

Estudos e passagens do Proinfantil na Bahia

Mary Arapiraca, Lícia Freire Beltrão, Cleverson Suzart
Organização



Estudos e passagens do Proinfantil na Bahia

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITORA

Dora Leal Rosa

VICE-REITOR

Luiz Rogério Bastos Leal



EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETOR

Cleverson Suzart Silva

VICE-DIRETORA

Dinéa Maria Sobral Muniz

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
DO PROINFANTIL FACED/UFBA

Cleverson Suzart Silva

Lícia Maria Freire Beltrão

PESQUISADORA ADJUNTA DO
PROINFANTIL FACED/UFBA

Mary de Andrade Arapiraca

ASSESSORIA TÉCNICA-PEDAGÓGICA

Aparecida Carneiro Pires

Karina Moreira Menezes

Lais Caroline Andrade Bitencourt

Leila da Franca Soares

Mônica Loiola

ESTAGIÁRIAS

Andrea Moreno

Débora de Jesus

Iraildes Santos Palmeira

Marili Bastos

Natália Senna

Roberta Luz Rocha

Sandra Aguiar

Vanessa Bento



Mary de Andrade Arapiraca
Lícia Maria Freire Beltrão
Cleverson Suzart Silva
Organizadores

Estudos e passagens do Proinfantil na Bahia

Salvador
EDUFBA
2012

2012, Autores.

Direitos para esta edição cedidos à EDUFBA.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

O Proinfantil é um programa do Ministério da Educação vinculado à Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica.

Na Bahia, foi coordenado em nível estadual pelo Instituto Anísio Teixeira/Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

CAPA, ILUSTRAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Leonardo Mota Lorenzo

REVISÃO

Álvaro Cardoso de Souza - Parte 2

Alguns autores assumiram a revisão dos seus textos

NORMALIZAÇÃO

Sônia Chagas Vieira

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Estudos e passagens do Proinfantil na Bahia / Mary de Andrade Arapiraca, Lícia Maria Freire Beltrão, Cleverson Suzart Silva, organizadores. – Salvador : EDUFBA, 2012. 302 p.

ISBN: 978-85-232-1034-2

1. Professores de educação infantil – Formação. 2. Educação de crianças.
3. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. I. Arapiraca, Mary de Andrade. II. Beltrão, Lícia Maria Freire.
III. Silva, Cleverson Suzart.

CDD 370.71 – 22. ed

Editora filiada à



EDUFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina
40170-115 Salvador-Ba Brasil
Tel/fax: (71)3283-6160/3283-6164
www.edufba.br edufba@ufba.br

SUMÁRIO

9		Apresentação
13		VOZES DE CRIANÇAS: Estas surpresas
Parte 1		Com a palavra, professores que fizeram e fazem o Proinfantil/BA A FORMAÇÃO EM ESCRITAS: experiências com a extensão
19		Palavras em roda <i>Karina Moreira Menezes</i>
21		Minhas experiências no Proinfantil: algumas reflexões... <i>Patrícia Guimarães Paim</i>
27		“Ler é somar-se e escrever é dividir-se” <i>Valdineia Neire Pereira dos Santos</i>
29		A escrita no Proinfantil: efeitos de sentido do 1º giro <i>Solange Mendes</i>
31		Um olhar reflexivo sobre a produção escrita <i>Ana Beatriz Conceição Bastos</i>
33		Escrever: outras descobertas <i>Alessandra Limaverde Almeida Vieira</i>
37		Relato de experiência: avanços conquistados <i>Ivete Barbosa Moura Soares</i>
41		Relato de experiência: estudos em confronto <i>Patricia Seibert</i>
Parte 2		Com a palavra, articulistas EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: reflexões
45		Desvelando o Proinfantil <i>Mônica Loiola</i>

- 55 | *Tá iquito aqui!* Eventos de letramento e as práticas de leitura e escrita antes da alfabetização
Liane Castro de Araujo
- 71 | *Literatura infantil: reflexões sobre o termo atrelado - infantil*
Lícia Maria Freire Beltrão
- 81 | *O fazer especulativo no site lobatiano: uma referência educativa*
Mary de Andrade Arapiraca
- 95 | *A transição da educação infantil para o primeiro ciclo do ensino fundamental*
Raquel Nery Bezerra
- 107 | *Construindo um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento para e com a criança cega*
Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
- 129 | *Educação e ludicidade na formação continuada do docente*
Roberto Sanches Rabêllo
- 145 | *Clicar e brincar: o lúdico na cibercultura infantil*
José Américo Santos Menezes, Edvaldo Souza Couto
- 153 | *Educação infantil comunitária: currículo, práxis, formação e identidade*
Roberto Sidnei Macedo
- 165 | *Os contadores de histórias tradicionais e o silenciamento de sua prática*
Kelly Cristine Ribeiro, Dinéa Maria Sobral Muniz
- 175 | *Contos infantis como produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem*
Leila da Franca Soares
- 187 | *Minhas memórias: narrativa da própria história*
Susiara Moreira Reis Coutinho

191	Reflexões sobre o papel da Universidade na constituição do mosaico Proinfantil <i>Karina Moreira Menezes</i>
203	A pedagogia da diferença na educação infantil: a que será que se destina? <i>Ana Katia Alves dos Santos</i>
219	A criança e o brinquedo: breve análise dos processos de aculturação dos padrões de beleza corporal <i>Fabio Zoboli, Miguel Angel García Bordas, Carlos Eduardo Raimundo da Silva</i>
231	A formação do professor: palavra como processo de diálogo vivencial <i>Cleverson Suzart Silva, Lais Caroline Andrade Bitencourt</i>
237	Aprendizagem e afetividade em EAD: reflexões na teia/saber chamada Proinfantil <i>Miliane de Lemos Vieira</i>
Parte 3	Com a palavra, a equipe do Proinfantil/BA DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS
249	E abrem-se as janelas do Proinfantil: as devolutivas como produções de leitura e escrita <i>Cleverson Suzart Silva, Leila da Franca Soares, Mônica Loiola</i>
255	Caminhos e possibilidades para a construção do projeto de estudo <i>Lícia Maria Freire Beltrão, Cleverson Suzart Silva, Mary de Andrade Arapiraca, Karina Moreira Menezes, Leila da Franca Soares, Lais Caroline Andrade Bitencourt, Mônica Loiola</i>
263	Propostas e orientações para a escrita dos relatórios da Agência Formadora <i>Mônica Loiola, Karina Moreira Menezes, Lais Caroline Andrade Bitencourt, Aparecida Carneiro Pires</i>

- 269 | A formação de professores de Educação Infantil: uma história contada no vai e vem das estradas baianas
Karina Moreira Menezes, Lais Caroline Andrade Bitencourt, Leila da Franca Soares, Mônica Loiola
- 277 | A importância do grupo de estudos para a formação continuada dos professores formadores do Proinfantil: uma experiência na AGF de Itaberaba/BA
Agda Stela O. de Lima, Nataliece Caetana dos Santos
- 287 | **À guisa de conclusão**
LIVRES EXPRESSÕES
- 295 | **Sobre os(as) autores(as) dos artigos e colaboradores(as)**

APRESENTAÇÃO

Ao assumir o Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil –, a equipe da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - Faced/UFBA assumia, tal como previa o Ministério de Educação, a responsabilidade pela formação inicial dos professores regentes de classes da Educação Infantil de escolas e creches situadas em Eunápolis, Barreiras, Vitória da Conquista, Itaberaba, Feira de Santana, Salvador e Gandu, municípios baianos, considerados estratégicos pela sua localização e que constituíam polos formativos e, paralelamente, a formação extensiva dos profissionais envolvidos no processo, através de atividades de diferentes formatos que se configuraram como Seminários, Cursos de Extensão e Encontros, sem perder de vista a expectativa de abrir CAMINHOS para dar passagem aos estudos e ideias, incipientes ou não, que delas emergiam, colhidos nos anos da implementação do Programa, 2009 a 2012, referentes aos Módulos 1,2,3,4, do Grupo III e lançá-los ao mundo.

Nesse sentido, este livro que já conta com a compreensão generosa de cada leitor deve ser considerado como revelação desse interesse: abrir CAMINHOS para dar passagem a estudos, ideias, ensaios e a todo tipo de manifestação, inclusive a conversa, muita conversa, que escorra da criança e verse sobre ela de forma direta ou indireta.

Assim, de quem o leitor espera a primeira palavra? Adivinhando seu desejo, o livro se abre, oferecendo vozes de crianças, colhidas por adultos, num convite a que, através delas, o leitor encontre moradas, como Lobato propôs que fosse feito em seus livros do modo como fez no Robinson Crusóe e n'Os filhos do Capitão Grant.

Prosseguindo, na Parte 1 – Com a palavra, professores que fizeram e fazem o Proinfantil/BA A FORMAÇÃO EM ESCRITAS: experiências com a extensão, diversos profissionais da equipe assumem a palavra, com textos experimentalmente constituídos, no curso de extensão *A Escrita no Proinfantil: do projeto de estudo ao estudo de projetos* – análise e produção, criado para corresponder à demanda daqueles profissionais: estudar especificidades da escrita, visando à ampliação do seu repertório informativo e, sobretudo, a compreensão das ações de monitoramento nos atos de produção textual escrita, no que se inclui o memorial, práticas reveladoras da política do escrever assumida pelo Programa.

Na Parte 2 – Com a palavra, articulistas EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: reflexões, cedemos a palavra a estudiosos que vêm se dedicando ao diálogo com questões que dizem respeito à criança, à infância e que traduzem suas ideias em artigos.

No primeiro, *Desvelando o Proinfantil*, Mônica Loiola, a partir da sua dissertação de mestrado, orientada pelo Dr. Miguel Angel Garcia Bordas, nos indica a história da “passarela” do Proinfantil, para que o leitor possa se ambientar com o contexto em que as narrativas do Programa na Bahia se desenvolveram.

No segundo, *Tá iquito aqui! Eventos de letramento e as práticas de leitura e escrita antes da alfabetização*, Liane Castro de Araujo desenvolve reflexões sobre a participação de crianças pequenas em práticas letradas antes mesmo da sua apropriação do sistema de escrita alfabética.

No terceiro, *Literatura infantil: reflexões sobre o termo atrelado – infantil*, Lícia Maria Freire Beltrão nos apresenta uma narrativa sobre literatura e livro de literatura, objetos que, invariavelmente, se incluem, na educação da criança, na perspectiva ficcional, questionando sobre critérios de escolha.

No quarto, *O fazer especulativo no site lobatiano: uma referência educativa*, Mary de Andrade Arapiraca compartilha algumas das compreensões que formulou em sua tese de doutorado, orientada por Dra. Erimita Mota, acerca de uma possível Paideia que Lobato construiu para o seu leitor, fundada no fazer especulativo, tomando por base o livro *A chave do tamanho*.

No quinto, *A transição da educação infantil para o primeiro ciclo do ensino fundamental*, Raquel Nery Bezerra faz considerações sobre a aprendizagem da leitura-escrita na transição da educação infantil para o primeiro ciclo do ensino fundamental a partir de depoimentos de alunas do Curso de Especialização em Educação Infantil, polo Salvador-BA, que atuam como professoras do grupo cinco.

No sexto, *Construindo um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento para e com a criança cega*, Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão expressa compreensões acerca da importância do ambiente físico e atitudinal para o desenvolvimento da criança com deficiência visual do tipo cegueira, considerando a faixa etária de 0 a 6 anos .

No sétimo, *Educação e ludicidade na formação continuada do docente*, Roberto Sanches Rabêllo desenvolve reflexões sobre a relação educação e ludicidade, tomando como referência o jogo e o trabalho docente, a partir de uma oficina desenvolvida no encontro do Proinfantil em janeiro de 2010.

No oitavo, *Clicar e brincar: o lúdico na cibercultura infantil*, José Américo Santos Menezes e Edvaldo Souza Couto fazem considerações sobre possíveis implicações dos avanços das TIC na cultura lúdica infantil, a partir de uma revisão bibliográfica associada a um conjunto de observações e experiências profissionais.

No nono, *Educação infantil comunitária: currículo, práxis, formação e identidade*, Roberto Sidnei Macedo, a partir de investigação de um programa de educação infantil de perspectiva *comunitária*, desenvolve compreensões intercíticas acerca da peculiaridade da produção e a obra de certos sujeitos coletivos, movimentando-se em práticas, instituindo os *atos de currículo*.

No décimo, *Os contadores de histórias tradicionais e silenciamentos de sua prática*, Kelly Cristine Ribeiro e Dinéa Maria Sobral Muniz apontam algumas considerações para que o silenciamento e o quase desaparecimento dos contadores de histórias tradicionais, sejam compreendidos para além da mera suposição de obsolescência de uma prática, conectando este fenômeno com o processo histórico de violência simbólica e submissão do saber popular à cultura hegemônica.

No décimo primeiro, *Contos infantis como produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem*, Leila da Franca Soares comenta que o imaginário, principalmente, para as crianças que ainda precisam dele como recurso para o entendimento de si e da realidade, funciona como elemento fundamental, no processo de aprendizagem de cada um. E, nessa esteira, os contos infantis, dentre inúmeros recursos imaginários, são meios que as crianças utilizam para dar conta de suas indagações, no campo do saber, a fim de que possam vir também a utilizá-los, mais tarde, para construir conhecimento.

No décimo segundo, *Minhas memórias: narrativa da própria história*, Susiara Moreira Reis Coutinho apresenta as circunstâncias que produziram a sua formação profissional até a sua atuação como professora formadora do Proinfantil na AGF de Gandu.

No décimo terceiro, *Reflexões sobre o papel da Universidade na constituição do mosaico Proinfantil*, Karina Moreira Menezes, tomando como referência a história do programa a partir do Proformação e a sua implicação nele, traz ao debate o papel da Universidade, ao se inserir no Proinfantil, fazendo pareceria.

No décimo quarto, *A pedagogia da diferença na educação infantil: a que será que se destina?* Ana Katia Alves dos Santos, a partir de compreensões acerca de sentidos, princípios e finalidades da pedagogia da diferença, apresenta considerações acerca da utilização dessa pedagogia na educação infantil.

No décimo quinto, *A criança e o brinquedo: breve análise dos processos de aculturação dos padrões de beleza corporal*, Fabio Zoboli, Miguel Angel García Bordas e Carlos Eduardo Raimundo da Silva tecem considerações sobre o brinquedo na contemporaneidade, visando denunciar o seu uso como formador de uma cultura precoce de estética infantil fundada no consumismo.

No décimo sexto, *A formação do professor: palavra como processo de diálogo vivencial*, Cleverton Suzart Silva e Lais Caroline Andrade Bitencourt a partir da convivência com alguns professores de educação infantil em processo de formação no Proinfantil, para alcançarem a habilitação necessária para exercer sua função, fazem reflexões acerca das maneiras como os discursos são construídos nas salas de aula e como as atitudes valorativas sobre os objetos ou as palavras influenciam no processo formativo desses professores.

No décimo sétimo, *Aprendizagem e afetividade em EAD – reflexões na teia/saber chamada Proinfantil*, Miliane de Lemos Vieira levanta alguns possíveis desdobramentos do processo de aprendizagem em EAD, referenciado pela afetividade e a transferência

psicanalítica, bem como aponta caminhos possíveis, calcados em reflexões a partir de uma experiência no Proinfantil.

Na Parte 3 – Com a palavra, a equipe do Proinfantil/BA – DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS –, temos acesso aos ecos que soam reveladores do esforço coletivo da equipe do Proinfantil, ao se dedicar a estudos preliminares, visando à compreensão da proposta do Ministério de Educação – (MEC) e a outros de caráter investigativo no processo de implementação do programa que denotaram implicações e interferências, expressos nos textos: *E abrem-se as janelas do Proinfantil*: as devolutivas como produções de leitura e escrita; *Caminhos e possibilidades para a construção do projeto de estudo*; *Propostas e orientações para a escrita dos relatórios da Agência Formadora*; *A formação de professores de Educação Infantil*: uma história contada no vai e vem das estradas baianas e *A importância do grupo de estudos para a formação continuada dos professores formadores do Proinfantil*: uma experiência na AGF de Itaberaba/BA

À guisa de conclusão, em – LIVRES EXPRESSÕES –, devolvemos a palavra a integrantes das Agências Formadoras do Proinfantil/Bahia para expressões que foram partilhadas no processo de formação presencial, reveladoras de seu modo de ser, de compreender o Programa e de agir.

Salvador, primavera de 2012.

Mary de Andrade Arapiraca

Lícia Maria Freire Beltrão

Cleverson Suzart Silva

VOZES DE CRIANÇAS

Estas sorpresas

SURPRESA DOM

Nataliece Caetana dos Santos

AGF- Itaberaba - Janeiro de 2010

Dom gostava de falar o português corretamente e não gostava de ser corrigido por ninguém. Nessa época, ele tinha uns 3 anos. Estávamos todos brincando e conversando com ele, quando, de repente, minha irmã F. fez uma pergunta:

– Dom, você engoliu alguma coisa?

Ele respondeu:

– EU ENGOLEI.

Com essa pérola, minha irmã começou a brincar:

– Eu engolei, ele engolou...

Percebendo a gozação, ele, de imediato, respondeu:

– Eh, Besta! Eu estava falando em inglês.

SURPRESA DÉ

Ana Maria Ferraz Flôres Cunha

AGF – Vitória da Conquista - Janeiro de 2010

O meu filho mais velho, quando tinha 2 anos, assistiu a uma parada de 7 de setembro. Os meses se passaram... Quando dezembro chegou, chegou também um pesado temporal, com raios e trovoadas apavorantes. Busquei a calma na leitura, enquanto apreciava Dé que brincava ali bem pertinho.

De repente, ele olhou para mim e disse:

– Mainha, abra a janela, quero ver Papai do Céu tocando na banda!

SURPRESA GUILHERME

Eliane Barreto

AGF - Vitoria da Conquista - Janeiro de 2010

Quando Guilherme trocou o seu 1º dente, eu fiz o serviço mais especial de toda dentista - mãe: amarrei um fio dental, separando bem o dente que pedia para ser extraído, puxei o fio e “pimba!” o dente pulou fora!

Assim que a difícil operação foi concluída, ele disse chorando:

– Fiquei sem meu dente!!

Na tentativa do consolo, retruquei...

– Era apenas um dente de leite. No seu lugar, vai nascer outro.

– E ele, prontamente:

– Meu dente de café? Quando é que ele vai nascer?

SURPRESA NOEMI

Ladjane Alves Souza

Tutora - AGF - Salvador - Janeiro de 2010

Certo dia, eu estava brincando com Noemi, quando ela tinha 4 anos. Em dado momento, ela resolveu me mostrar que havia aprendido a escrever o seu nome.

– Minha tia, minha tia, olhe o meu nome!

Festejei, dizendo:

– Que legal, Noemi!

E ela continuava perguntando:

– O que está escrito?

E eu respondia:

– Noemi.

Como ela não se mostrava contente, resolvi inverter o jogo, perguntando-lhe:

– O que está escrito aí? E ela me respondeu, apontando para as letras:

N – Noemi

O – Vitória

E – Marinho

M – de

I – Araujo

SURPRESA NOEMI, NOVAMENTE OUTRA VEZ

Em um certo dia de sábado, estávamos, em casa, eu, minha mãe, minha irmã mais nova e dois dos meus três sobrinhos. De repente...

Minha mãe começou a chamar meu sobrinho Jonathan, 12 anos, para ajudá-la a deslocar um móvel de um certo lugar.

Porque ele não atendia, minha mãe resolveu gritar seu nome.

Porque ele não atendia pelo nome, minha mãe resolveu chamá-lo de criatura.

Nesse exato momento, Noemi, que ainda não participava da história, gritou:

– Vóoooooooooooo, você está chamando Jonathan de criatura? Não é criatura não. É criaturu!!!!

Parte 1

Com a palavra, professores que
fizeram e fazem o Proinfantil/BA

A FORMAÇÃO EM ESCRITAS:
experiências com a extensão

PALAVRAS EM RODA

Karina Moreira Menezes

ATP – FACED/UFBA

“Nenhuma palavra é inocente”. Essa ideia fica em mim como uma primeira reflexão. Tudo o que dizemos é dotado de sentido, de intenção e sempre haverá uma opacidade entre aquilo que queremos comunicar e aqueles que nos escutam ou leem. Mas isso não nos deve amedrontar. Pelo contrário, deve nos instigar a pensar e a escrever, escrever, escrever, e a pensar, pensar, pensar. Pois, como Eduardo Galeano (2000) em *Celebração da voz humana/2* diz, todos temos uma palavra que mereça ser celebrada ou perdoada. Então, escrevamos! Mas nunca de qualquer jeito.

Assim, assumindo meu compromisso político diante da tela que me abre, um “papel em branco” a ser preenchido, canto com Gilberto Gil um pequeno trechinho da música. Roda, referência de nossa primeira conversa:

Meu povo, preste atenção
Na roda que eu te fiz
Quero mostrar a quem vem
Aquilo que o povo diz

E o povo diz que quer aprender mais e seguir em frente... E foi, assim, que nos juntamos em uma grande roda. E é, assim, que começo este relato do primeiro dia do curso “A escrita no Proinfantil: do Projeto de Estudo ao estudo de projetos”.

O primeiro encontro foi dedicado, especialmente, a projetar o curso que desejamos seguir. A roda simboliza nosso percurso e ela não foi iniciada agora. Ela traz, em si, o que cada um de nós fez até nos encontramos aqui, almejando coisas semelhantes, mesmo que circunscritas em anseios muito particulares. E essa roda não terminará aqui, pois cada um de nós carregará consigo o que coletivamente construímos aqui.

O Proinfantil nos une com suas demandas específicas com as quais temos de lidar, mas nossos desejos de aprimoramento¹ não se restringem ao trabalho que realizamos no Programa. Por isso projetamos um curso amplo a partir de um propósito específico, o Projeto de Estudo. O Projeto de Estudo será o propulsor de nossas discussões sobre os fundamentos da arte da pesquisa escrita.

Aprovados o título e os objetivos do curso assim como foram apresentados, emergiram os conteúdos iniciais através das falas dos participantes: relações entre

1 Hoje, escreveria, desejos de *atualização*, por ter compreendido, no decorrer do debate, que nos constituímos com o outro, na relação interativa, dialógica e é na relação que as atualizações ocorrem. Sobre esse debate ler *Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa*.

leitura e escrita: polissemia; a constituição do projeto e modos de condução; a escrita e o outro; linguagem – transfiguração da escrita; seleção de referenciais.

Para seguirmos nossa ciranda, roda, rodando, os encontros, além deste que realizamos, em 24 de fevereiro, estão agendados outros para terça-feira, 1º de março; quinta-feira, 17 de março, quinta-feira, 24 de março e quinta-feira, 31 de março, sempre às 13h:30, em salas que serão anunciadas no decorrer dos encontros.

Despeço-me, ratificando que o espaço é nosso, na expectativa de que outras pessoas nos brindem com seu relato do próximo encontro. Sintam-se à vontade, as palavras são nossas.

Referências

GALEANO, E. H. *O livro dos abraços*. 7. ed. Porto Alegre: LDM, 2000.

GIL, G. Roda. In: _____. *Minha história: 14 sucessos*. [Rio de Janeiro]: PolyGram, [1993]. Faixa 4.

SERPA, F. *Rascunho digital: diálogos com Felipe*. Salvador: EDUFBA, 2004.

MINHAS EXPERIÊNCIAS NO PROINFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES...

Patrícia Guimarães Paim

Tutora - AGF - Salvador

Para os que desconhecem o Proinfantil, dedico os breves esclarecimentos que seguem, extraídos do texto-apresentação do Programa, divulgado pelo Ministério da Educação e Cultura.¹ O Proinfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não. O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento profissional ao professor.

Dentre as minhas experiências com o Proinfantil, destaco algumas que têm um significado muito relevante para minha atuação, enquanto tutora e educadora, pesquisadora contínua da formação de professores/as e as relações que se imbricam nos espaços educacionais formais e não formais.

Utilizo-me da palavra pesquisadora, por considerar que o olhar cuidadoso dedicado às práticas de mediação que exerço se configura investigação, interpretação que faço relacionada à afirmação de Lüdke e André (1986, p. 2) que segue copiada: “[...] esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente”.

Das experiências, destaco as atividades de escrita, através dos instrumentos que o Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil propõe, considerando que se constituem um dos primeiros elementos de análise da prática. Em seguida, destaco, assegurando importância, a proposta interdisciplinar constante na matriz curricular do Programa, através dos eixos integradores, e, como acréscimo, o processo avaliativo que compõe o programa de formação, fato, em especial, que me inquieta muito.

Primeiramente, devo salientar que o propósito do curso em utilizar-se, eminentemente, da escrita e das relações entre as áreas do conhecimento, incluindo as do Ensino Médio e do Conhecimento Pedagógico, foram aspectos que me chamaram atenção e me fizeram ter encantamento pela proposta.

Entretanto, cabe refletir sobre algumas situações que perpassam as práticas e que desafiam buscar estratégias para fazê-las acontecer em uma perspectiva de construção do conhecimento, conforme concepções de educação e aprendizagem que assim estão expressas no Guia Geral (BRASIL, 2005, p. 27-28):

1 Ler mais sobre o PROINFANTIL em <http://portal.mec.gov.br>

No Proinfantil, a educação é entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática. Além disso, enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento, possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais e promovendo a auto-realização e o desenvolvimento dos profissionais envolvidos [...] A aprendizagem é compreendida como o desenvolvimento das competências adquiridas no processo de formação pessoal e profissional por meio da ressignificação dos elementos sociais e culturais, a partir de estreita relação com o contexto em que o indivíduo vive. É, portanto, um processo articulado a construção da subjetividade, que mobiliza elementos cognitivos, afetivos e sociais.

Quando me refiro às atividades de escrita, considero salutar, para uma formação em nível médio, que todas elas perpassem o curso, do primeiro ao segundo ano, ocupando tempo e espaço. Instrumentos não faltam para que isso ocorra no Proinfantil: portfólio, com seus três instrumentos – planejamento diário, registro de atividade e memorial; cadernos de aprendizagem e provas, constituídas de questões abertas e fechadas, além de registros reflexivos; atividades propostas nos livros de estudo (volumes 1 e 2); projeto de estudo com seus desdobramentos nos relatórios (parcial e final).

Quanto à relação das professoras-cursistas² com a escrita, percebo que, durante os quase 2 anos que estamos juntas, muitas têm sido as dificuldades reveladas, mas por que vêm sendo tratadas, sob forma de reflexão, sempre revistas e apoiadas nas muitas leituras que o Programa apresenta, os resultados têm sido significativos.

Contudo, também, considero, por análises, que muitas atividades, já referidas, são realizadas para cumprimento do ritual escolar, não despertando prazer nem se revestindo de sentido para as cursistas. Questiono-me por que essas práticas não são ressignificadas, já que os livros de estudo apresentam leitura acessível, envolvendo linguagem simples, clara, contextualizada com a realidade delas, aliada a práticas realizadas nos encontros quinzenais³ que buscam despertar prazer e enfatizar a importância das escritas, ampliada com um instrumento do grupo – o diário de bordo - , ferramenta para livre registro das professoras com relação ao andamento do curso!

A escrita ainda é um objeto que exclui os indivíduos, principalmente no caso daqueles que têm a oralidade ancoragem única para aprendizagens, deixando imprescindíveis as considerações sobre a produção escrita, conforme PCN da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 33-34), com as quais concordamos:

2 Esclareço que a turma é composta por mulheres. Inicialmente, era formada por 13 cursistas, hoje, o número está reduzido a 9, face à evasão. Elas atuam em creches e escolas comunitárias, no segmento Educação Infantil.

3 Como se pode ler em <http://portal.mec.gov.br> sobre a dinâmica do curso, a estrutura operacional sugere encontros quinzenais dos professores e professoras-cursistas com tutores/as.

[...] a conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático... Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os torne necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

No caso de textos que exigem fundamentação teórica, característica típica do projeto de estudo e relatório parcial – textos produzidos nos dois últimos semestres letivos, as professoras cursistas sentiram muita dificuldade, mesmo com orientações individuais e atividades voltadas para a mesma, visto que sua constituição exige aprendizagens mais complexas.

É comum se considerar e se valorizar a concepção de que, já estando alfabetizado, o discente pode realizar construções de textos, apropriando-se das questões gramaticais e ortográficas sem, no entanto, perceber-se que precisa ser ensinado/orientado em como escrever. Conforme considera Travaglia (1996), a gramática reflexiva, com uma abordagem da língua, colabora na ampliação da capacidade do estudante no sentido de expressar-se na oralidade e escrita, produzindo textos coesos e coerentes.

Assim, se reconhecemos a escrita, como objeto de estudo, não é suficiente pedir *o que* escrever (o assunto), como é procedimento comum nos ciclos de formação dos estudantes, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. O *como* e o *porquê* escrever ficam implícitos, parecendo já ser do conhecimento de todos/as, bem como o domínio do uso da língua escrita padrão, termo refere a um dos critérios de avaliação do portfólio, por exemplo. É neste aspecto que surge *o nó* nas escritas das cursistas, tornando o fazer enfadonho, muitas vezes, porque “não veem sentido em escreverem tanto” – expressão muito usada pelas próprias professoras, além de não saberem *como* escrever.

Como tutora, a orientação dada é a de sempre: consultar o dicionário, realizar revisão dos próprios textos de acordo com a norma culta. Mas, e como se faz isso? Avaliando-me, questiono: será que sei ensinar/mediar, essa escrita? Tenho espaço/tempo para fazer isto com cada objeto específico de estudos dos projetos de pesquisa das cursistas? O que devo considerar em uma orientação individual, tendo em vista que existem duas abrangências: a forma e o conteúdo?

Noto que a preocupação com a forma (quais itens devem constar, se está de acordo com o que o item requer...) é preponderante, e o conteúdo, compreendendo-o como

a construção da escrita, restringe-se sempre à correção do que não está de acordo com o padrão da gramática normativa.

Considerando isso, cabe às cursistas, a correção do que foi sinalizado, o que considero ato mecânico de apagar e escrever o que o outro orientou que deve constar e dar continuação do que já vem escrevendo para atender ao item solicitado.

Este impasse está diretamente ligado às dificuldades apresentadas, principalmente, quando se trata de uma produção mais acadêmica, que exige a fundamentação teórica.

Nesta perspectiva, o olhar do/a tutor/a e professor/a formador/a fica restrito à correlação do que está escrito com os itens que devem constar nos projetos, relatórios. Mas, e o processo formativo de *como* isso foi construído? Como escrever cada parágrafo? Enfim, são questões desafiadoras que me remetem, diretamente, ao processo de avaliação dessa e de outras escritas que compõem os instrumentos de avaliação do Programa.

Lembro o que traz a proposta do MEC, no documento Guia Geral, quando aponta sobre avaliação: “A avaliação no Proinfantil é vista como um processo contínuo e abrangente que considera o Professor Cursista em sua integralidade [...] é entendida como parte inerente do processo de ensino e aprendizagem [...] A avaliação do Proinfantil baseia-se na concepção formativa [...]”. (BRASIL, 2005, p. 31)

Portanto, amplio a discussão para os outros instrumentos de registros do Programa, considerando que, se através da escrita temos, em grande parte, as representações das aprendizagens das cursistas, consoante com as concepções do Proinfantil, já trazidas sobre educação, aprendizagem e avaliação, flagro-me, perguntando, como estou acompanhando o processo de construção da escrita dos memoriais, registros reflexivos, diário de bordo, planejamentos, registros de atividades? Todas são construções escritas, com focos específicos distintos, mas que constituem o processo de construção do conhecimento das cursistas!

Na produção desses textos, está sendo considerada a visão de Perrenoud (2000, p. 49-50), sobre a avaliação em uma abordagem formativa:

[...] considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor: suas aquisições, as quais condicionam as tarefas que lhe podem ser propostas, assim como sua maneira de aprender e de raciocinar, sua relação com o saber, suas angústias e bloqueios eventuais diante de certos tipos de tarefas, o que faz sentido para ele e o mobiliza, seus interesses, seus projetos, sua auto-imagem como sujeito mais ou menos capaz de aprender, seu ambiente escolar e familiar.

[...] deve-se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação no mesmo processo de ensino-aprendizagem. Somente neste contexto é possível em avaliação inicial

(avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar melhor) e avaliação final (avaliar ao finalizar um determinado processo didático).

Suspendo essas reflexões, a fim de passar ao segundo destaque: ao enfoque interdisciplinar que a proposta do Proinfantil almeja, corroborando com as ideias concebidas pelos autores da proposta pedagógica.

Entendo a interdisciplinaridade na perspectiva de Fazenda (1998, p. 18) de que todo conhecimento é uma totalidade e mais, que a atitude frente à questão do conhecimento passa por uma atitude de abertura que envolve organização do conhecimento que vai além das disciplinas, percebo essa concepção evidenciada, na composição curricular do Proinfantil, nos livros de estudo e nas áreas temáticas, com suas especificidades, mas relacionadas entre si por núcleos integradores, através de eixos horizontais e verticais e projetos de estudo.

Sob meu olhar, esse é um dos grandes diferenciais dos cursos de formação, comparados até aos de nível superior, pois, além de as intersecções/pontos em comum que emergem para a formação dos/as professores/as estarem escritas com clareza, o exercício de tutoria está atrelado a práticas que consideram esses “cruzamentos”. Além disso, também há um acompanhamento da prática pedagógica com devolutivas⁴ durante todo o curso, o que garante a ação/reflexão/ação necessária no processo educacional. (SAVIANI, 1983)

São esses momentos que garantem a transformação de nossas práticas (educadores e educandos) e que precisam ser construídos nos encontros presenciais que ocorrem no Programa em questão.

Em suma, considero que minhas experiências, no Proinfantil aqui apresentadas sob forma de reflexão, não esgotadas, ao tempo em que me fizeram considerar limites que se atrelam a muitas variáveis, levaram-me a identificar possibilidades que mereciam destaques as atividades de escrita, a interdisciplinaridade, a avaliação, por consequência. Essas possibilidades me movem e me conduzem com mais sentido para o meu fazer cotidiano como tutora, educadora e pesquisadora contínua da formação de professores/as e as relações que se imbricam nos espaços educacionais formais e não formais.

4 A devolutiva, no PROINFANTIL, é reconhecida, como registro que permite um diálogo reflexivo entre os parceiros envolvidos no processo de construção do conhecimento. No contexto do PROINFANTIL, o acompanhamento da aprendizagem, realizado pelos tutores e professores/formadores, se assemelha ao de uma “supervisão” mediada, onde, as devolutivas compreendem estratégias eficientes de intervenção que complementam e documentam as ações formativas desenvolvidas no programa, conforme Loiola (2009, p. 1).

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Proinfantil*: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral. Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1997.
- FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1998.
- LOIOLA, M. *Orientações sobre devolutivas: uma experiência no Estado da Bahia: reflexões com APEI*. Salvador, 2009. Não publicado.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed, 2000.
- SAVIANI, D. *Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1983.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- ZACHARIAS, V. L. C. F. *Avaliação formativa*. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=4&texto=78>. Acesso em: 2 jul. 2007.

“LER É SOMAR-SE E ESCREVER É DIVIDIR-SE”

Valdineia Neire Pereira dos Santos

Tutora - AGF -Salvador

Cara Luci:

“Escrever é muito difícil!”. Foi desse modo que expressei meu sentimento, quando entrei naquela sala onde “conheço todos” e todos me conhecem, mas não conhecem minha escrita. Sobre isso é que iriam falar naquela roda. Logo pensei “ai, que bom que não mandei meu texto para a professora Lícia”.

Em seguida, a colega Karina, de maneira bastante poética, leu seu texto e foi aplaudida no final. Logo pensei: eu seria capaz de escrever um texto assim. Ah, se eu soubesse que era assim, teria mandado o meu.

Enquanto isso, nossa professora dava a palavra a outra colega, Patrícia, que iniciou a leitura do seu texto que fora escrito completamente diferente do escrito por Karina. Lícia, de maneira elegante, algo que lhe é peculiar, interrompeu nossa colega e solicitou que ela, ao invés de ler, falasse sobre o texto e assim foi feito.

Depois das duas contribuições das nossas colegas, a professora tomou a palavra e me faz viajar naquela sala tão pequena e tão misteriosa, quando disse: “a escrita é um objeto do humano, portanto é de todos”. Foi aí que me dei conta que também devo escrever. Foi também nesta roda que aprendi que meus saberes podem não estar atualizados, por isso são diferentes dos de muitas pessoas. E o mais importante para mim é que, neste curso, a voz do sujeito aprendente está sendo valorizada.

E assim a roda foi girando, fomos progredindo, os conteúdos foram escolhidos para estudo: relação entre leitura e escrita: a polissemia; a constituição do projeto e modos de condução; a escrita e o outro; a transfiguração da escrita; a seleção de referenciais – a construção de uma comunidade argumentativa.

A palavra continuou a girar na roda e chegou a hora do vamos discutir sobre a relação entre a leitura e a escrita no Proinfantil. Neste instante, nossa colega Karla Chaves foi convidada a pegar a palavra e dividir com o grupo sua experiência no Proinfantil, conforme seu diário de bordo e nos contou que, quando chegou o dia dela fazer o registro, o caderno ficou em sua mão, durante muito tempo, e só conseguiu fazer sua escrita, poucos dias antes da entrega. Tudo isso, por temor!

Fiquei pensando: comigo aconteceu algo parecido. Também tentei escrever, fiz vários textos sobre nosso último encontro e não tive segurança para enviar nenhum deles.

Logo chegou o intervalo. Neste dia, infelizmente, precisei sair um pouco mais cedo. Tenho certeza de que a roda girou várias vezes e que devo ter perdido grandes momentos, mas deixei aquela sala com duas certezas. Na próxima roda, meu texto vai

estar lá, e a segunda é que a palavra deve ser cultivada como um grande bem. Ela estará sempre carregada de um sentido ideológico, de um sentido vivencial.

Agradecei à professora Lícia e aos colegas do curso e lhes disse: quando citei a frase de Bartolomeu Campos de Queirós “Ler é somar-se e escrever é dividir-se”, foi porque assim me sinto todas as vezes que estou lendo ou escrevendo algo: somando e dividindo palavras.

Pois então, cara Luci, penso que, agora, sabendo dos acontecimentos da última *Roda* do nosso curso, deve estar se sentindo mais atualizada e quem sabe, com toda coragem de escrever, a começar pela resposta a essa carta.

Abraços,

Dineia

A ESCRITA NO PROINFANTIL: EFEITOS DE SENTIDO DO 1º GIRO

Solange Mendes

Coordenadora da Educação Infantil - CENAP/SECULT

Como o espaço da roda ficou aberto para novos relatos, aproveite para entrar também nesta roda.

Ao invés de falarmos sobre “a roda”, como no encontro passado, falaríamos agora sobre “a nossa roda”, ou seja, o nosso grupo, a nossa proposta de estudo, ou melhor, “os efeitos do sentido do 1º giro”.

E antes de começar a falar sobre “a nossa roda”, gostaria de falar sobre “a minha roda”, a minha “inquietação” inicial em achar que não teria sentido eu estar nesta grande roda, num grupo como este já que sealaria das experiências minuciosas do Proinfantil. Agora percebo o quanto este estudo, além de tantas outras coisas, me ajudará também a compreender melhor os desafios do Programa, pois cabe a mim a responsabilidade de coordená-lo na Secretaria Municipal da Educação de Salvador.

E como Lílian Tonet escreveu, “As pessoas entram em nossa vida por acaso, mas não é por acaso que elas permanecem”.

Em, Com a palavra...

Ouvimos o registro poético de Karina que com tamanha autenticidade contextualizou os fatos ocorridos no encontro passado; detalhes marcantes foram lembrados.

Na continuidade de Com a palavra...

Patrícia leu o seu registro sobre “Experiências no Proinfantil”. Com competência, ela relatou

os aspectos do programa;
o papel da escrita na formação do professor;
a interdisciplinaridade – elementos ímpares do programa;
avaliação.

E, como disse sabiamente Lícia, este registro foi uma “análise de inquietações”, fatos que me inquietam desde o início do programa, o que não vem ao caso agora relatar, se não, com certeza, o meu registro bateria o recorde de páginas do registro de Patrícia.

Diante disso, mesmo assim, faço uma reflexão: será que estamos mesmos aptos a formar professores? Como vem sendo a formação de todos os envolvidos? E a interdisciplinaridade X avaliação?

Pois bem, é perceptível que temos um vasto material para investigação, o ponta pé inicial para um projeto de pesquisa.

Oportuno lembrar Paulo Freire, quando diz:

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca não aprendo nem ensino”.

Foram lembrados os conteúdos escolhidos para estudo:

a relação entre leitura e escrita –a polissemia;

a constituição do projeto e modos de condução;

a escrita e o outro;

linguagem e transfiguração da escrita;

seleção de referenciais de uma comunidade argumentativa.

Quanto ao primeiro conteúdo que nos comunica sobre a relação entre leitura e escrita, mais pistas nos foram dadas:

as incoerências nas aprendizagens;

a política da formação no Proinfantil e suas consequências;

por que o programa valoriza a escrita?

a valorização da escrita no programa através dos diversos documentos: portfólio, relatórios, diário de bordo, e tantos outros.

Tivemos a oportunidade, também, de refletir sobre o fato de que hoje “o ensino não tem o mesmo peso e valor da aprendizagem” e sobre esta questão a minha reflexão vai mais adiante, será que essa questão tem consideração fundamental no programa?

Isso me leva a pensar sobre: o programa X a nova política de educação X a nossa formação, enquanto formadores e aprendizes ao mesmo tempo.

Refletimos com Lícia também vários outros conteúdos de estudo:

a importância da leitura investigativa;

que ler é compreender e que o sentido pode ser outro;

que a leitura parafrástica equivale à leitura como decifração sem extrapolação;

que o princípio da pesquisa é escrever;

a função da resenha e do resumo na produção acadêmica;

como se pode chegar ao tema da pesquisa?

a gênese do objeto de pesquisa?

que é fundamental alocar a pesquisa no âmbito pessoal e profissional para depois no âmbito institucional.

Com isso, concluo refletindo sobre as várias possibilidades de encontro com objetos de pesquisa, proporcionadas pelo Proinfantil, ao tempo em que aprecio o último relato de experiência, agora apresentado por Lícia, cujo título principal é A escrita no carnaval, nos fazendo, mais uma vez, pensar que até o Carnaval, como festa, é fonte de pesquisa.

E, assim, fiel às histórias em que “uma ideia puxa outra... digo: entrou por uma porta e saiu por outra, e quem quiser que conte outra!”

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA

Ana Beatriz Conceição Bastos

APEI AGF - Salvador

Ninguém pisa duas vezes no mesmo rio.

O rio flui e as pessoas mudam.

Heráclito

Ao olharmos para trás, em busca do que foi construído até aqui, nos damos conta, sobretudo, dos laços de amizade que foram se fortalecendo, dos desafios enfrentados, dos avanços alcançados e dos obstáculos que ainda estão por vir. São eles, com certeza, que dão um toque especial à nossa vida.

Com essa perspectiva, fomos convidados a participar de uma roda, metáfora alusiva à música de Gilberto Gil, *Roda*, com o intuito de, dentre muitos objetivos, ampliar os nossos estudos sobre a pesquisa, a escrita, no Proinfantil¹, considerando a especificidade de cada natureza de produção, em um curso de extensão oferecido pela instituição que também o subsidia, a UFBA.

A cada encontro, os efeitos de sentido dos giros foram ganhando força e aumentando o nosso desejo e necessidade de produzir. É preciso dar sentido à escrita como afirma Mário Osório Marques (2001) e que se destaca na 4ª capa do livro *Escrever é preciso*: o princípio da pesquisa:

Escrever é o princípio da pesquisa, tanto no sentido de por onde deve ela se iniciar, sem perda de tempo, quanto no sentido de que é o escrever que a desenvolve, conduz, disciplina e a faz fecunda.

Dessa forma, no afã de produzir escritos reais e carregados de emoções, tivemos o privilégio de escutarmos ideias e dialogarmos com os escritos de Dineia, Karina, Patrícia e Solange que nos encorajaram e nos fizeram vislumbrar muitas possibilidades.

Nesse movimento, parafraseando Pablo Neruda, quando diz que “[...] escrever é fácil, comece com letra maiúscula, termine com um ponto final. E no meio coloque ideias”, e atenuando sua concepção, afirmamos que escrever é um exercício extremamente desafiador, mas envolvente, prazeroso e cheio de atualizações. Traduzir em palavras emoções tão sutis, verdades provisórias, dúvidas, inquietações, saberes e muito mais do cotidiano, exige de quem escreve desnudamento e confiança ímpar e, sobretudo, uma relação dinâmica com as múltiplas linguagens.

1 Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil.

Nesse sentido, vamos tecendo e dialogando com as várias vozes, na certeza de que estamos construindo uma comunidade argumentativa acerca do conhecimento gerado pelo Proinfantil.

Referência

MARQUES, M. O. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4. ed. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2001.

ESCREVER: OUTRAS DESCOBERTAS

Alessandra Limaverde Almeida Vieira

Caros colegas,

Que bom estarmos juntos mais uma vez nesse espaço com o grande objetivo de falar um pouco de escrita e nos atualizar cada vez mais sobre esse tema tão presente em nossas vidas e, ao mesmo tempo, tão distante... Distante porque permitimos... Porque nos mantemos em um lugar de difícil acesso... Ou será que a escrita é que nos foi colocada e apresentada desse lugar?... Depois de dar alguns giros nessa roda, fico, a todo momento, me perguntando quem não me ensinou a escrever? É, porque, com certeza, se alguém tivesse me ensinado, eu teria aprendido. Eu aprendi a dirigir (aos 28 anos!) quando nem acreditava que isso era possível! Então, eu também teria aprendido a escrever...

Bem... procurar o culpado ou culpados, agora, não fará muita diferença. Vocês concordam? O que devo pensar é sobre o que farei com isso: o não saber escrever! Ou melhor, o que farei com o medo, a angústia, a insegurança que o grande desafio de escrever me causa? (Mas como eu já disse, se tivessem me ensinado desde cedo a escrever, hoje, estaria tão craque quanto Patrícia!) Então, depois de refletir bastante, resolvi escrever um pouco sobre as minhas impressões do nosso 5º giro e socializar com vocês, que foram tão respeitosos e acolhedores a todas as atualizações aqui postas, que, segundo professora Lícia, nunca são mais, nem menos.

Mas, mesmo antes de começar a escrever, confesso que pensei em desistir ao pensar que poderia ouvir: “Qual a função desse texto? Em que ele pode se transformar?”. Imaginei na resposta “Em nada!”. Apesar desses pensamentos maléficos, resolvi continuar com o desejo de escrever. Afinal, é só uma escrita...

Como introdução à rodada seguinte, Com a Palavra..., Lícia fez um rápido comentário sobre a surpresa que teve ao receber um e-mail de Patrícia Paim, fazendo referência ao encontro Arte Postal, do qual participou. E assim, a colega foi introduzida no giro da roda, lendo o texto que escreveu. Nele, além da referência citada, Paim trouxe uma reflexão realizada a partir de uma fala de Karina sobre a dificuldade que encontramos, ao realizarmos conexões entre os conhecimentos adquiridos nos diversos contextos aos quais fazemos parte. Mas, muito sabiamente, Paty desmistificou essa dificuldade, fazendo tramas entre a Arte Postal, o Proinfantil, as nossas rodas e os demais lugares que frequenta (Quanta competência!).

Nesse momento, eu pensei “Como é possível! Paty já escreveu dois textos e eu nenhum! Cada um com a sua atualização...”. E me lembrei, também, da forma carinhosa e amiga que fui recebida por ela, nesse dia, ao me perguntar onde estava o texto que eu iria ler e quando lhe disse que não tinha escrito nada, ela me respondeu que escrevesse qualquer coisa e desse a uma amiga (ela) para ler. Eu me senti muito cuidada

nesse instante e percebi que não basta apenas saber escrever, é preciso ter confiança. Confiança em si mesmo e no outro.

Em seguida, Com a Palavra..., ficou com Karina, que fez uma retomada do texto lido no 3º Giro, só que com acréscimos e ajustes que o ampliaram e completaram as ideias postas anteriormente. Ela, também, comentou sobre o “perder” e o “ganhar” força de um texto. Isso quer dizer que, às vezes, começamos uma escrita com tanto entusiasmo e empolgação, mas se algo interrompe esse raciocínio perdemos o estímulo, fazendo com que o texto perca a sua força. Karina confessou que isso tinha ocorrido, durante a produção desse texto, mas da mesma forma que ele perdeu sua força, no decorrer da fala de Patrícia, ele a reconquistou. E com sua leitura, pudemos perceber que este resgate foi bastante significativo.

E foi com essa discussão sobre a força de um texto que passamos para a terceira rodada do nosso giro: “Textos produzidos - releituras, reescritas, possibilidades”. Nesse momento, a professora Lícia iniciou a análise dos textos socializados desde o primeiro giro. Considerando a proximidade entre eles, ela elegeu, como primeiros, o de Dineia e o de Karina. Essa análise partiu das questões “Qual a função desse texto?” e “Em que ele pode se transformar?”. Foi a partir delas que surgiram aqueles pensamentos maléficos do início dessa carta, lembram?

Levando em consideração essas questões, chegamos à conclusão de que o texto de Dineia é uma carta, pois seu primeiro marcador é a data, que caracteriza esse gênero textual, e que pode ser ampliado, se transformando num ensaio para o registro de prática, como os publicados na revista CEAP. Com muito cuidado e respeito às particularidades da autora, a professora Lícia sugeriu uma das múltiplas formas de fazer essa transformação e socializou alguns portadores que traziam a carta em várias funções. Pena que a colega não pode estar presente nesse giro e participar das discussões. Para concluir essa primeira análise, a professora lançou a proposta de escrevermos cartas contando as nossas experiências e vivências no 3º grupo do Proinfantil para a produção de um livro. Esse foi mais um incentivo que tive para realizar essa escrita.

O texto de Karina, também foi analisado a partir das questões colocadas anteriormente. Mas diferente do de Dineia, ele se caracteriza um relato, que pode ser transformado em artigo ou epígrafe. Mais uma vez, a professora Lícia utilizou a sua sensibilidade e fez os ajustes necessários nessa escrita, dando uma nova roupagem ao texto da colega, que demonstrou ter gostado do resultado.

No início dessa rodada, a professora nos comunicou que analisaria apenas esses dois textos, sendo necessário o agendamento de mais um encontro para comentar os demais. Essa condição deixou muita gente feliz, pois todos querem que o gostinho bom desses cinco giros não se acabe.

Como conclusão do encontro, nos foi pedido que sintetizássemos com possíveis palavras, os giros que demos nessas quintas-feiras e estas podem ser resumidas em apenas uma: desejo. Desejo de escrever.

E com esse desejo, finalizo essa carta, que ainda não sei em que pode se transformar...

Ternamente,

Alesandra Limaverde

RELATO DE EXPERIÊNCIA: AVANÇOS CONQUISTADOS

Ivete Barbosa Moura Soares

Cursista – Itapetinga/BA

Tutora – Sivanilda Pinheiro

Nesta reta final do Proinfantil, posso relatar, com entusiasmo, os avanços conquistados no período dessa jornada que me levou ao encontro do aprendizado, e por meio da leitura em livros e pesquisas realizadas me encontrei com a cultura social, viajei por vários países, e para mim, o maior avanço que conquistei foi o contato com os livros, os memoriais, PDs, RAs, projeto, atividades integradoras, etc., que foram realizados porque conseguir romper uma grande barreira em minha vida, barreira que me fez acomodar e me ver longe da grande cultura social que está em volta de todo o mundo e que se chama leitura, vencer este comodismo em minha vida foi o maior dos desafios, porque quando eu pegava um livro fazia apenas folhear e não tinha curiosidade e nem vontade de ler, hoje eu sei o quanto me prejudiquei por não tomar conhecimento de que dentro de um livro é possível encontrar um grande tesouro, e que nunca ninguém poderá tomar, que é o conhecimento.

Apesar de encontrar grandes dificuldades nesta longa caminhada, posso afirmar que os avanços foram maiores do que as dificuldades, e as adversidades que surgiram nesta caminhada me fizeram crescer mais e me fizeram entender também que a vida é feita não só de sucessos, mas também de grandes obstáculos, e o que faz a diferença é a maneira como o sucesso e os obstáculos são colocados em nossa vida.

A construção do meu portfólio é um exemplo de sucesso e obstáculo e, graças a Deus, venci os obstáculos e alcancei grandes sucessos, porque aprendi como fazer um portfólio. O memorial é o registro da minha vida, jamais esquecerei que, para chegar até aqui, precisei voltar ao passado e trazer à memória aquilo que me deu esperança de alcançar grandes vitórias. As práticas pedagógicas e a observação da tutora me fizeram compreender, de maneira clara e objetiva, que, para fazer o melhor pelas crianças, é preciso estudar e estudar. Cresci muito com a observação da Tutora, e cada erro que cometi nas minhas práticas pedagógicas, era um crescimento a mais. Na próxima prática, já não cometia o mesmo erro, e a preocupação em apresentar atividades prazerosas é a certeza de que um compromisso foi feito, e é importante que o mesmo seja realizado de forma clara e objetiva, mesmo porque o que está em jogo em uma prática pedagógica é a qualidade do que vamos passar para as crianças, e esta qualidade faz parte de um bom planejamento, que é o instrumento principal para se preparar uma prática pedagógica significativa.

As provas bimestrais foram a certeza de que, para alcançar os objetivos, é importante estudar, e foi através de um novo contato com os livros que foi possível ver o quanto cresci no período do Proinfantil. As áreas temáticas têm contribuído muito

para as minhas práticas pedagógicas. Para corresponder à minha curiosidade, procurei pesquisar assuntos que estão ligados às áreas de Vida e Natureza, como por exemplo, explicar para as crianças as transformações de energia e como elas estão presentes em toda forma de vida, e que sua principal fonte para os seres vivos é o sol. Trabalhamos também a importância da água e os processos de tratamento para que a mesma chegue a nossas casas em boas condições de uso.

Apesar da idade das crianças, procurei desenvolver um pouco dos estudos de ISC, como a terra gira e o sol aparece, e foi pensando nestes assuntos, que desenvolvi com eles uma atividade sobre o dia e a noite. Em relação a ML trabalhei com as crianças um pouco do que aprendi nesta 4ª fase presencial, que podemos ensinar brincando, fiz algumas brincadeiras como: amarelinha, jogar a bola um para o outro, e com isto trabalhei o espaço, o equilíbrio e os números, tudo por meio das brincadeiras, foi uma atividade divertida e muito participativa.

Com relação à Linguagem e Códigos, sempre no período da tarde, procurava ler para eles um poema, e procurei sempre usar os que foram lidos nas fases presenciais do Proinfantil, sempre explicando para as crianças a importância da leitura. Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico, essas matérias tem sido tudo para que eu possa ter uma melhor formação, tudo que aprendi até aqui sobre educação infantil devo aos estudos de Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico, duas matérias que não podem ser vistas separadas; jamais pensei que o meu jardim de infância pudesse ser visto hoje com 47 anos depois, chorei muito ao lembrar as histórias da minha vida, e me sentir muito feliz por ter tido a oportunidade de lembrar o meu passado, alguns tristes, outros alegres, mas foram estes momentos que fizeram parte de uma história vivida, e que estão relatadas em memoriais. Foi muito bom brincar e voltar a ser criança com Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico, estas matérias enriqueceram muito a maneira de trabalhar com as crianças, e com os conhecimentos adquiridos a Educação Infantil ficou bem mais fácil de ser trabalhada.

Os Encontros Quinzenais marcaram presença constante no meu aprendizado, conheci muitas coisas que não tive oportunidade de aprender antes, e os encontros quinzenais me proporcionaram muitos valores. As Tutoras Vânia e Fairuse estão de parabéns pelo bom desempenho nos Encontros Quinzenais.

Quero dizer que já estou com saudades do Proinfantil, das amizades construídas, dos momentos felizes e até dos momentos tristes que o grupo vivenciou, como, as dificuldades encontradas nas madrugadas para arrumar a viagem para a fase presencial, a família que ficava para trás, as diferenças e as perseguições que foram surgindo no nosso caminho, quantas vezes chorei de tristeza pelas dificuldades surgidas, e quantas vezes sorrir, brinquei, cantei, pulei, porque descobri que a alegria supera toda e qualquer tristeza, e que apesar de tudo que vivenciamos, nos fez ver as coisas com uma nova visão de conhecimento de mundo.

Encerro este memorial confiante de que o horizonte está ficando cada vez mais perto de ser conquistado e, quando este dia chegar, espero ver todas as conquistas sendo reconhecidas e, com o que aprendemos nestes dois anos, possamos ter a oportunidade de continuarmos colocando em prática, e que possamos ser reconhecidas por aquilo que aprendemos, porque o Proinfantil abriu a minha mente, estimulou minha curiosidade e muitas ideias surgiram para contribuir com uma educação com mais qualidade, afinal de contas, educação e criança são sinônimos de qualidade, e como diz Paulo Freire: “o conhecimento só se constrói quando há curiosidade e interesse por parte do aprendiz”, acredito que ele mandou este recado para mim.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTUDOS EM CONFRONTO

Patricia Seibert - Professor cursista

AGF Gandu

Tutora: Marilu Souza Ferreira Santos

Registro: 13/11/2010

Grupo: 3 Módulo: III Unidade: 08

Este memorial é o último deste módulo e vai deixar saudades porque, para mim, foi um dos melhores até agora, por tratar de assuntos da sala de aula, onde pude confrontar os meus estudos com minhas práticas.

O que mais mudou em mim em relação às crianças foi a capacidade de ouvir. Antes, não tinha paciência para conversar com elas, para brincar, para ouvi-las. Deixava muitas vezes as crianças falando sozinhas, as interrompia, pedia até para calarem a boca. Hoje minha prioridade é deixá-las falar, contar seus casos, se expressarem. O fantástico é observar quantas coisas gostosas saem dessas conversas, quantos desabafos, quantas revelações.

Quando olho ou assisto a casos de violência nas escolas, quando os alunos não respeitam mais professores, fico me perguntando: quem está errado? O que nós, como professores, temos feito para aliviar o estresse de nossos alunos, quais aulas estão sendo planejadas para eles?

São muitas perguntas e muitos questionamentos. Mas, o que acredito que esteja acontecendo de fato é o não estarmos dando oportunidade para as crianças viverem e experimentarem o mundo à sua volta.

Freinet fala da experimentação das crianças. Pensando nisso, imagino que, quando a criança tem a oportunidade de se expressar livremente, ela conversa mais, se expressa, fantasia e vivencia aquele momento, e isso é uma grande oportunidade para os professores pararem e ouvirem mais seus alunos.

Parte 2

Com a palavra, articulistas
EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: reflexões

DESVELANDO O PROINFANTIL

Mônica Loiola

Como consta da Apresentação, este livro se propõe a "abrir CAMINHOS para dar passagem a estudos, ideias, ensaios [...] da gente que pelo Proinfantil na Bahia passou. Sem dúvida, conseguimos agregar aqui muitos ditos e feitos deste nosso caminhar e o Proinfantil pode ser imagetivamente visto como uma passarela, cujos transeuntes vão e vêm com suas muitas narrativas. Saber do Proinfantil, da história dessa passarela se impõe como um dos pontos de partida para o desenrolar deste livro. *Desvelando o Proinfantil*, texto construído a partir da minha dissertação de mestrado, orientada pelo Dr. Miguel Angel Garcia Bordas, busca apresentar a história dessa “passarela” para que o leitor possa se ambientar com o contexto em que essas narrativas se desenvolveram.

Assim se conta sobre o começo...

A demanda levantada pelo IBGE em 2004 sobre a formação de professores evidenciou um dado preocupante no cenário brasileiro: identificou-se que pelo menos vinte mil professores atuavam em Educação Infantil sem que tivessem sequer o nível médio – titulação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 para a docência na educação básica.

Esta situação, porém, não era desconhecida dos poderes públicos uma vez que dados ainda mais alarmantes haviam sido publicados no *Plano Nacional de Educação* (PNE) instituído em 2001:

Para a *educação infantil*: 29.458 professores que atuam na pré-escola precisam fazer o curso de nível médio, modalidade normal, para atingirem a qualificação mínima permitida [...] Quanto aos da creche, não há dados. Um levantamento urgente se faz necessário, para dimensionar a demanda e definir a estratégia e os recursos requeridos. (BRASIL, 2001)

O mesmo documento apontou a relevância da formação docente e diagnosticou no item 10.1, que:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada [...]. (BRASIL, 2001)

Com a intenção de minimizar o atraso formativo dos professores brasileiros que atuavam na Educação Infantil e que fora levantado pelos órgãos que desenvolvem tais pesquisas, o PNE (BRASIL, 2001) indicou diretrizes norteadoras de políticas públicas que normatizam a formação docente.

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas.

O Ministério da Educação, de posse dos preocupantes dados e pautando-se nas diretrizes do PNE (BRASIL, 2001) como também nas políticas direcionadas à formação docente, lançou em território nacional, entre 2005 e 2006, o Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil – o Proinfantil. Podemos, então, compreendê-lo como uma ação emergencial, do governo federal e parceiros, com fins de oferecer oportunidades de estudo e certificação aos professores que atuam na Educação Infantil sem a formação mínima exigida legalmente.

Trata-se, portanto, de um Programa implementado inicialmente pelo Ministério da Educação, em parceria com os Estados e Municípios e que, posteriormente, desde 2007, passou a contar com as Universidades Federais para o desenvolvimento das ações de formação, acompanhamento pedagógico e avaliação. Reconhecido como um curso sem fins lucrativos, à distância, em nível médio e na modalidade Normal, é destinado aos professores em exercício no segmento de Educação Infantil e que atuam nas instituições das redes pública e privada sem fins lucrativos, que não possuam a titulação mínima exigida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Ao ingressarem no Proinfantil, esses profissionais passam a ser reconhecidos como Professores Cursistas (PC).

O curso foi estruturado para ser realizado em dois anos, sendo desenvolvido em quatro módulos, cada um com duração de um semestre perfazendo um total de 3.392 horas. Por ser um programa que forma em nível médio e na modalidade normal, a matriz curricular é composta por áreas temáticas referentes ao ensino médio e áreas temáticas referentes à formação pedagógica¹. Para alcançar os professores cursistas – aqueles que estão em contato direto com as crianças – o Proinfantil é implementado

1 São cinco as áreas temáticas do Ensino Médio: Linguagens e Códigos, Matemática e Lógica, Identidade Sociedade e Cultura, Vida e Natureza e Língua Estrangeira; e duas áreas temáticas referentes à formação pedagógica voltadas para Educação Infantil: Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico.

por meio de um sistema de formação articulado em rede, que congrega profissionais oriundos das diferentes esferas: a esfera federal constituída pelo MEC e Universidades Federais; a esfera estadual; e a esfera municipal. Cada uma dessas esferas participa dividindo responsabilidades e custos pelo desenvolvimento do programa por meio da assinatura de um acordo de participação.

O Proinfantil e seus sujeitos

Todo o curso se desenvolve com o apoio de instituições em diversos níveis, de materiais diversificados, mas, sobretudo por pessoas/profissionais da educação vindas das três esferas, cada uma com papéis e atribuições definidas pelo acordo de participação ou pelo Ministério da Educação.

No MEC, localiza-se a Coordenação Nacional do Programa (CNP) e nas Universidades Federais as equipes de coordenação responsáveis pela formação, acompanhamento e avaliação do programa junto às Agências Formadoras (AGF). A Coordenação Nacional do Proinfantil é um grupo executivo que representa as secretarias do Ministério responsáveis pelo programa. Este grupo tem como responsabilidades gerenciar as atividades do Proinfantil em âmbito nacional a partir de ações e atividades de coordenação, execução, acompanhamento e monitoramento. (BRASIL, 2005) A equipe das Universidades varia em cargos e quantidades a depender do contingente de cada Estado. De modo geral é composta por um coordenador, um vice-coordenador e pelos Assessores Técnicos Pedagógicos denominados no Proinfantil de ATP. A esta equipe cabe: realizar as formações de todas as equipes que compõem as diferentes esferas do Proinfantil; produzir, imprimir e distribuir as provas; acompanhar e monitorar todas as ações do programa no estado juntamente com o MEC; promover desenvolvimento de pesquisas com temáticas pertinentes ao Proinfantil.

Na esfera estadual encontram-se a equipe estadual de gerenciamento (EEG) e as equipes das agências formadoras todas constituídas pela secretaria estadual de educação. Cabe à secretaria de educação do Estado acompanhar e monitorar as ações do Proinfantil no seu território. As Agências Formadoras funcionam no interior das escolas estaduais, as mesmas que emitem os certificados de conclusão do curso. São compostas por sete professores formadores – um para cada área temática – um Articulador Pedagógico de Educação Infantil (APEI) e um Coordenador, totalizando nove profissionais disponibilizados pelo estado para atuarem no programa.

Na esfera municipal, estão os Professores Tutores (TR), profissionais de educação disponibilizados pelo Município participante do Proinfantil, responsáveis pelo acompanhamento sistemático dos estudos e práticas pedagógicas dos professores cursistas. Nos Municípios estão os nossos principais interlocutores nessa pesquisa, os professores cursistas.

Ao refletir sobre os textos legais que regulamentam a Educação Infantil e a formação dos seus profissionais, Nascimento (2007) destaca uma preocupação legítima

quanto à falta de definição sobre quem seriam os profissionais que atuam na Educação Infantil. Segundo a autora, a LDB direciona a formação mínima exigida somente para os professores, excluindo dessa demanda outros atores que integram o quadro de trabalhadores das instituições de Educação Infantil, “[...] tais como os monitores, os crecheiros, os recreacionistas, as pajens, etc.” (NASCIMENTO, 2007, p. 103-104)

O Proinfantil propõe-se a favorecer a inclusão social dos profissionais referidos por Nascimento (2007), uma vez que estende a formação pedagógica a pajens, monitores, cuidadoras e auxiliares, por vê-los também como professores da Educação Infantil, desde que estejam pelo menos durante um turno em atividades diretas com as crianças. Portanto:

Nossos cursistas são mulheres e homens (sim, temos homens atuando em Educação Infantil), com idades variando de vinte a sessenta anos; mães e pais trabalhadores e estudantes, moradores tanto da zona rural quanto da zona urbana. Pessoas humildes que, muitas vezes, não têm dinheiro para o transporte, mas não deixam de assistir aos encontros quinzenais com o seu tutor – mesmo que para isso precisem andar seis, sete quilômetros. É comum ainda termos cursistas que não concluíram o Ensino Fundamental, mas aceitam o desafio de cursar o Proinfantil e o supletivo paralelamente. Dissemos que muitos de nossos cursistas atuam como auxiliares, pajens e monitores nas salas de Educação Infantil. Acrescentamos agora que, no decorrer do curso, eles vão se percebendo, se fazendo e se afirmando Professores – com letra maiúscula. (BITENCOURT et al., 2010/2011, p. 60)

Aproximando-se da proposta pedagógica do Proinfantil

As concepções teóricas que embasam o Proinfantil referendam o contexto social cujo professor cursista está inserido como base fundante de sua formação. Para Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 144), há uma relação direta entre cultura, identidade e educação, uma vez que “[...] tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade”. O Proinfantil assume em sua proposta pedagógica tal relação. Nesta perspectiva, o perfil de professor que se almeja (re) construir está sinalizado no guia geral do *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil* (BRASIL, 2005, p. 26) de orientações sobre as diretrizes do programa: “[...] um professor capaz de dar continuidade a seu próprio processo de aprendizagem, um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico e transformador.”

Para favorecer o desenvolvimento de tal perfil, a proposta pedagógica do Proinfantil ancora ações de formação que valorizem a diversidade cultural e, conseqüentemente, os diferentes conhecimentos dos envolvidos, com a intenção de que as equipes de formadores ofereçam subsídios teóricos articulados com o fazer docente, para se alcançar os objetivos propostos e registrados no guia geral: (BRASIL, 2005, p. 12-13)

Habilitar em magistério para a Educação Infantil (EI) os professores em exercício, de acordo com a legislação vigente;

Elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes;

Valorizar o magistério oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal do professor;

Contribuir para a qualidade social da educação das crianças com idade entre 0 e 6 anos² nas Instituições de Educação Infantil (IEI).

Para favorecer o desenvolvimento da sua proposta, a matriz curricular do programa com sua configuração interdisciplinar é um aspecto que destacamos, também por compreender que essa organização oferece componentes que se interligam com a nossa temática e, juntamente com o sistema de formação em rede, tem uma relação direta com as inquietações apresentadas na introdução e que originaram esta pesquisa, conforme veremos a seguir.

A matriz curricular do Proinfantil

A matriz curricular do Proinfantil foi construída a partir de eixos integradores horizontais e verticais idealizados para serem pontos de interseção entre as diferentes áreas de estudo. Ou seja, foram inseridos com o propósito de promoverem a interdisciplinaridade e, assim, favorecer a articulação dos diferentes conteúdos das áreas temáticas em torno de assuntos que se complementam. Fazenda (1994, p. 13) aponta que “[...] é impossível uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade”. Por intermédio de uma vasta experiência em pesquisas desenvolvida sobre o tema desde 1970, a autora nos revela que o percurso de compreensão da interdisciplinaridade foi repleto de antagonismos: teoria/prática; objetividade/subjetividade e demarca a década de 1990 como o ápice da contradição para estudos e pesquisas, sobre interdisciplinaridade, por ela desenvolvidos (FAZENDA, 1994, p. 33) dando destaque para “[...] a proliferação indiscriminada das práticas intuitivas, pois os educadores perceberam que não é mais possível dissimular o fato de a interdisciplinaridade”.

O Proinfantil segue essa tendência em sua proposta curricular e explicita a concepção de interdisciplinaridade que defende:

2 Os livros do Proinfantil, incluindo aí o guia geral, ainda não foram reestruturados, portanto o texto em questão não está atualizado na perspectiva do ensino fundamental em 9 anos.

A interdisciplinaridade é uma forma de abordar questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, que enfatiza o rápido “envelhecimento” da informação atual e o esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais. Entretanto, as integrações possíveis das áreas do conhecimento são sempre parciais, podendo ser feitas somente em função de uma finalidade clara. (BRASIL, 2005, p. 32)

Teoricamente, com os eixos horizontais, vislumbra-se a possibilidade de favorecer as integrações entre as diferentes áreas temáticas – tanto as do ensino médio como as pedagógicas – em cada módulo de curso. A ideia é que os conteúdos sejam desenvolvidos em franco diálogo entre as diferentes áreas, apesar de reconhecer que este intercâmbio nem sempre é possível conforme posto na citação do guia geral. Nessa perspectiva, seria necessário que os professores discutissem sobre os pontos convergentes das suas áreas e planejassem em parceria.

Esta proposta de planejamento foi amplamente indicada e incentivada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mas no locus de atuação das agências havia obstáculos para sua concretização: tempo, disponibilidade, horários diferenciados entre os professores, o não saber trabalhar e produzir nesse formato. A possibilidade de experimentar esta nova lógica dependeu, em parte, da habilidade da assessoria, que intermediava o processo coordenado pela UFBA, tentando convencer e dando suporte aos que se lançavam na mudança, e em parte da disponibilidade dos profissionais das agências formadoras. Alguns desses obstáculos foram vencidos, e os resultados puderam ser observados, registrando experiências que foram exitosas e os professores passaram a gostar de planejar em parceria. Outras tivemos mesmo que recuar e permanecer nos planejamentos individuais por área.

A construção da identidade profissional compõe o eixo integrador vertical e figura como o cerne da matriz curricular perpassando todos os módulos. Aqui o Proinfantil segue mais uma tendência de organização dos currículos de formação de professores, que a partir de um movimento fortalecido na década de 1980 a docência aparece como princípio norteador da identidade profissional. Com este formato curricular, acredita-se que as discussões podem ser aprofundadas nas diferentes áreas ao longo do desenvolvimento do Proinfantil, e em torno dos eixos integradores horizontais, oferecendo, assim, recursos para o professor cursista construir conhecimentos teóricos e práticos a respeito da docência e possibilitando a inclusão social e profissional desse sujeito em formação.

A construção da identidade profissional constitui um dos eixos verticais do currículo. Coordenando os eixos integradores dos módulos e buscando dar organicidade ao curso como um todo, estrutura-os em um contínuo que parte das relações entre a realidade social e a educação, sendo mediado pela dinâmica da instituição que dimensiona o trabalho com as crianças e oferece condições para a compreensão da especificidade profissional do professor. (BRASIL, 2005, p. 33)

A citação ratifica a compreensão de que a matriz curricular, por intermédio dos eixos horizontais e verticais busca referendar uma aprendizagem contextualizada com o entorno do professor cursista, tendo a prática pedagógica como ponto de saída e chegada para construção de conhecimentos. Isto significa que os conteúdos devem ser desenvolvidos pelos professores formadores problematizando-os a partir das vivências dos professores cursistas no seu lócus de atuação docente. Assim, as situações vividas em sala ou nas instituições devem ser discutidas nos grupos durante as formações, à luz das teorias que norteiam o programa, e, se possível, ressignificadas pelos professores cursistas quando retornam às suas práticas, teoricamente, modificados, ao tempo que modificam o seu entorno. É a dimensão política da concepção de prática pedagógica defendida no programa, pois vai além da atuação do professor cursista na sala de atividade. Nesta direção, perseguem-se, junto com os professores cursistas, meios possíveis para a sua inclusão no grupo de professores da instituição em que atua transpondo o seu distanciamento que, na grande maioria das vezes, é produzido pelos mecanismos de gestão que começam a ser questionados quando eles vão mudando a sua visão sobre sua condição profissional.

O Proinfantil na Bahia

O Estado da Bahia aderiu ao Proinfantil em 2006, no Grupo 1 e, desde então, mais dois grupos³ foram implementados em território estadual. Inicialmente, o desenvolvimento do Proinfantil em nível nacional era de responsabilidade única do MEC. Desse modo, também no nosso Estado, para o Grupo 1, as formações nacional e estadual foram realizadas por consultores contratados, considerando as diversas temáticas a serem trabalhadas em cada um dos quatro módulos.

Tal dinâmica dificultava um acompanhamento direto do MEC em relação ao trabalho realizado nas formações, isto porque cada um dos consultores contratados realizava seu trabalho de forma independente, sem uma articulação com os demais. Como consequência, o MEC optou por convocar as universidades federais para assumir a res-

3 Grupo 1 – janeiro de 2006 a dezembro de 2007; Grupo 2 – janeiro de 2008 a dezembro de 2009; Grupo 3 – julho de 2009 a julho de 2011 (Informação fornecida pela Equipe Estadual de Gerenciamento do Proinfantil, sob a coordenação de Miliane Vieira, com base nos registros em rede interna lotada no Instituto Anísio Teixeira).

ponsabilidade pelo trabalho de formação, acompanhamento e avaliação no Estado, de modo que houvesse uma ação planejada e articulada para o desenvolvimento de todos os módulos da formação das equipes e dos professores cursistas.

Assim sendo, para o Grupo 2, no ano de 2008, a responsabilidade pela formação no Estado da Bahia passou a ser da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), uma universidade que tinha tradição na formação de professores de Educação Infantil. Este período foi bastante enriquecedor, e a UFMS contribuiu significativamente para o desenvolvimento e implementação de uma nova cultura formativa no Proinfantil na Bahia.

Para responder pela formação no Grupo 3, em 2009, a Universidade Federal da Bahia ingressou no Programa o que viabilizou uma maior dinâmica de acompanhamento devido à proximidade territorial, e pela ampliação do número de assessores técnicos pedagógicos, passando de uma assessora no grupo 2 para quatro no grupo 3. O fato de estar no próprio Estado, o acesso dos parceiros à equipe formativa da Universidade também foi facilitado.

Atualmente, a Bahia conta com sete agências formadoras (AGF) distribuídas por todo o Estado com sede em: Barreiras, Eunápolis, Feira de Santana, Gandu, Itaberaba, Vitória da Conquista e Salvador. Cada agência formadora agrega os municípios participantes do Proinfantil que estão localizados em seu entorno. As sete agências formadoras da Bahia perfazem um total de 69⁴ professores formadores; 71 professores tutores e 588 professores cursistas.⁵ A Equipe Estadual de Gerenciamento, responsável pelo acompanhamento e monitoramento do Proinfantil no Estado, durante o período de realização da pesquisa, era composta por seis profissionais, sendo uma coordenadora e cinco técnicos e estava lotada no Instituto Anísio Teixeira.

Referências

BITENCOURT, L. et al. Formação de professores de educação infantil: uma história contada no vai e vem das estradas baianas. *Presente: revista de educação*, ano 18, n. 69, dez. 2010, mar. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 12 set. 2009.

4 A AGF de Salvador possui um número maior de professores formadores devido a grande quantidade de professores cursistas.

5 Dados fornecidos pela Equipe Estadual de Gerenciamento do Proinfantil, sob a coordenação Vera Gouveia.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Institui Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Proinfantil*: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral. Brasília, DF, 2005. (Coleção Proinfantil) Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=127245>. Acesso em: 31 abr. 2010.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

NASCIMENTO, M. E. Os profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. (Org.). *Educação infantil pós – LDB*: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, T. T. da. *Teorias do currículo*: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

"TÁ IQUITO AQUI"! EVENTOS DE LETRAMENTO E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ANTES DA ALFABETIZAÇÃO

Liane Castro de Araujo

Para Joaquim, Dora, Mila e Luan

“*Tá iquito aqui*” – disse o menininho, de apenas dois anos, para confirmar que era mesmo o seu xampu. “O que *tá iquito* aqui?” – Perguntou num outro dia... “Deixe *eu* ler” – pediu o livro e começou a contar o que sabia da história, já tantas vezes ouvida... O que tais enunciados revelam, pronunciados por crianças tão pequenas, que ainda não sabem ler nem escrever convencionalmente, autonomamente? O que sabem e revelam, nessas falas, sobre ler, sobre escrever, sobre o que são essas práticas? Responder a tais questões implica em um vasto campo de reflexões sobre a participação em práticas letradas antes da alfabetização, no caso, de crianças pequenas.¹

Por muito tempo as ações e interações em torno da escrita e da leitura antes do domínio do sistema de escrita não eram consideradas ou, pelo menos, não eram enfatizadas como gestos de apropriação da leitura e da escrita, estes reservados, por vezes, a ações controladas, sistematizadas, escolarizadas e relacionadas ao sistema alfabético – sua decodificação ou codificação. Hoje já sabemos que a escrita e a leitura, e a apropriação dessas práticas, se iniciam muito antes dos esforços em dominar o sistema de escrita convencional. A noção de letramento coloca em cena a escrita não apenas como sistema de notação da linguagem, mas, como prática sociodiscursiva, seu aprendizado se amplia para o domínio dessa prática, seus usos, significados, funções e os gêneros discursivos nos quais se apresenta.

Conhecimentos de áreas diversas contribuíram para que se considerasse a questão da alfabetização sobre novas bases, a partir de uma concepção de linguagem como interlocução e da escrita como prática sociocultural e discursiva, e para que se fortalecesse a discussão em torno do letramento. Além da compreensão do sistema alfabético, também a compreensão dos usos da escrita, a sua organização em gêneros diversos com funções e formas diferentes, as relações entre escrita e oralidade e as particularidades do discurso escrito passaram a ser consideradas como fundamental na apropriação da escrita.

O conceito de *literacy*, a partir do qual Kato (1986) cunhou o termo letramento, foi bastante problematizado por diversos autores, a exemplo de Street (apud KLEIMAN, 1995; MARCUSCHI, 2001), dentre outros.² No Brasil, o conceito de letramento tem sido abordado por autores diversos, dentre os quais podemos citar Kleiman (1995, 1998), Tfouni (1995), Rojo (1998), Soares (1998, 2002) e Terzi (1995, 2003). A des-

1 Podemos, evidentemente, falar em “letramento antes da alfabetização” também em caso de jovens e adultos não alfabetizados, que não têm o domínio do sistema de escrita alfabética.

2 Ver Kleiman (1995) para um panorama dos estudos iniciais sobre o letramento.

peito de certas diferenças de concepção, de foco e de metodologias de estudo, essas autoras concordam que o núcleo do conceito de letramento se refere às práticas sociais de leitura e de escrita – as práticas letradas –, para além da aquisição do sistema alfabético, ou seja, para além da alfabetização. O letramento, diz Soares (1998), relaciona-se com a participação da comunidade e dos sujeitos nas práticas letradas existentes na sociedade em que se inserem, e o grau de letramento de um sujeito relaciona-se às oportunidades que teve e tem de participação nessas práticas.

Terzi (2003) traz uma definição interessante, que amplia a noção de letramento para além dos usos da escrita e da participação nas práticas letradas. Para a autora, o letramento envolve também os conhecimentos sobre a escrita, a sua valorização, as crenças e valores relacionados a ela. Em termos de usos da escrita, trata-se de ler e escrever – autonomamente ou com apoio – em diversas situações, com diferentes funções, para atingir diversos fins, participando, assim, de práticas diversas de leitura e escrita da sociedade. Os conhecimentos sobre a escrita envolvem, por um lado, conhecimentos gerais obtidos através de práticas letradas, sejam autonomamente ou por intermédio de outrem – inclusive práticas orais que envolvem de algum modo a escrita – e, por outro lado, conhecimentos da própria escrita, suas funções, as características dos gêneros discursivos, a linguagem própria da escrita, as variedades linguísticas, a norma culta e seus contextos de uso, dentre outros aspectos.³ É importante ressaltar que atividades que envolvem apenas a modalidade oral, como ouvir o rádio ou assistir à televisão, constituem-se também práticas de letramento, na medida em que, como diz Kleiman (1998, p. 182), “[...] o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita”. O meio é oral, mas o discurso é escrito e, portanto, trata-se de práticas que envolvem o letramento.

A valorização da escrita, por sua vez, segundo a autora, diz respeito à importância que a escrita e suas funções tomam em determinada sociedade/comunidade/grupo social, que a autora considera, a despeito dos usos e conhecimentos que um sujeito ou comunidade tem de práticas letradas, como fator de letramento. Ela ressalta ainda, nesse sentido, as crenças e valores atribuídos à escrita por indivíduos e grupos sociais, que influenciam em sua relação com as práticas sociais que a envolvem.

O letramento implica competências e conhecimentos de diversas ordens para usar a leitura e a escrita em diversas situações, competências essas que começam a se constituir desde cedo, a depender de o contexto social – a família e a escola, por exemplo – favorecer que os sujeitos se envolvam em práticas sociais de leitura e escrita no seu cotidiano. Há várias agências de letramento, ou seja, há vários domínios em que o letramento é operado, como a família, a escola, o trabalho, a religião, dentre outros.

3 A referência aos conhecimentos não deixa de estar incluída na definição de Soares (1998), na medida em que, para ela, esses conhecimentos se revelam em situações que considera eventos de letramento. O interesse da definição de Terzi (2003) revela-se por enfatizar essa questão, bem como por referir-se à valorização e aos valores envolvidos na relação das comunidades com a escrita.

Embora considerando o papel fundamental da escola como agência de letramento, Kleiman (1998) ressalta a família letrada como a agência mais eficiente, pois nela as práticas, usos e conhecimentos da escrita são fatos cotidianos, parte das interações entre as pessoas, inseparáveis de suas atividades corriqueiras.⁴ Afirmando que o fenômeno do letramento “[...]extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”, Kleiman (1995, p. 20) ressalta que a escola foca, muitas vezes, apenas a alfabetização, um tipo de prática de letramento – o letramento escolar, segundo Terzi (2003). Ainda assim, Kleiman (1995) considera a escola como a mais importante agência de letramento e tanto mais, quanto mais assumir para si não apenas a tarefa de alfabetizar, mas de ampliar o letramento dos que atende, pois estes podem não ter, no contexto familiar, as oportunidades de participação em práticas letradas. Quanto menor o grau de letramento de uma família, de uma comunidade, quanto menor as oportunidades de letramento que os sujeitos têm fora do ambiente escolar, maior a responsabilidade da escola em se constituir como agência de letramento. Assim, embora a escola não seja a única agência de letramento, tem um papel decisivo nesse processo. Afinal, quanto maior o domínio sobre os signos, sistemas, linguagens e discursos que circulam na sociedade em que vivemos, maiores serão as oportunidades de participação em práticas sociais, de entender e interagir com o mundo.

Práticas letradas e eventos de letramento

As práticas discursivas consideradas práticas sociais letradas são modos culturais de produzir significado, mediados pela leitura e escrita, conforme enfatiza Marcuschi (2001). Dizem respeito às práticas de uma sociedade em que a leitura e a escrita são, de algum modo, essenciais às interações que produzem. Referem-se a como uma comunidade de uma cultura particular constrói seu letramento. Uma escritura de posse de imóvel (que é um texto) mediar a relação de compra e venda, por exemplo, é uma prática social letrada em nossa sociedade urbana⁵; trocar cartas ou e-mails, ler jornais também.

Já os eventos de letramento são, segundo Heath (apud MAYRINK-SABINSON, 1998), eventos em que a linguagem escrita é essencial à natureza das interações e aos processos e estratégias interpretativas de seus participantes. São eventos que servem como evidência concreta das práticas letradas, sendo assim acontecimentos pontuais que delas emergem. São episódios observáveis, vivenciados por sujeitos específicos,

4 Evidentemente não se trata de ações pedagógicas planejadas da família em relação ao letramento, mas das próprias práticas interativas cotidianas que têm a escrita e a leitura envolvidas.

5 Em certas comunidades, como ressalta Terzi (2003), o uso de uma escritura é, nessas relações, desabonado, visto que o contrato oral é valorizado e a necessidade do contrato escrito é visto com desconfiança pela comunidade. Essa é uma situação que a autora relaciona às crenças e aos valores referidos como importantes aspectos para avaliar o letramento de determinada comunidade.

tendo, portanto, conforme observa Marcuschi (2001), o caráter de ser situados. Assim, uma prática social letrada, como, por exemplo, mandar convites de aniversário para os amigos por ocasião de sua comemoração, pode dar margem a diversos eventos de letramento, como, por exemplo, uma criança “lendo” o convite de seu colega da escola, a partir de conhecimentos que tem das características desse gênero de texto, mesmo sem, de fato, saber ler.

Os eventos de letramento de crianças pequenas, antes da alfabetização, seja em casa ou na escola, são de extrema importância para a apropriação da escrita como prática sociodiscursiva e mesmo como sistema de notação da linguagem.⁶ Eles podem se dar em presença da escrita (leitura ou produção), ou seja, na presença concreta do portador de escrita, ou em situações orais que tomam a escrita como foco de atenção, objeto de interação.

Os eventos de letramento que revelam modos de participação nas práticas de leitura e de escrita, ainda na oralidade, são ressaltados, pois as práticas orais são apontadas como fundamentais para o processo de letramento.⁷ Mayrink-Sabinson (1998) mostra como é nas práticas discursivas orais que a escrita ganha sentido para as crianças pequenas, especialmente nas conversas sobre a escrita e a leitura, sobre seus usos e signos, e nos jogos interacionais e de faz de conta, fundamentais no desenvolvimento do letramento, conforme enfatizado também por Rojo (1995, 1998). As práticas de “fazer de conta que lê” ou “fazer de conta que escreve” são, nessa perspectiva, práticas orais em que a escrita é, no dizer da autora, “recortada” e ganha (ou não) sentido para a criança. Kleiman (1995) refere-se aí à oralidade letrada, a uma oralidade atravessada pela escrita, de algum modo. Numa sociedade letrada, a oralidade constitui-se como uma oralidade secundária, conforme nos ensina Ong (1998) – um estudioso importante das relações entre oralidade e escrita –, pois se trata da oralidade de uma sociedade letrada, marcada, pois, pelas práticas letradas existentes nessa sociedade.

O desenvolvimento da linguagem escrita e do processo de letramento de uma criança tem relação com o grau de letramento da família e dos grupos sociais dos quais participa, que afeta, provoca, favorece (ou não) o letramento da criança.

Numa situação como a seguinte, podemos observar muitos conhecimentos que circulam em torno da criança, de apenas 4 anos, para que possa considerar “letras que dizem” e, ainda, recorrer a conhecimentos sobre regras e manuais de instrução. Na escola, ele fazia sua tarefa: representar com um desenho o que acabaram de brincar: chicotinho queimado. Ele fez seus traços, dizendo que era a roda onde brincavam e citou alguns colegas e ele mesmo, sentados. De uns rabiscos mais ao canto, disse que

6 Os eventos de letramento – de adultos e de crianças – podem se dar, evidentemente, antes, durante e depois da apropriação do sistema de escrita alfabética. Enfatizaremos aqui, no entanto, por tratar-se de uma discussão no campo da Educação Infantil, dos eventos antes da alfabetização.

7 Muitos autores, dentre os quais Signorini (2001) e Marcuschi (2001), apontam, inclusive, o hibridismo entre as modalidades oral e escrita, inerente à linguagem.

eram “As letras dizendo como é a brincadeira” e, do outro lado, “as letras dizendo como é a brincadeira em inglês”!

Os adultos letrados têm um papel fundamental nessa constituição, pois, interpretando os atos das crianças como atos de leitura e escrita e essas como práticas merecedoras de atenção, os tornam observáveis e dignos de interesse. A fala dele foi registrada no desenho.

É na interação com os outros, adultos e outras crianças que participam do mundo letrado, que a escrita, seus usos e funções, vão se constituindo como foco de interesse da criança. Ou seja, os conhecimentos e usos da escrita e o interesse do sujeito pela escrita é, em muito, constituído socialmente a partir das interações com outro letrado ou que traz para a interação algum aspecto desse letramento (práticas, valores, usos e funções, conhecimentos). Inclusive, segundo mostra Mayrink-Sabinson (1998), é o adulto quem atribui um interesse por parte da criança à escrita, ao realçar, ressaltar, enfatizar seus gestos ou falas sobre a escrita e a leitura. Como, por exemplo, ao interpretar como tentativas de escrita e de leitura seus gestos de, respectivamente, grafar garatujas no canto de desenhos, passar o dedo sob palavras e/ou pronunciar sons com entonação diversa da fala diante de um livro. O outro é, então, numa perspectiva sociointeracionista, coconstrutor do interesse de um sujeito pela escrita e do fato desta torná-la foco de sua atenção, como bem ressalta a autora. Numa mesma perspectiva, Rojo (1995, 1998), citando Lemos, afirma que esses modos de participação nas práticas discursivas escritas e orais – que ressaltam usos, conhecimentos e valores da escrita e que dependem do grau de letramento familiar e escolar – é que permitem a construção de uma relação da criança com a escrita como prática sociodiscursiva e como objeto.

A construção dessa relação e a constituição da escrita como foco de interesse se dão de diferentes modos, que implicam a participação em eventos de letramento em que a escrita ou está presente ou é tomada como objeto de atenção nas interações. É o que nos mostra o estudo de Mayrink-Sabinson (1998), que aponta diferentes aspectos envolvidos nos eventos de letramento que observou em sua filha Lia. Podemos organizar os eventos de letramento a partir de seus modos de se apresentar, revelando a relação que a criança estabelece com a escrita, o foco de seu interesse e ação. Esses modos, no entanto, se interpenetram, por vezes são indissociáveis e podem se associar em um mesmo evento. Um menino de quatro anos “lê” seu jornal, *A Tardinha*, e quando perguntado sobre o que lê, lê o título do jornal, colocando o dedinho nas letras e espichando a fala para dar conta de todas as letras: “A Tar-din-in-in-in-in-nha”. Não dá muito para separar os modos envolvidos num evento como este, que envolve aspectos relativos à leitura de modo amplo e à notação escrita.

Interações em torno da escrita

Considerando e ampliando a categorização proposta por Mayrink-Sabinson (1998), podemos organizar o foco de interesse das crianças e suas interações em torno da escrita do modo que se segue.

Usos e funções da escrita como foco, usando ou não, de fato, a escrita:

Os primeiros usos que a criança pequena faz da escrita ou de algum material relacionado à escrita/leitura parecem, segundo Mayrink-Sabinson (1998), constituir-se em “usos rituais”, relacionados a práticas verbais ou não verbais que observam os adultos fazerem no dia a dia, como falar ao telefone e tomar nota, olhar a bula ao tomar/dar o medicamento, ler o rótulo de um produto que vai comprar para confirmar do que se trata. As ações de ler e escrever aí são incorporadas às próprias situações de falar ao telefone, tomar o remédio, comprar um produto. Nesses episódios, são as funções e os usos da escrita que estão sendo o foco. Assim, nesse tipo de evento de letramento, as interações se dão em torno das funções, relacionadas ou não a outros aspectos – forma, conteúdo, disposição – dos textos que circulam socialmente. Vejamos algumas dessas ocorrências:⁸

Situação 1:

Seguindo os passos do pai, o menininho de dois anos e meio pegou seu violãozinho de madeira e começou a cantar. Parou. Procurava algo.

- Cadê o *livo*, mãe?
- Que livro, filho?
- O *livo pá* cantar...

E assim foi ele até seus livros, pegou qualquer um e abriu, colocando em um banco e aí sim, tocou e cantou com o seu violão. Importante era ter o livro para olhar, tal qual seu pai, que abre o seu de canções cifradas.

Situação 2:

Subiam os créditos finais do filme que acabara de assistir no DVD. Fazendo gestos seguidos de apontar a tela da TV, de baixo para cima, como sobem os créditos, ele diz:

- Mãe, o que é esses *iquitinhos* aí?

8 Os exemplos de eventos de letramento aqui expostos são do acervo pessoal da autora, incluindo episódios familiares ou relatados oralmente por outros pesquisadores.

Situação 3:

A menina assistia ao Café Filosófico com sua avó, que anotava coisas ao assistir à palestra. De repente, pergunta, apontando:

– Vó, você está rabiscando aí o que ele tá falando lá?

Esses eventos se dão também em conversas sobre um livro, ou sobre uma receita de bolo, lista de compras, agenda, lista telefônica, dentre outros, quando as funções desses textos estão sendo focalizadas, como ao perguntarem a um adulto sobre por que olha determinado livro para fazer um bolo, ou leva um papelzinho e vai riscado os seus escritos quando está no supermercado.

No caso das crianças pequenas, esse tipo de evento de letramento – relativo aos usos e funções da escrita – aparece muito em torno das brincadeiras, do faz de conta remetendo-se a situações do dia a dia que incluem a escrita, como tomar nota, preencher fichas, cheques, listar, olhar a lista telefônica, ao brincar de casinha, de hospital, de mercado. As crianças recriam, no brincar, o mundo que vivenciam em casa, na rua, na escola, nos espaços em que transitam, como lojas, clínicas, supermercados, e incorporam, desde que disponibilizados, os adereços e materiais que compõem esses espaços, recriando situações que neles ocorrem. Hall (2006) ressalta a relação entre o brincar e as práticas de letramento em contexto escolar lembrando que também os materiais relacionados a práticas de leitura e escrita, se disponibilizados, serão, a depender das experiências de letramento que têm, incorporadas a suas brincadeiras. Daí a importância de, na Educação Infantil, prover os espaços preparados para atividades lúdicas, livres, de diversos portadores e instrumentos de escrita que podem ser incluídos nas brincadeiras das crianças, como materiais impressos diversos, agendas, talões de cheque, papel, canetas, jornais, lápis, lista telefônica, computador etc. Esses materiais, portadores e instrumentos entram no faz de conta, que passa a incorporar os usos rituais de leitura e de escrita que as crianças conhecem, levando-as a experimentar esses usos.

Além de tantas outras experiências de letramento e situações de escrita e leitura em sala de aula – como ouvir histórias, recontá-las, conversar sobre elas, construir uma lista, um bilhete, escrever o nome nas produções e pertences, dentre outras – Hall (2006) enfatiza o letramento ligado ao brincar. Provendo espaço, tempo e recursos básicos de práticas letradas, o brincar pode, segundo o autor, incorporar o letramento de modo significativo e contextualizado, favorecendo a vivência de situações de letramento necessárias ao contexto do próprio brincar. Diz o autor que “o brincar baseado em experiências da vida real oferece oportunidades valiosas para as crianças experimentarem explicitamente o letramento de muitas maneiras”. (HALL, 2006, p. 136) Eventos de letramento diversos poderão ser observados nesse “brincar de práticas de letradas”. Afinal, como diz Hall (2006, p. 137), “[...] no brincar relacionado ao letramento, é o evento de faz-de-conta que determina a natureza da resposta letrada”.

Ações de ler e escrever como foco:

O ponto anterior, que se refere aos usos e funções da escrita, não deixa de envolver ações de ler e escrever das crianças em seus usos rituais da escrita e leitura em contexto de letramento emergente – como Rojo (1995) define esse letramento inicial das crianças pequenas. Entretanto, separamos aqui esses pontos, pelo fato de que, no anterior, são os usos e as funções da escrita que são enfatizados, o conhecimento sobre esses usos e funções; enquanto aqui, busca-se enfatizar as próprias ações de ler e de escrever. Frequentemente, o foco nos usos e funções implica também no uso em si. Ou seja, as ações de ler e escrever – de usar a leitura e a escrita em determinadas situações e contextos, para atingir certos fins – se imbricam completamente com os conhecimentos sobre usos e funções.

Nos eventos de letramento, as ações de ler e escrever podem se dar de modo autônomo, no caso de produções escritas ou gestos de leitura do próprio sujeito, ou podem se dar pelo intermédio de um outro alfabetizado, um adulto ou criança maior, no caso dos pequenos.

No caso das ações de leitura e escrita autônomas, essas podem ser ações de leitura e escrita convencional, a partir do domínio do sistema de escrita alfabética, ou ações de leitura e escrita interpretadas como tal, embora não se dando de modo convencional, como é o caso das crianças pequenas. Mesmo não dominando o sistema, as crianças podem exercer ações de leitura e escrita em diversos níveis, desde os modos próprios do letramento emergente, em usos rituais que exprimem os conhecimentos da criança do uso de certos gêneros textuais, até tentativas aproximadas de ler e escrever como os adultos alfabetizados.

Assim se configuram as ações de crianças pequenas que, diante de suportes de leitura, pronunciam palavras ou mesmo pseudopalavras (os bem pequenos), em episódios de “falar como se lesse”, de “fazer de conta que lê” ou de “falar à maneira da escrita...”. Do mesmo modo, diante de situações, suportes e instrumentos de escrita, experimentam “agir como se escrevesse”, “fazer de conta que escreve”. Esse faz de conta pode aparecer em situação de brincadeira, entre as crianças, mas também nas interações com os adultos. Para eles, de fato, não se trata exatamente de um faz de conta, mas de ações de leitura e escrita. É frequente vermos uma criança agir como se lesse um livro, pronunciando, com uma entonação de leitura; e se for um livro já muitas vezes lido para ela, dizendo frases semelhantes a que ouviu ao lhe contarem a história. Também podemos observar com frequência crianças fazendo pequenos “escritos” – garatujas imitando a escrita cursiva que observa no ato de outros – no canto de seus desenhos, como se colocando o nome ou listando nomes e coisas relativas ao desenho.

Outra situação que ilustra essa ação autônoma e, aqui, bem articulada ao foco nos usos e funções da escrita, é esse episódio a seguir, evento de letramento de um menino de apenas três anos e meio, que faz um bolo com sua mãe e, como a viu fazer outras vezes, checa a receita a cada momento, “lendo” e escandindo as sílabas do in-

grediente que ajuda a pôr e a mexer na tigela: “É, isso mesmo, mãe, tem ‘fa-li-nha’ aqui. Tá certo, mãe, bote aí. Eu mexo, tá?”. Antes disso, aos dois anos, disse ele: -“Tá *iquito* aqui, uva, U-VA, que é *pá* eu *tazê pá icola, melendá*”. Era um bilhete da escola, que as crianças ajudaram a completar com suas escolhas, com a informação sobre a merenda que deveriam trazer para um lanche coletivo.

E assim, nessas interações lúdicas ou cotidianas, em casa ou na escola – desde que consideradas e interpretadas como legítimos atos de leitura e escrita –, podemos dizer que a criança lê sem saber ler, escreve sem saber escrever convencionalmente e experimenta participar de práticas letradas, produzindo suas leituras e escritas à moda do que observam os adultos e crianças maiores fazerem.

Na escola, portanto, só o professor se apresentar também como modelo de leitor e produtor de escritas, de textos, em diversas ocasiões, já contribui para a construção de representações das crianças sobre essas ações e sobre os gêneros de discursos a elas relacionados.

Outro exemplo de ação de leitura muito frequente entre os pequenos é a leitura logográfica, que se dá por reconhecimento visual de certas propriedades gerais da palavra, como cor, forma, entorno e outras pistas contextuais, como mostram Alegria e Morais (1989). A palavra é tratada como se fosse um desenho, no seu todo; a criança não a analisa em termos de suas unidades grafêmicas, não atenta à composição precisa das letras que formam a palavra, sua ordem, por vezes apenas considerando a letra inicial. Ou seja, há uma apreensão global, visual das palavras; as crianças não as decodificam de fato ao “ler”.

A leitura visual, global, pelos indícios visuais da palavra e seu entorno, muito comum na leitura de logomarcas, rótulos, etiquetas, títulos estilizados de filmes, também se constitui em ação de produzir leitura, de ler sem ainda saber decodificar, de agir como se lesse, de ação de leitura. É comum vermos as crianças “lendo” a cidade, os equipamentos eletrônicos, revistas, a mesa do café da manhã, em muitos eventos de letramento desse tipo.

Essas são ações de leitura e escrita autônomas, exercidas pelas crianças ainda que de modo não convencional. Outra forma de ação de leitura e de escrita que aparece em eventos de letramento de crianças pequenas, bem como de adultos não alfabetizados, é a ação de leitura e de escrita com apoio.

As ações de leitura e de escrita com apoio são usos da leitura e da escrita através de outra pessoa – um adulto ou criança maior, alfabetizados – que vai agir como leitor ou como escriba para o sujeito que não lê autonomamente e/ou não escreve convencionalmente. Este estará exercendo práticas letradas, na medida em que está usando a leitura e a escrita para atingir determinados fins, estará envolvido em eventos de letramento, embora não seja aquele que, de fato, utiliza o sistema de escrita. É muito frequente, inclusive no caso de adultos não alfabetizados, participar de práticas letradas por intermédio de alguém que dá acesso ao sistema alfabético, como pedir para lerem

uma informação no jornal, encontrarem determinado telefone numa agenda, escreverem uma carta que vão ditar. Conhecem, nesses eventos, usos e funções da escrita e de diversos gêneros textuais, se servem deles, embora precisem de alguém alfabetizado para lhe fornecer a informação precisa de que necessitam ou para grafarem o que enunciavam oralmente.

Entre os pequenos, essas ações estão também presentes, quando os pais ou professores leem para eles, ou quando escrevem por eles coisas que querem registrar. Os adultos, nessas situações, funcionam como modelos de leitor e de produtor de textos, referência muito importante para as ações de leitura e escrita das próprias crianças. Também as atividades de reconto, de “ditado ao adulto” – conforme expressão de David (1994) –, de reescrita coletiva de textos conhecidos ou produção coletiva de um texto, na Educação Infantil, incidem sobre essas ações de leitura e de escrita com apoio. Sabemos hoje que, mesmo antes de saber ler e escrever, antes do domínio do sistema de escrita, as crianças podem ser levadas a produzir textos, revisá-los, a aprender como compor textos de gêneros diversos, ou seja, a organizar, produzir e melhorar textos escritos – em sua textualidade –, ainda que por via oral.

Tomar a escrita como sistema de notação gráfica, de um lado, e como prática social e discursiva de outro, permite que se diferenciem duas capacidades distintas relacionadas à escrita, que é a capacidade de grafar convencionalmente a língua e a capacidade de produzir discurso escrito, produzir oralmente uma linguagem com características de escrita – “linguagem que se escreve”, como diz Blanche-Benveniste. (apud KAUFMAN, 1995) Quando alfabetizadas, esse aprendizado da composição discursiva certamente contribuirá para o domínio da produção de textos bem estruturados, com uma linguagem própria à escrita.

Aprender a linguagem que se usa para escrever em diversos gêneros, aprender o que é próprio ao discurso escrito, é um aprendizado que faz parte do letramento. E é, evidentemente, através do contato que têm com essa modalidade da língua a partir da escuta de textos lidos pelo adulto, especialmente histórias infantis, que as crianças começam a aprender sobre a escrita, seus aspectos discursivos, muito antes do aprendizado do seu sistema notacional. Assim, ressalta-se a importância de ouvir o discurso escrito, a leitura feita por outros, desde cedo, no letramento e alfabetização das crianças. Ouvir e produzir escrita, ainda que por via oral, são consideradas, nessa perspectiva, práticas fundamentais no processo de apropriação da língua escrita, na compreensão e produção de textos, no letramento.

Assim, muitos eventos de letramento podem ser observados em termos de ações de leitura e de escrita com apoio. Dentre eles podemos citar os episódios em que palavras ou textos (como uma carta, relato ou narrativa) são ditados para outra pessoa registrar ou as situações em que se solicita a outro que leia um texto, para se informar ou usufruir dessa leitura. É frequente vermos as crianças – mesmo as pequeninas – pedindo ao adulto para ler uma história para eles, para escrever algo, seu nome, por

exemplo, ou para ler qualquer coisa que interpretam como um *iquito*: “O que tá *iquito* aqui? *Lê aí!*” ou “*Isquêva* aí, ó!” (e dita).

Muitas vezes, ao ouvir uma história que já conhecem, completam partes ou frases que já sabem mais ou menos de cor, numa leitura compartilhada, construída na interação com o outro.

Nota-se, assim, a diversidade de eventos de letramento que podem ser observados em torno de ações de leitura e escrita, autônomas ou não, que, tomadas como legítimas ações letradas, são de imensa importância para a apropriação da escrita pelas crianças.

As próprias práticas e ações de leitura e escrita como foco, mas não produzindo, de fato, leitura e escrita:

Separamos nesse item os eventos de letramento que ressaltam seja um interesse pelas ações de ler e escrever, seja hipóteses ou conhecimentos a respeito dessas práticas, mas nos quais não há, efetivamente, produção de leitura e escrita pela criança. São episódios em que elas se referem às práticas de ler e de escrever, às ações ligadas a essas práticas. Vejamos alguns eventos:

Situação 1:

Uma menina de dois anos, na livraria, olhava vários livros numa mesa com outras crianças. De repente, uma menina maior tomou um livro da sua mão, meio abruptamente. Sem pestanejar, ela responde ao ato, com desdém: - Eu já li esse...

Situação 2:

Aos dois anos e meio, o menino pede uma caneta à mãe. Inadvertidamente, ela lhe oferece um lápis. E ele, revelando sua hipótese sobre instrumentos da escrita, diz:
- Não, mãe, caneta! Eu vou *isquêvê!* Né desenhar, não.

Situação 3:

Aos três anos, ele ganhou um livro dos *Três Porquinhos*, uma história que sempre sua mãe lhe contava, sem livro, na hora de dormir. O menino comentou:
- *Agola* você pode ler, né, mãe? Você antes só contava com a voz...

Situação 4:

Aos três anos, o menino levou alguns brinquedos de casa ao sair para passear e, acostumado a frequentar a livraria quando vai ao shopping, ao descer do carro, disse:
- Pai, vou deixar os *blinques* no carro, se não eu fico *segulando* e não posso ler os *livo*.

Conteúdos do universo da escrita e marcadores de gêneros textuais como foco:

A ênfase aqui são os conteúdos veiculados em textos, sua linguagem e forma, como os marcadores dos gêneros. Seja em presença ou ausência de textos, trata-se aí de trazer para as práticas orais, os conteúdos e conhecimentos adquiridos por meio de práticas letradas. Fazer referência a elementos de narrativas conhecidas, seus modos de dizer, falar de temas ou de aspectos que são aprendidos por meio de textos, de práticas letradas, usar expressões aprendidas em história, dentre outros aspectos, se incluem nessa categoria de eventos, que tem relação com a oralidade letrada, referida anteriormente. São os conhecimentos adquiridos em outras situações que são aqui reutilizados de algum modo. Os adultos, alfabetizados ou não, se utilizam, mesmo sem perceber, de muitos desses elementos em sua fala.

Esse tipo de situação ocorre em eventos em que usos, funções ou ações ligadas à leitura e à escrita estão em jogo, como os eventos em que as crianças, ao pegarem um livro, usam as fórmulas “Era uma vez...”, “Um dia...”, “foram felizes para sempre” para iniciar e fechar as histórias ou, ao ditar uma carta, usam marcadores desse gênero, como uma fórmula de abertura, data, saudação, despedida, assinatura. Entretanto, esse pode aparecer igualmente de modo não articulado a outros tipos de eventos, como nas situações abaixo.

Situação 1:

Dois adultos comentam sobre o namorado de uma terceira e uma delas, recorrendo a uma situação presente nos contos de fadas, diz: - Esse aí está mais para sapo do que para príncipe!

Situação 2:

Certo dia, ouvindo a casa em silêncio, pois ninguém havia ainda acordado – e certamente querendo atenção – o menino, aos três anos, ficou enrolando na cama, virando para lá e para cá e, não querendo chamar os pais (já se achava meio grande para isso), de repente soltou essa:

– *Cocolicó, cocolicó!!!*

– *Cocolicó, cocolicó!!!* (mais alto, para seus pais ouvirem e atenderem)

Menino urbano, certamente não aprendeu isso na experiência, que não tem. Aprendeu que o galo canta para acordar os outros em um livro de história, de que gosta muito.

Constituição de quaisquer elementos do sistema alfabético como merecedores de atenção e interesse:

Considerando o letramento como um processo que engloba a alfabetização, os eventos de letramento tanto podem referir-se à escrita como prática social e discursiva quanto à escrita como sistema notacional, pois as construções relativas ao sistema alfabético também fazem parte do letramento. Os eventos relativos à apropriação do sistema de escrita dizem respeito às situações e interações em torno dos signos da escrita, como as letras, palavras, parte de palavras, relações entre segmentos de fala e segmentos de grafia, direção da leitura, à diferença entre letra e não letras (desenhos, números), dentre outros aspectos. Trata-se de situações nas quais ou a própria criança focaliza esses elementos ou nas quais as interações com os adultos “recortam” esses elementos do sistema como relevantes, ou seja, situações em que o adulto atribui importância a eles, na interação com a criança. Nessas interações em torno dos diversos aspectos do sistema de escrita, que não são didáticas nem planejadas, o adulto passa a apontá-los, nomeá-los, chamar a atenção para eles, a singularizá-los, a dar pistas de seus usos e, a criança, num jogo especular, passa a focar a atenção também nesses elementos, como mostraram Mayrink-Sabinson (1998) e Rojo (1998).

É frequente observarmos crianças perguntando sobre as letras, como se as letras fossem propriedade das coisas, ou comparando a letra inicial do seu nome, ou “sua letra” – como consideram algumas delas – com a de seus colegas, bem como perguntando sobre as letras de seu nome e identificando-as em outras palavras. Também podemos observar crianças que, no cotidiano ou até mesmo ao brincar, começam a diferenciar letras e números e a identificar onde tem números (chapas de carros, elevadores, telefones), onde tem letras (livros, revistas), onde tem ambos. Um menino de quatro anos, ouvindo Dora, a irmã alfabetizada, dizer “D de Dora”, agora vive dizendo D para tudo: “Mãe, quero D de... suco!”.

Os eventos de letramento relativos aos elementos do sistema alfabético podem referir-se exclusivamente a esses elementos ou podem envolver outros aspectos, como os usos e funções da escrita ou ações de leitura e escrita, por exemplo, como podemos ver nos episódios a seguir:

Situação 1:

Diante da escrita dos nomes de uma tia e sua amiga, Aia e Ana, o menininho reconhece o A de seu nome e diz: – Olha, AIA e ANA têm três letras, e é parecido, têm dois “ares”!

Situação 2:

No tempo que se interessava pelas letras de seu nome, com cinco anos, a menina as reparava em todo lugar. Um dia ficou perguntando sobre as letras M, T e N, escritas na tampa dos frasquinhos de remédios homeopáticos de seu irmão: M (manhã),

T (tarde) e N (noite). Queria saber para que serviam, que letras eram, o que diziam, quem as colocou ali e por quê: “O que elas dizem?”.

Situação 3:

Em suas tentativas de fazer corresponder a pauta oral e a escrita, cada letra a um som, com quatro anos o menino leu a frase “eu te amo”, que pediu à mãe para escrever, assim, apertando os lábios para dizer esse, o som /m/:

– Eu te a- m m m m – mo.

Situação 4:

Quando começou a se interessar pela escrita de tudo que se apresentava na cidade, o menino de cinco anos, diante do Shopping, disse:

– *Milena e Iguatemi têm MI. Um tem MI cá no início e o outro tem MI lá no fim.*

A apropriação da escrita, o processo de letramento de um indivíduo – desde que este tenha oportunidade de usar e conhecer práticas de leitura e escrita da sociedade em que está inserido – começa, assim, como vimos nesses eventos todos, muito antes do domínio do sistema alfabético de escrita. É, sem dúvida, função da Educação Infantil abordar e ampliar as oportunidades das crianças participarem de práticas letradas e de eventos de letramento diversos, oferecer materiais, suportes, situações, levantar questões, confrontar opiniões.

Discutir sobre o processo escolar de letramento, mas ultrapassando a noção de letramento escolar que, conforme expressão usada por Terzi (2003), restringe-se a práticas descontextualizadas de ensino da língua escrita, implica em refletir sobre as relações entre a oralidade e a escrita, seus hibridismos, e os conhecimentos sobre a linguagem escrita e oral advindos das experiências de oralidade, atravessadas pela escrita. Implica em refletir também sobre as práticas de escrita hoje, atravessadas igualmente por múltiplas linguagens, pela heterogeneidade dos textos e discursos, demandando letramentos múltiplos ou, ao menos, uma noção ampliada de letramento, que abarque também elementos da cultura visual, audiovisual e digital, tão presentes nas práticas sociais de leitura e escrita contemporaneamente.

Muitos eventos de letramento nos quais estão presentes as linguagens escrita também apresentam outras linguagens: oral, visual, audiovisual, digital. Letrar-se, hoje, portanto, supõe participar de práticas de linguagens híbridas e múltiplas. Os eventos de letramento que ocorrem no meio digital, com o suporte do computador e com a intermediação da Internet, exigem, por exemplo, novas práticas e novas habilidades de leitura e de escrita, como aborda Soares (2002). E os eventos de letramento que envolvem os usos da escrita e da leitura nesse suporte tornam-se cada vez mais observáveis também em crianças pequenas: – “Ó, mãe, tô teclando aqui meu nome, ó! É um bilhete *pra* eu não esquecer de tomar o remedinho” – disse o menino, aos quatro anos.

É, menininho, está escrito! Outros tantos discursos e ações teremos a registrar como eventos de letramento.

Referências

- ALEGRIA, J.; MORAIS, J. Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In: RIEBEN, L.; PERFETTI, C.H. *L'apprenti lecteur: recherches empiriques et implications pédagogiques*. Paris: Neuchatel, 1989. p. 173-196.
- DAVID, J. Écrire, c'est réécrire: de la pertinence des ratures chez l'écolier. *Français d'aujourd'hui: Écrire au brouillon*. Paris, 108, p. 6-20, 1994.
- HALL, N. O brincar, o letramento e o papel do professor. In: MOYLES, J. R. (Org.). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 135-147.
- KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.
- _____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- MARCUSCHI, L. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 87-120.
- ONG, W. J. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- ROJO, R. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como 'um outro modo de fala'. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

- ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: _____. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 121-171.
- SIGNORINI, I. Construindo com a escrita 'outras cenas de fala'. In: _____. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. Novas práticas de leitura e letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 mar. 2010.
- TERZI, S.B. Afinal, para quê ensinar a língua escrita? *Revista da FAGED*, Salvador, n. 7, p. 227-241, 2003.
- _____. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.
- TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

LITERATURA INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O TERMO ATRELADO - INFANTIL

Lícia Maria Freire Beltrão

Na circunstância em que ofereço a você, leitor, mais uma narrativa sobre literatura e livro de literatura, objetos que, invariavelmente, se incluem, na educação da criança, assunto gerador de debates acalorados, mais polêmicos do que pacíficos, não posso desprezar o parecer de Barthes (2008, p. 19-20), quando à narrativa se refere. Sob formas quase infinitas, a narrativa se faz presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades, confundindo-se com a própria história da humanidade, nos diz ele. E, na continuidade, nos lembra: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, no drama, na comédia, na pintura, no cinema, no vitral.

De igual modo, não posso desprezar o parecer de Arapiraca (2007, p. 20), de quem ouço, com curiosidade aguçada, narrativas, sempre atenta à convicção sua e que, por consequência e compreensão, se tornou minha: “narrativas fazem sentidos”. Quando em questão está a arte de narrar, é de sua voz que também ouço: “para efetivar a arte de narrar, nada mais apropriado do que torná-la um ofício artesanal”.

Faz sentido, pois, considerando o que nos lembra Barthes sobre o fato de a narrativa ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias e o que nos diz Arapiraca, com inspiração em Benjamin, sobre a arte de narrar: torná-la um ofício artesanal, trazer a discussão sobre a literatura, cunhada como infantil, e os livros que se adéquam à leitura das crianças ou para as crianças, metamorfoseando textos de estudiosos qualificados e reconhecidos, no âmbito acadêmico, propondo, com a renovação da sintaxe e da semântica de sua constituição, o empréstimo de outros sentidos possíveis. E para tornar concreta essa astúcia, o que faço? Apago a assinatura de estudiosos como Cecília Meireles (1984), Lígia Cademartori (1986), Marisa Lajolo (1987), Fanny Abramovich (1988), Maria da Glória Bordini (1989), Nelly Novaes Coelho (1995), Alice Faria (1996) e da escrita literária de Lobato (1980) e Andrade (1979), tomo suas palavras, palavras alheias, por lhes pertencer, e as entrego à turminha do Sítio do Pica-pau Amarelo, por confiar na sua experiência, quando em jogo estão a criança, a literatura e o livro. Quanto ao jogo da linguagem, me entrego às contribuições de Kristeva (1974), integrante da crítica literária francesa que, em diálogo com Bakhtin, reavalia os estudos contemporâneos enfeixados sob o rótulo da Semiótica, e me faz compreender a concepção de intertextualidade, conjunto das relações explícitas e implícitas mantidas por textos. No mais, espalho o pó de pir-lim-pim-pim, sob a trama textual, chamo o Quarteto em Cy para dar o tom melódico da canção de Gil e, ao entoarem “Marmelada

de banana/ Bananada de goiaba/ Goiabada de marmelo...”, início a narrativa que aqui está, como a vida!

– Sinto uma comichão no cérebro, disse Pedrinho. Quero saber coisas. Quero saber tudo quanto há no mundo...

– Muito fácil, meu filho – respondeu Dona Benta. O saber está nos livros. Basta que os leia.

– Não é assim, vovó – protestou o menino. Em geral, os livros falam como se todo leitor já soubesse a matéria de que tratam, de maneira que a gente lê e fica quase na mesma. Agora, então, que estou de férias e de férias de raciocinar sobre o que os livros falam, eu quero o saber de que eu gosto, quando estou de férias aqui no sítio, o contado pela senhora, clarinho como água do pote, com explicações de tudo quanto a gente não sabe, mas pensa que sabe, ou sabe mal, ou sabe, mas não sabe que sabe.

– Está bem, Pedrinho, concordou a sábia avó. Mas que seja somente por estar de férias que o saber vai ser ouvido e não buscado nos livros.

– Uma flor nasceu na rua! – gritou Emilia, com o grito de quem sabe bem gritar e, antes que dissesse mais alguma coisa, Dona Benta, tomando a palavra, declamou:

A flor e a náusea

Preso a minha classe e a algumas roupas, vou de branco pela rua cinzenta. Melancolias, mercadorias espreitam-me. Devo seguir até o enjôo?

Posso, sem armas, revoltar-me?

O tempo pobre, o poeta pobre. Fundem-se no mesmo impasse.

Em vão me tento explicar, os muros são surdos.

Sob a pele das palavras há cifras e códigos. O sol consola os doentes e não os renova. As coisas. Que tristes são coisas, consideradas sem ênfase.

Uma flor nasceu na rua!

Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego. Uma flor ainda desbotada Ilude a polícia, rompe o asfalto.

Sua cor não se percebe. Suas pétalas não se abrem. Seu nome não está nos livros. É feia. Mas é realmente uma flor.

É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

– Vovó, o que você está querendo mesmo dizer? – indagou com ar de assustada a menina que, naquele momento, tinha mais os olhos arregalados do que o nariz arrebitado.

– Estou querendo dizer o que todos já devem ter percebido, desde logo, Narizinho. Que a mensagem trazida por Emília não é a mesma que trago para vocês, através do poema drummoniano, "A flor e a náusea". Nesse poema, podemos entender essa flor como esperança de mudança, por exemplo. A flor dessa rua deixa de ser um elemento vegetal para alçar-se à condição de símbolo. Ganha, portanto, uma significação que vai além do real concreto e que passa a existir em função do conjunto em que a palavra se encontra.

Esse dizer diferente que se abre para um sentido múltiplo, que ganha marcas de ambiguidade, de emoção, de subjetividade, de sonoridade e ritmo, enfim esse dizer que tem caracteres estéticos e originais constitui a linguagem literária, uma espécie, um tipo especial da língua que falamos.

– E o que mais vovó?

– O que mais? Ah! Gosto de saber que você...

– Que você, não! Que vocês! – falou um coro interessadíssimo, composto também, pela voz do Visconde que, àquela altura queria, como todos, especular.

– Então me corrigindo. Gosto de saber que vocês querem mais e explico. Na nossa sociedade, esse tipo de linguagem parece não ter ainda muito valor, já que o seu objetivo primeiro é o exercício da emoção, do prazer, da beleza e o homem, de modo geral, parece estar mais preocupado com produções que sejam rentáveis, no sentido mais estreito da palavra.

Sim, e indo mais além: a linguagem literária é o objeto da literatura.

– Literatura? Que é então literatura, vovó?

– Aurélio Buarque de Holanda diz que a palavra literatura, originária do latim *litteratura*, significa a arte de compor ou de escrever trabalho artístico em prosa ou verso e é tida, tradicionalmente, como uma arte verbal.

Vale dizer, no entanto, que o conceito de literatura não é matéria pacífica entre os estudiosos que a ela se dedicam. Isso não impede, entretanto, que eu assinale duas concepções que a têm identificado com maior relevo no âmbito da cultura ocidental: há os que entendem que a obra literária envolve uma representação e uma visão do mundo, além de uma tomada de posição diante dele, como há os que entendem que a literatura mostra uma visão das coisas como ainda não foram vistas e como são profunda e autenticamente em si mesmas.

– Estou muitíssimo curiosa agora para saber quem é, afinal, que faz essa tal de literatura D. Benta. Declarou a boneca Emilia com ar de quem tinha tomado emprestado do Visconde a sua curiosidade de investigador.

– Ora, Emília, nós todos, pobres mortais, ou melhor, – ponderou D. Benta, parecendo achar que tinha dito uma pequena asneira.

– É o seguinte, quero dizer, quero esclarecer, isto é...

– Engasgou, vovó?

– Mais ou menos, queridinha, mas já estou bem. A propósito, dizendo de outro jeito: todos nós somos capazes de usar a linguagem verbal nos seus mais diferentes jeitos e maneiras e, nestes, se inclui também o jeito original, particular, de cada um, com o seguinte artifício: a gente diz uma coisa para significar outra. No natal do ano passado, por exemplo, ganhei um livro que tinha esta dedicatória: D. Benta, desejo para você um natal muito branco.

– Muito branco?

– Sim, branco sinônimo de pureza, de paz, de tranquilidade... E Emília continuando...

– Identidade, fidelidade, sinceridade, cidade, idade...

– Emília – Advertiu D. Benta. Tal como você diz, isso que você está a fazer é o absurdo dos absurdos.

– Calma, D. Benta, eu ainda não terminei. Fidelidade, sinceridade, igualdade, fraternidade. É de dade em dade que teremos uma perfeita sociedade!

– Viva! Comemoraram todos o experimento literário de Emília.

– E então, faço ou não faço literatura, D. Benta?

– Depende de quem a julgue, Emília. Era isso que estava tentando lhes dizer. Muito embora todos os homens possam usar a linguagem literária para se expressar, nem todos são considerados produtores de literatura. Na nossa sociedade, tudo, tudo mesmo é analisado, medido e pesado. Assim, para que um sujeito seja considerado um escritor de literatura, conseqüentemente, sua obra seja considerada parte integrante do conjunto de obras literárias de uma dada tradição cultural, é necessário que ela tenha o endosso de certos setores mais especializados, aos quais compete o batismo de um texto como literário.

E quais são os setores especializados?

– São poucos, ou muitos, mas sempre os mesmos: os intelectuais, a crítica, a universidade, a academia...

Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário das obras que aspiram ao status de literatura, a escola é fundamental. A instituição escolar é das que há mais tempo e com maior ênfase vem cumprindo o papel de avalista e fiadora da natureza e valor literário dos livros em circulação.

– Absurdíssimo, absurdíssimo. Isso tudo é que é, D. Benta, o absurdo dos absurdos. E antes que a senhora continue a falar, eu quero a literatura aqui, bem aqui na minha mãozinha.

E, desta vez, em lugar do muxoxo de sempre, disse assim para a turminha:

– Eu– peú vou-pou na-pa es-pes-tan-pan-te-pe pe-pe gar-par uns puns li-pi vros-pos. E zarpou.

Enquanto isso, o Visconde, com ar de cientista que lhe é peculiar, anotou:

Desse modo, circunscreve-se o âmbito desse tipo de texto: é escrito para a criança e lido pela criança. Porém, é escrito, empresariado, divulgado e comprado pelo adulto.

Vulgarmente, a expressão literatura infantil sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados à distração, ao prazer das crianças em lê-los. Folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a esse pensamento. Até bem pouco tempo, essa literatura foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor.

Muito embora o adjetivo assegure discussões polêmicas, quero afirmar aqui a minha compreensão definitiva. A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou

melhor, é arte: fenômeno de criatividade que se vincula ao Mundo, ao Homem, à Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização. A literatura é uma só. Costuma-se classificar como literatura infantil o que para as crianças se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que as crianças leem com utilidade e prazer. Não haverá, pois, uma literatura *a priori*, mas *a posteriori*.

– Bravo! Bravo! Gostei, vovó. E vibrando, Pedrinho repetia para si “não haveria, pois, uma literatura infantil *a priori*, mas *a posteriori*”.

Neste exato momento, os besouros espiões da Emília que tudo ouviam, voaram um voo zás-trás e, com sua fala dialogada lhes disseram:

– Emília, Pedrinho está repetindo: não haveria literatura infantil *a priori*, mas *a posteriori*.

– O quê? Perguntou Emília parecendo usar uns dezessete sinais de interrogação. E antes de os dois últimos soarem, ela resolveu:

– Visconde, Pedrinho, Narizinho, besouros, vamos facilitar a vida daquele pobre termo atrelado, sem pernas. Vamos pesquisar as leituras *a posteriori*, para que ele somente seja usado nos casos de a literatura ser, de fato mesmo, literatura infantil.

– Hurra! Hurra! Emília deu um jeito na tal de literatura! Hurra! Hurra! Emília deu um jeito na tal de literatura!

E enquanto a turminha comemorava o *a posteriori*, o Visconde, atrasando o passo, ficava para anotar:

Literatura é uma só

Literatura infantil somente *a posteriori*

– Visconde, Visconde, senhor da cientificidade, como vamos pesquisar as leituras *a posteriori*? – perguntava a turminha do hurra já imbuída do espírito de investigar.

– Primeiro passo, digo, primeiro procedimento. Saber mais sobre a história das histórias. Digo, a história da literatura. Que seja, portanto, devolvida a palavra à sábia das sábias.

Agradecendo o elogio, D. Benta recuperou a palavra de pronto e foi logo alertando:

– A literatura precede o alfabeto. Os povos ágrafos possuem a sua literatura. Os povos primitivos, ou quaisquer agrupamentos humanos alheios ainda às disciplinas de ler e escrever, nem por isso deixam de compor seus cânticos, suas lendas, suas histórias; e exemplificam sua experiência e sua moral com provérbios, adivinhações, representações dramáticas – vasta herança literária transmitida dos tempos mais remotos, de memória em memória e de boca em boca.

Essa é a literatura oral que, quando se escreve, é como registro folclórico.

– Deixa cumigu agora, Sinhá.

– E quase se queimando com o último bolinho que tirara do forno, tia Nastácia chegava dizendo:

- Quem nasce pra dez réis não chega a vintém.
- Maior sem gracismo não conheço... – disse Emília, implicando, como sempre, fazendo muxoxos de pouco caso e continuou falando, como se ofendida fosse:
- Eu nasci boneca de pano e feia. Hoje sou até ex-marquesa. Subi muito. Cheguei muito mais que vintém. Cheguei a tostão...

Diante disso, Nastácia, que mais vontade tinha de oferecer suas guloseimas aos meninos, voltou aos bolinhos, e D. Benta continuou.

– No século XVII, o francês Charles Perrault, autor de Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fada, por tanto tempo modelo de gênero infantil.

No século XIX, outra coleta de contos populares é realizada na Alemanha, pelos irmãos Grimm, alargando a antologia dos contos de fadas. Através de soluções narrativas diversas, o dinamarquês Christian Andersen, o italiano Collodi, o inglês Lewis Carro, o americano Baum, o escocês James Barrie constituem-se padrões da literatura infantil.

Sobre a literatura infantil no Brasil, já se tem um Dicionário que conta a sua história de 1882 até 1992, de autoria da escritora Nelly Novaes Coelho. Nele encontramos, desde registros sobre Adolfo Coelho, escritor português, autor da primeira coletânea de contos infantis que, introduzida no Brasil, em 1882, teve larga difusão entre as nossas crianças e, sem dúvida, influenciou os pioneiros que se dispuseram a produzir nessa área até sobre os contemporâneos como Ziraldo, Eva Furnary, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Sylvia Orthof, Betty Coelho e de Maria Antônia Coutinho. Entre os escritores brasileiros, o destaque especial recai sobre José Bento Monteiro Lobato, pois a literatura infantil brasileira se inicia sob sua égide e sob seu projeto assim definido na carta que escrevera para seu amigo Godofredo Rangel:

“Ando com ideias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoei. Bichos sem graça. Mas para as crianças um livro é todo um mundo. Lembro-me como vivi dentro de Robinson Crusóé. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora, sem morar, como morei no Robinson e n'Os Filhos do Capitão Grant.”

– Eureka! Eureka! Eis aí o segundo procedimento que assumiremos na nossa pesquisa: verificar se as crianças estão morando nos livros ou se os estão jogando fora. Resultado: os livros escolhidos para morada receberão o termo atrelado, sem pernas – infantil; os jogados fora... bem, depois eu penso nos jogados fora.

– Depois, não, senhor Visconde. Todo depois tende a ficar embolorado como certa vez o senhor ficou. Vamos resolver isto agorinha, agorinha.

– Vovó, será que existem mesmo livros que as crianças jogam fora?– indagou Narizinho, desta vez sem olhos arregalados e com o nariz de quem está farejando a resposta, por isso, nada arrebicado.

– Penso que sim, Narizinho, penso que sim.

– Então, D. Benta, segure o seu pensamento durante o tempo que estiver fazendo as minhas particulares anotações – solicitou o Visconde, com um tom solene, solícito.

A História. A literatura antecede o alfabeto (literatura oral)

Precursores: Charles Perrault, Adolfo Coelho, Monteiro Lobato

– Vamos, Visconde, vamos que o pôr-do-sol de hoje é de trombeta! – disse Emília, com as mãos na cintura, com ares de anjinho.

O pôr-do-sol daquele dia prometia ser mesmo de trombeta. E como o Visconde não queria perder aquele fenômeno, ou seja, ver todos os vermelhos e ouros do mundo reunidos para a festa do ocaso, resolveu não encrencar e se pôs a ouvir as palavras finais de D. Benta.

– Pois é, como eu estava dizendo, penso que há crianças que jogam livros fora, em um lixo inventado por elas, o lixo do desprezo, do esquecimento, da indiferença.

– Mas por que, vovó?

– Por que? Ora, por vários porquês, Narizinho.

E começou a enumerá-los, fazendo o tempo retroceder à Grécia antiga.

– A prática de uso do texto literário na escola se inicia na Grécia antiga, com função formadora, porque, segundo Ernest Curius, esse povo “encontrou num poeta o reflexo do seu passado, de sua existência, do mundo, de seus deuses.” A poesia, inicialmente, não nos esqueçamos, estava associada à religião e servia de meio de contato com as divindades. Daí Homero ser considerado não um homem, mas um deus. A sua função era a formação moral e religiosa do aluno. Assim, a literatura entrou na escola grega de forma harmoniosa com a sociedade que ela expressava.

Mas já na própria Grécia a escola acabou por rotinizar-se e essa harmonia se perdeu. A escola grega, no entanto, deixou esse legado, e as escolas tradicionalmente usaram a literatura como formadora do moral e dos bons costumes. Por determinação pedagógica, a literatura infantil é usada como um discurso monológico que, pelo caráter persuasivo, não abre brechas para interrogações, para o choque de verdades, para o desafio da diversidade. Tudo se homogeneiza numa só voz, no caso, a do narrador, aproveitada pelo professor para ensinar, ensinar no sentido de impor, de estabelecer, de modo dogmático, modos de viver.

Imaginem vocês que em escolas da década de 30, segundo nos conta Viriato Correa, a cada conduta reparável dos alunos, entre os quais se encontrava o menino Cazusa, a professora contava uma fábula e, por ela, apresentava normas de comportamento e valores. Adaptar, modelar a criança desejável e imbecilizar. Eis um uso da literatura na escola.

– Bsurdo! Bsurdo! Bsurdo! Gritava Emília, como se estivesse com a trombeta do sol para expandir a sua voz. Se eu soubesse disso, teria colocado dentes nas letras das fábulas, quando reformei os livros.

Assim, eles seriam programados para que, todas as vezes que um professor ou uma professora quisesse emburrecer, alienar uma criança, receberia uma boa dentada na língua, uma fabulosa dentada, uma fabulística dentada, uma fábula de dentadas.

– Ança, ança, ança, respeito à criança! Ança, ança, ança, respeito à criança! – Clamaram todos.

– Isso! Respeito à criança! E como os tempos são outros, acredito que as crianças, ou por si mesmas, ou pela ajuda de professores, darão à literatura um outro sentido. Compreenderão que a literatura é um exercício de liberdade, da crítica, da expressão original. Que a literatura seja para toda e qualquer criança a fusão do divertir com o construir; do divertir com o aprender a aprender, com boas doses de rebeldia, de reação sadia à palavra do escritor.

– Dade, dada, dada, literatura é liberdade! Dade, dada, dada, literatura é liberdade!

E assim, enquanto a turminha se preparava afinal para a programada pesquisa, o Visconde pediu a palavra para fazer um pronunciamento.

– Meu caro Pedrinho, minha cara Emília, prezadíssima D. Benta (agradecido à Emília pelo empréstimo do íssima), os espiões da Emília acabaram de me avisar que, talvez, não precisemos mais nos preocupar com os livros jogados fora.

– O queeeeeeeeeeeeeê? Espantaram-se todos.

– Sim, segundo dados estatísticos levantados pelos besouros, que também fazem as vezes de antena parabólica, exatamente neste instante, em um sítio de verdade, identificado pela sigla ESCOLA, sessenta sensibilidades, coordenadas por uma sensibilidade mor discutem sobre a literatura, e a expectativa é de que somente concluem seus trabalhos, quando a última pontinha de claridade do pôr - do - sol de trombeta se for! E antes que os hurra, hurra, os dada, dada ou ança, ança soassem, o pó-furta-todas-as-cores (aquele que parece pó do céu sem nuvens, misturado com o pó do sol que acaba de nascer) caiu sobre a turminha e a levou para os rumos que conduzem às leituras *a posteriori*.

Contam que, ainda hoje, os que passam a quilômetros de distância do Sítio ouvem uma voz a dizer assim:

– Uma flor nasceu na rua!

– Neste poema, podemos entender a flor como esperança de mudança, por exemplo.

Referências

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1988.
- ANDRADE, C. D. de. A flor e a náusea. In: _____. *Poesia e prosa em um volume*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979. p. 161.
- ARAPIRACA, M. de A. Narrativas fazem sentidos. In: MUNIZ, D. M. S.; SOUZA, E. H. P. de; BELTRÃO, L. M. F. (Org.). *Entre textos, língua e ensino*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 15-24.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARTHES, R. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BORDINI, M. da G. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1989.
- CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COELHO, N. N. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: EDUSP, 1995.
- CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- FARIA, M. A. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1996.
- GIL, G. Sítio do Picapau Amarelo. In: _____. *Todas as letras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 189.
- _____. _____. QUARTETO EM CY. *Hora da criança*. [São Paulo]: Sonopress, [2001]. Faixa 3. 1CD.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- LAJOLO, M. *O que é literatura?* São Paulo: Brasiliense, 1987.
- LOBATO, M. *Obra infantil completa*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

O FAZER ESPECULATIVO NO SITE LOBATIANO: UMA REFERÊNCIA EDUCATIVA

Mary de Andrade Arapiraca

O bom alvitre do fazer recordação

Não calculas como me agrada recordar hoje, o que pensei um ano atrás; se é bom com a diferença de apenas um ano, que dizer quando há dez ou vinte de permeio. (LOBATO, 1986, p. 163)

Em uma de suas cartas a Godofredo Rangel Lobato expressa a satisfação de recordar de si e partilhar significativas memórias inscritas em sua experiência humana. Tenho concordância com essa satisfação, considerando a capacidade de envolvimento com nossas reminiscências. Recordar é para mim a busca do proustiano tempo perdido: lembrança de identidade de uma “memória involuntária” que provoca uma poderosa alegria mediante reconstrução criativa de sentidos. “De onde me teria vindo aquela poderosa alegria? Senti que estava ligada ao gosto de uma Madeleine com chá, mas que o ultrapassava infinitamente e não devia ser da mesma natureza. Que significava? Onde apreendê-la?” (PROUST, 1979, p. 45) Convivemos com essas indagações de Proust. Como Proust, sabemos que as marcas do tempo sustentam nossos novos modos de viver, que um dia também deixarão de ser novos, e isso é tudo, ou quase. Tudo ou quase tudo é também a questão: que seria de nós sem nossos arquivos, marcas que se atualizam e legitimam nossas experiências? Ai de nós, ai de nós!...

Outro dia, estávamos em família lembrando causos. Cada um se antecipava para apresentar o que já estava na ponta da língua do outro. Como gargalhamos lembrando o velho Arapiraca¹ fazendo anarquia do modismo da intelectualidade da década de 90 sobre a “crise dos paradigmas”. Tudo o que acontecia era por conta da “morte das grandes narrativas” e da “crise dos paradigmas”. Aqui em casa também isso virou moda: se esquecíamos de pagar ou apagar a luz, se alguém se engasgava, se mijava fora do penico, se tropeçava, se ia bem ou mal nas provas, se a barriga roncava, se cochilava, se rejeitava a boa mesa e comia escondido no quarto, a tudo, absolutamente a tudo Zé Arapiraca atribuía à famigerada crise dos paradigmas. Até no dia em que nossa cadela tomou e deu conta de uma caneca de *Brahma*, a “número um estupidamente gelada”, ele disse: Diana, minha filha, você é a crise dos paradigmas!

Nas lembranças a vida das pessoas, quando vivida em intensidade, à semelhança da dos habitantes do *Site* do Picapau Amarelo, se prolonga em aventura de palavras

1 José Oliveira Arapiraca, meu marido, professor e diretor da Faced/UFBA até 1994, ano de seu falecimento.

cobertas de sentidos nas festas, banquetes, recreios escolares, encontros, desencontros e até nos instituídos espaços das salas de aula habitados por crianças, por que não?

O *Site* do Picapau Amarelo é uma referência para essa possibilidade, considerando que as narrativas de interminável sucessão de reinações produzidas pela criança de lá compreendem experiências de originalidade e independência para res/significar situações. As experiências desse *Site* expressam visões de mundo, de criança, de processos de aprendizagem, em visíveis exposições, por vezes até encobertas, para provocar o leitor a encontrar chaves que lhe permita acessar e produzir sentidos. Para isso, precisa entrar e sair na ponta dos pés para não interromper o ronco do sábio Marques de Rabicó, não suspender as narrativas da cultura popular, de tia Nastácia, ou as leituras de dona Benta. De chaves também precisa o leitor para conviver com a menina nos seus mais perigosos processos de “reinações ou catástrofes”, espetáculo que só mesmo Nietzsche para traduzir, criando uma ambiguidade para a marcha da humanidade, a partir do entendimento do léxico da juventude que nem sempre quem *dança*, dança. Seria Nietzsche o autor da *gíria*?

Com chaves, o leitor abre e fecha muitas portas, desde a da razão – senhora de pouco prestígio atualmente em algumas plagas da academia – até as da imaginação, do riso, da ironia, muitas vezes deitadas em berços esplêndidos. Com chaves, também, abre e fecha práticas hermenêuticas para realizar contratos discursivos, considerando que está lá no *Site* do Picapau Amarelo o posto, o texto, essa máquina preguiçosa segundo Umberto Eco (2005), cheia de ditos e não ditos, de descobertos e escondidos, para, com ou sem paciência, preencher os espaços vazios e, interagindo com as personagens nas suas tramas, oferecer outras vidas àquelas vidas.

Com essa disposição, procuramos compartilhar algumas das nossas compreensões acerca de uma possível Paideia que Lobato construiu para o seu leitor, fundada no fazer especulativo. No cerne dela está a formação de um sujeito que, pela experiência, se faz curioso, inquiridor, articulador, dialógico, crítico, informado e inconformado, capaz de compreender e intervir na realidade do texto e, em consequência, modificar seu nível de compreensão e intervenção no mundo vivido.

Para tanto, tomei, por referência, um de seus livros mais caros para mim, “A Chave do Tamanho”, que a princípio Lobato pensara denominar de “A revolução da Emília”. Com essa informação, fica até redundante dizer que Emília é a protagonista da história, ainda assim, lhes digo leitores. E lhes digo, porque não me importo de ser redundante. Em algumas situações, creio: ser redundante é virtude!

Segundo Cavaleiro, esse livro foi gestado em plena segunda guerra mundial, e editado em dias mais felizes, em 1942, “[...] quando as vitórias das forças democráticas começam a alterar a situação da guerra”. (CAVALHEIRO, 1955, p. 524)

Produzir este artigo constitui-se num delicioso exercício de recordação da feitura de minha tese (ARAPIRACA, 1996) “[...] aquele gosto de uma Madeleine com chá”,

travestida de chimango com café carioca sorvido com Erimita Mota, minha orientadora, ou com Ana Maria Luz, minha boa amiga.

Fazer especulativo e atribuição de sentidos

O grande fornecedor do meu trabalho
é a vida cotidiana.
(FRAGA, 2012, p. 15)

A saturação com problemas políticos e pessoais somados à convivência com mais uma guerra mundial, possivelmente contribuíram para que Monteiro Lobato, autor de *A Chave do tamanho*, abordasse nesse livro a problemática da guerra, questão pungente para a humanidade, o que não o impediu de desenvolver o texto de forma prospectiva – restaurar a harmonia e a felicidade – e com aguçada ironia. A vida, como se apresentava, era fornecedora do fazer de Lobato, como é de Denise Fraga e de nós outros também.

A chave do tamanho, texto marcado historicamente, traz para suas entranhas o debate acerca da arbitrariedade da guerra e suas terríveis consequências para a humanidade.

Uma bomba que cai numa casa de Londres e mata uma vovó de lá, como eu, e fere uma netinha como você ou deixa aleijado um Pedrinho de lá, me dói tanto como se caísse aqui. É uma perversidade tão monstruosa isso de bombardear inocentes, que tenho medo de não suportar por muito tempo o horror dessa guerra. (LOBATO, 1972, p. 262)

Nomeamos o fazer especulativo como ponto de partida para as referências educacionais que o texto apresenta por duas razões: a primeira - pela possibilidade de instalar o sentido do fazer que se origine do inconformismo com a situação posta e se conduza na determinação de compreendê-la e transformá-la. A segunda: pela possibilidade de qualificar o caminho do investigador pelo desejo de romper limites epistemológicos e ressignificar visões de mundo.

As narrativas das aventuras desenvolvidas pela boneca gente para acabar com a guerra, apresentadas no livro, imprimem na sequência dos seus capítulos a ideia permanente do fazer investigador do pensar, o livre pensar de Millôr, para produzir compreensão, conhecimento, novidade e o que mais chegar. Esse fazer aparece associado a distintos recursos textuais como ironia, fantasia, estranhamentos, exageros, permitindo e orientando o leitor sobre os vários querereres que o pensamento, que, às vezes, “parece uma coisa à toa” pode alcançar nos voos de cada ser.

O movimento de fazer especulativo no texto pode ser traduzido pelos verbos espiar, pensar, refletir, compreender, entender, interpretar, filosofar, descobrir, examinar, experimentar, adaptar, perceber, explicar, estudar, inventar, criar que se encontram, de forma persistente, em diversos momentos da narrativa, “como se” o narrador intencionasse tornar os processos mentais de Emília – protagonista da história – límpidos para serem acompanhados pelo leitor. Acompanhando esses processos, aceitamos a realidade posta sob o “signo de fingimento”, entendendo que o mundo representado não é o mundo real, mas é como se o fosse. Assim, aceitamos não apenas a existência da boneca Emília, como de pessoa humana, como também assumimos, sem constrangimentos, toda espécie de extravagância que seu pensamento pôde alcançar. É “como se” ela estivesse sempre a pensar alto, nos incluindo em suas peripécias da linguagem, conferindo com Bakhtin que toda linguagem é dialógica. Através desse recurso, nós, na condição de leitor, semantizamos o acontecimento. Quer dizer, o processo de tradução que o autor viveu do real para o fictício é revivido por nós na semantização do texto.

É interessante que Lobato tenha escolhido essa personagem que não é totalmente um ser humano, misto de gente e boneca, para representar a ilimitada astúcia e tenacidade da inteligência humana. A dupla face de Emília - boneca-gente - distingue-a do normal das crianças, que estão atrás dos seus “porquês”, mas que não se encaminham por um fio inquiridor até chegar às últimas consequências. O movimento da narrativa se inaugura a partir de um desejo seu de modificar a realidade acabando com a guerra. “Aquela tristeza de Dona Benta andava a anoitecer o Sítio do Picapau outrora tão alegre e feliz”. Nessa situação, Emília convive com dois problemas: por um lado, com a ausência de alegria de Dona Benta com quem os habitantes do Sítio, ela, em especial, possuem uma relação forte; por outro, o universo da boneca – o Sítio, anda a anoitecer em consequência daquela tristeza. Esses problemas foram capazes de afetar o heideggeriano “ser aí”, “ser com” e “ser no mundo” de Emília e se constituíram na razão da sua mobilidade. O desejo do outro, do modelo, que passa a ser seu também e a preocupação com o contexto de vida do Sítio como um todo, transformaram-se em mola propulsora de um projeto (extra)ordinário, mágico-fantástico de acabar com a guerra. “Alguém abriu a chave da guerra. É preciso que outro alguém a feche”. (LOBATO, 1972, p. 263) Até aí, tudo parecia muito simples, mas para emoção do leitor, o texto nos diz que nada aconteceu conforme previsto, deixando nossa heroína tomada de espanto:

Que história é esta? Será que as chaves se evaporaram? Firmando a vista, verificou que não. As chaves lá estavam, mas em ponto muitíssimo mais alto. A parede crescera tremendamente. Parecia não ter fim. Tudo aumentara dum modo prodigioso. E no chão viu uma coisa nova, que não existia antes; um pedestal atapetado de papel amarelo.

Emília achava-se deitada justamente sobre esse pedestal. Depois, olhando para o seu corpinho, verificou que estava nua.

– Que história é esta? Eu, nua que nem minhoca, em cima deste pedestal amarelo cheio de riscos pretos, ao lado duma montanha de pano – e as chaves lá em cima – e tudo enormíssimo... Será que estou sonhando? (LOBATO, 1972, p. 264)

À semelhança de Adão, Emília não sabia que estava nua. “O conhecimento nasce do espanto”, dizia Platão. A situação em que Emília se encontrava era de perplexidade, desequilíbrio existencial. Tendo mexido na chave do tamanho - encontrava-se num contexto inédito, desconhecido, obrigando-a a se debruçar sobre a realidade para redescobri-la e, assim, redescobrir-se naquele momento novo. O que lhe acontecia não cabia em si e nem na dimensão do possível, passando a existir outro espaço aberto à compreensão, confirmando a formulação de Heidegger de que o homem traz, com seu ser, algo assim como um “círculo de desvelamento”.

A percepção do tamanho é uma referência fundamental do humano. A perda do tamanho provocou o desequilíbrio de Emília, a qual teve que impulsionar seu “círculo de desvelamento” (HEIDEGGER, 1966), fazendo com que a ação investigativa contribuisse para transformar a própria investigadora, que passa a atribuir outros sentidos ao seu ser, ao seu “vir a ser” ou ao seu “se virar”, talvez!

A partir do episódio da descida da chave e da convivência com uma situação tão inusitada que fazia Emília indagar se não estaria sonhando, o texto exhibe uma profusão de ideias e indagações que expressam o processo indiciário de Emília a qual, cuidadosa com o que observa, faz com que suas ideias constituídas dialoguem com as emergentes, perdendo-se e encontrando-se em “mares nunca dantes navegados”.

Pôs-se a pensar com toda a força. Examinou o tapete do pedestal. Percebeu que os riscos eram letras e teve de ficar de pé para lê-las uma por uma. [...] Tudo reunido dava a expressão FÓSFOROS DE SEGURANÇA.

– Será possível? – exclamou Emília consigo mesma. – Será que estou em cima da maior caixa de fósforos do mundo? Mas se é assim, então cada pau de fósforos deve ser uma verdadeira vigota de pinho – e como a caixa estivesse aberta, espiou. Não viu lá dentro vigota nenhuma, sim uma espécie de areia grossa, da cor exata do superpó do Visconde.

Nesse momento um raio de luz iluminou-lhe o cérebro.

– Hum! Já sei. Isto é a caixa de fósforos que eu trouxe e está do tamanho que sempre foi. Eu é que diminuí. Fiquei pequeníssima; e, como estou pequeníssima, todas as coisas me parecem tremendamente grandes. Aconteceu-me o que às vezes acontecia a Alice no País das Maravilhas. Ora ficava enorme a ponto de não caber em casas, ora ficava do tamanho dum mosquito. Eu fiquei pequenininha. Por quê? E pôs-se a pensar mais forte ainda.

- Só pode ser por uma coisa: por causa da descida da chave. Logo, aquela chave é a que regula o meu tamanho. Regula só o meu tamanho, ou regula o tamanho de todas as criaturas vivas? Regula o tamanho de todas as criaturas vivas, ou só o das criaturas humanas? Quantos problemas, meu Deus!

Pensou, pensou.

- Se todas as criaturas ficaram pequeninas como eu fiquei, então o mundo inteiro deve estar na maior atrapalhão e com as cabeças tão transtornadas quanto a minha. Mas a guerra acabou! Ah, isso acabou! Pequeninos como eu, os homens não podem mais se matar uns aos outros, nem lidar com aquelas terríveis armas de aço. O mais que poderão fazer é cutucar-se com alfinetes ou espinhos. Já é uma grande coisa...

Pensou, pensou, pensou.

- Sim, eu mexi na Chave do Tamanho e todas as criaturas vivas ficaram pequenas porque seria absurdo haver uma chave só para minha pessoa. Se houvesse uma chave para cada pessoa, nesta sala deviam existir três bilhões e meio de chaves, porque a população do mundo é de três bilhões e meio de pessoas. Logo, a mesma chave serve para todas as pessoas. Logo, toda a humanidade está “reduzida” – e impedida de fazer guerra. Uf! Acabei com a guerra! Viva! Viva!...

Pensou, pensou, pensou. (LOBATO, 1972, p. 264-265)

E assim foi, conforme se pode depreender do texto, Emília sendo colocada à beira de um abismo existencial é forçada a rever suas verdades para determinar seu destino. Com a perda do tamanho quase tudo precisava ser redescoberto e, portanto, repensado, uma vez que quase tudo teria de ser visto sob outro ângulo, outra perspectiva, exigindo uma reconceptualização de certezas consagradas. O mundo, seu mundo, desabara, logo, tinha que ser reconstruído. Ela sentiu na pele, ou no tecido, dor semelhante ao do casal expulso do paraíso.

E questiona. Segundo Heidegger, “todo questionamento é uma procura”. As questões formuladas por Emília, ao tempo em que se dão a partir do repertório enciclopédico pessoal também se encaminham para o heideggeriano “espaço aberto do ser” comportando outras compreensões. Para responder sobre o que lhe acontecia, põe-se a pensar. E o texto diz que ela “Pôs-se a pensar com toda a força”. Aliás, o texto destaca com redundância a expressão pensar, ora posta como locução verbal – “pôs-se a pensar”; e ora, como o próprio verbo flexionado – “pensou, pensou, pensou”. Por dez vezes se dá essa repetição. Que significado se pode atribuir a esse fato, senão à valorização do texto ao fazer, ao *fazimento* reflexivo diante do acaso e da necessidade, afinal, “o sapo não pula por boniteza, mas por precisão”, ensina Guimarães Rosa (apud ROCHA, 2004, p. 80)

As indagações formuladas não se esgotam nas respostas que vão se apresentando, as quais se constituem em indícios para outras indagações, fazendo-se essenciais aos procedimentos pensantes, se tomada a definição de Emanuel Carneiro Leão (1977, p. 255):

Uma pergunta cuja resposta a extingue, não sobrevive na resposta. Trata-se apenas de uma pergunta retórica, uma pergunta aparente. Não é uma pergunta essencial. As perguntas essenciais não têm respostas cabais. Suas respostas aprofundam a pergunta e mobilizam novos recursos de interrogação.

A nudez e a redução de tamanho deram a Emília a condição de ver a pequenez do homem diante da realidade. Foi preciso sair da condição de “normalidade” para ver o outro, foi preciso a metamorfose para conhecer e se conhecer. O texto oferece-nos substância para supor que o pensamento e o mundo das ideias brotam e se atualizam no ventre das novidades e das circunstâncias. E assim Emília canta com Raul Seixas: “eu prefiro ser aquela metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. As metamorfoses mentais de Emília, entretanto, não significam o comportamento “vira casaca”, comum em alguns políticos que mudam de opinião para obter dividendos, mas um recurso do pensamento para situar-se historicamente, no mundo das palavras e das coisas, de modo proativo.

Pensar e dizer no fazer especulativo

O pai de Emília tinha um apreço especial pelas ideias, como se pode depreender de um excerto seu apresentado por seu biógrafo Edgard Cavalheiro (1995, p. 319): “Idéia é a coisa mais sagrada que há; forma-se em nossa consciência como em nossa cara forma-se o nariz, e é tão absurdo que um governo nos proíba de ter tal ou tal ideia, como nos proíba de ter tal nariz.” Nesse sentido, é coerente que sua escritura, a exemplo do texto que tomo como referência para construção deste meu, aponte uma série de exercícios de comparação e confrontos que o computador mental de Emília realiza para entendimentos, como um recurso ofertado pela narrativa ao processo especulativo, vez que esclarece ao indivíduo que cada coisa é porque não é todas as outras; que cada ser é, porque seu existir comporta identidade e diferença com tantos outros. Emília sabe que, apesar das semelhanças com seus parceiros, os bichinhos, ela mantém sua identidade humana, que a distingue e destaca deles.

Depreende-se do texto, ainda, a palavra como sistema simbólico essencial para pôr os pingos nos ii, isto é, estabelecer as intrincadas relações entre pensamentos e linguagem.

[...] e as montanhas não passam de pulgas perto de outra coisa maior, como a Terra; e a Terra é uma pulga perto do sol; e o sol é um espirro de pulga perto do infinito. Espirro de pulga é muito menor do que pulga, ou a pulga fica grande se comparada a um espirro de pulga. (LOBATO, 1972, p. 268)

A capacidade para indicar os graus de pensamento sobre as circunstâncias e as coisas, como exemplifica o excerto supra, que se posiciona sobre a diferença e a relatividade das grandezas, é tão sutil, mais até do que um “espirro de pulga”, e só as palavras, “ai palavras” são capazes dessa façanha com absoluta “precisão cirúrgica”.

Com pensamentos e palavras, também, o processo especulativo de Emília promove a compreensão de que os saberes são diferentes e, de diferentes modos processados, a depender do lugar em que a pessoa se coloque e o papel que desempenha.

– É espantoso o que você fez. Isso já não é reinação. Isso é catástrofe! [...] - Destruir o tamanho das criaturas!... Sabe que isso corresponde a destruir toda a civilização?

– Tamanho é atraso. Quer coisa mais atrasada que um brontossauro ou um mastodonte? (LOBATO, 1972, p. 296-297)

O encontro de Visconde, portador de um saber sistematizado no laboratório e nos livros e Emília, uma anarquista, aventureira das ideias, naquele momento novo, propiciou um diálogo de peso, ou pesado, porque um brontossauro ou um mastodonte desmontam qualquer balança. A correspondência com o lugar põe o Visconde no lugar de conservador, defensor da ordem estabelecida e Emília, no da ruptura dessa ordem.

Esses atos de comunicação linguística, expressão Habermasiana, que propiciam o confronto de posições inspira também raciocínios que ultrapassam a dimensão do esperado e determina saltos qualitativos na história do pensamento do indivíduo e das civilizações. Ousadamente eu diria, os atos de comunicação linguística no dizer de Habermas, ou da dialogia, no de Bakhtin, são expedientes do fazer especulativo que já aparecem nos textos de Lobato para ampliar a tematização de mundo, podendo ser interpretado como uma intencionalidade de fazer ver a seus leitores as possibilidades e perigos do fazer humano orientado pela razão e imaginação, pressupostos do iluminismo, que são também da ciência moderna.

Tomando-se Habermas (apud ROUANET, 1987) por referência, cujo solo social da sua teoria está no mundo *vivido*, em que se dão as interações espontâneas, a razão passa a ter outro lugar: “[...] ela se enraíza nas estruturas da intersubjetividade mediatizada pela linguagem, que supõe o uso da razão, em cada uma das suas etapas, tanto da dimensão objetiva quanto na social e subjetiva”. (ROUANET, 1987, p. 342) Nessa direção, os ideais iluministas são assentados nos atos de comunicação linguística, pressupondo-se que a humanidade é capaz de verdade e justiça, e pode chegar a um entendimento mútuo através da relação dialógica. Diz Rouanet (1987, p. 342), interpretando Habermas:

Por maiores que sejam os esforços do sistema de sabotar a racionalidade comunicativa, esses esforços não poderão ser inteiramente bem-sucedidos, porque não

há como submeter à lógica do sistema todas as interações que se processam no mundo vivido.

Na pedagogia, o fazer especulativo aponta a possibilidade da emergência da novidade advinda da expressão verbal do “pensar com toda força”. Aponta também para a oportunidade do jogo dialético determinante de um outro possível, cuja síntese nunca se encerra nela própria. No caso do Visconde e da Emília, a síntese significou uma terceira saída que, certamente, estendeu em quilômetros o processo de discussão: “- Pois bem Emília, faremos uma consulta aos povos do Picapau Amarelo. Se a maioria quiser a volta do Tamanho ...”. (LOBATO, 1972, p. 299) Isso ensina sopros de possibilidade do fazer especulativo em favor do movimento democrático. Se existe um coletivo, nem tudo é para sair como eu quero. Essa é, por certo, uma referência essencial para quem lida com crianças: começar a indagar-lhe acerca do que direta ou indiretamente lhe diga respeito. Toda criança é portadora de pontos de vista sobre tudo, é só deixar falar e escutar o que elas têm a dizer. Mas escutar significa considerar, até para discordar, pois nem sempre seus computadores mentais estão afinados com os nossos. Escutar criança não é só para achar graça de seus repentes e, depois, sair contando-os para os amigos, mas considerar o que defendem para que exerçam influência nas relações sociais nas quais está envolvida. Os estudos e posições avançadas sobre a infância como as de Tonucci (2005) mostram que as crianças possuem plena capacidade de produção simbólico-verbal e consciência da capacidade de representação de suas convicções para exercer influência no mundo adulto. Nesse livro, Tonucci publica a carta que o prefeito Dr. Hermes Juan Binner, da cidade de Rosário lhe endereçou, falando sobre o projeto “A cidade das crianças”, a qual diz entre outras coisas:

As crianças permitem um olhar totalizador. As crianças são o novo e permitem inovação e imaginação. As crianças fazem-nos assumir ideais éticos e obrigam-nos a não abandonar os valores, a aumentá-los, a fazer o possível e o impossível no campo da verdade, da igualdade e da solidariedade

A incorporação das crianças no pensamento e na ação constitui hoje uma fonte inestimável para o futuro da democracia e, hoje, exatamente hoje, elas são a passagem para a nova cidadania.

Governar com elas significa ter encontrado uma cumplicidade fascinante com aqueles que não votam e que têm (diante de si) um mundo (uma perspectiva) grande para vencer, não apenas por razões biológicas, mas porque não estão comprometidas com as injustiças do presente. (TONUCCI, 2005, p. 194)

Isso aconteceu em 2001. Quando inquiridas se acreditavam verdadeiramente que o prefeito atenderia seus pedidos, conforme houvera prometido, elas responderam afirmativamente, argumentando:

- Porque acredito que nossas ideias possam realmente modificar a cidade e que elas se adaptem também a quem está pior do que nós.
- Porque ele precisa da ajuda das crianças para fazer a cidade mais bonita para todos.
- Porque ele mantém as promessas e eu já vi.
- Porque ele prometeu e, na minha opinião, ele manterá a promessa.
- Porque depois ele teria que engolir as palavras e teria sido uma perda de tempo.
- Porque, do contrário, não teria pedido o conselho das crianças. (TONUCCI, 2005, p. 194-195)

Criança é para ser levada a sério, para que não tenhamos que “engolir as palavras”, para que elas façam com que a cidade fique mais, bem mais para todos e ainda, para que de gente o mundo se encha, porque criança é muito gente, e como conforme consoante constante em nosso Cae Veloso, gente tem outra beleza, diferente das estrelas.

A novidade no fazer especulativo

As crianças são o novo e permitem
 inovação e imaginação.

(Dr. Hermes Juan Binner apud TONUCCI, 2005, p. 194)

Minha mãe me chamava de rainha da novidade, “essa menina é inventadeira de moda, é rainha da novidade”, dizia. Nunca gostei dessa história de rainha, não combinava comigo, mas da novidade, da inventadeira, confesso que me lisonjeava muito. Agora mais ainda, depois da declaração do Dr. Hermes Juan Binner, um prefeito que considera, de fato, as intervenções das crianças na administração da cidade.

Reconheço que gosto de novidade, não tanto do novo em si, mas da novidade, aquilo que a nossa percepção aponta, e o nosso raciocínio só desconfia. A novidade, mesmo engendrada, surpreende. Daí considerar que o elemento fundamental da revolução de Emília tenha sido a novidade. Recordando os verbos mais frequentes no texto *A chave do tamanho* – espionar, pensar, refletir, compreender, entender, interpretar, filosofar, descobrir, examinar, adaptar, experimentar, perceber, explicar, estudar, inventar, criar – observa-se que são todos propulsores de novidades, circunscritas nos momentos de especulação. Reveladores de fatos surpreendentes, a narrativa da revolução de Emília se encaminha pelos vestígios para descobrir os segredo das coisas e das circunstâncias e avançar com segurança no processo de aprendizagem. É admirável a disposição para aprender. E sem pressa. Aliás, os comportamentos das crianças do Site do Picapau Amarelo são de lentitude, o que lhes permite desfrutar das suas interações com os objetos, as coisas, as circunstâncias e as pessoas, especialmente as pessoas, e narrar,

contar, fuxicar, divulgar, socializar seus fazeres. Por conta dessas capacidades, o teto nos informa que nossa querida personagem conseguiu, dentre outras coisas:

- Sobreviver uma e várias vezes, quase sempre sob condições adversas: “Já escapei de vários perigos – duma paquinha feroz, do Manchinha, da aranha caranguejeira, do beija-flor, do vento, da tempestade – e posso ir escapando de mil outros. Juro que vou subsistir. (LOBATO, 1972, p. 297)

- Ensinar o que aprendeu: “Emília levou-os para baixo das árvores e mostrou-lhes muita coisa que já havia aprendido...” (LOBATO, 1972, p. 288);

- Participar da narrativa do outro “- Compreendo agora Juquinha. O tal buraco enorme em que você caiu, foi o pé direito daqueles sapatos velhos”. (LOBATO, 1972, p. 281)

De cabo a rabo no fazer especulativo

Diversas são as intenções que as pessoas podem ter para operar na realidade, compreendendo desde as de vantagens e proveito próprio até aquelas que, como Van Gogh, descobrem na amorosidade a maior estética da vida, conforme capturei em um especial da TV Cultura, sobre este pintor holandês do século XIX, que houvera dito em uma de suas famosas cartas ao seu irmão e grande amigo Theo: “Não há nada mais artístico do que amar as pessoas”. O projeto e todo o empreendimento especulativo de Emília, segundo o texto, encaminham-se na direção da solução de problemas para tornar possível a vida coletiva, desde a gênese do ato especulativo em volta da novidade, até seu enfrentamento verbal dos poderosos e o desfecho da epopéia. Desse modo, faz todo sentido a afirmativa do narrador sobre o juízo de Rabicó sobre sua amada: “Aquele pouco caso da Emília pela humanidade não impressionou o Visconde. Ele viu que no fundo não era pouco caso, e sim muito caso”. (LOBATO, 1972, p. 318)

Encarnando as utopias de Lobato, Emília diante do poderoso “Grande Ditador, faz discurso antibélico com a autoridade que a experiência lhe conferiu, para exigir novos posicionamentos frente à realidade e ao destino da humanidade: “quero vida nova, sem guerras, sem ódio, sem matanças, sem armas, está entendendo?” (LOBATO, 1972, p. 322) E desenvolve um processo de barganha, fazendo exigências e deixando bem claro que não haveria mais espaço para a ditadura e o arbítrio: “Mas esse misterioso alguém só restaurará o tamanho perdido se tiver a certeza de que Vossa Excelência vai fazer a paz e botar fora todas as horrendas armas que andou amontoando”. (LOBATO, 1972, p. 321)

Era importante assegurar que depois daquela experiência o mundo ficasse diferente. Quando o fazer especulativo opera na realidade, o mundo muda, em especial o vivido por cada qual. Na nossa narrativa, quando o ditador quis falar, a dona do verbo deteve-o, deixando entrever que não havia o que dizer, que não havia defesa para os

crimes cometidos contra a humanidade: “Não diga nada, meu senhor. Já houve falação demais. Quem fala agora sou eu.” (LOBATO, 1972, p. 322) A força do ditador estava nas coisas externas como armas que ele não tinha como acionar naquele momento. A força de Emília estava na capacidade de elaborar sobre a situação, na capacidade de pensar e dizer, logo, a sua condição naquele momento era de vantagem.

Pensar e dizer são referências essenciais do fazer especulativo, porque inclui o outro no fruir e usufruir das dores e delícias de dizer o que se pensa em todos os quando em que o espetáculo do especular se realiza. Esse acontecer na educação das crianças é um exercício de esbanjar o tempo no que vale a pena esbanjar tempo, esse bem tão precioso e fugaz. Com isso, vamos aos finalmentes, dando um salto de paraquedas no texto de Lobato.

O desfecho da narrativa se processa através do fazer democrático - o plebiscito. Liderado por dona Benta, que determina que se recolque a chave do tamanho em seu lugar para que se devolva o tamanho antigo das pessoas. Contudo, não devemos ter ilusões. Tendo materializado suas energias nas mais diversas interações e nos seus relatos, Emília, por certo, não se dará sossego enquanto não encontrar novas chaves para mexer e muitas trilhas para abrir.

Utilizando-se de uma das possibilidades do narrador, a onisciência, Lobato coloca essa mesma onisciência à disposição do leitor para que acompanhe o movimento crítico-reflexivo de Emília, determinando papéis ativos para protagonista e leitor, atribuindo a ambos as possibilidades de agir e produzir sentidos. À protagonista foi conferido o papel de produzir o discurso dialógico, expressando seus pensamentos e julgamentos, bem como o de expressar sua sensibilidade, emoção, sentimento. Ao leitor, foi conferido o papel de passar pelos mesmos processos da protagonista, fruindo e ascendendo à sensibilidade. Pelo verbo (a palavra), a compreensão do mundo emiliano se estrutura e se organiza atingindo o outro, concitando-o a reestruturar e revolucionar conceitos e práticas instalados. É como se ela dissesse: existe o que eu vejo e como vejo agora, mas existe também o que é como verei daqui a pouco, quando descobrir e inventar mais coisa. Existe, também, o que o outro vê e como vê agora ou daqui a pouco, quando se apropriar de um saber mais afinado com a realidade. É exatamente esta pluralidade que vai alargar e verticalizar a compreensão das questões essenciais, superando os limites do cotidiano na construção de mundos possíveis.

Ao longo de sua epopeia, Emília foi se conferindo autoridade para atuar na transformação da realidade, porque não resistiu às mudanças. Isso, em nossa ótica, indica que, no fazer especulativo, o indivíduo não a reduz à consciência, às condições dadas, mas concentra-se na possibilidade do sujeito de produzir os casos e os acasos, isto é, as novidades, ao tempo em que se permite ser nelas ressignificado, considerando que sempre é tempo de fazer diferente.

Com essa referência de fim de texto, convido o leitor a pensar com toda força para inventar ou reinventar educações que propiciem e acolham igualmente o pensar e

o dizer de todas as crianças, não na ilusão de que todas são, por natureza, iguais, mas no reconhecimento de que, por força de sua incrível condição de humanos, são admiravelmente diferentes.

Fico por aqui, porque o juízo acabou. E eu não sou nem tonta de criar juízo, não sei o que ele come. Tomei esse juízo no dito popular.

Referências

- ARAPIRACA, M. de A. *Prólogo de uma paidéia lobatiana fundada no fazer especulativo: a chave do tamanho*. 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1944.
- CAVALHEIRO, E. *Monteiro Lobato: vida e obra*. São Paulo: Companhia Distribuidora de Livros, 1995, v. 1.
- ECO, U. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FRAGA, D. A arte aduba as pessoas para a vida. *Almanaque de cultura popular*, São Paulo, ano 14, n. 157, maio 2012.
- HEIDEGGER, M. *Introdução à metafísica*. Tradução de Emanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1966.
- _____. *Ser e tempo*. 4. ed. Tradução de Maria de Sá Cavalcante. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. p. 1.
- LEÃO, E. C. *Aprendendo a pensar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977. v. 1.
- LOBATO, M. *A barca de Gleyre*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. *A chave do tamanho*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972. (Obras Completas).
- PROUST, M. *No caminho de Swann*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- ROCHA, R. *Almanaque*. São Paulo: Ática, 2004.
- ROUANET, P. S. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.
- TONUCCI, F. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Tradução de Alda Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005.

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Raquel Nery Bezerra

A lição sabemos de cor, só nos resta aprender.

Beto Guedes

A presente reflexão se identifica como parte dos desdobramentos de uma série de ações da Faculdade de Educação – UFBA em relação à infância e ao segmento da Educação Básica que lhe atende formando e especializando professores. O Curso de Especialização em Educação Infantil, compreendida, junto com o Proinfantil, como parte de uma mesma política, tem por alunas e alunos profissionais graduada(o)s vinculada(o)s a escolas públicas e comunitárias.

Desde o início dos trabalhos, tomamos como tarefa a sistematização de informações sobre os cursistas do programa, que têm em comum o fato de estarem em pleno exercício docente no campo específico da Educação Infantil. Afora esse ponto de intersecção, o perfil dos cursistas é bastante heterogêneo, levando-se em conta principalmente aspectos de caráter socioeconômico.

A ênfase desta reflexão é o desenvolvimento da linguagem verbal e a aprendizagem da leitura e escrita, levando-se em conta a transição para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, na perspectiva da formação de professores. Partimos do inevitável truísmo de que a linguagem oral precede e fundamenta essas aprendizagens (nunca é demais lembrar que nenhum professor ensina a língua materna a qualquer aluno). Propomos, assim, as seguintes questões: no que diz respeito à última etapa da educação infantil, considerando-se seu caráter de transição para os primeiros anos do Ensino Fundamental, que procedimentos didático-metodológicos seriam adequados e/ou relevantes ao segmento? E, dados os contornos resultantes de uma resposta a essa questão, que concepções e práticas os professores do grupo cinco da educação infantil, sujeitos informantes pertencentes ao contexto do curso de especialização em educação Infantil do polo de Salvador-BA, de fato tem assumido em sua docência?

Infância, linguagem verbal e escola – algumas definições e particularidades

O ponto de partida de uma resposta à primeira questão é o fato de que as aprendizagens da linguagem verbal (ou, em outra perspectiva teórica, a chamada aquisição da língua materna) se dá independentemente de qualquer contexto institucional ou procedimento didático e a aprendizagem da leitura e escrita está profundamente vinculada, tanto por sua especificidade quanto por sua história e tradição, à instituição escolar (MARCUSCHI, 2008), e não se dá sem algum procedimento didático e/ou metodológico, visto ser uma técnica e uma convenção.

Perguntamos pela educação infantil, qual seu papel e função na aprendizagem da leitura e escrita que, no dizer de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), se constituem como arquividades tanto para a totalidade das experiências e saberes escolares quanto para o pleno exercício da cidadania. E a pergunta nos remete a dois aspectos: a anterioridade do letramento em relação à alfabetização e os aspectos socio-culturais implicados na educação infantil, resultantes da organização e funcionamento da maioria das famílias contemporâneas, notadamente as das classes trabalhadoras.¹

A despeito de que, notadamente na esfera privada do segmento, haja uma expectativa de que a Educação Infantil seja a promotora e o tempo/espço da alfabetização, é sabida sua especificidade no todo da progressão escolar, e que sua organização está alicerçada no tripé “brincar, educar, cuidar”. O que perguntamos é se, dados tais princípios que a singularizam, o que significa o “educar” nesse segmento, e a que devem corresponder as aprendizagens pretendidas, planejadas, excluída a finalidade da “promoção” (e sua contra-parte, a retenção). Em outras palavras, perguntamos se (ou em que medida) os fundamentos do brincar, cuidar e educar contêm elementos necessários à aprendizagem do sistema de escrita alfabética e que procedimentos didáticos e metodológicos refletiriam, no cotidiano da infância na escola, as expectativas dessas aprendizagens.

A reflexão se organiza, pois, em dois movimentos

1 - Trazer as falas de sujeitos-professores do Grupo 5 da EI do polo Salvador (um total de 11 informantes), resultantes de solicitação que lhe fizemos especialmente para esta reflexão.²

2 - Desenvolver breve reflexão a partir de documentos oficiais relativos ao segmento: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009 e o documento que altera a organização do Ensino Fundamental para o tempo de nove anos, de 2010.

1 Segundo dados do Censo Escolar 2010, realizado pelo INEP, 6.756.698 crianças estão matriculadas na Educação Infantil, sendo 71,8% em creches e pré-escolas municipais (4.853.761), 1,06% em estaduais, 0,04% em federais e 27,1% em particulares. O maior crescimento ocorreu nas creches, com um aumento de mais de 168 mil crianças, comparando-se o dado com o ano de 2009, e 79,1% a mais que no ano de 2002. Na pré-escola, foram 174.227 matriculados a menos que no período anterior, reflexo da implementação do EF 9 anos, embora desde 2004 este número venha caindo. Fonte: <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional-brasileiro/educacao-infantil>

2 Eis a consigna solicitada: Imagine que você tem, como docente do Grupo 5 da Educação Infantil, ou ainda como gestora, a oportunidade de escrever uma carta à Professora que acompanhará a progressão escolar dos seus atuais alunos na classe do 1º ano do Ensino Fundamental. Que recomendações você lhe daria sobre a continuidade do processo educativo deles? Ao escrever a carta à suposta colega, considere: a) O papel e/ou a função da Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental; b) As aprendizagens das linguagens constitutivas da criança em seu desenvolvimento; c) A alfabetização e as competências relativas à linguagem verbal; d) O brincar, suas funções e possibilidades nesse período de transição.

A transição na perspectiva dos sujeitos informantes

Temos visto com pesar, em nosso cotidiano de formação de professores, quantos bons alunos das licenciaturas evadem da carreira docente, em si mesma fascinante, repleta de compensações intelectuais, culturais e humanísticas que suplantam as supostas satisfações do capital prometidas pelas tradicionais carreiras almeçadas pela burguesia brasileira. Evadem porque a profissão docente tem sido desempoderada, socialmente esvaziada de relevância simbólica, refém de um sistema que, por um lado, libertou os alunos das amarras estéreis da repetência, mas não cuidou, por outro, de sua complementação: a cuidadosa, exigente e constante especialização referente aos processos de renovação didático-pedagógica, sem o que a simples subtração da retenção deixa incompleto um processo que deve ser acudido em todas as suas frentes.

Nossa experiência com a Especialização em Educação Infantil tem algo a dizer sobre isso. Desde o processo de seleção dos cursistas de todos os polos percebemos que diante de nós se constituía um grupo cuja formação extrapolaria o âmbito intelectual. Parte significativa dos cursistas sequer tinha e-mail próprio ou acesso regular à internet. A escrita que constituiu o exame de seleção revelou a precariedade das capacidades relativas à expressão escrita acadêmica. A pergunta que emergiu da equipe de trabalho foi: como um grupo com tais características assumirá atitude investigativa (ou, no dizer de Licia Beltrão, o “estado de pesquisa”) necessária à construção do TCC? A precariedade da formação inicial³ era patente, do que resultou a decisão, por parte da coordenação, de um trabalho formativo de caráter mais amplo. Tem havido um esforço de que as professoras cursistas compreendam, através da atenção dada a todos os aspectos dessa formação, que há uma política pública que lhe considera parte fundamental de uma transformação social inadiável que não ocorrerá sem a sua adequada qualificação e participação. Aspectos como atitude diante do conhecimento, desenvolvimento de uma postura investigativa no seu trabalho cotidiano com as crianças, a necessária articulação entre este cotidiano que vivencia e a pesquisa (sua própria ou de outros), além de aspectos curriculares como a inserção de oficinas temáticas, voltadas para a efetiva prática pedagógica, têm caracterizado os encaminhamentos do curso. Por isso, as produções das cursistas docentes do grupo 5 não nos surpreendeu pelo seu teor e conteúdo, conquanto nos tenha alegrado muito.

Para termos um acesso otimizado do que as cursistas informantes expressaram sobre suas concepções e práticas pedagógicas, julgamos que fosse útil criar categorias através das quais selecionássemos de suas cartas fragmentos considerados relevantes. Assim, definimos seis classificações:

3 Dados apresentados em Seminário sobre avaliação dos indicadores de qualidade na EF revelaram que os professores da Educação Infantil com Ensino Superior não chegam a 50% de seu total.

- 1 - Observação da singularidade dos tempos de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA);
- 2 - Consideração da transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) como um tempo em que se deve manter a ênfase no brincar;
- 3 - Uma compreensão adequada da função da EI;
- 4 - Uma compreensão adequada da especificidade da transição;
- 5 - A importância do trabalho com os gêneros textuais da infância para o desenvolvimento de um trabalho linguístico relevante;
- 6 - Reconhecimento de distorções resultantes de concepções e práticas pedagógicas não renovadas ou superadas.

Assim, vamos conhecer um pouco do que pensam essas professoras do Grupo 5:

1 - Observação da singularidade e diferenças nos tempos de aprendizagem do SEA:

a) (I 10) - Tenho 23 alunos frequentando. É gratificante acompanhar a evolução deles em todos os aspectos. Todos já sabem escrever o seu nome. Alguns ainda necessitam do auxílio visual do crachá. Já sabem escrever as letras do alfabeto, embora nem todas as reconheçam. Em matemática todos já sabem escrever os algarismos de 1 a 9, mas não são todos que já reconhecem. Alguns já dominam cores, formas geométricas e resolução oral de situações-problema.

b) (I8) - Conseguimos construir juntos “seres humanos” SOCIAIS, dentro do contexto: conhecer / fazer / conviver e lógico ser! Por isso, alguns ainda não desenvolveram algumas habilidades e competências, mas tenho certeza que já estão em processo de formação! Cada criança precisa de seu tempo para aprender a “ser”, “conhecer”, “fazer” e se “desenvolver”!! Outros já desenvolveram algumas habilidades e competências para a alfabetização (1º ano) tais como: leitura, interpretação, escrever com letra de forma e cursiva, escrever seu próprio nome completo e identificar o dos colegas, utilizar com clareza e boa pronúncia as palavras / ideias, fatos e acontecimentos e tantas outras coisas.

2 - Consideração da transição da EI para o EF como um tempo em que se deve manter a ênfase no brincar:

a) (I9) - Outra sugestão importante e que também deve fazer parte de sua rotina são as atividades que envolvam o brincar, ou seja, o brinquedo e a brincadeira. Nesse universo tão extenso que é o mundo da criança não podemos deixar de fora esses instrumentos tão importantes na construção do seu aprendizado. Não podemos esquecer que o fato dessas crianças estarem mudando de modalidade de ensino não as torna menos crianças do que são.

b) (I10) - Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental. Ao longo de sua história, não se tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, é comum as crianças ouvirem do professor a seguinte frase: “Agora a brincadeira acabou!” O grande desafio é aprender sobre e com as crianças através de suas diferentes linguagens. É nesse sentido que a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. Dessa forma, a brincadeira é responsável por muitas aprendizagens.

c) (I3) - Sugiro que você trabalhe bastante a oralidade de forma lúdica e prazerosa, valorize o brincar propiciando momentos onde estes experienciem as várias formas de brincar pois nesta transição entre o infantil e o fundamental deve-se ter um cuidado maior para que o processo ocorra sem traumas, tendo na educação infantil uma base sólida na construção de um ser autônomo, confiante e seguro, capaz de fazer valer seus direitos de cidadão.

3 - Adequada compreensão da função da EI:

a) (I2) - É importante lembrar que na Educação Infantil criam-se as bases sólidas para uma boa alfabetização. Nela não se guarda tal obrigação da leitura e da escrita convencional. Assim meus objetivos sempre versam por espaços de vivências embasados no letramento. Prática que habilita e proporciona o desenvolvimento de aprendizagens consistentes, que se aproximam de contexto real, de práticas de mundo e que, mais uma vez afirmo, o letramento exercido através das diversas linguagens que perpassam pelas variadas áreas do conhecimento, não apenas no âmbito da leitura e escrita, como é mais aceitável e correntes, porém limitador de aprendizagens.

b) (I6) - Sabemos que a educação infantil é um momento de extrema importância na vida das crianças, pois é nela em que se estabelece os primeiros contatos com um ambiente fora da família, e é através dela que a criança, de certa maneira, é introduzida no “mundo letrado”. [...] Nesta fase de desenvolvimento a criança está muito interessada em brincar, e o professor tem nessa ferramenta um grande instrumento ao seu alcance como um meio de facilitar a aprendizagem. Não quero dizer com isso que vivia brincando a todo momento, mas que busquei por algumas vezes este auxílio em minhas práticas. Com isso as crianças foram ou ainda estão se familiarizando com o mundo da leitura e da escrita.

c) (I4) - Nunca pensei que a Educação Infantil fosse um leque de possibilidades tão importante para o desenvolvimento do ser humano. E é a especialização em Educação Infantil que está me possibilitando fazer estudos na área, repensar a minha prática como professora / coordenadora. A fazer alguns encaminhamentos para promover momentos de formação tão ricos com professores e familiares.

SLIDE 12

d) (I 10) - Considerando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, deve-se oferecer às crianças condições para que as aprendizagens ocorram tanto nas brincadeiras como nas situações pedagógicas intencionais ou mediadas pelo professor. Essas aprendizagens ocorrem de uma maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. [...] nossa principal função nesses primeiros anos de escolarização deve ser de promover em nossas práticas de educação a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais de nossas crianças, entendendo que ela é um ser total, completo, indivisível. SLIDE 13

4 - Adequada compreensão da especificidade da transição:

(I 10) - A infância está presente não só na educação infantil, mas também nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. [...] Receber a criança de seis anos no Ensino Fundamental, tenha ela frequentado ou não a Educação Infantil, é ter em mente que esse é o primeiro contato com o seu percurso no ensino fundamental e que merece toda a atenção não apenas do professor, mas de todos os profissionais que atuam na escola. Para algumas crianças essa será a primeira experiência escolar, então precisamos estar preparados para criar espaços de trocas e aprendizagens significativas, onde as crianças possam vivenciar experiências de um ensino rico em afetividade e descobertas.

(I 5) - Estou passando para você uma turma valiosa e gostaria de informar que embora eles estejam em processo de aprendizagem, essa passagem para o primeiro ano requer um período de adaptação no qual será preciso que você perceba que essas crianças são ainda bem infantis e devem aprender com prazer.

(I 7) - Muitos dizem que aqui na nossa escola o primeiro ano é o início da escolarização das crianças, fazem de tudo para deixarem a Educação Infantil de fora. [...] A educação Infantil existe na nossa escola para que percebamos a criança como criança.

(I 11) - Acreditando em você, espero que ofereça para a turma um espaço acolhedor e prazeroso com atividades práticas relacionadas à cultura da criança para que as mesmas tenham o prazer em aprender conhecimentos da sua realidade, possibilitando um clima de entusiasmos e fantasias, para que as crianças continuem desenvolvendo o seu raciocínio e construam o seu desenvolvimento de maneira descontraída. Para que isso aconteça faz-se necessário que todas as atividades sejam voltadas para a ludicidade para que favoreça um processo de aquisição de autonomia de aprendizagem voltada para a leitura e a escrita, mostrando para eles que estudar é divertido.

5 - A importância do trabalho com os gêneros textuais da infância para o desenvolvimento de um trabalho linguístico relevante:

- a) (I 5) - As músicas, os contos infantis, os jogos para competição, o brincar, devem fazer parte diariamente. Não se esqueça que para alfabetizar o som das palavras é imprescindível. Aproveite o momento da canção e crie, cante uma palavra com o som mais forte ou fraco, baixo ou alto, escreva a canção no quadro, leia, cante, desenhe, explore a canção de todas as formas que sua imaginação conseguir.
- b) (I 9) - Como educadoras, acreditamos que a riqueza dos contos de fadas, as lendas, o acervo de brincadeiras podem constituir o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas.

6 - Reconhecimento de distorções resultantes de concepções e práticas pedagógicas não renovadas ou superadas:

- a) (I 4) - Durante a Educação Infantil tentei trabalhar com as crianças o físico. O psicológico, o intelectual, as relações sociais, o cuidar complementando a ação da família. Mas foi muito difícil, porque ainda não consigo me desprender do cognitivo que se sobressai sobre os demais. Até porque, na escola em que trabalho a Educação Infantil divide o mesmo espaço com o Ensino Fundamental I, neste último as professoras cobram tanto das professoras da Educação Infantil para que as crianças entrem no 1º ano do Ensino Fundamental em processo de alfabetização, lendo e escrevendo.
- b) (I 1) - Infelizmente alguns profissionais que trabalham com crianças mais velhas e as instituições escolares cada vez mais têm se preocupado com os conteúdos formais do ensino e dado ênfase à alfabetização, não sabendo que brincar para aprender e se desenvolver é essencial.
- c) (I 2) - Durante esse ano letivo de 2011, essa turma que chegará a você, claro que de acordo com meus esforços e limitações, foram respeitadas como crianças, com especificidades desse período de infância. Como meu trabalho foi desenvolvido com esse foco, há quem acredite que fui negligente com as séries que posteriormente as crianças viverão (estudarão). Eu afirmo que de modo algum abandonarei tal realidade pelo fato de permitir que a criança brincasse, fantasiasse, viajasse nas infinitas leituras infantis e nas músicas diárias ou ainda nas diversas produções artísticas que produziram. Cooperei sim para uma infância possível, curtida e com visitas constantes às diversas linguagens, pois acredito neles – acima listados – como fundamentais.
- d) (I 7) - O pensar na alfabetização ficou muito próximo à prática tradicional, quando planejamento formal, ou seja, muitas atividades foram impressas acreditando ser a melhor forma de desenvolvimento motor. Várias intervenções foram feitas e começaram a utilizar livros infantis como desenvolvimento da linguagem verbal e o teatro como expressão motora.

Progressão e não-promoção na Educação Infantil - Os documentos oficiais

A Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, afirma em seu Artigo V:

As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999, grifo nosso)

Já em 2009, a Revisão dessas Diretrizes retoma o elemento destacado acima nos seguintes termos:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

O texto explicita um dos fundamentos da educação para a infância: sua autoteleologia, sua diferenciação em relação à progressão do estudante nas séries ou ciclos posteriores, fator diretamente associado à avaliação e promoção ou retenção.¹ O texto

1 Fernandes (2007, p. 7), à época presidente do INEP, em documento que propôs o atual Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e seus fundamentos conceituais e metodológicos, considera que “um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo que grande parte deles

também confere atenção especial a todos os movimentos ocorrentes em tempo de transição. Observe-se ainda o destaque à não vinculação das ações a qualquer “objetivo de seleção, promoção ou classificação”.

O documento declara que é recente a integração desse segmento ao sistema educacional brasileiro e o quanto ainda é necessário construir consensos. Nessa perspectiva, propomos um confronto de dois elementos que nos parecem desafiar, no que se refere à especialização / formação continuada do docente atuante no grupo etário da transição, quanto às aprendizagens e desenvolvimento de capacidades linguísticas: a ausência do objetivo de promoção articulada à progressão escolar.

Caracterizando de modo sumário as capacidades linguísticas e cognitivas do sujeito entre 5 e 6 anos, sabe-se que a essa altura ele já tem um conhecimento sobre sua língua materna normalmente completo, isto é, os aspectos fonológicos, morfossintáticos e semânticos de seu idioma, além de um repertório lexical e uma competência comunicativa de abrangência proporcional ao que experimentou. Para esse sujeito, que nunca é ideal, mas indivíduo (portanto, singular e complexo), o que significa “educar” no aspecto específico da língua/linguagem? E que vínculos esse educar estabelece com o brincar e o cuidar, tendo em vista seu estágio de desenvolvimento e as expectativas dele próprio, de sua família e da instituição escolar quanto à etapa que se iniciará a seguir?

Toda e qualquer organização escolar prevê uma progressão, um encaminhamento e sequência de conteúdos e aprendizagens que desloca processualmente o sujeito em estágios sucessivos de competências, experiências e saberes. De modo que, numa perspectiva filogenética (ou “ideal”), o indivíduo experimenta desenvolvimentos, enquanto do ponto de vista escolar/institucional ele vivencia uma progressão. Na educação infantil, esses dois processos num certo sentido se confundem: o desenvolvimento da criança se processa com o conhecimento sobre o seu ambiente e as aprendizagens que daí decorrem, como a de sua língua materna, resultado de sucessivas e constantes interações mais o esforço cognitivo de construção de sua gramática, além do desenvolvimento motor, da compreensão paulatina da cultura, de valores e crenças, do outro, e da descoberta das várias linguagens através das quais esse mosaico de significações se manifesta, e a instituição escolar é um dos cenários ou contextos desse movimento.² Nesse sentido, a Educação Infantil coincide com a progressão, ao tempo em que é propulsora do desenvolvimento, o que explica sua poderosa função de ajuste social, de

abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluam essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por seu lado, um sistema em que os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso eles aprendam muito pouco. Em suma, um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.”

- 2 No caso da infância “pobre”, e por esse termo queremos significar “pouco assistida”, a escola é o principal cenário no que se refere ao acesso aos bens culturais socialmente relevantes.

promotora dos direitos da infância, os quais as desigualdades sociais e maus encaminhamentos políticos podem comprometer.

Mas se aceitamos que educar tem o mesmo peso e relevância do cuidar e brincar, por conseguinte admitiremos que o cuidado e a brincadeira implicam aprendizagens. Reiterando a ausência de finalidade de promoção, há que se estabelecer, principalmente junto aos docentes do segmento (em sua formação), uma clara e explícita contraposição à presumida função, amplamente alimentada pela maioria das famílias e mesmo de muitas escolas, de que essa etapa da vida escolar seja uma espécie de versão atualizada da “prontidão”, outrora desejada, um estágio prévio para (e promotor da) alfabetização, a despeito da consensual aceitação (mas não adequada compreensão) do que seja o letramento, vertido na vida escolar em práticas de leitura e escrita, majoritariamente. Esse confronto assume gravidade porque é inevitável considerar a realidade da promoção (e da retenção), resultante de complexos e muito polêmicos procedimentos de avaliação e decisões que deles decorrem (dado o 1º ciclo do EF, o gargalo tem ocorrido na passagem para o 4º ano).

Em se tratando do Grupo 5 da EI e a transição ao período posterior, ainda de acordo com o documento em questão, o EF de nove anos tem a expectativa de que o *modus faciendi* da EI repercuta no primeiro ciclo, incorporando a ele principalmente seu matiz lúdico, de modo a fazer com que, entre outras coisas, os conteúdos escolares sejam “interessantes pelo seu significado intrínseco”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 21-23) Citamos o documento.

A propósito dessa orientação, fazemos as seguintes ressalvas:

- a) O CNE reconhece que a alteração do tempo do EF para nove anos implica elaboração de novo currículo e de novo projeto político-pedagógico adequados a essa configuração, mas não enfatiza suficientemente o elemento basilar da formação, inicial e continuada, do professor;
- b) A orientação oficial e regulamentar não se origina das instâncias governamentais e legais que lha dão o estatuto de diretrizes e referência de trabalho, mas deriva de observações e estudos anteriormente feitos, esforços de pesquisas acadêmicas interessadas em investigar as relações entre a criança, seu desenvolvimento e o contexto escolar.

A propósito disso, julgamos pertinente destacar recente pesquisa de Belintane (realizada entre 2007 e 2009, relatório publicado em 2010) e Araujo (2011), que investigam as aprendizagens relativas à leitura e escrita nessa fase de transição.

Belintane (2010, p. 687), a partir do trabalho junto a crianças que, “[...] com três ou quatro anos de escolarização, ainda não reuniam as condições básicas para o domínio da leitura e da escrita”, isto é, alunos que “[...] ajudariam a compor o percentual nacional de aproximadamente 20% dos alunos de quarta série que ficariam abaixo da

pontuação mínima das escalas de avaliação [...]”, tem como ponto de partida a aplicação de diagnóstico fundamentado principalmente no reconhecimento de que o sucesso das aprendizagens da leitura e escrita estão relacionados a elementos como a memória oral (cimentada em habilidades narrativas e intertextuais vivenciadas no tempo da infância que antecede o EF), além do manejo de práticas lúdicas centradas no significante (considerando principalmente a unidade silábica e a leitura/resolução de desafios como o rebus). A pesquisa permitiu concluir que “por volta de 70% dos alunos que ainda não dominavam o alfabeto apresentavam dificuldades nessas atividades” (BELINTANE, 2010, p. 689), e que “[...] crianças que conhecem pouco os textos completos da tradição oral e seus manejos também não dominam bem as unidades silábicas [...]”, de modo que, de acordo com o relatório, é possível determinar forte e coerente relação entre as dificuldades de aprendizagem do sistema alfabético e a ausência de habilidades fundadas num letramento de base oral.

Já Araujo (2011) considera a importância de um repertório de “textos que se sabem de cor” como a base do que se tem chamado de “alfabetizar letrando”, isto é, estabelecer um cotidiano de atividades didático baseadas em textos que, antes de servirem a qualquer finalidade pedagógica, são experimentados e fruído por si mesmo, por sua potência estética e lúdica, e nessa experiência e fruição reiterados são memorizados, internalizados, compondo um repertório de base a partir do qual toda uma didática epi e metalinguística se estabelece (pouco importando aqui a estéril querela entre metodologias e/ou procedimentos analíticos ou sintéticos). Nas palavras de Araujo (2011, p. 20),

Abordar esses textos familiariza a criança com aspectos discursivos desses gêneros: rima, ritmo, repetição, versos breves, métrica regular, sucessão ágil, aliterações, assonâncias, *nonsense*, aspectos gráficos de organização do texto, aspecto lúdico, sonoridade. E a sua espontaneidade [...]. Esses aspectos sonoros e gráficos [...] terão também grande valia em si. A percepção e a produção de rimas, a “observação” da emissão sonora de certas sílabas em algumas parlendas e fórmulas de escolha em que as palavras são naturalmente escandidas, ou a ênfase nos fonemas (nos trava-líguas) são situações em que está em jogo a consciência metalinguística, metafonológica, relacionada à alfabetização, que pode ser também epilinguística, intuitiva, parte do próprio uso da língua, do jogo oral, sem ainda completa consciência de sua organização.

Defendemos, então, que nesse tempo da transição de que falamos, o manejo linguageiro desse repertório seja igualmente processual, conforme já citado, partindo do epilinguístico ao metalinguístico. É assim que compreendemos o trabalho com a língua nesse período a que Belintane (2010) com pertinência designa como “dobradiça”, um tratamento adequado e possível que atenderia às necessidades infantis de iniciarem sua incursão nas aprendizagens e capacidades da leitura e escrita, estabelecendo as bases a

partir das quais as reflexões conceituais próprias do SEA se deem. O letramento, maior que a alfabetização, é o matizado da EI, sua forma de funcionar, sustentada a hipótese (a ser confirmada em pesquisas longitudinais que monitorem grupos de alunos e seus professores do grupo 5 até o fim dos três primeiros anos do EF) de que esse manejo processual e progressivo de gêneros textuais de tradição oral seja efetivamente empregado.

À guisa de conclusão, acrescentamos: empoderamento simbólico da atividade docente para a Educação Básica e renovação pedagógica através de consistente e mais específica formação inicial desses professores, além de constante e continuada especialização. Adicionem-se aspectos político-institucionais: dedicação exclusiva (uma das faces do empoderamento) e compartilhamento sistemático, em interlocução multidisciplinar, dos problemas e desafios da escola. Atamos as pontas desta narrativa à epígrafe que introduziu a reflexão: “a lição sabemos de cor, só nos resta aprender”.

Referências

ARAÚJO, L. C. de. ...*Quem os desmafa gafizar bom desmafa gafizador será*: textos da tradição oral na alfabetização. Org. Mary Arapiraca. Salvador: EDUFBA, 2011.

BELINTANE, C. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 685-703, set./dez. 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Lei 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 6º, 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998. 3 v.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

_____. Resolução nº 5, de 7 de abril de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília, DF: Inep, 2007. (Textos para discussão, 26).

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CONSTRUINDO UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA E COM A CRIANÇA CEGA

Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão

Este artigo aborda o desenvolvimento da criança com deficiência visual do tipo cegueira, na faixa etária entre 0 a 6 anos de idade, alertando para a importância do ambiente físico e atitudinal em que a criança está inserida.

Os especialistas da área consideram hoje a cegueira como um dentre os tipos de deficiência visual, o que significa dizer que nem toda pessoa com deficiência visual é cega, sendo possível, em alguns casos, o uso eficiente do resíduo visual. (DALL'ACQUA, 2002) Essa classificação diagnóstica, se cego ou não, é dada a partir de dois enfoques específicos: o clínico e o educacional.

Do ponto de vista clínico, segundo Temporini e Kara-José (2004, p. 598):

A Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu cegueira como a acuidade visual menor do que 3/60 no melhor olho, com a melhor correção óptica, além de definir a incapacidade visual acentuada (baixa visão) como a acuidade menor do que 6/60 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Estimativas baseadas na população mundial de 1990 referentes à cegueira e baixa visão, divulgadas pela OMS, indicavam a existência de 38 milhões de indivíduos cegos e de 110 milhões apresentando visão deficiente e risco de cegueira.

Do ponto de vista educacional, o diagnóstico considera o tipo de sistema que a pessoa irá utilizar na leitura e na escrita. Para as pessoas com cegueira, na “[...] ausência total de visão até perda total de luz, o processo de aprendizagem se dará através da integração dos sentidos: tátil-cinestésico-auditivo-olfativo-gustativo, utilizando o Sistema Braille como meio principal de leitura e escrita”. (BRUNO, 1997, p. 7) Já as pessoas com baixa visão são aquelas que “[...]o processo educativo se desenvolverá por meios visuais, ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos”. (BRUNO, 1997, p. 7)

Quanto à pessoa com baixa visão, é possível encontrar publicações que optam ainda por definir essa condição visual considerando três grupos distintos. Os estudos de Lucas e outros autores (2003, p. 76) são um exemplo:

A baixa visão por sua vez é subdividida em: baixa visão moderada, em que o indivíduo apresentou acuidade visual entre 20/80 e 20/150; baixa visão grave, entre 20/200 e 20/400; baixa visual profunda, entre 20/500 e 20/1000 no melhor olho com melhor correção.

A acuidade visual pode ser definida como a menor imagem que uma pessoa pode enxergar. Na pessoa com baixa visão, a acuidade vai sofrer influência do tamanho real do objeto, da distância em que o objeto é apresentado, da iluminação do objeto, da iluminação do ambiente, do contraste entre o objeto e o fundo em que é apresentado.

Outro conceito que ajuda a compreender a baixa visão é o do campo visual: “Se estamos fixando um ponto qualquer do espaço com os nossos olhos, consideramos que toda a região desse espaço acessível à percepção é o nosso campo visual”. (LENT, 2010, p. 322) O campo visual pode ser entendido com um mapa topográfico que envolve o que está imediatamente à nossa frente. Visto de forma simultânea pelos dois olhos, em cada olho o campo é dividido em quatro quadrantes: o superior nasal, o superior temporal, o inferior nasal e o inferior temporal. Na pessoa com baixa visão, as modificações no campo visual vão depender de alterações na retina, que é uma das estruturas envolvidas no ato de ver. As alterações podem resultar em diferentes situações envolvendo perdas do campo visual: perda de visão periférica, perda de visão superior, perda de visão inferior, perda de visão central ou, ainda, redução ou estreitamento do campo visual como um todo. (HERNÁNDEZ; PLAZA, 2004)

Vale ressaltar que o foco das discussões neste presente texto envolverá a criança com cegueira, que tem o seu desenvolvimento entendido por Bardisa e colaboradores (1986, p. 55), como muito semelhante ao da criança vidente: “[...] el niño ciego es más igual al niño vidente que diferente”.¹ A autora faz esta afirmação considerando que para tal realidade se efetivar é fundamental que o ambiente em que a criança se desenvolve lhe seja favorável.

Mas como seria esse ambiente?

Um espaço acolhedor, adequado às necessidades da criança, estimulante e desafiante. Promover esse ambiente – que aparentemente não é mais do que garantir o básico, para que qualquer criança cresça plenamente – acaba, muitas vezes, por se transformar em uma árdua tarefa, quando se trata de uma criança que nasce com deficiência visual. Requer, na maioria das vezes, uma intervenção especializada, que envolva orientação aos familiares, adaptação de situações e espaços físicos, investigação e uso de técnicas atualizadas, entre outros. Graças aos avanços nas técnicas de atendimento à criança cega, foi possível desenvolver programas que, atuando preventivamente, impedem a cristalização de comportamentos inadequados, tanto por parte da criança como da família. (BRUNO, 1993; FARIAS, 2003)

Os termos “estimulação precoce” e “intervenção precoce” costumam ser utilizados como sinônimos para nomear esse tipo de prática voltada para a atuação com crianças pequenas. Esses serviços ainda são escassos no Brasil, sendo realizados, em sua maioria, por entidades de cunho filantrópico, religiosas ou particulares, que podem abrigar práticas de atenção primária, como triagem e detecção de patologia, atenção

1 “[...] a criança cega está mais para igual do que para diferente da criança vidente”. (BARDISA, 1986, p. 55, tradução nossa)

secundária, como avaliações, e terciária, como intervenção com a criança e a família. (FARIAS, 2003)

Na legislação educacional brasileira, a intervenção precoce aparece como um serviço a ser garantido pelo sistema educacional para a criança de 0 a 3 anos de idade:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (BRASIL, 2008, p. 16)

Neste documento (BRASIL, 2008), que trata da política educacional para as pessoas com deficiência, o aluno, agora nomeado como aluno com necessidades educacionais especiais, deve cursar a escola regular tendo como suporte o atendimento educacional especializado (AEE). O AEE consiste em atividades de complementação ou suplementação aos conteúdos escolares, ou seja, não é um substitutivo da escola e por isso deve ser realizado no contraturno do aluno. Estas atividades complementares podem ocorrer na própria escola em espaços específicos denominados de sala de recurso multifuncional ou fora do espaço escolar em centros de atendimento educacional especializado. A intervenção precoce é um tipo de AEE, que objetiva:

[...] ajudar a criança portadora de deficiência visual a construir o seu sistema de significação a partir de suas experiências consigo mesma, com as pessoas e com o mundo à sua volta [...] Somente a partir de experiências sensório-motoras vividas, integradas, organizadas e refletidas pela própria criança é que ela vai atuar no mundo como um ser pensante, criativo e participante. (BRUNO, 1993, p.14)

Uma proposta de estimulação precoce precisa procurar acolher a criança de forma global, integralmente, atentando para múltiplas e concomitantes influências que o meio pode ocasionar no seu desenvolvimento. Será fundamental que os profissionais especializados da intervenção precoce, a comunidade escolar e a família tenham um relacionamento muito estreito, estabelecendo entre si uma rede que ajude a criança cega a se organizar, construindo estratégias de compensação do seu déficit.

Um dos aspectos que pode contribuir no fomento desta rede é a socialização dos conhecimentos relativos à criança. Como revela Bruno (1993, p. 12): “[...] cada criança tem sua forma particular de organizar e estruturar conhecimento de forma individual e

única, alcançando níveis diferenciados de desenvolvimento em ritmo e tempo próprios”. Essa afirmação aponta para o fato de que não existe uma receita pronta no trabalho com crianças, existirão informações mais gerais, como as que serão apresentadas no item que se segue, mas é na relação individual entre cada criança, o profissional especialista em AEE, o seu professor da sala regular e sua família que se revelam os caminhos. A criança descobre o mundo nessa interlocução, aprendendo a significá-lo, compreendendo que direção deve seguir para se desenvolver de forma plena e feliz.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA CEGA

As informações que se seguem a respeito do desenvolvimento da criança cega não podem ser compreendidas dentro de uma posição inflexível, imutável, mas sim como indicadores do desenvolvimento que podem variar, a depender de cada situação em particular.

Cabe enfatizar também que, apesar das aquisições serem apresentadas em cinco diferentes eixos – desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento perceptivo-cognitivo, desenvolvimento da afetividade, desenvolvimento da comunicação e linguagem e desenvolvimento dos hábitos da vida diária – ocorrem de forma simultânea apoiando-se umas nas outras. A criança aprende e se desenvolve de forma completa e complexa, não sendo possível o desenvolvimento de um dos eixos apenas, da mesma forma que não é possível que só a família, ou só a escola, ou só os especialistas em deficiência visual promovam dissociados uns dos outros, situações de aprendizagem e desenvolvimento; as ações precisam ser compartilhadas entre os diferentes grupos, de forma continuada entre os diferentes ambientes físicos e atitudinais.

Desenvolvimento psicomotor

Segundo Bardisa e colaboradores (1986, p. 55): “[...] en los tres primeros años de vida existe una estrecha relación entre motricidad e psiquismo”.² Ambos ocorrem de forma paralela e em todas as crianças, desde que para isso lhes seja dado o suporte adequado.

Por volta dos quatro meses, o bebê deverá estar saindo da passividade própria ao recém-nascido, para experimentar situações que impulsionem o seu desenvolvimento. Nessa idade a atividade fundamental da criança vidente é a exploração visual, através da qual procura com olhos as pessoas e os objetos. (OCHAITA; ROSA, 1995)

Segundo os autores citados, isso não acontece com a criança cega. Ela é privada de uma série de estímulos que naturalmente fazem parte do cotidiano das outras crianças. Essa escassez pode ocasionar um significativo atraso na mobilidade da criança

2 “[...] nos três primeiros anos de vida existe uma estreita relação entre a motricidade e o psiquismo”. (BARDISA, 1986, p. 55, tradução nossa)

cega, pois é no ambiente que a criança encontra estímulos para se arrastar, engatinhar e andar. A visão de um objeto à sua frente e o desejo de alcançar um objeto fora do seu alcance são os grandes propulsores das atividades motoras antecessoras da marcha. Por isso, é importante que objetos sonoros e de fácil alcance sejam introduzidos no cotidiano da criança cega, a fim de proporcionar essa vivência “[...] somente quando a criança cega é capaz de buscar objetos sonoros, começará a ter interesse em movimentar-se”. (OCHAITA; ROSA, 1995, p. 188)

A limitação quanto à mobilidade dificulta a construção da noção de espaço e o domínio do ambiente que a cerca, podendo levar a atitudes de isolamento e autoestimulação, com consequentes comportamentos estereotipados e maneirismos. Sobre esses movimentos repetitivos das crianças cegas, Bruno (1993, p. 17) afirma que elas

[...] fixam-se nos movimentos repetitivos com a cabeça, mãos, agitando-as, balançando-as frente aos olhos, ou apertando e manipulando o globo ocular [...] com isto se divertem horas a fio [...] as estereotipias podem ser sinal de que a criança por falta de experiências sensorio-motoras significativas, tenha desenvolvido esquemas rítmicos de movimento próprio.

A pouca vivência psicomotora pode levar ainda a dificuldades na construção de noções de lateralidade, de esquema corporal, entre outros. É importante, nesse momento, que as atividades a que a criança esteja exposta sejam contextualizadas e ajudem-na a integrar-se globalmente, incentivando a sua locomoção pelo ambiente. (BRUNO, 1993)

Os serviços de intervenção precoce podem funcionar nesse momento como um importante “instrumento de facilitação” para a família, adaptando o ambiente em que a criança vive, favorecendo que a mesma organize os outros sentidos, utilizando-os na discriminação das outras pistas sensoriais, que irão ajudá-la na apreensão do mundo e consequente aumento da mobilidade. (FARIAS, 2003)

Desenvolvimento perceptivo-cognitivo

A criança cega necessita também experimentar, tátil-cinestesicamente e auditivamente, o mundo em que vive, pois é organizando e integrando essas experiências que se formam os conceitos. É consenso que os diversos sentidos se comunicam entre si. O universo perceptivo da criança pequena é menos perceptivo e descontínuo do que se pensava, portanto a ausência de um dos sentidos, ao mesmo tempo em que pode ser superada em parte pela ação dos outros sentidos, pode também interferir na organização dos mesmos. (PALACIOS, 1995)

Para a criança cega, segundo Ochaita e Rosa (1995), a audição e o tato são extremamente importantes, desde os primeiros meses de vida. A coordenação mão-visão, que inicia por volta dos quatro meses na criança vidente, não se estabelece com a criança cega. Os objetos, para serem explorados pelo tato, serão guiados pela coordenação ouvido-mão. Assim:

[...] os bebês cegos somente têm consciência da existência dos objetos e do espaço que está fora do alcance das suas mãos, se estes emitem algum tipo de som. Ao problema óbvio, que o som não é uma propriedade de todos os objetos, deve-se acrescentar o fato de que a coordenação audiomaneira e, conseqüentemente, a busca dos objetos mediante o som ocorre com um atraso de cerca de seis meses em relação à coordenação visual-manual. (OCHAITA; ROSA, 1995, p. 187)

Essa nova organização pode demorar a acontecer, pois não se trata apenas da questão orgânica, do sujeito cego e do seu desenvolvimento auditivo. O que está em jogo é a forma como o ambiente vai ressignificar para a criança esse novo caminho, tornando interessante ou não a busca auditiva dos sons do ambiente. A criança cega não nasce ouvindo mais ou com um desenvolvimento tátil aguçado. Ela irá aprender, nas suas vivências, uma forma nova de organizar os seus sentidos, que chega até ela pela mediação do outro. (VIGOTSKY, 1997)

No que diz respeito ao desenvolvimento do tato, Ballesteros e colaboradores (2003) expõem que o sistema háptico é fundamental para as crianças cegas, porque, através dele, elas se relacionam com os estímulos existentes no mundo que as rodeia e acessam o mundo da educação com a aprendizagem do código Braille.

O trabalho de desenhos com cegos, realizado por Bardisa (1992), levanta peculiaridades sobre a experiência tátil. A autora afirma que o tato pode ser simultâneo ou sucessivo. No primeiro caso, o objeto ou parte dele é tocado simultaneamente com os dedos, a palma da mão, com uma ou ambas as mãos; já na segunda modalidade, ocorrem toques no objeto ou em parte dele em momentos separados. Outro aspecto apontado pela autora é que existe a percepção tátil estática, quando tocamos com as mãos em repouso, e a percepção tátil dinâmica, quando tocamos com a mão em movimento. O tato em movimento é fundamental para uma percepção mais completa dos objetos. Essa forma de percepção tátil é considerada:

[...] decisiva para la realización práctica. Debemos al movimiento no sólo la percepción de los fenómenos táctiles elementales y de las estructuras táctiles, sino su verdadero origen [...] todas las modificaciones de las actividades táctiles referen-

tes a las superficies, tales como la tersura y la aspereza, la dureza y la blandura, emanan del movimiento. (BARDISA, 1992, p. 29)³

O aguçamento dessa percepção se dá quando estimulado. De forma geral, a pessoa vidente não exercita de forma tão intensa esse tipo de exploração como o cego. Por esta razão, a mediação do vidente, no que diz respeito ao detalhamento táctil de um objeto, esbarrará em limites. O vidente tende a descrever visualmente os fenômenos, dificultando que a pessoa cega compreenda o fato na sua totalidade. A criança cega precisa ser estimulada à exploração ativa dos objetos, incentivada a buscar, de forma dirigida, o objeto perdido e motivada a utilizar o tato dinâmico. Todo esse investimento será fundamental mais tarde para o seu desenvolvimento percepto-cognitivo, que está diretamente relacionado com importantes aquisições como, por exemplo, a compreensão do sistema de leitura e escrita em Braille. Ochaita e Rosa (1995, p. 184-185) revelam que:

O sistema sensorial mais importante que a pessoa cega possui, para conhecer o mundo, é o sistema háptico ou tato ativo [...] muitas das peculiaridades do desenvolvimento cognitivo das pessoas cegas podem ser explicadas em relação às características da captação e processamento da informação mediante o tato.

É importante, para a formação dos conceitos sobre o mundo, que a criança tenha acesso tátil ao maior número possível de miniaturas de animais, objetos e outros representantes das coisas do mundo. Esses conhecimentos precisam ocorrer nos planos bi e tridimensional. (BRUNO, 1993)

A falta de significação no que vivencia e as interações sociais empobrecidas impedem que o aprendizado cumpra a sua função de impulsionar o desenvolvimento. Para a criança pequena a brincadeira é o seu instrumental, é o que lhe permite reproduzir, elaborar, compreender e apreender o mundo em que vive. Segundo Pearce (1999, p. 166): “Além de desenvolver a inteligência [...] o brincar prepara-nos para a educação superior, para o raciocínio criativo e a participação e manutenção de uma estrutura social [...] O brincar é a própria força da sociedade e da civilização”.

A brincadeira facilita e garante o acesso da criança ao conhecimento disponível no mundo, sobre a sua espécie, sobre a sua cultura e sobre si mesma. Segundo Wajskop (1999), a brincadeira não é inata; aprende-se a brincar e aprende-se na interação com o outro. Podemos inferir, então, que vivenciar situações lúdicas favoráveis junto com

3 “[...] decisiva para a realização prática. Devemos ao movimento não só a percepção dos fenômenos táteis elementares das estruturas tácteis, mas sim a sua verdadeira origem [...] todas as modificações das atividades táteis referentes a superfície, tais como a textura e a aspereza, a dureza e a brandura emanam do movimento”. (BARDISA, 1992, p. 29, tradução nossa)

outras crianças ou adultos é vital para o desenvolvimento de qualquer criança. Como todas as crianças, a criança cega também se apropria das situações lúdicas para formular hipóteses, construir e desconstruir conceitos sobre o mundo, elaborar situações traumáticas, ressignificar o seu ambiente.

Sobre a importância de um ambiente favorecedor do aprendizado, Bruno (1993, p. 14) afirma: “[...] a ação do sujeito portador de deficiência visual e sua capacidade de construir conhecimento ficam muitas vezes prejudicadas, não apenas pela limitação do déficit visual em si, mas, principalmente, pela qualidade de troca com o meio”.

Outro aspecto, que precisa ser trabalhado com a criança e seus familiares, é o fato de que o contato corporal e a exploração tátil em pessoas são recebidos de forma diferente por indivíduos que não lidam com essa realidade. Entendemos que esse é um dado que deve ser respeitado, na medida do possível, fazendo parte do aprendizado da criança em relação aos limites sociais.

Desenvolvimento da afetividade

Um ambiente positivo, estimulador deve se constituir desde as primeiras relações da criança com o mundo. Nas interações iniciais com os seus primeiros cuidadores, já lhe são atribuídas características que, introjetadas posteriormente, formam o entorno sobre o qual a personalidade se estrutura. (BOWLBY, 1997) Segundo este autor,

[...] a experiência familiar daqueles que se tornarão pessoas relativamente estáveis e autoconfiantes é caracterizada não apenas pelo apoio infalível dos pais, quando a eles se recorre, mas ainda por um estímulo gradual e constante à crescente autonomia, notando-se ainda que os pais transmitem modelos funcionais – de si próprios, da criança e de outros. (BOWLBY, 1997, p. 113)

Como enuncia o autor citado, ao se reconhecerem no lugar de genitores, os pais normalmente atribuem à criança a condição de filho ou filha, desejado ou rejeitado, bem-vindo ou intruso. Esse ambiente, no qual será inserida a criança, se forma antes do seu nascimento. É uma construção que se inicia ainda na gestação, quando regras culturais vão nortear a compra do enxoval, a arrumação do quarto, a cor predominante na confecção das peças, etc. Todas essas ações são realizadas tendo como pano de fundo o momento emocional que a família e, em especial, o casal, vivem.

Para a família, e particularmente para a mãe, a criança já existe representada sob a forma de um bebê ideal. (JERUSALINSKY; YAÑEZ, 2003) Após o nascimento, toda mãe passa por um momento inicial de adaptação, em que é confrontado o seu ideal de bebê com o bebê real, aquele que chora, que mantém a família em constante vigília, que tem características fisionômicas diferentes da esperada. Esse é o momento do luto

materno, vivenciado com grande sofrimento quando a criança nasce com deficiência. Pinho (1998, p. 13) relata:

O nascimento de uma criança deficiente tem como efeito que o lugar previamente construído pelos pais para este filho não possa ser a ele suposto. Por ter o corpo lesado, não recebe o crédito realizador dos ideais parentais. Os pais enxergam nessa criança que nasce a sombra do bebê que não nasceu e está perdido.

Nesse momento, será de extrema importância a continência dos outros membros da família, amigos, vizinhos, colegas de trabalho. As interconexões entre os sistemas no qual está inserido esse primeiro ambiente, em que a díade mãe-filho se encontra, contribuirão para o estabelecimento do tipo de vinculação entre ambos. (BRONFEN-BRENNER; CECI, 1996)

Quase sempre é necessário o apoio de terceiros, para que a família possa lidar com essa nova situação. Em alguns casos, torna-se necessária a presença de um profissional especializado, para que um vínculo saudável entre a mãe e o bebê seja estabelecido, e o desenvolvimento da criança possa prosseguir. É importante que a família possa traduzir os sinais de afetividade que a criança cega apresenta; interpretar e validar sinais de afeto, de desagrado; é assim que se firmará a relação entre a criança e seus cuidadores. Nesses primeiros momentos, o sorriso e o choro da criança, o contato físico e o tom da voz do adulto serão os instrumentos de mediação imprescindíveis na criação de vínculos positivos. (BRUNO, 1993)

A forma como foi superado esse momento inicial poderá desencadear atitudes patológicas dos familiares em relação à criança, descritas por Grünspun (1987) como: rejeição, superproteção, ansiedade, abandono, perfeccionismo, sedução, hostilidade.

Além desse desafio inicial, os autores que discutem a temática da criança pequena com deficiência, a exemplo de Bardisa e colaboradores (1986), Kirk e Gallanger (1991), Bruno (1993, 1997, 2009), Jerusalinsky e Yañez (2003), entre outros, ponderam que a família tem os primeiros anos de vida da criança marcados por:

- a) contatos frequentes com profissionais especializados, que orientam acerca do desenvolvimento da criança, retirando do grupo familiar o domínio total da situação, o que pode gerar uma sensação de incompetência para cuidar e acolher aquele novo membro da família;
- b) insegurança quanto ao prognóstico, medo quanto à evolução da patologia, principalmente quando se trata de criança com baixa visão;
- c) desconforto que o diagnóstico da cegueira traz, rotulando e remetendo o cego a todo instante para o “fantasma” da falha, incompetência, anormalidade;
- d) convivência cotidiana com a dificuldade de esclarecer para familiares, vizinhos, amigos, colegas, professores, entre outros, o que se passa com a criança;

- e) trabalho de observação extenuante para identificar as limitações e o potencial da criança sem superproteger nem negligenciar cuidados. Esse potencial irá depender de contingências ambientais – no caso da baixa visão, por exemplo, podemos citar casos em que a pouca luminosidade do ambiente interfere no desempenho da criança. Em se tratando da cegueira, um conhecimento prévio do ambiente pode facilitar a criança na execução de tarefas – e internas da criança – o humor, o significado daquela atividade para a criança, etc. – podendo esta responder de maneira diferente aos mesmos estímulos ambientais, causando estranhamento à família e desconfiança quanto ao diagnóstico;
- f) quando se trata da deficiência visual adquirida, a família tende a comparar a performance atual da criança com a sua história passada, agindo, em alguns momentos, como obstáculo para a construção das novas relações da criança com o mundo.

Entendemos que é necessário que a criança cega seja também estimulada a ampliar as suas relações sociais, pois toda criança necessita explorar e conhecer o mundo além dos limites da família, afastando-se por um período de tempo dos vínculos parentais. Este distanciamento permite que sejam construídas novas relações, sem ter que, necessariamente, ocorrer à intermediação direta dos familiares. Dessa forma, a criança vai progressivamente conquistando uma maior autonomia. Esse argumento revela a importância da criança cega estar na escola, vivenciando novas situações, caminhando em busca da sua independência. É, segundo Bruno (1993, p. 120): “[...] uma oportunidade de enriquecer o seu mundo interior e de ampliar as suas vivências”.

Comunicação e linguagem

Outro aspecto de relevância no desenvolvimento da criança cega é a aquisição da linguagem falada. Segundo Nunes e colaboradores (1998, p. 7): “Os primeiros signos verbais são adquiridos pela criança em contextos funcionais, na sua interação com pessoas e objetos familiares”. Fraiberg (1977) considera que, ao surgirem as primeiras palavras, a criança cega pode, finalmente, estabelecer um canal de interação com o outro. Esse momento é muito significativo para o cuidador (mãe ou outro), pois agora é possível ter certeza quanto à compreensão da criança sobre o mundo e também entender o que se passa no mundo interno da criança.

Na criança cega, a linguagem pode se apresentar, inicialmente, de forma ecológica (repetição de palavras, frases). A criança manifesta dificuldade em nomear a si mesma, omitindo os pronomes relativos à primeira pessoa. Segundo Ochaita e Rosa (1995, p. 189): “[...] na ausência da visão, as crianças cegas têm grandes problemas para utilizar corretamente os termos dêiticos, tanto pessoais (eu, tu), como espaciais (ir, vir, etc.) devido aos problemas de auto-representação [...] bem como a dificuldade na compreensão das relações espaciais”.

O marco cronológico inicial da linguagem seguiria, segundo o autor citado, o mesmo das crianças videntes, por volta dos dois anos de idade. A criança cega costuma surpreender pela fluência verbal. (BRUNO, 1993; OCHAITA; ROSA, 1995; VIGOTSKY, 1997) A fala aparece como substituto para a falta de visão, possibilitando, dentre outras coisas, a descrição do ambiente, indícios e pistas sobre os acontecimentos, conhecimento sobre quem está falando, a diferenciação de pessoas no ambiente.

Muito do que se estabelece nas relações é da ordem do não verbal. As pessoas falam com o olhar, com o corpo. Por isso, ao lidarem com a criança cega, esperam reações faciais indicativas do que se passa internamente com ela. Isso, entretanto, não ocorre espontaneamente com o cego, pois as expressões são aprendidas através da imitação do outro. A mediação do adulto deve estimular o uso adequado das expressões faciais, através, por exemplo, da exploração tátil no rosto do cuidador, da descrição das expressões. (FRAIBERG, 1977) Elenca algumas dificuldades que o cuidador e a criança cega enfrentam para construir um canal de comunicação:

A linguagem das mãos – a criança cega realiza com as mãos um balé, rico em movimentos e representativos de inúmeras expressões e sentimentos que esperamos localizar na face. Um observador atento pode ajudar a mãe a compreender essa gama de reações, possibilitando a leitura dos sinais feitos pela criança. Assim, o diálogo entre mãe e criança é facilitado, e a mãe, que se sentia desconectada, insegura e incompetente, encontra o caminho para se converter em uma pessoa capaz de atender às necessidades do seu filho;

linguagem do sorriso – a criança cega às vezes é observada como deprimida, com pouca expressão, sem sentimento, fruto da relação que costuma se fazer entre o sorriso e a afetividade, o interesse, a resposta social. O sorriso, no entanto, é aprendido. Por isso, é importante incentivar a estimulação tátil ou cinestésica da criança ainda bebê, criando situações prazerosas, que a levem a experimentar as diferentes sensações táteis-cinestésicas, como de cócegas, por exemplo, levando-a a situações que demandem o sorriso; nesse momento, então, a criança pode ser ajudada a se expressar facialmente;

ausência de signos faciais diferenciados – existe uma gama de sentimentos e atitudes que o interlocutor pode apreciar normalmente graças aos sinais faciais. A criança cega é como qualquer outra criança e vivencia esses diferentes sentimentos, mas precisa ser estimulada a externá-los facialmente;

construção dos vínculos humanos – o sentimento de pena decorrente do fato da criança não ser capaz de acessar o código universal do olhar, pode se tornar um complicador no estabelecimento de vínculos afetivos positivos, pois cria uma situação de alijamento. Na população cega, em geral, existe um expressivo número de crianças que não apresentam nenhum outro tipo de problema físico ou mental, mas demonstram graves deficiências em suas relações humanas, associadas, principalmente, à impossibilidade de se comunicar verbalmente.

A autora revela que a ausência da linguagem ocular gera sensação de rechaço. Ao não ser fitado por alguém durante uma interlocução, o ser humano vidente se sente rejeitado e evita estabelecer contatos.

Hábitos de vida diária

A aquisição dos hábitos de higiene e de alimentação são “[...] importantes para la comodidad del niño, también son un paso para llegar a ser independientes”.⁴ (BARDISA et al., 1986, p. 199)

A criança cega pode adquirir autonomia nas suas atividades de higiene e alimentação tanto quanto as crianças videntes da sua idade. Para tanto, é necessário que seja estimulada desde cedo. Em casa, na escola e em outros ambientes em que esteja inserida, a criança precisa ser incentivada a desenvolver essas habilidades, estando os adultos atentos aos cuidados necessários com a sua segurança. A criança cega precisa e deve participar ativamente da realização de suas atividades cotidianas. (BARDISA et al., 1986; BRUNO, 1993, 2009)

Existe uma tendência natural da família de agir como se a criança cega fosse um ser passivo, sem condições de executar as tarefas básicas do seu dia a dia. É importante que esses familiares sejam orientados no sentido de compreender que a possibilidade de realizar essas tarefas é importante para a autoestima da criança, para que ela se sinta mais segura no seu contexto sociocultural. Conhecer a rotina diária e dominar a execução de tarefas permite que a criança tenha mais controle sobre o seu ambiente, o que se reflete positivamente na sua organização psíquica, necessária para o desenvolvimento harmonioso dos outros sentidos. (BARDISA et al., 1986; BRUNO, 1993)

Além desse aspecto emocional, a possibilidade dessas vivências cotidianas contribui para a aquisição de diversas habilidades cognitivas, como afirma Bruno (1993, p. 10): “[...] as atividades de vida diária, são situações ricas para o desenvolvimento cognitivo: pensamento lógico, noções de espaço-tempo, classificações e seriações, raciocínio matemático e para a compreensão das transformações”.

No momento em que uma criança realiza uma atividade prática, a exemplo da preparação de um suco, ela está recebendo informações tácteis, auditivas e gustativas que a ajudam a formular hipóteses, a significar objetos e situações, a construir conceitos acerca do mundo que a rodeia. Ela está aprendendo. E se ocorre a aprendizagem, o desenvolvimento é impulsionado. Portanto, como qualquer outra criança, a criança cega precisa ter pequenas responsabilidades com as tarefas domésticas e pode e deve ser estimulada a realizar sozinha os seus cuidados de higiene. Para que tudo isso ocorra, é importante que se ensine desde a mais tenra idade o “como fazer”, e que, sempre que necessário, se façam pequenas adaptações no ambiente doméstico, de modo

4 “[...] importantes para a comodidade da criança, e também um passo para chegar a sua independência”. (BARDISA et al., 1986, p. 199, tradução nossa)

a garantir, como é feito com todas as crianças, limites de segurança (como, por exemplo, o uso de objetos cortantes deve ser supervisionado na infância), limites de tempo (a exemplo de aprender a esperar a sua vez na mesa), limite cronológico (por exemplo, uma criança de cinco anos não faz compra sozinha). (BRUNO, 1993)

Para a realização de algumas atividades da vida diária, principalmente as que envolvem a locomoção da criança pelo espaço físico, entendemos que é muito importante a socialização das informações acerca das regras básicas de orientação e mobilidade, com ênfase na importância da parceria entre família, escola e equipe da intervenção precoce. Bruno (2009, p. 26) afirma que “cabe então, ao professor, o papel fundamental nesse processo em construção, pois a essência da atividade pedagógica é favorecer a aprendizagem, adaptar o ensino ao aluno, diagnosticar continuamente os avanços e as dificuldades encontradas nesse percurso”.

O conhecimento resgatado até aqui sobre o desenvolvimento da criança cega revela a importância do que é aprendido no ambiente físico, afetivo e social. Sobre a interação entre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, Vigotsky (1984, 1989, 1997) traz contribuições fundamentais.

A contribuição de Vigotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento da criança cega

Vigotsky (1997) trabalhou com pessoas com deficiência e escreveu diversos artigos sobre essa temática. Nesses artigos, afirma que a posição social atribuída pela sociedade à pessoa cega desempenhará importante papel no seu desenvolvimento e revela que a falta da visão provoca uma profunda reestruturação das forças do organismo e da personalidade.

A necessidade de superar o defeito pode se converter, segundo o autor citado, em uma força motivadora, a depender do status atribuído pela sociedade à condição perceptiva da pessoa cega. A percepção do defeito acontece de forma indireta, refletida nas consequências sociais, a partir da mediação social. Caso o defeito seja visto como um desvio, como condição incapacitante e imutável, irá gerar sentimentos de inferioridade, insegurança e debilidade. Entretanto, se as relações sociais se estabelecem a partir de um caráter prospectivo, de superação, de possibilidades a serem exploradas, o destino daquele indivíduo será outro.

Ao defender a ideia do movimento em direção à superação de cegueira, Vigotsky (1997) esclarece que isso não é uma anormalidade, uma patologia, pelo contrário, é inerente à condição de ser humano e explica essa ideia fazendo uma analogia entre a criança e o mundo do adulto. A criança, qualquer criança, se desenvolve tendo como direção a superação da insegurança e insuficiência da infância, com o intuito de entrar no mundo dos adultos. Essa ideia sustenta a prática inclusiva em sala de aula, pois demonstra que o movimento de superação dos obstáculos está sendo feito a todo

o momento, não apenas pela criança cega, mas por toda e qualquer criança da escola que esteja tentando aprender acerca do “mundo dos adultos”.

É, portanto, na inadaptação, na superação dos obstáculos que o ser humano recolhe forças para impulsionar o seu desenvolvimento. Caminhar para frente, em direção ao futuro é comum a todos os seres humanos, não apenas ao cego. A condição da cegueira traduz-se assim como uma debilidade que pode conduzir à força.

Vigotsky (1997) afirma que a pessoa cega deve conviver com o vidente, pois a convivência só com pessoas cegas levaria à criação de um tipo particular de ser humano, afastando-a cada vez mais do convívio social. O convívio na diferença estimula o desenvolvimento, cria caminhos que procurarão compensar o déficit.

A ideia de compensação suscita uma compreensão do desenvolvimento que considere a criança globalmente, de maneira integral. O indivíduo é considerado nos seus aspectos biopsicossocial, o que revela e ressalta o quanto o ser humano pode ser plástico, flexível, maleável nas diferentes esferas: motora, intelectual e comportamental. Hoje, quando discutimos a plasticidade do sistema nervoso e constatamos em pesquisa que as células nervosas lesadas podem ter as suas funções assumidas por outras células neuronais íntegras, criando-se dessa forma novos caminhos para a realização das funções comprometidas, estamos passeando por ideias já discutidas na construção do conceito de compensação, em 1927.

A importância da compensação reside no fato de que, descobrindo como cada indivíduo constrói os seus caminhos compensatórios, podemos ajudar a pessoa com deficiência a demonstrar todo o seu potencial. No caso da pessoa cega, por exemplo, a compreensão do mérito da compensação permite que seja feita a asserção: ser cego não é ver o mundo de olhos vendados.

Vigotsky (1997) afirma também que, para garantir que a criança com deficiência seja introduzida na cultura e possa se desenvolver, é necessária a presença de formas culturais peculiares no ambiente (o Braille e a LIBRAS).

A mediação dos membros mais amadurecidos deve ser facilitadora dessa nova reorganização dos sentidos, tendo a linguagem um papel fundamental de suporte, identificada como a possibilidade de plena validade social “La palabra vence a la ceguera”.⁵ (VIGOTSKY, 1997, p. 108)

Essa concepção se contrapõe à linearidade do desenvolvimento, em que teóricos fixam indicadores para as etapas do ciclo vital do ser humano, traçando uma linha entre o normal e o anormal, dando o status de deficiência ao que não está na média. Entendemos que a criança com um defeito não é uma criança deficiente, que tem algo a menos, que está em uma posição de menos valia, quantitativamente falando; por isso, não deve ser segregada, mesmo que seja com a intenção de estar com os iguais, porque ninguém é igual a ninguém; intrinsecamente somos todos diferentes uns dos outros.

5 “A palavra vence a cegueira”. (VIGOTSKY, 1997, p. 108, tradução nossa)

É na relação com o outro que se dá o processo de aprendizagem, a criança só se desenvolve se ocorrer a aprendizagem. Segundo Vigotsky (1984, p. 101),

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Sendo assim, apesar de estar atrelado à integridade das condições individuais, orgânicas e genéticas, o desenvolvimento não ocorre sem que o aprendizado possa despertar os processos internos e intrapsicológicos do desenvolvimento.

Os processos de evolução do desenvolvimento e da aprendizagem não coincidem, caminhando o primeiro mais lentamente do que o segundo. Esse desnível entre os dois processos é que dá origem aos diferentes níveis evolutivos, criando o conceito de zonas de desenvolvimento, que se sucedem sequencialmente, durante o processo da aprendizagem. (VIGOTSKY, 1984)

Esse construto revela o desenvolvimento como flexível e em movimento, pressupondo a existência de conhecimentos já adquiridos e que se encontram na zona real do desenvolvimento. Outros conhecimentos, que ainda não foram compreendidos na sua inteireza, estão localizados na zona de desenvolvimento potencial. Existiria ainda um terceiro ambiente psíquico intermediário entre as duas zonas, nomeado como zona de desenvolvimento proximal, na qual atitudes adequadas de mediação do meio favoreceriam a passagem do conhecimento da zona potencial para a zona real. (VIGOTSKY, 1984) A zona de desenvolvimento proximal é assim definida:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. (VIGOTSKY, 1984, p. 97)

De acordo com esse autor, a instrução formal – a escola e o professor – agiria nessa zona de desenvolvimento, potencializando o aprendizado da criança. A possibilidade de transição entre essas zonas está diretamente relacionada com a construção de outro conceito, a mediação, que resgata, dentre outros aspectos, a importância da interação social entre os seres humanos.

Segundo a concepção sociohistórica, o ser humano se constitui como sujeito a partir da sua interação social com o mundo. É a possibilidade de comunicar-se com os outros, de entender e se fazer entendido que impulsiona o desenvolvimento. Vigotsky (1984, p. 40) afirma:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança [...] Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre a história individual e a história social.

Indiretamente, através da mediação do outro, a criança vai significando o que está ao seu redor. A cada novo significado, compreendido na relação social intersubjetiva, vão sendo desenvolvidas em nível interno, intrapsíquico, as funções psicológicas superiores, responsáveis pela diferenciação entre o homem e os primatas. (VIGOTSKY, 1984, 1989)

O ser humano conseguiu evoluir como espécie graças à possibilidade de ter descoberto formas indiretas, mediadas, de significar o mundo ao seu redor, podendo, por exemplo, criar representações mentais de objetos, pessoas, situações, mesmo na ausência dos mesmos. Essa mediação pode ser feita de duas formas: através do uso dos signos e do uso dos instrumentos. Ambos auxiliam no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (VIGOTSKY, 1984)

O instrumento, segundo esse autor, trata de objetos feitos com um fim específico. São coisas que carregam consigo o motivo pelo qual foram geradas, ou seja, a sua finalidade social. Representam de imediato o que pretendem mediar na relação entre o ser humano e o mundo. No caso de uma ferramenta de trabalho, a partir do momento em que a pessoa descobre a sua finalidade social, ela irá sempre carregá-la consigo, identificando, assim, para que serve a sua existência. Por exemplo, “uma tesoura serve para cortar”.

O signo, por sua vez, é um elemento de atividade psicológica, cuja utilização se dá através de um processo longo e complexo, que depende de transformações qualitativas para evoluir. Vigotsky (1984, p. 59-60) afirma:

A invenção e uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga a invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Deste modo, os signos evoluem obedecendo a uma história natural que parte de um nível biológico mais elementar e direto de inter-relação com o mundo até alcançar um nível sociocultural e superior, manifestado pelo aparecimento de formas mediadas de comportamento. É na relação entre o biológico e o cultural que o desenvolvimento se desenrola, construindo a criança os seus comportamentos, que vão além dos marcos biológicos, como podemos observar na citação abaixo:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (VIGOTSKY, 1984, p. 61)

Durante o processo geral do desenvolvimento que envolve o biológico e o socio-cultural, marcos exteriores que representam os objetos do mundo vão sendo internalizados, transformando-se, pela mediação dos signos, em processos internos, criando representações mentais que substituem os objetos do mundo real. O ser humano pode se remeter a objetos, pessoas e situações, mesmo estando na ausência destes. Isso permite o compartilhamento do mundo entre os seres humanos. A linguagem tem um importante papel dentro desse sistema simbólico. (OLIVEIRA, 1993, 2000)

É através da linguagem que os seres humanos podem trocar informações acerca de si e do mundo, ampliando, cada vez mais, a compreensão do que está ao seu redor. As diferenças entre o homem e os primatas são finalmente estabelecidas quando o pensamento passa a ser verbal e a linguagem racional. Ao adquirir a linguagem, um aspecto próprio e inerente à espécie, o ser humano se diferencia dos outros animais; é o biológico tornando-se sociohistórico. (VIGOTSKY, 1989)

O autor desenvolve a sua argumentação elucidando que, na história da espécie humana, a relação de semelhança com primatas superiores, no que diz respeito ao comportamento, indica que, filogeneticamente, a linguagem humana evoluiu a partir de um momento inicial chamado de fase pré-verbal e fase pré-intelectual, em que tanto a criança como o primata emitem sons, fazem expressões, utilizam-se de objetos para atingir um fim, usando para tal de uma inteligência prática.

Aparentemente, foi a necessidade de comunicação entre os indivíduos, durante o trabalho, que estimulou a vinculação dos processos de pensamento e linguagem, motivando os seres humanos a saírem desse estágio não verbal. Essa função de intercâmbio é uma das principais características da linguagem.

Na ontogênese, esse impulso é dado na infância, pela inserção da criança em um dado grupo cultural. A convivência com membros mais amadurecidos culturalmente, e que já possuem uma linguagem estruturada, proporcionará esse importante salto

qualitativo, que é o desenvolvimento da linguagem. Esse salto não ocorre imediatamente após a exposição da criança à linguagem oral, é um processo desenvolvimental que se origina na atividade social realizada pela fala social, intersíquica, em direção a uma atividade interior, intrapsíquica, nomeada como fala interior. Durante essa evolução da linguagem, a criança passa por um período transitório, chamado de fala egocêntrica, em que fala consigo, em voz baixa, utilizando-se de uma linguagem enxuta, em que omite algumas palavras. É como se fosse, aos poucos, construindo um código próprio, que é só dela.

Quando a criança vai desenvolvendo a linguagem, as suas ações também mudam qualitativamente, dando-lhe condições de organizar a realidade ao seu redor. Nesse momento, a fala e a atividade prática acabam por formar um amálgama. Essa condição de generalizar o pensamento é outra importante função da linguagem, que permite à criança classificar, ordenar e organizar o mundo ao seu redor.

Para Vigotsky (1984, p. 33), “[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual [...] acontece quando fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independente de desenvolvimento se convergem”. Quando o pensamento e a fala se transformam em pensamento verbal, as coisas recebem nome; as palavras começam a ter significado e, aos poucos, a esses significados vão se acoplando sentidos construídos ao longo da vida, a partir das relações afetivas da criança com o mundo.

Diante do exposto, é evidente que o desenvolvimento da criança está relacionado com a aprendizagem que, por sua vez, ocorre a partir da interação social ou no “próprio processo de interação”, como diz Moll (1996), ao estudar a colaboração interpares. Nesse complexo relacional, a mediação, através de instrumento ou de signos, é compreendida como uma estratégia para que a criança caminhe para frente, dentro de uma visão prospectiva, de futuro, do que ela pode vir a fazer. Oliveira (2000, p. 59) ressalta que esta interpretação da teoria vigotskyana aponta para “[...] além do momento atual, com referência ao que está por acontecer na trajetória do indivíduo”. Esse conceito, em particular, abre caminho para uma nova visão da pessoa com deficiência, não mais centrada no déficit, na incapacidade, mas, principalmente, resgatando as possibilidades, abrindo novas perspectivas.

Concluindo

A criança em desenvolvimento, cega ou não, é ator e não espectador da sua história. Os marcos biológicos do seu desenvolvimento estão diretamente relacionados à ação do meio em que está inserida; o contexto sociocultural age sobre ela e ela atua com seu comportamento sobre o contexto. De posse desse conhecimento, é possível afirmar que um déficit orgânico como a perda da visão não define por si só os caminhos de uma criança. A criança cega, sob esta ótica, pode sair do lugar do desqualificado, do anormal, do fora da regra. Não cabe a ela perseguir marcos biológicos, pois os mesmos

não são alcançados com treinamentos motores ou cognitivos; é na qualidade da sua interação, do que aprende, no e com o mundo (pessoas e coisas), que o seu desenvolvimento é impulsionado.

A escola tem um papel fundamental neste processo, sendo que na nossa realidade brasileira, destaca-se o sistema público de ensino com o maior contingente de alunos com deficiência visual incluído. Mas, como esta inclusão está ocorrendo na escola pública enquanto política de governo?

Aproximando-se da realidade da escola pública e buscando compreendê-la sob a luz das políticas públicas educacionais, Klaus (2009) relaciona os discursos de democratização das relações escolares presentes nos documentos oficiais com os tempos vividos em nossa sociedade, em que o desengajamento coletivo vem dando lugar a novas formas de engajamento na comunidade, e nesse sentido nas políticas públicas a escola vê o seu papel ressignificado, podendo ser um lugar em especial onde o Estado passa a gerenciar as situações de riscos sociais, buscando a governabilidade. A autora afirma:

As políticas educacionais geralmente abordam a importância de assegurar o acesso, a permanência e aprendizagem de “todas” as crianças numa escola pública (e, portanto, gratuita, o que é sempre frisado). Contudo muito dos projetos elaborados pelos governos municipal, estadual e federal buscam parcerias com Organizações Não Governamentais – ONGs – (que recebem auxílio do governo), instituições da sociedade civil e empresas, o que promove e reforça a desestatização da educação, ou seja, o deslocamento de uma ênfase na dimensão pública estatal para uma ênfase na dimensão pública não estatal. (KLAUS, 2009, p. 197)

O governo normatiza e quer, através das suas Instituições, garantir a concretização da norma, mas não garante a infraestrutura das suas instituições. Essa constatação em torno do papel de normatização e garantia da ordem que a escola assume nos tempos atuais é também apontado por Lopes (2009, p. 116), que nas suas produções discute a inclusão escolar brasileira como uma prática de governo que tenta remediar a exclusão dos que são invisíveis socialmente com ações políticas de inclusão, que transformam os “excluídos invisíveis” em “excluídos anormais”.

Acorsi (2009, p. 174) também tenciona a questão da inclusão escolar brasileira, quando afirma que “isso que vemos acontecendo nas escolas em nome da inclusão trabalha para reforçar a ideia de que todos devem ter acesso à escola, mesmo que esse acesso não lhes garanta a aprendizagem”. A pesquisadora prossegue analisando os dados estatísticos do censo escolar brasileiro que evidenciam o aumento de matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas questiona que

[...] a inclusão tem sido tomada a partir das condições de acesso ao apresentar apenas índices de matrícula, desconsiderando as condições de permanência e de

aprendizagem dos sujeitos incluídos, o que novamente reduz a inclusão a um processo de socialização e humanização do outro a partir do contato com o anormal. (ACORSI, 2009, p. 183)

Enfim, a inclusão escolar das pessoas com deficiência precisa avançar na direção de uma inclusão de fato, que saia da indefinição e se transforme em ação real e concreta, seja na legislação, na pesquisa, ou no cotidiano. Para isso é preciso ir além da reflexão teórica e construir uma prática pedagógica que de fato reconheça e respeite a diversidade de todas as crianças, sejam deficientes ou não e que se traduza em uma escola viva e atual. .

Referências

- ACORSI, R. Tenho 25 alunos e 5 inclusões. In: LOPES, M. C.; HATTGE M. D. (Org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BALLESTEROS, S. et al. La batería de habilidades hápticas: un instrumento para evaluar la percepción y la memoria de niños ciegos y videntes a través de la modalidad háptica. *Integración: Revista Sobre Ceguera y Deficiencia Visual*, Madrid, n. 43, p. 7-20, 2003.
- BARDISA, L. *Como enseñar a los niños ciegos a dibujar*. Madrid: Instituto Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), 1992.
- _____. et al. *Guía de estimulación precoz para niños ciegos*. Madrid: Instituto Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), 1986.
- BOWLBY, J. *Formação e rompimento dos laços afetivos*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL Ministério de Educação e do Desporto. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2008.
- BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____; _____. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, Washington, v. 22, n. 6, p.733-742, 1986.

- BRUNO, M.M.G. *Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil*. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.
- _____. *Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Laramara, 1997.
- _____. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar*. São Paulo: Newswork, 1993.
- _____. *O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos pais-alunos-professores*. 1999. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, 1999.
- DALL'ACQUA, M. J. C. *Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão*. São Paulo: UNEP, 2002.
- FARIAS, G.C. O programa de intervenção precoce como fator de inclusão da criança cega. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 12, n. 67, p. 44-49, 2003.
- FRAIBERG, S. *Niños ciegos: la deficiencia visual y el desarrollo de la personalidad*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales, 1977.
- GRÜNSPUN, H. *Distúrbios neuróticos da criança*. São Paulo: Atheneu, 1987.
- HERNANDEZ, E. M.; PLAZA, C. M. S. La deficiencia visual. In: REYES, D. A. *La sordo ceguera: um análisis multidisciplinar*. Madrid: Instituto Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), 2004.
- JERUSALINSKY, J.; YAÑEZ, Z. Para quem a cor vermelha é importante? reflexões sobre a clínica interdisciplinar em estimulação precoce. In: ENCONTRO DE ESTUDOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM CONDIÇÕES ESPECIAIS. 2., ago. 2003, São Paulo. *Temas sobre desenvolvimento*, São Paulo, v. 12, supl. especial., p. 31-34, 2003.
- KIRK, A. S.; GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KLAUS, V. Escola, modernidade e contemporaneidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.). *Inclusão: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 185-205.
- LENT, R. *Cem bilhões de neurônios? conceitos fundamentais de neurociência*. São Paulo: Atheneu, 2010.
- LOPES, C. M. Inclusão como prática política de governamentalidade. _____; HATTGE, M. D. (Org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

- LUCAS M. B. et. al. Conduas rehabilitacionais em pacientes com baixa visão. *Arquivo Brasileiro de Oftalmologia*, v. 66, n. 1, p. 77-82, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 4 jun. 2008.
- MOLL, L. C. *Vigotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NUNES, L. et al. *Sistemas pictográficos de comunicação alternativa para portadores de paralisia cerebral*. Trabalho apresentado ao IV Congresso Ibero-americano de Informática Educativa, Brasília, 1998.
- OCHAITA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 183-197.
- OLIVEIRA, M.K. Pensar a educação: contribuições de Vigotsky. In: CASTORINA, J. et al. *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2000. p. 8-50.
- _____. *Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Gráfica, 1993.
- PALÁCIOS, J. Processos cognitivos básicos na primeira infância. In: COOL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 43-54.
- PEARCE, J. C. *O fim da evolução*. São Paulo: Cultrix, 1999.
- PINHO, G. S. *Escritos da criança*. Porto Alegre: Centro Lídia Coriat, 1998.
- TEMPORINI, E. R.; KARA-JOSÉ, N. A perda da visão: estratégias de intervenção. *Arquivo Brasileiro de Oftalmologia*, v. 67, n. 4, p. 597-601, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 10 jan. 2009.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1999.

EDUCAÇÃO E LUDICIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

Roberto Sanches Rabêllo

Neste artigo, procuramos refletir sobre a relação educação e ludicidade, tomando como referência o jogo e o trabalho docente. Essa reflexão surgiu por ocasião de um curso realizado em janeiro de 2010 para docentes do Proinfantil. Nesse curso, procuramos discutir o fenômeno da ludicidade a partir das ideias de Huizinga (1993), Luckesi (2002), Toro (2002), Nóvoa (2002), entre outros autores, e de determinados princípios que no nosso entendimento são fundamentais para a educação e para o desenvolvimento integral do ser humano.

Em face do seu valor educativo, o lúdico, geralmente, é relacionado ao jogo e tem sido amplamente estudado no campo pedagógico por envolver a personalidade completa do sujeito. O jogo, como atividade lúdica, provoca desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, ético, estético, espiritual e social. Luckesi (2002) diz que na atividade lúdica estamos inteiros, plenos, alegres, saudáveis, envolvidos de corpo e alma. A ludicidade é vista como um estado de espírito, uma disposição em que se encontra a pessoa que age ou vivencia situações lúdicas e se caracteriza pelo estado de plenitude que possibilita a quem a vivencia.

Na experiência lúdica, o ser humano mobiliza forças saudáveis, forças progressivas, alimentando seu espírito, sua alma, o que favorece o aprendizado do ser, do fazer e do viver junto. “Através de atividades lúdicas, construímos e fortalecemos nossos modos de ser, nossa identidade”. (LUCKESI, 2002, p. 35) Na criança como no adulto, o ato de jogar ou brincar faz aflorar inclusive o inconsciente e provoca a catarse, ou seja, a liberação do sujeito.

Ao ressaltar o significado na vida do homem, Huizinga (1993) lembra que o elemento lúdico esteve presente em todas as civilizações desde o início desempenhando um papel extremamente importante, exprimindo-se em variadas formas de jogo, como os rituais sagrados, permitindo o desenvolvimento de capacidades inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, etc. A própria dimensão estética do homem é desenvolvida pelo fato da tendência do jogo para o belo e da sua relação com o sagrado, com a linguagem e com a arte. Para ele, o jogo se caracteriza pela fascinação e delírio, pelo prazer e diversão, pela paixão e capacidade de excitar, pela incerteza e desinteresse material, pela tensão e alegria, pela regra e liberdade. Assim, procura compreender o jogo para além do fenômeno fisiológico ou reflexo psicológico, buscando o que leva o ser humano a valorizar o espírito lúdico e se deixar absorver inteiramente pelo jogo, chegando ao delírio.

Para Vigotsky (1989), a ação lúdica é caracterizada pelo sentido social; a origem do jogo é a ação que tem um sentido social, sendo orientada desde o exterior. Todos os jogos são simbólicos e todos têm regras ditadas pelo social. O social é que orienta a criança a respeito de sua ação espontânea. Kishimoto (1996, p. 33) ilustra essa pers-

pectiva quando coloca que “[...] toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais”. Os fatores do jogo, tanto individuais quanto comunitários, mostram seu significado, facilitando a percepção da sua contribuição para a ordem social e para a educação do ser humano.

A partir desses posicionamentos, percebemos o significado da ludicidade relacionada com a plenitude do ser, com a busca de uma sociedade melhor, e, conseqüentemente, com a formação do docente mais humano que precisamos na atualidade. Nesta acepção, Arroyo (1996, p. 7) acredita que

O objetivo da educação moderna tem sido ajudar o homem em seu processo de humanização. Educação e formação humana têm caminhado em permanentes encontros e desencontros. A concepção mercantil, utilitária e tecnicista que reduziu a educação escolar a mero treinamento é um dos capítulos desse desencontro entre educação e formação humana.

Não tem sentido pensar educação e ludicidade, omitindo o próprio significado da existência humana. Uma educação tecnicista tenderia a pensar o fenômeno da educação e ludicidade relacionado apenas com a questão eminentemente técnica, prática, entendendo a ludicidade como um jogo a serviço dos conteúdos escolares. Entretanto, consideramos como fundamental a não dicotomização entre a teoria e a prática, imprimindo a necessidade do diálogo (verbal) e da vivência corporal de maneira entremeada. Isso porque consideramos o sentimento, as emoções, os aspectos sensório-corporais e a oralidade essenciais para a existência do ser na sua plenitude, apesar de, por vezes, pouco evidenciados em educação.

Da mesma forma que no trabalho prático realizado na Oficina do Proinfantil; neste texto, vou primeiro me reportar a alguns princípios que considero fundamentais para pensar a educação na atualidade, sobretudo quando nos remetemos ao trabalho da sala de aula. São princípios que entendem a educação como um processo de humanização e que estão relacionados com a vitalidade, a interação, a participação, a afetividade, o relacionamento, a sensibilização, a amorosidade, a criatividade, a expressão, comunicação e respeito à diversidade.

Depois, abordo a relação ludicidade e educação, tomando as características do jogo como uma referência para pensar o fenômeno complexo da ludicidade no campo educativo. Em seguida, abordo a questão da ludicidade e do jogo na formação docente, acentuando o significado para o relacionamento do professor consigo próprio e para o relacionamento com os alunos. Após isso, tento lembrar a experiência que tive com os participantes da oficina do Proinfantil, que motivou a escritura deste texto. Finalmente, nas considerações finais, procuro rever os nossos achados a partir de depoimentos dos participantes.

Alguns princípios para começo de conversa

Para compreender o fenômeno da ludicidade acredito ser importante resgatar alguns princípios que estão um tanto quanto embaçados na educação atual. Considero, em primeiro lugar, a questão da vitalidade ou do ânimo necessário para a atividade educativa e que acende a vontade de ser mais humano, de estar com o outro e de estudar. A vitalidade é o que garante a energia, a interação dos alunos entre si e com o professor, e a qualidade da participação expressiva em sala de aula.

Toro (2002, p. 85) aborda o conceito de vitalidade como “resultante de múltiplos fatores que se integram para manter a estabilidade funcional, permitir a expressão genética e conservar a harmonia do sistema, apesar das modificações do ambiente”. Assim, a vitalidade é o que permite o estado de equilíbrio do organismo em relação às suas várias funções, contribuindo para a potencialização das pessoas para as respostas de luta, de fuga, de resistência ao esforço, para a regulação da atividade e do repouso, sendo uma fonte fecunda de renovação orgânica e influenciando no estado de espírito e na motivação existencial. Nas palavras de Toro (2002, p. 85): “[...] no aspecto psicológico a vitalidade se expressa pela alegria de viver, pela motivação para a ação e pela força dos instintos”.

A vitalidade está ligada ao instinto de sobrevivência, contribuindo para a resistência, para a coragem de enfrentar o mundo, para a renovação existencial. Isso na educação implica bom humor, dinamismo, vontade de fazer, sangue quente nas veias, sorriso no olhar, expressividade na voz, liberdade de movimento, potência de ação e gesto. E na vida do sujeito significa renovação orgânica, aumento da capacidade de esforço e integração existencial.

Coloco em segundo lugar, o princípio educacional relacionado com a ênfase nos aspectos sensório-corporais, que considero fundamental no mundo atual, sobretudo porque vivemos num planeta que está acabando, pois não tomamos consciência de que somos natureza, não atentamos para os valores sensíveis que são necessários para a preservação da vida saudável. O ser humano está se afastando do saber primário, instintivo, sensível, corporal, cotidiano. Por isso, consideramos importante colocar a ênfase na sensibilização do ser humano, na abertura dos seus canais sensoriais, no cotidiano vivido de maneira agradável, na busca de conceitos que possam alimentar a nossa vida e a nossa prática pedagógica. Não adianta aprender a conhecer, a fazer, a viver junto se não aprendemos ser pessoas mais positivas em relação a nós mesmos, ao outro e ao universo. E como aprender isso se dicotimizamos corpo e mente, reduzindo o diálogo corporal e sensível?

Outro princípio fundamental é o da afetividade. A educação toma da psicologia a ideia da afetividade, conforme definição do Aurélio, como “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza”. (FERREIRA, 1986, p. 44) Neste sentido, a afeti-

vidade é uma função psicológica que está na base da educação do homem. O homem é um animal afetivo e tem que ser educado a partir desse lugar.

A afetividade é uma dimensão humana e não uma técnica didática para motivação. Toro (2002) entende a afetividade como um estado de afinidade profunda entre pessoas, capaz de produzir sentimentos de amor, amizade, altruísmo, companheirismo, solidariedade, fraternidade, ternura, maternidade, paternidade, vinculação com a vida, beleza de sentimentos, inteligência biocósmica. Trata-se de um estado evolutivo superior que está relacionado com o instinto de solidariedade dentro da espécie, à capacidade de identificar-se com o outro e com o universo, aos impulsos gregários, às tendências altruístas e aos ritos socializantes.

É comum também na área de educação a ideia de que pensar no afeto é pensar nas relações. Nas relações que o professor estabelece consigo mesmo (autoconhecimento, construção da pessoa, crescimento interno); com os outros (cuidado com o outro, simultaneamente social e biológico) e com o conhecimento (apropriação do objeto científico e artístico pelo pensamento e pela experiência).

Enfim, falar de afeto é falar de convivência social, ou seja, com-vivência, viver com o outro, viver com vida, buscando qualidade, sentindo e captando em profundidade a essência da vida, numa relação baseada em diálogo, interação, envolvimento, cooperação, flexibilidade. Assim, com as atividades lúdicas, o vínculo com a comunidade escolar é construído com muito carinho, ternura, solidariedade, integração, cooperação, criando uma relação de prazer com a escola.

A afetividade está relacionada com o cuidado consigo mesmo, com o outro, com o entorno, e se vincula com a educação do sensível. Duarte Junior (2004, p. 131) a esse respeito, diz que “[...] todo conhecimento, por mais racional e abstrato que seja, tem suas origens nos processos sensíveis do corpo humano, isto é, no nosso sentimento, na sua mais plena aceção”.

Corroborando com essas ideias, Maturana e Verden-Zoller (2004, p. 235) afirmam que a cultura do mundo ocidental desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade, colocando o amar e o brincar como “o caminho desdenhado”. Segundo eles, “[...] o amor é a emoção que fundamenta o social. Cada vez que se destrói o amor desaparece o fenômeno social”. O amor é responsável pela própria origem da linguagem, pois se o amor não estivesse presente como fundamento da constante coexistência em comunidade não teria se originado a linguagem. Mostram ainda a relação entre a linguagem e a afetividade:

Ademais, a linguagem tem a ver com o toque, o tocar-se e a sensualidade, e assim se mostra no que dizemos. Por exemplo, quando falamos da forma de um discurso, usamos expressões táteis como “acariciou-me com a sua voz”, “feriu-me com suas palavras”, ou “tocou-me profundamente com o que disse”. Ao conversar tocamos-nos

uns aos outros, ao fazê-lo desencadeamos mudanças em nossa fisiologia. (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 238)

Lembro aqui o poeta Fernando Pessoa quando diz que “o amor é uma companhia. Já não sei andar só pelos caminhos. Porque já não posso andar só.” Realço o significado do espírito gregário que não pode existir sem o respeito e a promoção da diversidade nos diversos contextos educacionais.

Percebo, portanto, a necessidade de abordar a questão da contextualização, ou seja, da valorização das identidades ou da diversidade cultural. Em Salvador, vivemos numa cidade oitenta por cento negra, contudo, foi necessária a existência de uma lei para introduzir conteúdos da cultura afrodescendente e indígena nos currículos escolares. Encontramos ainda hoje uma educação descontextualizada, que segue modelos prontos, baseada em livros didáticos construídos por alienígenas, que não considera a cultura do aluno, nem a cultura do professor.

Creio que a ludicidade pode também ser relacionada com o princípio da criatividade e com as diferentes linguagens artísticas. Segundo Toro (2002), a criatividade é uma capacidade que todo ser humano possui e que permite a sua flexibilidade diante da vida. Ela se relaciona com a ludicidade, pois está ligada ao instinto de exploração e aos impulsos de inovação presente nos organismos vivos. Como lembra Huizinga (1993): o jogo possui uma capacidade criadora de cultura, que se caracteriza pela liberdade, pela mudança e alternância.

Cabe lembrar também que existem jogos que privilegiam o ritmo, a harmonia, a imaginação, a expressão criadora. Por isso, utiliza-se em educação a criação como um princípio e o jogo de criação, como categoria privilegiada, particularmente o jogo teatral. Este tipo de jogo permite não apenas a exploração lúdica, sensorial, como a criação numa determinada “linguagem”. Trata-se de uma forma privilegiada de criação corporal, simbólica e auxiliar na representação da realidade, dos aspectos interiores, da imaginação, da ficção, da fantasia, da utopia, enfim, da representação da realidade externa e interna de maneira não literal. O jogo teatral tem um significado ímpar na medida em que permite ao jogador relacionar as suas experiências e expressar com o corpo todos os seus sentimentos e ideias. Por isso, a técnica de animação de grupo implicada na expressão teatral situa-se na encruzilhada do físico e do psíquico, sendo, a um só tempo, perturbadora para os jogadores e fundamental para os docentes que a utilizam com objetivos educacionais.

Não perdemos de vista a complexidade dessa discussão, considerando que a ludicidade tem uma tendência, que se supõe seja própria do universo e da natureza humana, de sintetizar unidades em totalidades organizadas. O homem em si é uma totalidade complexa, pois envolve corpo, alma, matéria, espírito, sentimento, pensamento; envolve o consciente e o inconsciente, a realidade e o sonho, o desejo e a vontade.

Finalmente, não perdemos de vista também o princípio da progressividade que nos remete a questões específicas da metodologia de ensino. Nem tudo tem um início, um meio, um fim. Mas quando pensamos na formação de pessoas e utilizamos para isso uma aula, ou um curso, uma disciplina, creio que a organização numa progressividade é fundamental. Trata-se de um processo de desenvolvimento em determinadas etapas com o sentido de preservar a integridade das pessoas e do grupo.

Os princípios listados de vitalidade, sensibilidade, afetividade, amorosidade, criatividade, expressividade, diversidade e progressividade rimam com ludicidade, com felicidade e com o modo de ser próprio do homem que busca uma existência prazerosa e saudável. Por isso, termino esta parte, dando evidência a um depoimento escrito de um(a) participante do curso, destacando a preocupação existencial:

Ludicidade é inerente na vida do ser humano e também dos animais; é um estado passível de ser alcançado na relação com a aprendizagem e o prazer no ato de criar, que rima com falar e bota o ouvido para olhar e o olho para escutar. Através desse trabalho nos redescobrimos e passamos a pensar e agir de forma diferente. Preocupamos-nos mais com o ser.

Ludicidade e educação

A palavra ludicidade não existe no dicionário, pois se trata de um neologismo, mas a palavra “lúdico” aparece como referente a jogos, brinquedos, brincadeiras, divertimentos. O lúdico tem sua origem na palavra latina *ludu*, que quer dizer jogo. O termo lúdico, contudo, não se refere apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. Acredita-se que a palavra esteja também relacionada com “ilusão”, como derivada de *illudere*. O fato é que a evolução semântica da palavra “lúdico” fez com que ela deixasse de ser um simples sinônimo de jogo, para se estender a uma série de atividades espontâneas ou funcionais, relacionadas com lazer, recreação, mas também com outras experiências de plenitude igualmente fundamentais para o desenvolvimento e para a existência humana.

O fato é que a palavra ludicidade, geralmente, é associada a atividades que se caracterizam pelo prazer, alegria, riso, descontração; pela proximidade com o divertimento, o lazer, em contraposição ao trabalho e ao esforço. Entretanto, alguns autores acreditam no esforço, no desprazer, na tensão como característicos do jogo e muitas vezes consideram lúdicas também as atividades espirituais relacionadas com o sagrado. Isso se deve ao ângulo sob o qual o fenômeno lúdico está sendo analisado, seja pelas motivações internas ou pelos traços externos.

Luckesi (2002) chega a distinguir ludicidade de atividades lúdicas. Para ele, ludicidade é um fenômeno interno do sujeito que age ou vivencia situações lúdicas, portanto,

um estado de espírito, uma experiência interna de consciência, uma vivência plena de sentido, na qual o sujeito se coloca integralmente. As atividades lúdicas, por sua vez, são aquelas que propiciam essa experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, de corpo e alma, estando flexíveis e saudáveis. Qualquer atividade pode ser lúdica a depender do estado de espírito da pessoa. Por outro lado, posso estar jogando com outra pessoa, mas com o pensamento em outro lugar, por conseguinte o jogo não está sendo uma atividade lúdica para mim nesse momento.

O autor não está negando outros pontos de vista, a exemplo das análises externas a respeito do jogo. Como lembra Kishimoto (2003, p. 5): “[...] é preciso analisar dois elementos: a situação concreta, observável, compreendida como jogo e, a atitude mental do sujeito, envolvido na atividade”. O sujeito pode participar do jogo embora sua atitude interna não seja propriamente lúdica.

O jogo é considerado lúdico, pois se trata de uma atividade voluntária, que tem um fim em si mesma, na qual o jogador tem liberdade de ação. Esta ação não se confunde com a vida cotidiana, mas tem um caráter ilusório, fictício e incerto, na medida em que a realidade interna do jogador predomina sobre a realidade externa. Entretanto, muitas vezes quando a escola se apropria do jogo para educar uma criança, termina, muitas vezes, retirando do jogo o elemento lúdico, em função da preocupação com o exercício didático de motivação, de aprendizagem, ou de avaliação de determinado conteúdo ou habilidade.

Segundo Kishimoto (2003), as divergências em torno do chamado jogo educativo estão relacionadas à presença de duas funções ao mesmo tempo, a educativa e a lúdica. O equilíbrio entre essas duas funções seria o objetivo do jogo educativo. Contudo, numa rápida navegação na internet, podemos constatar que os jogos que geralmente são considerados educativos são os que desenvolvem o raciocínio lógico – palavras cruzadas, sopa de letras, jogos de memória – ou seja, são jogos utilizados para o ensino da leitura e do cálculo, nos quais as crianças se divertem aprendendo.

Na escola, entretanto, quando os jogos educativos desse tipo se tornam rotina, a criança se sente lograda, não correspondendo às suas necessidades instintivas. Quanto mais nos aproximamos de uma educação infantil acredito que o jogo poderia mais se aproximar das características relacionadas com o lúdico, o prazer, a alegria, o sorriso, a liberdade e a ficção.

Contudo, quando avançamos nos níveis escolares, percebemos que o jogo em sala de aula carrega uma intencionalidade, uma diretividade que não retira necessariamente a ludicidade. É o professor que escolhe a atividade. Mas a presença do elemento lúdico (plenitude, inteireza, fascinação) garante a voluntariedade da atividade, ou seja, a liberdade de ação dos jogadores. Existe uma ordem, uma regra, pois, como diz Hui-zinga (1993), o jogo é ordem e cria ordem. Entretanto, essa ordem é o que garante a liberdade dos jogadores, o respeito, a contextualização no tempo e espaço e o próprio

efeito positivo no corpo do jogador, nos seus instintos, na sua conduta na vida, na tendência para a sociabilidade e na criatividade.

Vimos com Huizinga (1993) que o espírito lúdico é instintivo no ser humano e a própria cultura dele se deriva. O jogo é anterior à cultura e se desenvolve sob a forma de ritual e de sagrado, sendo responsável pelo próprio surgimento da linguagem, da arte, do pensamento e do discurso. Assim, tudo que o homem faz possui a marca do jogo, sendo o elemento lúdico considerado como um grande impulsionador das ações humanas e da criatividade nas diversas linguagens artísticas.

Quando nos referimos ao lúdico estamos falando de uma dimensão humana, onde o sujeito experiencia a vida na sua plenitude, vivencia a sua existência de maneira saudável, exercita modos de ser, de viver e de estar que são próprios do homem, ou que deveriam ser. Se estiver relacionado com o prazer, com o divertimento, com a alegria, com o sorriso, com o jogo, com a brincadeira, com o brinquedo, melhor.

Mas lúdico não se identifica totalmente com a noção de jogo. O jogo pode conter o lúdico ou não, a depender da própria predisposição interna dos sujeitos que vivem a atividade. Citei o exemplo do jogo educativo, que muitas vezes furta o elemento lúdico, utilizando o ato de jogar apenas como um instrumento pedagógico, cuja fruição não é povoada pela imaginação, pela criação, pela fantasia. A dimensão simbólica do jogo é subjugada pelo interesse por um determinado produto e deixa de valer pela atividade em si, pelo momento vivido pela pessoa ou pelo grupo.

O caráter representativo é uma característica importante do jogo que pode contribuir para o estado de plenitude e inteireza. Como coloquei, anteriormente, existem jogos que privilegiam e alimentam mais o mundo imaginário, evocando imagens percebidas e realizando novas combinações de imagens. Na verdade, todo jogo cria uma nova realidade, distanciando o jogador do mundo real, criando um mundo ilusório, fictício. (VIGOTSKY, 1989) Esse mundo acontece em um tempo particular, num espaço virtual, criando um contexto próprio, relacionado com os interesses e necessidades das crianças.

O jogo de faz-de-conta acentua essa característica de ficção do jogo, trazendo um efeito positivo para a criança. O professor não tem controle sobre o que está sendo trabalhado, mas o jogo que motiva, o jogo voluntário, seja ele espontâneo ou dirigido, certamente se aproxima do universo interno da criança, interfere na disponibilidade de espírito, ou seja, na busca de alternativas de ação diante dos fatos da própria vida, e facilita o relacionamento entre os pares.

Mesmo não sendo uma livre escolha da criança, o jogo, quando agrada diverte, afeta positivamente, provoca o sorriso espontâneo, permite o relacionamento da criança com o mundo interno e externo. Como a arte, ele possibilita acessar regiões que o simbolismo discursivo não tem acesso e permite a expressão de experiências significativas.

Até agora estive falando da relação do jogo com o jogador. Mas qual o significado do jogo para o professor, no relacionamento com o aluno e consigo próprio?

A ludicidade e o jogo na formação docente

Os mesmos princípios colocados anteriormente podem ser tomados como referência para a reflexão a respeito do trabalho e da formação docente. Segundo Maturana e Verden-Zoller (2004), o brincar pode ser entendido como fundamento da saúde psíquica: processo ou ato inocente que se vive no presente, no prazer, sem esforço ou tensão.

A ludicidade tem a ver com a plenitude da existência e o que se fala a respeito da saúde da criança que brinca ou do educando, por exemplo, poderia ser estendido para o professor. Autores clássicos como Nicanor Miranda (1987, p. 15), reconhecem o benefício do jogo para a saúde do educando:

Os jogos produzem uma excitação mental agradável e exercem uma influência altamente fortificante. A felicidade assim obtida é o melhor dos tônicos. Acelerando a circulação do sangue, facilita o cumprimento de todas as funções tendendo, portanto, não só a alimentar a saúde, quando existente, mas restaurá-la quando perdida.

O autor está se referindo aos jogos tradicionais infantis, que são jogos de ação motora, utilizados com o objetivo de desenvolvimento integral do corpo humano. Mas o autor lembra que existem jogos mais voltados para a educação dos hábitos de imaginação e das representações internas e das próprias emoções, que além dos hábitos externos de ação contribuem para o desenvolvimento físico, mental, social, moral, enfim, para uma formação mais harmônica da personalidade.

Na formação docente, o professor se torna o educando que, como qualquer outro, necessita de bem-estar, de equilíbrio, de alegria, de alimentar o sentido e significado da sua vida. O ser humano possui mecanismos de equilíbrio interno encarregados de conservar a unidade orgânica, daí a necessidade do jogo e da vivência como referência existencial.

O racionalismo da nossa civilização ocidental, entretanto, busca furtar os elementos lúdico e afetivo, imprimindo um sentido instrumental na formação docente, colocando a reflexão como algo desprovido de ludicidade, de vitalidade, de interesse, de interação, de valorização da diversidade. Este tipo de educação está centrado na ideia da transferência do conhecimento, na desvalorização do conhecimento do aluno, na desqualificação do outro, na classificação, na estrutura competitiva, nas relações impessoais.

Não existe espaço para a afetividade, para a vivência corporal, para o desbloqueio dos canais sensoriais, para a identidade do professor, para a dimensão espiritual e emocional, para a criatividade, a imaginação e fantasia. Consequentemente, fica complicado o processo educacional, pois a construção do conhecimento em interação

com os outros não acontece a partir de situações vivenciais, mas de maneira artificial, excessivamente discursiva.

A literatura quando fala do jogo possui preocupação com a formação do sujeito e por vezes pensa também no sujeito que é professor. É comum, por exemplo, o argumento de que uma fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para lidar com os alunos. Mas podemos ir mais além, na perspectiva de entender o sentido e o significado do trabalho docente, colocando a vida no centro da atividade educativa e a vivência como referência existencial, pensando o professor como um ser humano.

Luckesi (2002) diz que as atividades lúdicas propiciam a vivência plena, saudável, o estado de inteireza, integrando sentimento, pensamento e ação, mobilizando todas as dimensões humanas. O professor que não incorpora isso na sua vida, como qualquer outro profissional, tende a se estressar. Além do mais, os jogos, brinquedos e brincadeiras estão presentes em todas as fases da vida do professor, imprimindo respostas fisiológicas, tornando a sua existência mais divertida e feliz. Por que não transportar a alegria, o prazer, a liberdade, a espontaneidade, a vontade, a estruturação do jogo para o cotidiano da sala de aula? Por que não tornar a educação irmã do jogo e do brinquedo como propõe Rubem Alves. (DUARTE JUNIOR, 1988)

Melhorar o relacionamento consigo próprio é fundamental para uma profissão que lida com gente, com pessoas, com emoções. O autoconhecimento, a construção da pessoa, o crescimento interno são fundamentais para o professor, até para que repense o seu relacionamento com a vida, com a profissão, com os colegas e com os alunos.

A ludicidade contribui para a melhoria do relacionamento, que no caso do professor e aluno, sofre um desgaste no tempo, pelo próprio tipo da atividade docente. O exercício da atividade de professor gera um desgaste na medida em que o professor lida com pessoas diferentes, com sentimentos e emoções diversificados, interesses e motivações diferentes, que muitas vezes não escolheram aquela atividade.

O professor necessita do envolvimento afetivo que está na base da ludicidade. Além de pensar na apropriação do objeto científico e artístico, o professor tem que pensar no cuidado com ele e com o outro, já que se trata de uma pessoa de referência, uma pessoa que contribui para a reprodução de comportamentos. A afetividade do professor está relacionada com a capacidade de dar e receber proteção e da aceitação da diversidade sem discriminação.

Além disso, a ludicidade está relacionada com a fluência não apenas existencial, a flexibilidade diante da vida, mas também com o impulso para criar situações novas, inovar. A ludicidade impulsiona a criatividade do professor no seu objetivo de levar o aluno a aprender a viver com paixão e amorosidade, a querer fazer mais bonito, de maneira diferente, a ser mais legal e a estar junto com o outro.

O sonho, a imaginação, a fantasia e a utopia também são fundamentais para o desabrochar da personalidade de uma pessoa, para a atividade docente e para a forma-

ção do professor. Os nossos sonhos são instrumentos para medir a profundidade do nosso desejo veemente. As nossas utopias são imagens do nosso querer, que contribuem para a solidificação das conquistas almeçadas.

Os professores que jogam entre si estabelecem um clima de confiança, vínculos de afeto, de compartilhamento das situações e de colaboração entre si, que são fundamentais para a formação pessoal, teórica e prática. Por outro lado, o educador que não vivencia o jogo e não reflete sobre a sua natureza e significado, certamente encontrará obstáculos na sua utilização no contexto de uma educação formal ou não formal.

Ademais, brincar para o professor não tem apenas um sentido pedagógico, já que o jogo possui também uma função lúdica e um efeito terapêutico, ou seja, uma função restauradora e contribui para o conhecimento de si e do outro, o que em última instância facilita os relacionamentos consigo, com o outro e com as coisas do mundo. E jogo aqui não tem só o sentido da liberação, mas também da sensibilização e da criação.

Quando o jogo é visto muitas vezes apenas como recurso didático, a serviço de conteúdos disciplinares considerados sérios e verdadeiros, perdemos por vezes a possibilidade de transcender ao que está no currículo da escola formal, por exemplo. Perdemos a possibilidade transdisciplinar e engavetamos o currículo escolar, como se este atendesse, plenamente, às necessidades, aos interesses, aos desejos, aos sonhos que certamente não são apenas conscientes, cognitivos, objetivos.

Uma formação docente preocupada com a educação integral, a educação do senso e da sensibilidade, da personalidade toda, deve incluir os aspectos corporais e intelectuais, a expressão e comunicação, o equilíbrio psicológico e uma relação mais enriquecedora com o outro.

A vivência lúdica proporciona tudo isso, proporciona prazer, harmoniza o sujeito, tendo um efeito terapêutico, no sentido de propiciar a plenitude da experiência, a catarse emocional, o sorriso.

Luckesi (2002), referindo-se às atividades lúdicas de maneira geral, diz que o princípio do prazer equilibra-se com o princípio de realidade, na criança, através de das atividades lúdicas e poderíamos dizer o mesmo das atividades estéticas e da formação docente. A arte na escola não deixa de ser lúdica e as associações com a realidade ocorrem na medida em que veiculam temas relacionados com a experiência interna e cotidiana do educando.

Vivenciar ao mesmo tempo o sentir, pensar e agir caracteriza tanto as atividades lúdicas como estéticas do professor e do aluno. Ambas têm “a ver com sentimento, mente, com compreensão interna, interpretativa, hermenêutica do sujeito”, como diz Luckesi (2002, p. 27), referindo-se às atividades lúdicas em geral. Contudo, diz o mesmo autor: “essa experiência também se dá no coletivo comunitário, o que significa, na dimensão subjetiva, que a situa no contexto de valores da cultura e da comunidade dentro do qual ele está inserido”. (LUCKESI, 2002, p. 27)

Alguns autores como Nóvoa (2002, p. 34) centram fogo na formação continuada de educadores, com o resgate da escola e de seu projeto pedagógico. A escola não é vista apenas como um lugar de aprendizagem, mas também como lugar de vida. Os programas de formação continuada seriam organizados de forma a contemplar o desenvolvimento organizacional, profissional e também o desenvolvimento pessoal do professor, pois estar em formação implica um investimento pessoal, daí a necessidade de investimento na relação existência-experiência.

A oficina de educação e ludicidade

A oficina do Proinfantil foi desenvolvida em duas partes: a primeira tratou de princípios educacionais diretamente relacionados com o fenômeno da ludicidade, e a segunda ateu-se a questões metodológicas, relacionadas com o desenvolvimento de um curso ou de uma aula com ênfase no jogo. Em cada uma das partes, tínhamos um momento de exploração teórica e outro momento vivencial, com o objetivo de discutir o significado da ludicidade e as aplicações das atividades lúdicas na educação infantil a partir de vivências concretas, numa tentativa de compreender os fundamentos teóricos da ludicidade e sua importância para a educação infantil e de refletir criticamente sobre os jogos, as brincadeiras e os brinquedos tradicionais e contemporâneos na nossa sociedade.

O encaminhamento das sessões envolvia quatro eixos fundamentais: técnica, relaxamento, criatividade e avaliação, conforme o esquema de Chalanguier e Bossu (1975). Envolvia, primeiramente, um período de preparação técnica, com jogos e exercícios de expressão corporal, para derrubar as resistências e as máscaras, garantir a espontaneidade, abrir o corpo a todas as suas dimensões, descondicionar o sujeito física e emocionalmente, e criar um vocabulário básico de uso comum entre as pessoas. Este eixo permitiu a aproximação do grupo e a própria aceitação do animador. E, claro, trata-se também de um momento lúdico, pois, usando a palavra de uma professora:

Ludicidade é movimento de corpo e mente, é ser diferente, é viver plenamente. É também perceber o que tem dentro do outro que não vejo e não conheço, possibilitando a descoberta do outro e de mim mesmo, numa mágica interação de seres, pensamentos, gestos, emoções, ações.

Depois, o relaxamento, ou melhor, o revivescimento da sensibilidade inconsciente de cada um e o desenvolvimento da confiança entre os participantes. Isso significa diminuição gradual do estado de tensão natural provocado pela atividade desenvolvida em grupo, envolvendo não apenas o plano muscular, respiratório, a consciência corporal, mas também o reconhecimento no espaço com os outros.

Ressalto aqui a afetividade apresentada por um grupo que já vinha trabalhando junto em diferentes momentos, estando consciente da necessidade de atividades lúdicas e sensíveis na educação infantil. Segundo uma participante, o curso “despertou vários sentimentos que se encontravam dormindo e precisavam ser acordados, mos-

trando todas as relações que a ludicidade faz com o nosso cotidiano escolar e em nossa vida pessoal”.

Outra participante chegou a manifestar seu sentimento por meio de versos:

Eu cheguei toda cabreira
Sem saber como seria
E aqui conheci muita gente boa
Cheia de vontade e muita alegria
Foi muito bacana
Pois pudemos dialogar
Sobre o tema com leveza
Mas também com movimento e beleza
Saio daqui vibrando
Com muita energia
Pensando na possibilidade
De manter essa harmonia!

Num terceiro momento, a improvisação e criação coletiva, realizada a partir de diferentes proposições elaboradas no aquecimento técnico e nas improvisações individuais. Isso envolveu a escolha de temas e as formas de colocá-los por meio da expressão corporal. O grupo aqui teve a oportunidade de mostrar a facilidade de elaboração/aceitação de um plano comum, bem como a riqueza do universo simbólico na comunicação com o outro. Podemos ressaltar a fala de uma docente que abordou a questão da linguagem cênica utilizada de maneira lúdica:

É muito bom ser, sentir, interagir entender a contribuição pedagógica de outras áreas do conhecimento como as Artes Cênicas com a Pedagogia. Foi muito bom participar desse minicurso. Interação, Alegria, Amizade, Dinamismo, Sensacional.

E ao final dos trabalhos, os parceiros descreveram o que foi desenvolvido ou formularam impressões sobre o que viram. Os participantes explicitaram os sentimentos, as ações, formulando crítica positiva acerca do que vivenciaram e do que viram, relacionando teoria e prática. Ao término do curso, algumas falas revelaram o sentimento das pessoas.

A oficina de Ludicidade foi gratificante e prazerosa no que diz respeito a interação, criatividade e dinamismo.

[...] mostrou de forma simples e objetiva que brincar é coisa séria. O lúdico torna o aprendizado mais significativo e a vida mais bela. O lúdico é mais que o facilitador da aprendizagem.

Brincar com palavras, aprender com o corpo, ludicidade, vivacidade, alimento do ser e da alma. Criar, misturar-se com o outro, descobertas mil, gritar, pular, cantar. Viver e se permitir a redescoberta da roda que gira na vida.
A dor e a delícia de ser o que é. Acordemos lúdicos, sejamos lúdicos... Felizes e acima de tudo que estejamos sempre tentando fazer uma educação lúdica e respeitando o subjetivo do outro.

Considerações finais

As falas dos (as) professores (as) mostram que a formação continuada, quando realizada de maneira lúdica, possibilita ao docente conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limites, garantindo a espontaneidade, a aceitação do grupo e do educador, a quebra de resistências e máscaras, além de possibilitar uma melhor percepção a respeito do significado do jogo, do brincar e da brincadeira para a educação do sujeito. E revelou surpresas, como coloca uma docente: “Pensei que ia ser chato me enganei totalmente! Sorri, pulei, gritei, me emocionei, conheci pessoas! Me descobri atriz. Que legal! Existe a possibilidade de mudar a forma de educar”.

A ludicidade reflete a atitude interna de inteireza, de satisfação autêntica e de plenitude existencial do sujeito que vivencia uma atividade. Esta atitude libera o imaginário que existe em todos nós, facilitando a criação, a penetração no mundo de faz-de-conta, da fantasia, do simbolismo, da forma significativa. Permitir que isso ocorra de maneira prazerosa, alegre, sorridente depende do sujeito, da sua absorção voluntária, da sua motivação interna.

Entretanto, cabe ao professor provocar isso por meio de atitudes e atividades, dentro do limite de espaço, tempo e condições materiais de que dispõe. Quando consegue, o efeito positivo acontece não apenas em relação ao aluno, a aprendizagem, o relacionamento, mas também em relação a si mesmo. O papel do lúdico no desenvolvimento do ser humano foi enfatizado, bem como as implicações para a prática educativa.

Podemos compreender a complexidade do fenômeno lúdico e seu significado como objeto de estudo relacionado com o desenvolvimento humano e com a plenitude da vida. As atividades lúdicas caracterizam-se pelo envolvimento total do sujeito e valem por si só, contribuindo em última instância para a vida, para a flexibilidade na busca de novas combinações de ideias e de comportamentos.

O desafio do lúdico na cultura escolar passa pela questão da formação do educador, não apenas do professor, mas do gestor e dos pais, que muitas vezes não compreendem o significado das atividades lúdicas para a cultura corporal, para o mundo do trabalho e para o descanso. E para finalizar, alguns versos criados coletivamente:

A oficina foi muito significativa.
Aprendemos várias estratégias,

Que vão nos dar suporte nas nossas vivências educacionais
E de aprendizagem em nosso existir cotidiano
Que é diferente a cada ano
E tem gosto de piano

Referências

- ALVES, R. Prefácio. In: DUARTE JUNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Papyrus, 1988.
- ARROYO, M. G. Prefácio. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- CHALANGUIER, C.; BOSSU, H. *A expressão corporal*. Rio de Janeiro: Difel, 1975.
- DOHME, V. *Atividades lúdicas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- DOURADO, P.; MILET, M. E. *Manual de criatividade*. 4. ed. Salvador: Departamento de Ensino de Primeiro e Segundo Graus, Gerência de Currículo e Instrução, 1998.
- DUARTE JUNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Papyrus, 1988.
- _____. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- _____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 2003.
- LUCKESI, C. (Org.). *Educação e ludicidade*. Salvador: UFBA/FACED, Salvador, 2000. (Educação e ludicidade. Ensaios; 01)

LUCKESI, C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir de uma experiência interna. In: PORTO, B. de S. (Org.). *Ludicidade: o que é isso mesmo?* Salvador: UFBA/FACED, 2002. Disponível em: <www.luckesi.com.br>. Acesso em: 3 fev. 2005.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZOLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MIRANDA, N. *200 jogos infantis*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

SPOLIN, V. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Tradução de Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TORO, R. *Biodanza*. São Paulo: Olavobrás / EPB, 2002.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CLICAR E BRINCAR: O LÚDICO NA CIBERCULTURA INFANTIL¹

José Américo Santos Menezes

Edvaldo Souza Couto

A velocidade das mudanças nos processos e Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC), assim como nas configurações culturais, tem acarretado desafios grandes para pais e profissionais que trabalham com crianças. É frequente um sentimento de vertigem e desorientação.

A infância, tal como a conhecemos, está mudando em decorrência de inúmeros fatores: o contato com diversas manifestações da cultura, a complexidade das transformações presentes no mundo contemporâneo em relação à cidade, às famílias e às formas de interação com as tecnologias, que modificam modos de vida e sinalizam mudanças na maneira de entender a infância e o lugar que a criança ocupa nesse cenário em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam.

Nesta multiplicidade, que envolve a relação entre infância e cultura, muito está por fazer quanto à descrição, à crítica e à compreensão do papel das TIC no cotidiano e na cultura lúdica infantil.

Nesse contexto, o trabalho, a partir de uma revisão bibliográfica associada a um conjunto de observações e experiências profissionais, tem o objetivo de refletir sobre possíveis implicações dos avanços das TIC na cultura lúdica infantil.

A argumentação principal é que a crescente popularização da internet em todo o mundo tem reflexos de modo especial até no imaginário de crianças que nunca tocaram em um teclado de computador. Esse argumento também foi destacado em uma pesquisa realizada por Girardello (2008) com crianças de primeira série, em Florianópolis: o computador foi indicado como uma das “mídias favoritas” por 100% das crianças entrevistadas na favela mais empobrecida da cidade.

No Brasil, e em vários países, vemos professores e estudiosos fazendo perguntas semelhantes: o crescimento das TIC irá provocar o fim das brincadeiras tradicionais? Irá substituir o lugar do brincar que as crianças poderiam estar realizando em comunhão com seus pares ou aqueles que estão próximas a elas?

Essas questões têm recebido toda sorte de respostas. No entanto, considerando a cultura como um modo de relação dos homens com as coisas do mundo (ARENDDT, 1997), se quisermos saber como na atualidade as crianças se relacionam com as novas coisas do mundo devemos pensá-las em processo contínuo de interação com a cultura tecnológica digital.

1 O trabalho integra uma pesquisa maior desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). www.gec.faced.ufba.br

A marca predominante da sociedade contemporânea tem sido a velocidade das mudanças promovidas pelas tecnologias digitais de comunicação e, por consequência, nas configurações culturais. Tal marca instaura, segundo Harvey (1999), uma nova forma de experienciar o tempo, substituindo a noção de tempo-duração por tempo-velocidade, isto é, pela instantaneidade das relações sociais.

De acordo com Harvey (1999), o tempo proveniente das tecnologias comunicacionais, marcado pela interatividade “on-line”, altera o sentido cultural de tempo e espaço. E as consequências dessas transformações se manifestam no sentir, pensar e nas definições dos padrões de ação social, deslocando o “habitus”, ou seja, a maneira de agir estruturada que o ser humano traz incorporada pelo seu grupo social de pertencimento, mesmo que não nos demos conta dela conscientemente.

Essas percepções de um tempo real e de um espaço crítico, como escreve Virilio (1984), sinalizam caminhos para a reestruturação do mundo dos indivíduos, especialmente das crianças, uma vez que esses elementos incorporam uma multiplicidade de sentidos e conotações que acabam por criar novas formas de interação entre as pessoas e o mundo tecnológico. Esse processo de interação, marca essencial da cibercultura, é cada vez mais complexo e plural. É nele que as crianças vivem e continuam a brincar.

Infância e tecnologias digitais

Na sociedade contemporânea, as crianças já nascem imersas num mundo midiático, vivem com naturalidade as mais diversas relações com a tecnologia digital, fazem parte daquilo que Tapscott (1999) denominou de “a crescente e irreversível ascensão da Geração Net”. Mesmo ao considerar que o acesso a essa realidade digital em países pobres ainda é muito desigual – o que cria uma diferente e renovada maneira de exclusão – o fato é que outras formas de sociabilidade e subjetividades não cessam de ser elaboradas. Nesse contexto, a conexão em tempo real, a vida on-line, passa a ser vista como um complexo cenário de ação num espaço-tempo de comunicação, socialização e aprendizagem.

Tapscott (1999) define a infância no século XXI como a primeira a nascer cercada pela mídia digital. Essa infância é chamada de Geração Net, uma geração que nasce respirando tecnologias e, o mais importante, é autora do mundo digital. Inseridas na cibercultura, as crianças constroem diferentes percursos e ações, pois são cada vez mais autônomas e independentes. Elas consideram os computadores e as chamadas novas tecnologias como verdadeira extensão natural de si mesmas.

Nesse sentido, as possibilidades desse ambiente tecnológico não são nada estranhas às crianças. Ao nascerem e naturalmente fazerem parte do mundo digital, as crianças convivem com a multiplicidade, têm interesses diversificados e multifacetados. Colabora o fato de que, como elas próprias, as máquinas, programas e linguagens de informática e comunicação são dinâmicas, velozes, interativas e de fácil acesso. Devido a essa relação, Tapscott (1999) destaca que a base das novas gerações é a interatividade,

pois elas buscam ser ativas e não apenas espectadoras ou ouvintes. Não observam apenas, mas participam, perguntam, discutem, argumentam, brincam, compram, criticam, investigam, ridicularizam, fantasiam, procuram e informam.

Ao considerar as atividades infantis na rede e sua contribuição para o desenvolvimento, há uma reconfiguração da cultura das crianças. Essa reconfiguração ocorre, na maioria das vezes, devido às possibilidades interativas das novas mídias, conforme sintetizam os autores:

Essa geração de jovens e adolescentes, incluindo crianças em tenra idade, cria comunidades virtuais, desenvolvem softwares, fazem amigos virtuais, vivem novos relacionamentos, simulam novas experiências e identidades, encurtam as distâncias e os limites do tempo e do espaço e inventam novos sons, imagens e textos eletrônicos. Enfim, vivem a cibercultura. (FERREIRA; LIMA; PRETTO, 2005, p. 247)

A cibercultura infantil, nas palavras de Capparelli (2002), está se construindo e reconstruindo a partir das relações das crianças com as tecnologias. É uma cultura que se define a partir da transmissão e do compartilhamento de comportamento, atitudes, crenças, conhecimento e formas sociais. Por isso, a Geração Net busca interagir na mídia digital. “A interação ajuda as crianças a crescer, exigindo que desenvolvam valores, exercitem o discernimento, analisem, avaliem, critiquem ou saiam em auxílio à outra pessoa”. (TAPSCOTT, 1999, p. 54)

A interação, contudo, não é suficiente para explicar o fascínio infantil com a vida digital. Para alguns pesquisadores, o grande interesse das crianças pela internet e pelas mídias eletrônicas não é só o de interagir com o computador, e sim o de interagir com outras crianças por meio da tecnologia. O que “interessa são os vínculos e não a interatividade: [...] os meninos de rua todos os dias estão aprendendo a brincar, a ganhar, a socializar-se, a armar redes através das mídias”. (FLORES, 2003)

Nesse sentido, as possibilidades interativas do novo meio devem estar a favor das crianças para que elas possam participar da mídia digital e reconhecerem-se, cada vez mais, como autoras nesse ambiente. A geração internet é a pioneira da sociedade do imaginário tecnológico digital, pois tem a impressão de estar criando seu próprio terreno de aventuras, de poder inventar alguma coisa e diferenciar-se das gerações anteriores, sem ter que se justificar.

Parece que muitas pessoas, pais e educadores, foram habituadas a ver a criança como alguém que recebe cultura. A cibercultura infantil altera radicalmente essa tradicional percepção. O entendimento recente é que as crianças também fazem cultura, participam ativamente, criam e recriam com feições próprias as funções da cibercultura vivida pelo adulto. Portanto, a criança também é criadora e pode intervir em todo o processo de cultura. Estas criações podem ser entendidas como as produções culturais das crianças. Nessas produções, as crianças interagem com as coisas do mundo,

praticando formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização. (FANTIN, 2008)

Estudos sugerem que grande parte das produções culturais das crianças é permeável à cultura das mídias digitais, dados os interesses comerciais das grandes corporações de mídia e entretenimento. (COUTO et. al, 2008) Diante do apelo do consumo de imagens e mercadorias, vemos que certos esforços conservadores para proteger noções tradicionais de infância são predestinados ao fracasso, pois não podemos proteger as crianças do conhecimento de mundo que a cibercultura torna acessível.

Cultura lúdica infantil e tecnologias digitais

A convergência entre mídias (COUTO; SILVA, 2008) é um dos aspectos emblemáticos da cultura lúdica infantil contemporânea, que se desenha e opera em uma rede onde estão conectados desenhos animados, videogames, filmes, websites, blogs, jogos de cartas, brinquedos, revistas, jogos eletrônicos, etc. compondo um sistema de comunicação e informações, ao mesmo tempo, coeso e multifacético. Nessa rede, segundo Salgado (2005), o texto matricial dilui-se por completo e não possui espaço ou função definida; está em meio de muitos outros textos que o reescrevem, dando-lhe outros sentidos e arrancando-lhe de sua condição de origem. Na ausência de um texto original ou principal, a cultura lúdica que se configura nessa rede transmídia é tecida no entrecruzamento de informações, saberes e significados que circulam, simultaneamente, em diversos suportes tecnológicos cujas narrativas se complementam.

Segundo Brougère (1995), a mídia digital desempenha nas sociedades ocidentais um papel considerável, transformando a vida e a cultura lúdica das crianças. A cultura lúdica das crianças é simbólica e deve ser entendida dentro de uma cultura global na qual está inserida. Antes de criticar o papel da televisão, da internet e das demais tecnologias nos dias atuais, Brougère enfatiza que ela fornece às crianças conteúdos diversos para suas brincadeiras. A criança não se limita a receber passivamente os conteúdos televisivos, da internet e do celular, dentre outros, mas reativa-os e se apropria deles através das suas brincadeiras.

Muitos escrevem e falam que a televisão, os meios eletrônicos, o computador, a internet, o celular e toda a cultura digital transformaram e transformam a vida das crianças. Entretanto, isto não significa que tradicionais práticas lúdicas foram abandonadas em função de uma vivência em rede, considerada nova e atual. Se pensarmos que a interpretação das crianças é ativa e que a cultura é algo vivo, o movimento entre permanência-mudança e reprodução-criação também permite sua problematização, com rejeição, negação ou transformação da herança próxima ou distante. Não se trata de um mundo binário, de escolhas entre uma coisa e outra, colocadas sempre em oposição, mas de um movimento sideral. A cibercultura infantil também é lugar de mixagens e coexistências de práticas e modos de vida. Na cibercultura infantil, as crianças convivem com um mundo onde tudo acontece ou pode acontecer em diversas misturas

e experimentações. Tudo ao mesmo tempo, simultaneamente. Essas misturas e experimentações rápidas e fascinantes são, elas mesmas, lúdicas. Em grande parte, são elas as diferentes maneiras de brincar. Clicar e brincar são uma mesma coisa.

Como a dos adultos, a cibercultura infantil tem os seus paradoxos. Nada nela é excludente, mas diferente, múltipla. Embora muitas crianças estejam cada vez mais conectadas, parece que elas seguem usando também estratégias culturais tradicionalmente associadas à infância. Afinal, ninguém vive conectado o tempo todo. Existe um movimento entre estar on-line e off-line. Já que a mudança cultural se produz entre permanência e mudança, examinar o modo como as crianças de hoje transpõem para o espaço virtual as brincadeiras que realizam no tapete da sala pode nos ajudar a compreender melhor as novas subjetividades infantis. Todas elas essencialmente marcadas pela ludicidade.

Essa constatação decorre da observação que se fundamenta na compreensão da natureza comunicativa da cultura, tal como a define Martín-Barbero (1997, p. 287), ou seja, em seu caráter de “[...] processo produtor de significações e não mera circulação de informações, no qual o receptor não é um simples decodificador daquilo que o emissor colocou na mensagem, mas também um produtor”. Assim como a teoria barberiana das mediações propõe que se compreenda a televisão tendo por base as instâncias socioculturais, nas quais ela ganha sentido, um primeiro passo para entender o papel da internet na vida das crianças é procurar conhecer suas práticas culturais cotidianas, inclusive o consumo de mídias de modo geral.

Outro aspecto que nos leva a ressaltar essa constatação são os eixos estruturadores das culturas da infância apontados por Sarmiento (2004). O primeiro eixo é a interatividade, no sentido de que as crianças aprendem, antes de mais nada, com as outras crianças, nos espaços de partilha comum, ou seja, nas culturas de pares. Trata-se de uma interatividade que pode tanto estar fora como na rede, que se desenvolve tanto na vida off-line quanto na on-line. A internet, a sociedade em rede, potencializa a interatividade, mas a interatividade não é própria dela. O segundo eixo é a ludicidade: as crianças que se entregam a fantasias diante dos brinquedos tradicionais, como bola, peão, carrinho e boneca ou dos cenários e figuras de jogos eletrônicos ou de sites, desenvolve uma atividade muito seria – pois para as crianças brincar, estudar e fazer outras coisas consideradas sérias não há distinção. O terceiro eixo é a “fantasia do real”, expressão usada pelo autor para descrever o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstruem criativamente pelo imaginário. Um imaginário sempre potencializado pelo tecnológico.

Portanto, o que podemos deduzir é que, à medida que as crianças ganham familiaridade com a internet, é comum que comecem a aparecer experiências lúdicas com características semelhantes às promovidas pelas brincadeiras tradicionais, isto é, fora da rede. Estamos diante de narrativas que se redimensionam no espaço integrado e interativo da rede, mas elas também são um faz de conta agora diante da tela, por

exemplo. Essas produções narrativas, imaginativas e significativas são manifestações culturais estruturadoras das culturas lúdicas da infância na cibercultura.

Palavras finais

Parecem-nos equivocadas as constatações apressadas daqueles que dizem que as crianças de hoje ficam “grudadas” no computador e não sabem mais brincar. Consideramos exatamente o inverso: elas ficam “grudadas”, fascinadas, porque brincam o tempo todo. E o prazer de brincar talvez seja até mais intenso, pois, comumente, podem experimentar sensações diferentes num mesmo espaço-tempo digital. A cibercultura infantil não encurta a infância, não sacrifica as brincadeiras, não torna crianças em adultos chatos precoces. Inseridas no mundo digital, vivendo criativamente a promoção da cultura em rede, as crianças fundem e confundem sentidos diversos do brincar. Imaginam e criam possibilidades de experimentar mais e mais sensações. Clicar e brincar se tornam um jeito especial de viver, uma expressão de liberdade repleta de encantos e felicidades.

É possível e até necessário que se critique a banalidade do consumo também infantil, potencializado pelas redes integradas de comunicação, pelo clicar constante. Mas não se pode deixar de reconhecer a força afetiva e emocional que rompe as fronteiras entre princípios lúdicos e princípios de realidade na cibercultura. Para as crianças da Geração NET, clicar é a própria conduta do prazer em brincar.

É possível e até necessário que se critique o inegável espetáculo luxuriante da cibercultura que, às vezes, parece querer negar tudo o que é sério na vida, pois festeja a ludicidade de crianças e adultos num mundo mágico onde aparentemente só tem lugar para o prazer. Mas não se pode deixar de reconhecer que a vida individual e social é construída por meio de cliques lúdicos, das sensibilidades coletivas na rede, que conduzem e permeiam as experiências da vida, com seus dramas e festas, humor e brincadeiras.

Estimuladas pelo cibercultura, clicar e brincar são modos lúdicos que as crianças encontram para elaborar a vida por meio de alegrias e prazeres privados e coletivos nos domínios da rede, sem desrespeitar os gostos e as aspirações de cada um. Clicar e brincar são modos de elaborar a vida com conforto, de favorecer a comunicação, a instantaneidade das experiências e das trocas, a agilidade da emissão e recepção de mensagens. Na era das tecnologias de conexão, clicar e brincar são prazeres em movimento que se apoderam ludicamente das existências.

Referências

- ARENDDT, H. *Entre passado e o futuro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CAPPARELLI, S. Infância digital e cibercultura. In: PRADO, J. L. A. (Org.). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker, 2002. p. 130-145.
- COUTO, E. S. et al. Da cultura de massa às interfaces na era digital. *Revista da FACED*, Salvador, v. 14, p. 105-118, jul/dez. 2008. Versão online em: www.revistafaced.ufba.br
- _____; SILVA, V. C. da. Convergência cultural-midiática: as tecnologias e a fruidez da juventude na cibercultura. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 4., 2008, Salvador. *Anais...* Salvador: Cult, 2008. v. 1. p. 1-14. 1 CD-ROM.
- FANTIN, M. Do mito de Sísifo ao vôo de Pégaso: as crianças a formação de professores e a escola estação cultura. In: _____.; GIRARDELLO, G. (Org.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. São Paulo: Papirus, 2008.
- FERREIRA, S.L.; LIMA, M.F.M.; PRETTO, N.L. Mídias digitais e educação: tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo. In: BARBOSA FILHO, A.; CASTRO, C.; TOME, T. (Org.). *Mídias digitais: convergência tecnológica e inclusão social*. São Paulo: Paulinas, 2005. p. 225-255.
- FLORES, T. M. “*Street fighter*”. Pesquisa realizada pelo Instituto de Investigación em Medios. Buenos Aires: [s.n.], 2003. Relato eletrônico.
- GIRARDELLO, G. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Org.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. São Paulo: Papirus, 2008.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1999.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura, hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- SALGADO, R. G.; SOUZA, S. J. e. *Yugioh: um jogo de cartas, narrativas e identidades*. [2005] Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes>>. Acesso em: 3 fev. 2010.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). *Crianças e*

miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto; ASA Editores, 2004.

TAPSCOTT, D. *Geração digital*: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net. Tradução de Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1999.

VIRILIO, P. *L'espace critique*. Paris: Christian Bourgois Editeur, 1984.

EDUCAÇÃO INFANTIL COMUNITÁRIA: CURRÍCULO, PRÁTICA, FORMAÇÃO E IDENTIDADE

Roberto Sidnei Macedo

Toda comparação diminui os valores de expressão dos termos comparados.

Bachelard

Se há uma coisa que obceca a antropologia, é a diferença que a diferença faz.

Clifford Geertz

A pesquisa explicitada

Faz-se necessário explicitar que, na pesquisa que deu origem a esse estudo, objetivar significou intersubjetivar, exercer uma *intercrítica dialogicizada*, orientada por uma ética da compreensão, até porque os sujeitos da pesquisa se afetaram em todo o seu processo. A compreensão surge, portanto, de um processo intersubjetivo perpassado por posições políticas que se estabeleceram na busca de verdades em cultura.

Assim, apreender a *cultura da escola* e a *cultura escolar*, assunto em alta nos meios acadêmicos interessados em compreender e intervir no processo cotidiano da escolarização, não pode repetir as antinomias que as epistemologias modernas tanto cultivam. A cultura sempre é vivida numa história e a história se constitui na cultura, é bom que se reafirme.

É neste sentido que avaliamos pertinentes os argumentos de Faria Filho (2002), quando ressalta que para compreendermos o importante fenômeno da *escolarização do social* é preciso exercitar a noção de *cultura escolar* e de *cultura da escola*. Para ele, essa noção permite articular, descrever e analisar, de uma forma complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo tais como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares.

Nesta perspectiva, o conhecimento do fato de que a escola produz a sociedade, de que a escolarização tem um impacto direto ou indireto no conjunto da vida social, ou mesmo como analisa Chervel (1990), que a *cultura escolar* é uma autêntica e original cultura produzida pela escola, é importante.

Outrossim é importante dizer também da existência relacional dessa escola em relação à sociedade que a concebe, no âmbito mesmo dos seus sistemas e prefigurações educativas e dos poderes que aí se dinamizam.

Assim, como nos recomenda Faria Filho, importa estudar a *cultura escolar* em suas múltiplas facetas, em tempos e espaços determinados.

Por outro lado, entrando no movimento de constituição da *escolarização do social* entre nós, podemos verificar, historicamente, uma clara vontade de homogeneizar a *cultura escolar* pelo discurso iluminista, civilizatório, salvacionista. Contraditoriamente, verifica-se também que as camadas populares, mesmo influenciadas por esses

discursos, forjam alternativas de *escolarização do social*, a partir da defesa, muitas vezes, da constituição de outra democracia ou de outra cidadania via a escola.

É numa das *bacias semânticas* educativas desse movimento histórico-cultural, mais precisamente no contraditório cenário educacional soteropolitano, que a pesquisa aqui explicitada aconteceu; é trazendo à tona as inspirações teóricas aqui introduzidas que ela se configura como um estudo no campo do currículo da educação infantil.

Enquanto uma etnopesquisa crítica e multirreferencial (MACEDO, 2000), teve como contexto de investigação um programa de educação infantil de perspectiva *comunitária*, construção das organizações comunitárias de bairro, articuladas aos movimentos sociais por mais e melhor educação em nível público, conjugado a uma vontade política de renovação do papel democrático da educação na formação da cidadania.

Ademais, enquanto reflexão macrocurricular, o estudo mostra a histórica contradição da educação infantil pública baiana e brasileira. Já em termos microcurriculares, esta contradição evidencia-se através do aprofundamento hermenêutico na prática curricular investigada *in situ*, via os recursos etnográficos semiológicos da etnopesquisa.

Desse modo, à guisa de introdução, o objetivo do texto da pesquisa é compreender *intercriticamente* a peculiaridade da produção e a obra de certos sujeitos coletivos movimentando-se em práticas, instituindo o currículo, mais precisamente, os *atos de currículo*. (MACEDO, 2010) Penso, assim, realçar um entrelaçamento fértil, expresso num certo enredamento de saberes e fazeres no campo do currículo de educação infantil.

Acreditamos que a criatividade metódica caminha junto à produção de sentidos e direção, e a teoria faz transparecer as práticas e as percepções de mundo brotadas das construções cotidianas. Uma leitura de inspiração etnometodológica, é bom frisar.

Quanto aos sujeitos das práticas analisadas, pude vê-los como sujeitos que se autopercebiam, como práticas que habitavam lugares e situações, são sujeitos impregnados de situações, subjetividades impregnadas de história e de cotidiano, como vislumbra a fenomenologia social de Alfred Schutz, George Mead e John Hughes, fabricando a *cultura escolar* em meio a uma clara intenção de *escolarização do social*.

Partimos da premissa de que conhecimento e educação são, em realidade, invenções humanas situadas. Por conseguinte, vislumbrei na pesquisa como problemáticas a serem explicitadas, as noções de infância, escola, educação, socialização e currículo percebidos correntemente como realidades objetivas e dadas.

Faz-se necessário enfatizar que a mirada localista deste estudo jamais pretendeu atomizar hermeticamente a realidade educacional interpretada.

Através de uma etnografia semiológica (MACEDO, 2000), esforçando-nos em articular construções *indexalizadas*, privilegiando-as enquanto momento gênese dos fenômenos antropológicos, trabalhamos a possibilidade de, através da conjugação do pontual com os significados que emergiram dos projetos que se fizeram maiores e dos

discursos que se fizeram englobantes, compreender um momento significativo do currículo da escolarização infantil pública por ações pedagógico-comunitárias concretas.

A propósito, Eliseo Veron (1981, p. 38) nos diz, inspirado numa abordagem acionalista, que “[...] a análise global é, evidentemente, indispensável, mas cumpre explicitar como esse nível de ação global de descrição está vinculado à produção do sentido, no nível da ação”.

Não negligenciando dados históricos e do imaginário sociocultural que perpassaram o contexto do estudo, nos empenhamos no trabalho de evidenciar as relações do programa estudado com as perspectivas ditas macros que o inspiravam; o apreendi, entretanto, através dos seus *atos de currículo, como uma versão curricular em ato, portanto*.

Ressaltamos que essa itinerância heurística não se furtou em vivenciar o desafio e a angústia da imaginação metodológica, aliás, ciência e existência não sofrem aqui do predominante e resistente cartesianismo antinômico.

Cremos nos mover com nosso assunto, assim como os atores reais que subsidiaram as compreensões aqui construídas movem-se com seus assuntos do dia a dia, na diversidade de propósitos e na análise das questões que nos são pertinentes; foi aqui que exerci na pesquisa certa *intercrítica generativa* com os atores sociais que compuseram este estudo.

Desde a gênese da pesquisa, naquilo que foi a construção das suas *percepções sensibilizadoras* e das questões de base, a atitude de pesquisa aqui contida cuidou da *indexalidade* das ações, ou seja, dos seus enraizamentos socioculturais, da singularidade do programa e da complexidade dos fenômenos emergentes, fazendo-se ao mesmo tempo uma análise histórica, cultural e contextualista. O estudo norteou-se muito proximamente daquilo que Max Pagès (1993) denomina de pesquisa de *problematização múltipla*.

Tomando o currículo em processo enquanto prática, a concepção de currículo e de infância em escolarização que mediarão o processo de investigação não fizeram da intersubjetividade um epifenômeno em quaisquer níveis, não transformaram a atividade dos atores/sujeitos do currículo em meros produtos de uma estrutura que a tudo determina de forma fatalística.

Assim, alunos, professores, pais e outros participantes do ato educativo foram percebidos como atores constitutivos do currículo e da própria pesquisa. Aliás, em se falando da criança em escolarização, este estudo não a emudeceu, como é recorrente nas práticas de pesquisa.

No que concerne ao programa estudado, pudemos verificar que, apesar da idiosincrasia do currículo, não é possível falar de purismo pedagógico ou assimilações perfeitadas. Expectativas e atividades nem sempre alinhadas com os pressupostos do programa marcavam as ações do dia a dia. Ou seja, há sempre uma distância a ser analisada entre o currículo anunciado e a realidade cotidiana das práticas.

Sinteticamente, nos interessou saber: *Quais eram os pressupostos e conceitos mediadores que orientavam o programa? Como emergiam os conteúdos estudados e as práticas pedagógicas*

no seu cotidiano? Que visão de infância em escolarização transparecia das ações dos atores pedagógicos? Que sentidos os atores interrogados davam às ações educativas? Qual a natureza dos vínculos com os movimentos sociais e pedagógicos, no bojo dos quais o programa tomava forma e feições?

Um currículo identitário em ato

Dessa forma, em meio à ambiência da educação infantil pública na Bahia, refletindo criticamente alternativas à perspectiva *inclusiva compensatória*, ainda predominante entre nós, em busca de outras possibilidades de educação pública infantil para os segmentos populares, nos deparamos com uma outra realidade educacional pouco documentada, mas não menos ativa no cenário da educação das crianças pobres da cidade de Salvador: as iniciativas educacionais comunitárias, inspiradas nas propostas dos *educadores populares*. Ao buscar outras possibilidades, vislumbramos uma profunda e intensa contradição socioeducacional em ato.

Mergulhamos nas práticas pedagógicas do programa comunitário de educação infantil, desenvolvido no Bairro de Novos Alagados, em Salvador-Ba, pela Associação Primeiro de Maio. Falamos com seus atores, participamos de algumas ações, percebemos como constroem a realidade educacional infantil para a comunidade, nos impregnamos dos sentidos ali construídos, interpretando-os em contexto.

Esforçamo-nos para interpretar uma pedagogia que se quer culturalmente radical, diferente, requalificada; pertinente para aqueles a quem se dirige, dirigida por aqueles que a querem, apesar da pluralidade de tensões e sentidos que a perpassam.

Construída como *re-existência*, diante de uma concepção corrente de educação infantil pública normativa, instrumental, hierarquizante; alternativa em face da negação perpétua de oportunidade escolar pública para as crianças da comunidade, a perspectiva comunitária estudada emerge como uma *pedagogia da insurgência*. Um dos seus objetivos é desconstruir problematizando a visão naturalizada da desescolarização crescente dos filhos das famílias pobres, bem como a ortodoxia escolar que cotidianamente fabrica *apartheids* via a educação das crianças, neste caso predominantemente negras e migrantes de outras regiões nordestinas castigadas pela seca e pela miséria.

Por ser insurgência, por ser alternativa, *re-existência*, institui sua competência e legitimação em movimentos participativos que crivam a escola de tensões e conteúdos significativos, pertinentes, mobilizadores, portanto.

Ao tratar da especificidade da infância, orienta-se por certo cuidado que não se quer construção abstrata, pois absorve o vivido concreto da criança em escolarização e suas utopias.

A prática pedagógica, que por vezes encharca-se de lágrimas em face das consequências da dureza e da perversidade das condições de vida, do desespero diante da miséria, no limite, constrói estratégias e alternativas; faz a festa, mergulha nos movimentos e sons dos ritmos e cânticos afro-brasileiros cultivados na comunidade. Ludicidade e cultura não se apartam. Consubstancia-se, assim, numa *pedagogia da esperança*

como vislumbra Paulo Freire (1993) e *da irreverência* como apreende Adriano Nogueira (1993).

Mediado por movimentos religiosos, étnicos e de classe, todos de inspiração emancipacionistas, colados aos interesses históricos das mulheres da comunidade pela escolarização infantil dos seus filhos, mergulhada nas questões emergentes e nos projetos-luta nascidos do dia a dia das necessidades e anseios da comunidade, o programa de educação infantil comunitário estudado atualiza seu processo educacional pela constante problematização dos conteúdos normatizadores reproduzidos e disseminados pelos livros didáticos oficiais e as escolas que os utilizam.

Quer trazer para si a criança concreta, não a hierarquizada, pois todos ali estão na “mesma canoa”, como se expressou um dos seus atores pedagógicos – quando essa pesquisa se realizou, a comunidade de Novos Alagados estava localizada predominantemente sobre o mangue da Praia de Plataforma, subúrbio ferroviário de Salvador. O currículo que se institui sabe e quer saber sempre da vida dos seus sujeitos-alunos, constrói-se preponderantemente a partir deles e movimenta-se com eles, podemos falar de um currículo *customizado*.

Fundado numa prática irremediavelmente dialógica, o currículo é construído na necessidade da pergunta. A linguagem dos alunos não é percebida como limite, é percebida como condição imprescindível de novas compreensões. Argumentar é preciso, dizem, como construir uma realidade melhor e mais justa é urgente, afirmam.

Pelo desenho livre, pelo jornal de classe, pelo teatro pedagógico, pela expressão incentivada e fustigada, aproxima-se a criança do mundo letrado; a leitura na escola começa com a leitura problematizada do mundo, inspiração paulofreireana. A criança vai se apropriando dos instrumentos da leitura e da escrita mergulhada numa intensa atividade cultural e socialmente problematizante.

Nesse sentido, cultiva-se uma visão de homem e de criança em escolarização com forte conotação humanística e emancipatória. Não querem uma autonomia outorgada, mas conquistada politicamente.

Como escola e comunidade estão perpassadas de sentidos relativamente comuns, se movimentam em instintiva parceria, mas não menos tensa, quando, no limite, precisam tomar decisões políticas e socioeducacionais sobre as necessidades urgentes das crianças.

Adota-se o tema gerador, imbrica-se a aprendizagem escolar à vida, emerge uma criança percebida como um ser que necessita, “*querente, jamais carente*”, como se expressou um ator educativo da escola, logo após complementando: “capaz de acrescentar”.

Pais e alunos são chamados a construir a realidade educacional.

Há que se destacar a participação das mulheres. Na sua maioria são elas que partem para os enfrentamentos dentro e fora da escola, são elas que organizam e dão notícias das reuniões, são elas que estão nas salas, foram elas em maioria que as construíram.

Ao entrar na rede de relações do programa de educação infantil comunitário, pude verificar que o currículo que se institui movimenta-se com uma carga cultural intensa, organizada e implementada desde a comunidade. Absorve-a não como adorno, mas como referência, ponto de partida, articulações, questionamentos e enfrentamentos; assim como convive abertamente com tensões, conflitos e contra-sensos no seio das suas próprias práticas.

Cultivando como conceitos mediadores o tema gerador, a problematização, a participação, a dialogicidade, o processo pedagógico do programa comunitário pode ser interpretado como uma ação educacional *construcionista, problematizadora e solidarista*.

Na primeira característica, encontramos a orientação e o acolhimento para uma coconstituição educativa; na segunda, a radicalização cultural das práticas, e na terceira a identificação política e localista ante os anseios de uma comunidade de excluídos da maioria dos bens sociais e dos direitos fundamentais. No âmago dessa última característica forma-se a mobilização, arquitetam-se os movimentos, funda-se outro processo pedagógico, aquele de uma “pedagogia em movimento” como gostam de se autodenominar. Não como coisa de adultos onipotentes e oniscientes, mas como assunto de todos, inclusive da criança; problematizam assim a noção pedagogicamente alijadora de maioridade e minoridade.

Assim, a criança em escolarização é abordada nas suas especificidades; pedagogicamente tem sua condição de criança concreta levada em consideração, participa dos movimentos em nível que transcende a sala de aula, a própria escola. Sua formação é pensada no conjunto das suas interações cotidianas, valorizadas e incessantemente enlarguecidas pelo vínculo comunitário.

Nós trabalhamos basicamente com as orientações de Paulo Freire, a vida da criança é muito importante para nós [...] às vezes a gente está com uma aula preparada em conjunto sobre os meios de transportes, mas daqui a pouco tem um acidente, o menino caiu na maré e morreu [...] nós vamos para o enterro com os alunos, aí a gente vai trabalhar aquele assunto que a gente conviveu, entendeu? Nós estamos sempre preparadas para trabalhar com a vida concreta deles, e com a nossa, aliás! Compreender a vida a partir de onde moramos já é um grande laboratório de estudo, até porque o mundo está aqui entre nós! (Professora de alfabetização de crianças).

Vê-se como se deslegitima, por exemplo, o mito da *preparação* percepto-motora, tão cultivado nas escolas infantis, oficiais e privadas, ao assimilar e articular nas práticas pedagógicas os ritmos, sons e movimentos cultivados e vividos no dia a dia da comunidade e suas manifestações culturais predominantemente afrodescendentes. Há um currículo identitário em processo.

Quero dizer que o atendimento das crianças aqui começou em 1977, primeiro com a Creche Casulo, através da necessidade que o Bairro tinha de ter uma assistência melhor para as crianças, depois veio a educação infantil [...] uma outra necessidade [...] porque as mães principalmente as mães e a própria Associação perceberam o tempo que os meninos e meninas perdiam sem aprender coisas importantes para sua vida de crianças, apenas brincando nas ruas [...] para só entrar na escola aos sete anos. Imagine o tempo perdido para se desenvolver na escolarização [...] a gente via os filhos dos barões se alfabetizarem com cinco anos, e os nossos filhos só aos sete anos e olhe lá! Mesmo assim com sua cultura e condição social rejeitada [...]

É importante, por exemplo, o desenvolvimento da psicomotricidade do corpo, mesmo de forma reflexiva... a gente vê como a prática da capoeira desenvolve as crianças [...] ritmo, a percepção de alguns sons e suas combinações, o equilíbrio, a noção de espaço [...] as crianças desenham a dança e a luta da capoeira, os instrumentos, a história, a geografia, a linguagem [...] com isso trabalham as origens deles, para que eles não esqueçam as suas origens africanas e as problemáticas sociais vinculadas as essas origens... ensinamos e aprendemos aqui com a cultura e a história em nossas mãos e em nossas cabeças [...] para nós, aprender é se afirmar cultural e socialmente [...] (Professora de educação infantil).

O cotidiano de privações da comunidade está presente na vida curricular do programa. Não é possível se fazer uma avaliação otimista das condições materiais de funcionamento das ações da escola em todos os aspectos. O que se vê é uma tenaz construção sob uma precariedade material muitas vezes inquietante e evada de incertezas.

É tomando esta realidade de dificuldades e limitações, que alguns pensadores da educação brasileira descartam as iniciativas comunitárias enquanto possibilidade de requalificação-repolitização das iniciativas públicas educacionais. Preferem desprezar as conquistas comunitárias populares, por acreditarem que só através das esferas e iniciativas estatais podem transformar a situação em que se encontra a escolarização das crianças dos segmentos populares.

Por outro lado, esses pensadores permanecem em geral alheios e desconhecem quase totalmente os anseios cotidianos de comunidades inteiras que se veem perpetuamente excluídas das condições mínimas do exercício da cidadania; nesse cenário excluído, atores sociais despossuídos de bens sociais primários transformam a espera em esperança conquistada na participação, na mobilização intensa, onde a educação das crianças do lugar transforma-se em mais um carro-chefe dos movimentos de afirmação e reivindicatórios mais amplos.

Vislumbra-se uma pedagogia da pertinência e da esperança, construída enquanto teorização implicada, garantindo e legitimando sua existência em nível de organizações populares ativas (Movimento Negro Unificado, Movimento dos Favelados; Movimentos por Educação Popular; Movimento Feminista; Associações Comunitárias;

Movimento dos Sem Teto, etc.) e em níveis ampliados da organização social (Partido dos Trabalhadores; Igreja Progressista, etc).

O programa comunitário de educação infantil forma, produz, dissemina conhecimentos, compõe ativamente a porção educacional vanguardista na Bahia que se expressa sob a denominação de educação pública popular, avaliada pelos seus atores educativos como “*a mais pública das escolas públicas*”.

A partir desses argumentos, algumas considerações pontuais são oportunas:

- a) Por construir-se no e com o cotidiano dos seus atores, o programa comunitário de educação infantil constitui-se numa prática pedagógica de forte orientação cultural, participativa e compromissada.
- b) Seus conceitos mediadores fundam-se numa concepção interativa, construcionista e solidarista da educação infantil.
- c) Por ser problematizadora, por refletir a vida de seus atores educativos na sua inteireza, constitui uma pedagogia em movimento. Resiste por consequência a um tipo de prática reduzida a uma dimensão essencialista escolar e ao que está escrito, prescrito, daí a força da oralidade nas suas relações e construções pedagógicas. A noção de política passa a ser um conjunto de interações e enfrentamentos para humanizar a vida em comunidade.
- d) Faz-se, necessariamente, no campo da luta, da crítica, da re-existência, ao desafiar as concepções conservadoras, instrumentais e excludentes.
- e) Via um currículo em movimento, radicalmente cultural, participa ativamente da construção da identidade de seus atores. Abre-se sensivelmente ao imaginário e ao vivido das crianças predominantemente negras. Como disse anteriormente, o lúdico e o cultural não se apartam, o lúdico é vivido densamente como “práxis cultural”. (CONCEIÇÃO, 2004, p. 110)
- f) Por ser uma empreitada comum, partilhada, não estabelece percepções limites à aprendizagem ou à escolarização, pretende caminhar com os anseios, a competência e as “*querências*” concretas e reconhecidas dos seus alunos.
- g) Coconstruído no seio da comunidade, o currículo reflete a necessidade veiculada pelos pais de socialização escolar, implementação de aprendizagens e preparação para alfabetização, e das próprias crianças, quando assimila seus anseios, desejos e fantasias, dando-lhe lugar de expressão e realização.

Por fundar-se num ethos pluralista, dialetiza-se na incansável prática dialógica que não exclui os conflitos fundamentais, as tensões, as contradições internas. Ao relativizar sentidos educativos que se querem únicos, abre-se às apropriações que se instituem numa incessante reavaliação.

Vivencia um paradoxo inquietante: funcionando em precárias condições materiais e de sustento financeiro, vê-se atingido na base do seu principal objetivo que é a qualificação do ato educativo. A precariedade material leva a uma limitação pedagógica

que compromete visivelmente a qualidade buscada e acirra os conflitos com os poderes estatais. Nesse movimento, vê-se uma relação com o Estado onde as tensões são inevitáveis, mesmo porque é no próprio seio desses conflitos sociais básicos que caminham as ações pedagógicas do programa e sua escola, que gera a perspectiva que cultiva e põe em prática.

Enfim, a concepção de escolarização infantil do programa comunitário estudado, por seu currículo, mais precisamente, pelos seus *atos de currículo*, quer requalificar radicalmente o currículo desse grau de ensino. Institui práticas identitárias. Fazendo-se diversidade, elemento de contradição, *assusta o instituído* no campo da educação pública infantil. Vislumbra outro lado, outra possibilidade. Seus atores transformam a espera perpetuada em esperança ousadamente conquistada. Enquanto sujeitos coletivos querem deixar de ser objetos de currículo, fabricando certa utopia pedagógica. Metaforicamente dizem mostrar “*o outro lado da lua*”.

Faz-se necessário frisar que são extremamente tímidas as contribuições teóricas no campo da educação infantil pública comunitária. Penso que a tradição teoricista, teórico-normativa e estrutural das análises correntes em educação infantil faz com que não se perceba a riqueza das experiências comunitárias nesse campo educacional, experiências que possibilitariam significativas reflexões e iniciativas sobre a escolarização infantil, principalmente da maioria das crianças brasileiras que necessitam desse tipo de atendimento educacional. Trata-se de uma “*ilusão fecunda*” (SPOSITO, 1993) acreditado, e um *revelador complexo* da inserção socioeducacional da criança e suas problemáticas.

A partir de algumas inquietações sobre o caráter diferenciado das iniciativas educacionais comunitárias, podem-se elaborar questionamentos tais como: seriam as escolas infantis comunitárias “alternativas” à inadequação das políticas de atendimento da educação infantil oficial? Denúncia propositiva da exclusão já nos primeiros momentos da escolarização? A educação infantil provisória que se quer permanente? Ou a educação infantil possível para as camadas populares? Seria essa modalidade de educação infantil possível?

Os atores pedagógicos do programa de educação infantil comunitário apontam para a positividade das respostas a essas questões, bem como aqueles que pensam e militam na educação popular com implicação étnico-cultural na Bahia.

Um *pattern* conclusivo

Queremos salientar a fecundidade de estudos de programas e currículos via abordagens de inspiração acionalista-fenomenográfica (SARUP, 1986) e *intercrítica*, onde os currículos são percebidos não como conteúdos, atividades e métodos postos, propostos e transpostos, mas como atividade incessante, como tal, sempre construções sociais relacionais, negociadas cotidianamente, *exigindo atores históricos para ser revelado*. (CROZIER; FRIEDEBERG, 1977).

Por conseguinte, é pertinente ressaltar levando em conta a natureza deste estudo, a “praticidade” dos programas e currículos, ou seja, o caráter prático-político da sua construção social.

Da perspectiva metodológica deste estudo, compreender um currículo é considerar em definitivo o trabalho do “*método documentário de interpretação*” (GARFINKEL) dos seus atores, seus *etnométodos*, portanto; o implemento da *definição de situações* pedagógicas, vê-lo como versão, narrativa viva, perspectivas em ato, e tomar os sujeitos do currículo não como “*idiotas culturais*” (GARFINKEL), “*objetos de currículo*”, mas atores/autores educativos, inarredavelmente incluídos na *política de conhecimento* que se constitui em toda ação formativa mediada pelos *atos de currículo*.

Consideramos que os momentos das construções programático-curriculares que envolveram a prática de educação infantil pública comunitária por nós vividos via essa pesquisa participante e interpretados no seio desse estudo, enquanto processos instituídos e instituintes consubstanciaram-se em *definições de situações* onde as crises, as contradições, as superações, fizeram emergir a intensidade de vivências e construções que marcam historicamente a evolução extremamente problemática desse tipo de educação pública entre nós.

Portanto, a partir das interpretações que essa investigação situada permitiu, percebemos que, em face das profundas e comprometedoras contradições criadas, as políticas públicas de educação infantil, seus projetos e ações pedagógicas no nosso contexto, podem estar vivendo certo reformismo irrelevante. Insistindo em não ultrapassar os velhos escamoteamentos que escondem a histórica má vontade política em oferecer a maioria das crianças do nosso país, indistintamente, uma educação infantil de qualidade, democraticamente constituída, étnico-culturalmente *indexada*, mesmo sabendo das lições que as realizações comunitárias vêm oferecendo no âmago mesmo das suas lutas por uma educação da criança comprometida com seus processos históricos e identitários e com seu bem-estar social.

Referências

AMADO, J. *Capitães da areia*. 72. ed. Rio de Janeiro: Record, 1991.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 2, p. 34-45, 1990.

CONCEIÇÃO, A. P. S. *O lúdico no currículo da educação infantil: debates e proposições contemporâneos*. 2004. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CROZIER, M.; FRIEDEBERG, E. *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action Collective*. Paris: Edition de Seuil, 1977.

FARIA FILHO, L. L. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. São Paulo: DP&A, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

MACEDO, R. S. *Atos de currículo / formação em ato?* Ilhéus: Editora da Universidade de Santa Cruz, 2010.

_____. *Chrysallis: currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. *Compreender / mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro, 2011.

_____. *Enfance et éducation*. 1995. 740 p. Tese (Doutorado) - Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris Vienne à Saint-Denis, Paris, 1995.

_____. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. *Prontidão, compensação e pré-escola: prática e crítica*. 1988. 430 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 1988.

NOGUEIRA, A. *O sujeito irreverente*. São Paulo: Papyrus, 1993.

PAGÈS, M. L'analyse dialectique: propositions. Conférence introductive au Colloque de Spetztes. *Pratique de Formation, Analyses*, n. 25-26, p. 66 -74, avril, 1993.

SARUP, M. *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SPOSITO, M. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: USP, 1993.

VERON, E. *A Produção do sentido*. Tradução de Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, 1981.

OS CONTADORES DE HISTÓRIAS TRADICIONAIS E O SILENCIAMENTO DE SUA PRÁTICA

*Kelly Cristine Ribeiro
Dinéa Maria Sobral Muniz*

Todos sabiam contar estórias. Contavam à noite, devagar, com gestos de evocação e lindos desenhos mímicos com as mãos. Com as mãos amarradas não há criatura vivente para contar uma estória. (CASCUDO, 2004, p. 14)

Muitas são as vozes que deram notícias sobre o fim de certa experiência narrativa, fundada na oralidade, o contar histórias, vindas como ecos de diferentes épocas e lugares. Aqueles que estudam os contos populares e seus contadores apontam diversos marcos que indicam o desvanecimento de tal prática: Benjamin (2008), melancolicamente, reflete sobre o emudecimento pós-guerra diante de uma Europa devastada; no Brasil, Cascudo (2004) lembra os serões de histórias que existiam até os anos 20 e que findos os anos 80 haviam sido silenciados pela televisão, escola e pelo emergir dos grandes centros urbanos (LIMA, 2005; MATOS, 2005); nesses entremeios, em África, do Mali, Amadou Hampatê Bá (2008) lamenta o fim de uma escuta e, com ela, a ruptura na linha de transmissão das histórias.

Não deixa de ser surpreendente, portanto, que, a despeito do anunciado fim da prática de contar histórias, seja ainda possível encontrar narradores tradicionais situados sobre um “quase”, uma experiência que quase desaparece, mas que por alguma razão chega remanescente ainda que rara aos nossos dias. Em recente incursão feita a cinco comunidades rurais do Sul e Baixo Sul da Bahia¹, em todas, foram encontradas pessoas ainda ligadas à prática narrativa. Diante de uma primeira abordagem, não houve quem não alegasse esquecimento, “não se usa mais”, afirmavam. Porém, quando estimulados em suas memórias, em sua maioria, desfiaram história após história.

Entretanto, o fato de lembrarem não significa a peremptória existência da escuta. Nessa mesma incursão, foram identificados casos de pessoas que não contavam histórias há pelos menos quinze anos e de outras que contavam até muito recentemente, mas que já anunciam uma mudança nos tempos. Em todas as situações, quando foram inquiridas sobre os porquês, vinha uma resposta quase em uníssono: o surgimento da eletricidade e da televisão com suas outras formas de narrar, questão já identificada por pesquisadores, em outras épocas. Se, no entanto, nos conformamos com esta justificativa, chegamos

1 No período de 14 a 18 de junho, Kelly Ribeiro integrou a equipe do Projeto Akpalo (<http://akpalo.wordpress.com>) em uma de suas etapas, a itinerância, cujo objetivo central foi recolher histórias e imagens de comunidades rurais ligadas à Escola Família Agrícola de Ilhéus, proponente da iniciativa, financiada pela CESE (<http://www.cese.org.br>). Em uma etapa posterior, o material recolhido será organizado e disponibilizado via Internet.

muito rapidamente à obsolescência de uma prática como a conclusão chave, como charretes substituídas por carros, o ato de contar e ouvir histórias parece ter sido naturalmente substituído pelas novas narrativas midiáticas.

E é justamente aqui que se instala nosso ponto central de questionamento, dando movimento a este artigo. Isto porque há algo, na própria atualidade, que suspeita de uma afirmação assim rápida, trata-se do movimento contemporâneo de contadores de histórias. Composto este uma miríade de experiências narrativas, aproximando-se várias vezes da linguagem teatral e literária, há em seu fundamento, personagens e práticas que se remetem aos contadores de histórias tradicionais, ou seja, que optam por uma prática narrativa que em muito se aproxima daqueles homens e mulheres encobertos pelo esquecimento e devastados pela televisão que encontramos no Sul e Baixo Sul do Bahia.

Logo, diante de uma observação primeira do cenário contemporâneo em relação ao contar histórias, podemos, ao menos temporariamente, colocar em suspenso a suspeita com relação à obsolescência da prática narrativa dos contadores de histórias tradicionais. Resta-nos voltar nossos olhos para as personagens e o contexto em que vivem. Aí, mais uma vez, os contadores de histórias contemporâneos nos fornecem algumas pistas: não são estes herdeiros dos primeiros, ao contrário, formados em oficinas, conectados com o mundo letrado e contemporâneo, ocupam praças, teatros, escolas e atuam nos grandes centros urbanos, dão forma a uma nova categoria artística, montam espetáculos e buscam suas fontes principalmente em livros. O que exatamente os distingue dos contadores de histórias primeiros? Por que a prática destes cresce e ganha espaços, enquanto a dos contadores de histórias primeiros repousa nesse “quase” desaparecimento?

Em busca de vestígios que nos levem a compreender a ruptura entre contadores de histórias tradicionais e contemporâneos, este “quase”, propomos como pista para uma leitura atenta de *Histórias de Tia Nastácia*, obra de Monteiro Lobato na qual a velha cozinheira da família conta histórias que aprendeu de ouvido, dos mais velhos, diante de uma plateia exigente e letrada. Inspirados por Bourdieu, devemos pensar quem é Tia Nastácia e o que ela representa, como se dá a coerção de sua fala e que forças simbólicas se impõem sobre ela. Antes de dar seguimento, no entanto, é importante nos determos apenas um pouco mais sobre qual contador de histórias e qual prática narrativa é foco de nosso interesse, considerando-se as muitas experimentações que sob a denominação de contação de histórias se abrigam na contemporaneidade.

O contador de histórias tradicional e sua prática

Para Benjamin (2008, p. 214-225), o “[...] grande narrador tem sempre as raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais”, mas também entre os camponeses, realidade que mais se aproxima da brasileira. Esse contador de histórias tem como

unidade básica de repertório o conto de fadas², aquele que sabe dar um bom conselho e oferecer ajuda nos casos de emergência. Ainda, para o autor, a experiência passada de pessoa a pessoa é a grande fonte a que recorrem todos os narradores, o senso prático os caracteriza, de tal forma que os contos sempre trazem em si “uma dimensão utilitária”, quer seja um ensinamento moral ou uma sugestão prática, o narrador é alguém, por isso, que sabe dar conselhos. (BENJAMIN, 2008, p. 200)

Lima (2005, p. 59-60) concorda com a raiz popular do contador de histórias e amplia essa proposição, pensando o entorno de contador de histórias, seu *locus*, um “[...] círculo geral de um ambiente humano onde todos compartilham, na medida das possibilidades, do interesse e do talento de cada um, de uma reserva de saber, onde narrar é marca reconhecida”. Para ele, o local do conto e do contador é o mundo popular, fundado na linguagem coletiva, aparentemente fragmentário, resistente em suas normas e valores, intercomunicante em seu imaginário e versátil, além de fecundo em sua heterogeneidade de formas.

Considerando-se que o acesso das classes populares ao mundo letrado é um processo historicamente marcado pela precariedade, pode-se inferir inicialmente que o fato de tais narradores estarem enraizados no mundo popular indica uma construção textual que tem fundamento na oralidade. Schneuwly e colaboradores (2004, p. 127) definem o oral como “[...] tudo o que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca [...] em oposição ao escrito, o oral reporta-se à linguagem falada, realizada graças ao aparelho fonador humano”. Sendo a expressão sonora, através da voz, o que dá materialidade às narrativas populares, não estando as mesmas, em princípio, fixadas em textos, o contador de histórias tradicional conta com sua memória para acessá-las e transmiti-las, de fato, o conhecimento de alguém no mundo oral é inteiramente associado ao que este é capaz de recordar. (ONG, 2006)

Para Ong (2006), diferentemente da memória associada ao universo letrado, a memória oral está intimamente ligada ao corpo, é formular, flexível, acumulativa e se estrutura em uma relação com o outro. Isto posto, ressalta-se que para Ong, o universo oral não é aquele que, simplesmente antecede a leitura, estando assim, supostamente, em um lugar de anterioridade com relação à segunda que, em um raciocínio lógico, lhe seria superior. Ao contrário, ele afirma que, “[...] sin embargo, las culturas orales pueden crear organizaciones de pensamiento y experiencias asombrosamente complejas, inteligentes y bellas”. (ONG, 2006, p. 62)

Lima (2005) e Benjamin (2008), assim como Gislayne Matos (2005), concordam que a prática de contar histórias corresponde a um ofício artesanal, enraizado nas práticas e relações sociais, sendo desenvolvido com certa técnica, baseado na poética e na memória oral e a partir de um repertório construído nas vivências coletivas. Matos

2 Designação francesa para contos maravilhosos, possuem estrutura complexa, comportam elementos sobrenaturais, originalmente não-cristãos. (SIMONSEN, 1984, p. 7) No Brasil, tais contos também receberam o nome de Contos de Encantamento. (CASCUDO, 2004)

(2005) afirma ainda que a performance do contador de histórias se constrói no momento em que acontece, fluida, em consonância com o seu próprio momento e do público ouvinte. Logo, mesmo na contemporaneidade, os contadores de histórias que se propõem aproximar-se da prática tradicional constroem, em princípio, seu trabalho tendo fundamentos semelhantes aos do contador de histórias tradicional: seu texto base é o conto de tradição popular, pode ter como fonte o texto mas logo se desapega dele para reconstituir a narrativa em sua memória, que se propõe flexível e, por fim, construindo sua *performance* no exato momento em que ela acontece.

A palavra contada não é simplesmente fala. Ela é carregada dos significados que lhe atribuem, o gestual, o ritmo, a entonação, a expressão facial e até o silêncio que, entremeando-se ao discurso, integra-se a ela. O valor estético da narrativa oral está, portanto, na conjugação harmoniosa de todos esses elementos. (MATOS, 2005, p. 4)

Tia Nastácia pertence a este universo, ela é uma representante dos contadores de histórias tradicionais e, assim, tem sua fala caçada e, por fim, silenciada. Os argumentos para tanto, em princípio parecem legítimos, os conteúdos de suas narrativas já não fazem mais sentido para a modernidade, sucumbem-se diante do mundo letrado assim como, contemporaneamente, diante da televisão. O que está em jogo, no entanto, é uma confrontação de forças entre o saber popular e a cultura dominante, nada pacífica, cujas principais armas perpassam a violência simbólica que, insidiosa, marca a fala e os corpos.

Um pouco de Bourdieu

Em *Meditações pascalinas*, Bourdieu (2007) tece um percurso que enlaça psicologia e sociologia no intuito de apreender como se dá a sujeição de indivíduos às necessidades específicas de certo campo de relações sociais. Em Freud, ele busca o conceito “relações de objeto” para apresentar aquilo que parece ser o motor dos sujeitos na construção de suas trajetórias sociais, a necessidade de reconhecimento. Em virtude disto, afirma que a aquisição de *habitus* primário no seio da família – ou seja, das disposições originárias que definirá sua matriz de percepções e de apreciações das ações – tanto quanto a aquisição das disposições específicas exigidas por um certo campo “[...] nada tem a ver com um processo mecânico de inculcação, análogo à impressão de um ‘caráter’ imposto pela coerção”. (BOURDIEU, 2007, p. 199)

Ao contrário, amparados na necessidade de reconhecimento, de ser objeto de amor e apreciação do outro, tal coerção acontece em nível mais sutil:

[...] por meio de toda uma série de transações insensíveis, de compromissos semi-conscientes e operações psicológicas (projeção, identificação, transferência, sublimação, etc.) socialmente encorajadas, sustentadas, canalizadas, até organizadas, tais disposições se transformam aos poucos em disposições específicas, ao cabo de todos os ajustamentos infinitesimais necessários para ‘estar à altura’ ou, ao contrário, ‘para desistir’, que acompanham os desvios infinitesimais ou brutais constitutivos de uma trajetória social. (BOURDIEU, 2007, p. 200)

Existe, para Bourdieu, uma relação recíproca entre sujeitos e o campo social. Por um lado, os agentes utilizam-se do campo para saciar suas neuroses, por outro lado, o campo utiliza-se dos agentes constringendo-os à submissão ou sublimação. Ele afirma ainda que é com base nesta relação que o trabalho pedagógico tem se estruturado, nesta necessidade premente de reconhecimento, de aceitação, de ser visível aos olhos do outro, constituindo-se ainda esta tensão na base do capital simbólico.³

O capital simbólico assegura formas de dominação, que envolvem a dependência perante os que ele permite dominar: com efeito, ele existe apenas na e pela estima, pelo reconhecimento, pela crença, pelo crédito, pela confiança dos outros, logrando perpetuar-se apenas na medida em que consegue obter a crença em sua existência. (BOURDIEU, 2007, p. 202)

Mesmo não “tocando” o corpo, é um processo que o afeta, que o constringe, expressando-se esse em silenciamento, timidez, entre outras possibilidades. Nessa direção, ele sugere que há uma “anuência”, mesmo à sua revelia ou contra a sua vontade, dos dominados em relação à sua própria dominação, não questionando e não ultrapassando os limites impostos, colocando-se exatamente no lugar que lhes é conferido pelas forças hegemônicas.

A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante, “insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento”. (BOURDIEU, 1999, p. 7-8)

É o que observaremos em Tia Nastácia diante de sua audiência e, em um esforço de generalização, é que podemos constatar na prática dos contadores de histórias

3 Capital simbólico (é) qualquer tipo de capital (econômico, cultura, escolar ou social) percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão e divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produtos da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, de estruturas de distribuição do capital do campo considerado... o capital simbólico é um capital com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento”. (BOURDIEU, 1996, p. 150)

tradicionais silenciados diante da televisão. Há uma ansiedade em ser incluído nesse novo mundo que se delinea, de não estar à parte dele e, para tanto, fazem concessões que, fatalmente, asseguram seu lugar como cultura dominada, estigmatizada e inferiorizada. Um dos problemas práticos que esse processo coloca é o despatriamento, ou seja, tais grupos raramente conseguem de fato acessar todos os bens e valores das culturas hegemônicas, enquanto ficam esvaziados do que lhes é próprio.

Tia Nastácia: silenciamento de sua fala

O livro *Histórias de Tia Nastácia*, de Monteiro Lobato, tem início com um projeto iluminista de Pedrinho (LAJOLO, 1999), que, lendo um jornal, encontra a palavra folclore e decide investigá-la, buscando a velha cozinheira, como membro do povo e, portanto, uma excelente informante sobre o saber popular. Logo no início ele informa seu desejo: “espremer Tia Nastácia para tirar o leite do folclore que há nela”. Em seguida, ao enumerar os elementos da sabedoria popular – entre contos, anedotas e superstições – Emília rapidamente acrescenta o item “bobagens” (LOBATO, 2009, p. 12), dando ambos o tom das relações que se estabelecem imediatamente entre a contadora de histórias e seus ouvintes, notadamente assimétrica, estando os últimos na posição de porta-vozes do mundo letrado e moderno, diante do qual, supostamente, já não há espaço para o saber popular.

Tia Nastácia, docilmente, coloca-se à disposição da empreitada, desafiando um total de trinta e seis histórias, todas rigorosamente avaliadas por sua audiência, Dona Benta, seus netos e a boneca Emília. A contadora de histórias é sabatinada em total situação de desigualdade, ela não tem condições de debater com eles, afinal, acessam “tantas coisas dos livros que acabam sabidões demais”. (LOBATO, 2009, p. 13) Ela não consegue defender a própria prática e, no máximo, esboça que transmite aquilo que aprendeu com seus ancestrais. Para além disso, seus comentários são sempre desqualificados, afinal, suas preocupações não ultrapassam a cozinha e o quintal.

As treze histórias iniciais podem ser classificadas como contos maravilhosos, diante dos quais Dona Benta, seus netos e a boneca Emília desferem a maior parte das críticas. Os comentários são expressos em três níveis, primeiro com relação aos contos, seus conteúdos e estruturas; segundo à contadora de histórias, como alguém cuja inferioridade social implica também em lugar de saber e conhecimento menor; terceiro, tratam do público usual ouvinte e mantenedor de tais histórias, ou seja, o próprio povo.

Sobre as histórias, impacientam-se com reis, príncipes e princesas; acham-nas repetitivas, bobas, ingênuas, atrapalhadas e, por passarem de boca em boca, sofrendo alterações no percurso, são consideradas adulteradas. Constantemente comparadas às narrativas escritas, veem-nas, diante das mesmas, como toscas e mesmo bárbaras. A exemplo, ao fim de uma das narrativas, Sargento Verde, Emília diz:

[Tais] mudanças [...] as deixam sem pé nem cabeça [...] Passo essas tais histórias populares. Gosto mais é das de Andersen, das do autor de Peter Pan e das do tal Carroll, que escreveu Alice no País das Maravilhas. Sendo coisas do povo, eu passo... (LOBATO, 2009, p. 23)

Dona Benta às vezes tenta mediar a relação entre os mais jovens e a velha tia Nastácia, mas sempre acaba por corroborar e legitimar as falas dos primeiros, sobre as histórias e aparentes modificações, afirma que “as coisas sem pé nem cabeça dão-nos a impressão de monstruosidades, coisas contra a natureza.” (LOBATO, 2009, p. 39-49)

O curioso é que, no mesmo texto, Dona Benta informa que “as alterações são só na cor local, em detalhes superficiais. Na essência, no fundo, as histórias não são alteradas”. (LOBATO, 2009, p. 61) Além disso, um dos exemplos de bom texto, Andersen, tem como informantes de muitas de suas histórias o próprio povo, por isto estas possuem estruturas similares às das histórias contadas por tia Nastácia, assim como as narrativas da própria Dona Benta, com as quais o livro finaliza. Em verdade, há algo que os distingue substancialmente de tia Nastácia, não são eles *usuários* da cultura popular, mas *conhecedores* dela através dos livros ou de pesquisas. (LAJOLO, 1999)

Tia Nastácia é apenas a velha cozinheira da família, analfabeta, tratada com carinho e afeto, mas sem esquecimento do lugar que ocupa socialmente. Neste ponto, ela é o sujeito mas também o grupo ao qual pertence, o povo, sobre quem Dona Benta comenta:

Nós não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes e passá-las para outros ouvidos, mais adulteradas ainda. (LOBATO, 2009, p. 27-28)

E com quem Emília constantemente implica: “[...] bem se vê que quem as inventa é gente do povo, de pouca imaginação e cultura”. (LOBATO, 2009, p. 74)

Por outro lado, ao mesmo tempo em que Tia Nastácia e suas histórias são continuamente desqualificadas, as análises de sua audiência são continuamente aproximadas do saber científico, letrado, moderno, colocados ‘naturalmente’ em suposta condição de superioridade.

Marisa Lajolo (1999), estudiosa da obra lobatiana, faz uma análise deste livro, indicando que mesmo em outras obras, o autor apresenta suas críticas às chamadas histórias de Carochinha, indicando ainda que não foi o único, sendo exemplos ainda Histórias da Velha Totonha de José Lins do Rego, Histórias da Lagoa Grande de Lúcio Cardoso, entre outras. Todas têm comum o embate explícito entre cultura oral e

cultura escrita, ainda que, possivelmente, ninguém tenha sido tão contundente quanto o próprio Monteiro Lobato.

O que está em jogo, claramente, é justamente a tensão entre saber popular e um certo projeto de modernidade que ganha corpo a partir dos anos 30. Era este um projeto com o qual, segundo a autora, Lobato “discordava no varejo, mas aplaudia no atacado”, empreendido com violência, atingindo não somente o valor do saber popular e seus porta-vozes, entre eles, os contadores de histórias, mas também seus corpos e suas vozes, tornando-se estas acanhadas e, enfim, silenciadas.

Ao final do livro, nas últimas sete histórias, Tia Nastácia dá seu lugar de contadora de histórias a Dona Benta, cujo repertório não se constituiu na escuta, mas pela leitura. Ela começa dizendo que sabe histórias de todos os países do mundo e, numa última sutileza do livro, Dona Benta perpassa contos vindos da Rússia, da Pérsia, Congo, Alaska, Islândia, finalizando com uma brasileira, chamada “História dos Dois Ladrões”. Nenhuma reação em especial é esboçada diante das anteriores, para a última, no entanto, representante do acervo brasileiro, Narizinho comenta: “[...] histórias do povo não quero mais. De hoje em diante, só as assinadas pelos grandes escritores. Essas é que são bem artísticas”, o que sugere o tom dos modelos sobre os quais vão se estruturar nossa suposta modernidade. (LOBATO, 2009, p. 315)

Considerações finais

Ao retomarmos a justificativa que os contadores de histórias tradicionais, os quais foram encontrados no Sul e Baixo Sul da Bahia, deram para o desvanecimento de suas práticas – o surgimento da eletricidade e, com ela, da televisão e suas narrativas – sem dificuldades, é possível estabelecermos uma ponte entre esta aparente razão e o ideal de modernidade que tenta se estabelecer no Brasil a partir da década de 30 do século passado. É possível ainda inferir que, para ganhar corpo e movimento, esse propósito, sustentado substancialmente pelas elites do país, precisou se confrontar com os saberes populares em uma luta desigual, diante da qual as primeiras contavam e contam naturalmente com um arsenal material e simbólico maior. É também a partir da década de 30 que instituições sociais próprias da modernidade se estruturam e ganham cada vez mais espaço, dentre elas, a escola, cujas características uniformizantes, construída com base nos valores das elites hegemônicas, ignora os saberes e as falar populares, discussão mormente aprofundada pelos estudos culturais. De fato, não é a toa que, o ápice do silenciamento de contadores histórias tradicionais no Brasil, por volta dos anos 80, coincida exatamente com o surgimento da televisão e universalização da escola, não se trata exatamente do que são, mas do discurso do qual se tornam eminentes portadores.

São várias as implicações de tal processo: 1) o risco real do desaparecimento definitivo da prática tradicional dos contadores de histórias tradicionais de zonas rurais e interiores do Brasil; 2) a desconexão da prática de contar histórias contemporâneas

com seu fundamento oral, sobretudo em virtude da constante submissão do mundo oral ao escrito. De fato, tal qual Dona Benta, muitos contadores de histórias da contemporaneidade focam sua prática na introdução de crianças e jovens no universo literário, distanciando-se da prática tradicional e suas características intrínsecas.

Por outro lado, o fenômeno do “quase” desaparecimento dos contadores de histórias tradicionais em muito fala da relação mais ampla que se estabelece entre o saber escolar, racional, dito científico e o saber popular, constituindo essa em uma relação de dominação, dos primeiros sobre o último, delineada a partir da coerção da fala e do corpo, atingindo significados e valores, constituindo-se por isso em violência simbólica.

De fato, Bourdieu ajuda-nos a compreender o que está para além da aparência, o que mesmo que sombreado pelas relações cordiais, impõe-se de forma contundente, através de movimentos mínimos, mas que se constroem nas necessárias redes de significados. É este um processo definitivo? O autor sugere que não, indicando que a transferência de capital cultural, das culturas dominantes para as culturas dominadas pode propiciar mobilizações coletivas e ações que se contraponham à aparente ordem natural das coisas. (BOURDIEU, 2007, p. 229)

Nesta direção, aprofundar a pesquisa e o entendimento do hiato entre contadores de histórias tradicionais e contemporâneos, entre saber popular e os saberes das elites dominantes, o estudo estruturado das narrativas orais, a proposição de intercâmbio permanente entre contadores de histórias tradicionais e contemporâneos, entre esses e a escola, o não esquecimento do fundamento e raiz oral da contação de histórias, podem ser elementos chaves para que novas disposições se constituam nos campos das relações sociais contemporâneas.

Referências

- BÁ, A. H.; BADAIRE, J.-G. *La parole, mémoire vivant de l'Afrique*. Saint-Clément de Rivière: Fata Morgana, 2008.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 2008. p. 197-221.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. *Meditações pascalinas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- CASCUDO, L. da C. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global, 2004.
- LAJOLO, M. Negros e negras em Monteiro Lobato. In: LOPES, E. M. S. T.; GOUVEA, M. C. S. de (Org.). *Lendo e escrevendo Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 65-82.

- LIMA, F. A. de S. *Conto popular e comunidade narrativa*. 2. ed. Recife: Massangana, 2005.
- LOBATO, M. *Histórias de Tia Nastácia*. São Paulo: Globo, 2009.
- MATOS, G. A. *O ofício do contador de histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ONG, W. J. *Oralidad y escritura: tecnología de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SIMONSEN, M. *Le conte populaire*. Paris: Presses universitaires de France, 1984.

CONTOS INFANTIS COMO PRODUÇÃO IMAGINÁRIA DA CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM¹

Leila da Franca Soares

Afinal, quem tem medo do lobo mau? Essa questão é disparadora de inquietações. Quem é esse lobo? Alguém tem medo do gigante que aparece na história do Pequeno Polegar, da bruxa que enfeitiça a Cinderela, da madrasta da Branca de Neve? Essas figuras tão sedutoras e tão identificadas com o mal, causam danos, fazem magias, confrontam os heróis. Ao se admitir personagens como “do mal” admite-se também o seu avesso, o oposto. Em geral, a referência a Chapeuzinho Vermelho, Patinho Feio, Peter Pan, Alice, A Bela Adormecida, Ariel indica os injustiçados num momento das narrativas e que, ao final, conseguem superar suas dificuldades. A verdade é que entre o bem e o mal, o feio e o belo, o fraco e o forte, o vilão e o herói há inúmeras possibilidades de personagens para escolhas para criança experimentar por alguns instantes, ou por várias vezes. Essas escolhas não são pré-determinadas, porque têm a ver com cada momento e dizem respeito às questões relacionadas ao entendimento de si e da vida.

Infinitas reações, verbalizações, indagações aparecem a partir da escuta de um conto, desde um simples desinteresse até um grande “apaixonamento”. Essas reações podem ser repetidas, experimentadas, apreciadas num tempo posterior e se relacionam com o que a criança quer saber sobre si mesma, num certo momento. Logo, não há garantia alguma de que a leitura, por exemplo, dos Três Porquinhos cause o mesmo impacto em crianças que tenham a mesma idade cronológica. O certo é que algo do enredo, dos personagens, da estrutura, da forma, da ambientação desses contos favorecem a instalação de um espaço de diálogo com essas crianças, a partir do que lhes desperta interesse. Qual a natureza desse interesse?

Segundo a psicanálise, a criança, ao longo da constituição de sua subjetividade, procura encontrar respostas a respeito de sua existência, origem, filiação, sexualidade, enfim, sobre as questões que mobilizam um tipo de saber que ela tem, mas não sabe que tem. Tavares (1998, p. 104), diz que o interesse das crianças pelas histórias infantis tem a ver com o endereçamento que estas podem causar na busca de respostas a respeito do seu saber.

Assim, quando nos indagamos sobre quem tem medo do lobo mau, a pergunta pode ter outra formulação: De que se trata esse medo e que papel desempenha na constituição das crianças?

Em Abbagnano (1982, p. 293), o verbete medo remete a emoção cuja definição, por sua vez, busca apoio no conceito de medo apresentado por Aristóteles, em sua

1 O texto que ora se apresenta toma por referência aspectos desenvolvidos na nossa dissertação de Mestrado defendida em 2007, no PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia/UFBA intitulada *Quem tem medo do lobo mau? um estudo sobre a produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem*, sob a orientação da Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz.

Retórica II: “O medo é uma dor ou uma agitação produzida pela perspectiva de um mal futuro que seja capaz de produzir morte ou dor.”

Brunner e Zeltner (1994, p. 161) referem-se ao conceito de medo como angústia e afirmam o seguinte a respeito da angústia: “A angústia pode ser considerada como uma reação adquirida ou aprendida, resultante de estímulos ameaçadores vivenciados no meio ambiente. [...]” (BRUNNER; ZELTNER, 1994, p. 17-18)

Também na psicanálise, falar de medo é remeter ao conceito de angústia que, para Freud, constitui um estado de afeto que pode variar desde um simples mal-estar até a uma situação de pânico.

Segundo Lambote (1996, p. 37):

Diferentemente do medo [Furcht], que remete a um objeto bem definido, e do pavor [Schreck], que traduz o efeito de surpresa num sujeito não preparado para a irrupção de determinado acontecimento – noções claramente definidas por Freud em “Mais além do princípio do prazer” (1920) – a angústia (Angst) qualificaria um estado de expectativa relativo a um perigo não distintamente identificado.

Lacan (2005, p. 176) afirma não se contentar com a definição de Freud de que a angústia seria angústia de algo. Lacan (2005, p. 178) diz, ainda, que o termo “objeto”, na própria formulação “a angústia não é sem objeto”, tem um acento diferente daquele utilizado pelos autores que falam do objeto do medo. E essa formulação, diz ele, “desenha uma relação de subjetividade” o que lhe permite evoluir (LACAN, 2005, p. 178) para afirmar que a angústia “[...]é um termo intermediário entre o gozo e o desejo, uma vez que é depois de superada a angústia, e fundamentado no tempo da angústia, que o desejo se constitui”. Nesse movimento, Lacan faz uma aproximação com Freud, quando este identifica na angústia a característica de “sinal”, pois ele irá dizer que a angústia é sinal da “irreducibilidade” do real.

Para entender melhor a relação entre esse medo do lobo mau sobre o qual estamos nos interrogando e o processo de subjetivação cabe retomar o conceito de constituição psíquica. Marco para essa compreensão: na operação de alienação, fundamental para que se constitua a primeira forma de subjetivação, é necessário que a criança, ainda bebê, estabeleça uma relação imaginária com o Outro primordial. Nesse momento, a criança irá ocupar lugar de objeto, alienado ao desejo do Outro. Porém, quando ela já é capaz de interrogar-se sobre essa posição, ou seja, de indagar-se sobre o que esse Outro espera, o que quer dela nesse lugar, estamos diante de outra operação de causalção do sujeito, chamada separação, possibilitada pela entrada do terceiro na relação mãe-criança. Nesse momento, ela já poderá ocupar o lugar de sujeito do desejo. Entre a alienação e a separação, entre estar no lugar de objeto e assumir a posição de sujeito do desejo, a criança experimentará diferentes formas de obter respostas para suas questões, e também conflitos, na tentativa de sustentar sua subjetividade. É nesse es-

paço, no socavão do real, que a criança terá a possibilidade de confrontar-se, ao mesmo tempo, com o vazio e com a ameaça de retorno ao seio materno, onde poderá colocar o resultado do seu próprio movimento ou ser surpreendida com o preenchimento dessa lacuna pelo Outro. Vale marcar que se esse hiato for preenchido pelo Outro, a criança ficará sem condição de expressar-se.

Conforme Lacan (apud LAMBOTE, 1996, p. 44): A angústia encontrará aí sua origem; e, não podendo expressar esse momento eminentemente metapsicológico através da linguagem, animará a dialética do desejo que não cessará de fazer o sujeito perguntar a si mesmo sobre o desejo do Outro.

É exatamente aqui o ponto que interessa para o entendimento do medo do tão caro lobo mau. No seu momento de estruturação psíquica a criança se utiliza de recursos imaginários para dar conta dos questionamentos acerca da sua realidade, e a fantasia é utilizada no favorecimento de respostas. É inclusive nesse contexto que justificamos a importância dos contos infantis, compreendendo que a fantasia sustenta o desejo. Assim, não é do medo da figura do lobo mau, concretamente, mas do que, nesse momento, utilizado como recurso imaginário, esse medo pode representar. Na verdade, esse personagem, como tantos outros, bem como as demais produções imaginárias funcionam como mediação entre o Outro e a criança, para que essa possa elaborar algo de seu nesse espaço que se mostra vazio. Corso e Corso (2006, p. 57-58), ao analisarem esse personagem em alguns enredos afirmam:

[...] O porquinho não se contenta em fugir e procede como a criança que pede a repetição do conto, no incansável prazer de ter medo. Graças ao lobo, a criança poderá simbolizar o medo de desaparecer dentro do corpo da mãe, como os alimentos desaparecem dentro de sua boca, indo morar na sua barriga.

A criança “pede” para sentir esse medo do lobo mau por diversas vezes, porque é através dele que poderá sustentar o espaço vazio para inventar, criar respostas próprias, esboçando assim um movimento que será garantido, mais tarde, pela função paterna. Porém, por criança ser, ainda precisa utilizar “objetos fóbigenos” que simbolizem a salvação de não ser devorada pela boca enorme do Outro.

Fantasiando a realidade

Essa elasticidade de entendimento em relação à natureza das questões que mobilizam as crianças nos obriga a adotar postura semelhante no que diz respeito à sua busca de respostas, ou seja, os personagens podem assumir várias representações, inspirar inúmeros sentimentos, proporcionar inúmeros caminhos e saídas para os questionamentos com os quais se defrontam. Corso e Corso (2006, p. 28) acrescentam a esse respeito:

Os contos de fadas têm em comum com os mitos o fato de não possuírem propriamente um sentido, são sim estruturas que permitem gerar sentidos, por isso toda a interpretação será sempre parcial. Os contos são formados como imagens de um caleidoscópio, o que muda são as posições dos elementos.

Os contos de fadas possibilitam a entrada de significações a partir de um texto, trazendo na sua escrita uma forma simbólica de apresentação e, assim, permitindo que o leitor não se feche em apenas uma interpretação. Diz Carvalho (1984, p. 59-60):

O conto de fadas pertence ao gênero maravilhoso, o ‘sobrenatural aceito’, como classifica Todorov, e se caracteriza por sua natureza sobre natural e seu desafio à razão e às leis gerais, aceitando-se como ponto pacífico essas violações, ou admitindo-se novas fórmulas para sua explicação’.

Orlandi (2004, p. 21) também aborda sobre os lugares, forma, natureza e funcionamento da interpretação e parte do pressuposto de que não há sentido sem interpretação. Dessa forma, coloca-se em oposição ao princípio da literalidade, pois acredita que é possível criar uma abertura de possíveis significações para uma única palavra. O que estamos destacando com isso é que essa forma de considerar a interpretação possibilita que o sujeito leia, encontre e crie sentidos diversos no texto, sem ficar preso a uma única definição e, principalmente, que possa expressar-se com a sua subjetividade. Orlandi (2004, p. 22) acrescenta, ainda, que “[...] o espaço da interpretação é o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco, em suma; do trabalho da história e do significante, em outras palavras, do trabalho do sujeito”. Assim, o que importa para essas crianças é justamente ter essa possibilidade, essa flexibilidade de poder transitar pela história, de forma ativa, e “colher” dela aquilo que carecem num determinado momento. Ainda mais, a forma, a linguagem que essas histórias utilizam favorecem um diálogo mais eficiente. Como esses pequeninos ainda não dão conta de responder às suas indagações sobre a realidade, através de respostas que exijam um pensamento abstrato, e o enredo dos contos infantis permite adentrar num espaço de possibilidades no qual as soluções para as suas questões se mostram sob códigos possíveis de serem decodificados por eles. Como a ciência não lhes foi apresentada ainda, como possibilidade de entendimento da realidade, a magia, ou seja, a fantasia torna-se o caminho possível.

Bettelheim (1980, p. 59) colabora, em muito, para o entendimento da importância dos contos de fadas para a criança:

O conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por esta razão os contos de fadas são tão convincentes para ela. Ela pode obter um consolo muito maior de um conto de

fadas do que de um esforço para consolá-la baseado em raciocínio e pontos de vista adultos. Uma criança confia no que o conto de fadas diz porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua.

É com a fantasia que esses pequeninos contam, é com ela que lhes é possível ter acesso a respostas sobre sua vida, sobre o conhecimento do mundo. Poderíamos dizer que, através dos inúmeros personagens infantis, as crianças chegam a uma possibilidade de entendimento da realidade e solução de seus impasses.

É importante destacar, porém, que a criança sabe que esse acesso às histórias infantis é permeado por um mundo fantástico no qual ela mergulha, mas podendo retornar à sua realidade. Sabe, também, que a lei é a da fantasia: pode imaginar-se ser o que não é, pode viver situações impossíveis, pode existir num tempo que não é cronológico e experimentar o que for necessário para elaborar soluções para as inquietações do momento.

Porém, ao deixar esse mundo fantástico, nem que seja por um intervalo, a criança reconhece que as leis, então, são outras. Alias, é exatamente para entender essa nova ordem e poder assimilá-la que ela busca essa viagem com destino à fantasia. É justamente nesse espaço que se forma entre o entendimento sobre a realidade e a realidade de fato, que transita a fantasia. Esta aparece como via possível de estabelecer um elo entre os dois pontos e fazer a ultrapassagem de um pólo a outro.

Enquanto a fantasia for uma via possível de entendimento da realidade, a criança visitará, por várias e repetidas vezes o mundo fantástico. Ela irá e voltará de lá, enquanto ainda for necessário entender a realidade através desse veículo, ou seja, utilizando o imaginário. Nesse momento, ela vestirá a pele do lobo mau, encarnará seu personagem e desvendará as inúmeras possibilidades de ser, existir e experimentar-se como tal, porque sabe que, assim procedendo, algo poderá encontrar como resposta.

Não é de hoje, inclusive, que as crianças sabem que essas histórias ocupam um lugar significativo na busca de possíveis soluções para o entendimento da sua realidade. No século XVII, na França, por exemplo, já era possível encontrar registros da existência dos contos de fadas como tradição oral camponesa. Naquela época, os contos serviam como instrumentos capazes de ajudar aqueles povos a enfrentarem situações reais da sua vida, como a fome, a morte, a crueldade, os fenômenos da natureza, a violência. Os elementos constitutivos de tais contos os transformavam em histórias mais “cruéis” do que as formações posteriores, mais modernas, não tendo uma preocupação com o final feliz. Nessa época, no ano de 1697, ainda na França, há registros da primeira coletânea de contos infantis, *Contos da Mãe Gansa*, que trazia no seu conteúdo oito histórias (*A Bela Adormecida no bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Barba Azul*, *O Gato de Botas*, *As fadas*, *Cinderela* ou *a Gata Borracheira*, *Henrique do topete* e o *Pequeno Polegar*) provenientes da memória do povo e organizadas por Charles Perrault, graças a quem, a literatura infantil aparece como gênero no século XVIII. A partir das pesquisas lingüís-

ticas, feitas pelos Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm), a literatura infantil já definitivamente constituída, inicia-se o movimento de expansão pela Europa e pelas Américas. Coelho (2003, p. 23) apresenta informações a respeito desse fato.

O movimento de constituição da literatura infantil prossegue e, no século XIX, entre 1835 e 1877, vamos encontrar *Eventyr*, uma publicação com 168 contos, realizada pelo dinamarquês Hans Christian Andersen. Seus contos se caracterizam por tratar da realidade cotidiana, na qual estão sempre presentes a injustiça social e o egoísmo. Entre aqueles que se tornaram mais conhecidos, destacamos alguns: *O patinho feio*, *O soldadinho de chumbo*, *Os sapatinhos vermelhos*, *A pequena vendedora de fósforos*, *O rouxinol* e *o Imperador da China*, *A pastora* e *o Limpador de chaminés*, *Os cisnes selvagens*, *A roupa nova do Imperador*, *Nicolau grande* e *Nicolau pequeno*, *João e Maria*, *A rainha de neve*.

A história deixa claro que as histórias infantis não constituem uma novidade do tempo contemporâneo, e que os seus personagens e enredos são velhos conhecidos da humanidade. Claro que muitos dos seus enredos, particularmente no caso dos contos de fadas, sofreram adaptações, mas a sua sobrevivência nos dá a liberdade de afirmar que algo ali não se perdeu, apesar do passar dos tempos. O aparecimento de outras apresenta algumas novidades, novos enredos, novos personagens, novos títulos, o que nos induz indagar: o quê de comum existe entre as histórias surgidas em momentos diferentes?

Salvo melhor juízo, o ponto de enodamento dessa questão talvez não seja a época em que tais histórias surgem, mas o elemento significativo que atravessa o tempo e consegue permanecer vivo e atuante nesse tipo de narrativa, até hoje. Falamos de um elemento que lhes é próprio e possibilitador de inúmeras associações, isto é, o fato de que, nas histórias infantis, não existe um *a priori*. Meireles (1984, p. 20), ao analisar a literatura, em geral, e a infantil, em particular, afirma: “[...] Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*”.

Esse tipo de narrativa conta com a fantasia, o encantamento, o mundo das maravilhas e que ele está permeado de imaginário - isso é um traço comum a toda história infantil e que atrai a todas as crianças de igual modo. Porém, o que voltamos a enfatizar, agora, com mais firmeza, é a existência de algo que extrapola esse âmbito do “em geral”. Sem dúvida, as várias perguntas que as crianças se fazem, ao longo da sua infância, apresentam algo que é comum a todas elas, mas o que chama mais a atenção é essa capacidade que os contos infantis tem de tocar a cada criança, de modo particular, o que é absolutamente imprevisível, e que só se pode perceber no *a posteriori*, quando elas falam da experiência proporcionada pela leitura. Queremos dizer com isso que a maneira pela qual as crianças enfrentam as questões a respeito de sua realidade, os caminhos que traçam para resolvê-las, assim como o tempo de que necessitam para elaborar tais questões e atingir seu objetivo, estão diretamente atrelados a algo que é individual. Diante de uma mesma história nem sempre temos todas as crianças interessadas num mesmo título, trecho, personagem ou situação de um conto. Ao contrário, cada um

reagirá de acordo com o seu momento subjetivo e com a possibilidade de retorno que poderá obter a partir de uma determinada narrativa. Eis o que dizem Corso e Corso (2006, p. 28):

[...] Sempre é bom lembrar que está no interior de cada um a tecla mágica, pois nem todos são tocados pelos mesmos contos, nem da mesma forma. Afinal, contos que nunca foram esquecidos e provocaram horror e fascínio em uns passam despercebidos para outros.

Yunes (1981, p. 4) também reconhece as várias e específicas possibilidades de leitura que cada criança pode fazer em relação a uma história infantil:

Os contos de fada utilizam a mesma matéria dos mitos: embora lidem com elementos do inconsciente que pertencem ao gênero humano (coletivo, portanto), aplicam-se ao particular e individual aproximando-se das angústias e impasses de ordem pessoal. [...]

Nesse sentido, também é interessante considerar as histórias construídas pelas próprias crianças e, até mesmo, as outras inventadas pelos seus pais e ouvidas ao pé da cama, na hora de dormir. De que ingredientes são formados esses tipos de enredos? Será que a construção, a escolha dos personagens, a sua problemática e tantos outros detalhes aparecem à toa ou são escolhidos, mesmo que de forma inconsciente? Não estaríamos, nesse caso, diante de situações nas quais se evidenciariam, de forma muito clara, os elementos de subjetividade? Afinal, cada criança, em tais situações, construirá histórias diferentes, impactando-se também de maneira distinta com cada uma delas. E, provavelmente, se indagarmos ao pai ou à mãe, contadores de histórias, sobre as suas invenções, eles terão algo a nos contar algo sobre si mesmos. Corso, e Corso (2006, p. 297-298) são, a nosso ver, muito adequados ao exortarem os pais a se aventurarem:

[...] a produzir suas próprias narrativas. Elas podem não ser tão bem articuladas quanto as outras, mas só elas podem transmitir algo próprio, algo que é importante para sua família. Não tente compreender, deixe-se tomar pela história que está contando.

Importa-nos realçar sempre a dimensão da subjetividade, isto é, o que direciona o interesse de cada criança é representado por um movimento único e particular, que é da ordem do inconsciente. Logo, o Porquinho que faz sua casa de tijolos pode ser um grande aliado para José e não fazer diferença para Maria, assim como Clara pode estar à

procura de desvendar os encantos de Cinderela e Ana os da Bela Adormecida. Cada um escolhe com “quem” e por qual enredo vai querer caminhar, ou seja, elaborar e tentar solucionar suas próprias questões.

Não será essa liberdade de poder transitar por um ou outro caminho e de poder encontrar, nas entrelinhas do texto, uma vasta possibilidade de leituras, o que torna, esse tipo de narrativa tão atraente para as crianças? Se assim o for, tanto os contos clássicos quanto os contemporâneos trazem em si elementos de mobilização. Corso e Corso (2006, p. 304), em estudo sobre a utilização, pelas crianças, das histórias infantis do século XIX e XX, para saber se, elas teriam uso similar ao dos contos de fadas e concluíram o seguinte:

[...] Constatamos que as histórias para crianças desse período não parecem ser estruturalmente muito diferentes dos contos de fadas, no que tange à capacidade de fornecer elementos que os ajudem a elaborar suas questões. Mudam os temas, mas a operação é a mesma. [...]

Logo, dependendo do que Clara esteja procurando, ela poderá identificar-se com Rapunzel, jogando suas tranças pela torre, ou sair correndo, pronta a bater em alguém com seu coelho, como faz a Mônica. José poderá estar fascinado a desvendar os prazeres da casa de doces de João e Maria ou, talvez, investido nas aventuras mágicas de Harry Potter. O que vale mesmo é o cenário propiciador de puro imaginário pronto para ser devastado por esses pequeninos.

Nosso propósito é articular uma possível relação existente entre os contos infantis, como instrumentos que possibilitam respostas para as questões feitas pelas crianças sobre a própria realidade, e a aprendizagem. Que tipo de relação, nesse caso, poderíamos construir? De que forma a aprendizagem se entrelaçaria nesse contexto? De que forma essas possíveis elaborações de respostas influenciariam no aprender? É importante considerar os componentes de subjetividade para a aprendizagem? Apostamos nisso: valorizar as questões que as crianças procuram responder, ao longo da sua infância, para darem conta de entender, primeiramente, a si próprias e, depois, ao mundo ao seu redor é considerar a dimensão desiderativa no ato de aprender. Uma criança consegue interessar-se em responder às questões que a interrogam a respeito do mundo, porque, antes, já se fez perguntas e procurou dar respostas a questões sobre si mesma. Espera-se que assim, esteja apta a fazer o trânsito entre saber e conhecimento, portanto, a aprender.

Nesse sentido, estamos dizendo que existe um sujeito do desejo implicado no processo de aprendizagem e que depende, do seu movimento, a sustentação dessa operação que não é apenas cognitiva, de ordem meramente racional. Por isso, quando o ser cognoscente se encontra tomado por alguma questão de ordem desiderativa, provavelmente, alguma consequência aparecerá na sua aprendizagem, indicando um ponto a ser

imediatamente investigado. As questões que as crianças se fazem a respeito de si mesmas, buscando respondê-las, ao longo da sua estruturação psíquica, como saber sobre a sua origem, por exemplo, fazem parte de um tipo de operação que é fundamental para a sua constituição como sujeito. Essas perguntas aparecem antes de outras questões pertencentes à ordem do conhecimento. Ou seja, para que elas possam interessar-se por aprender, e, portanto, construir conhecimento, socialmente, é preciso, que antes, se interessem por si mesmas e que tenham acesso a um tipo de saber que não resulta da relação específica com um objeto de conhecimento.

Se algo, nessa estruturação, ficar prejudicada, se algo não ficar respondido, de modo consistente, ou não passar da instância imaginária, provavelmente, isso fará com que a criança não consiga liberar a sua pulsão para o aprendizado, direcionando-a para o não aprendizado. Cordié (1996, p. 31) esclarece sobre esta questão: “Quando a pulsão de saber é interdita, o desejo fica abandonado. Da mesma forma que a anoréxica não come, o sujeito em estado de anorexia escolar dispenderá toda a sua energia para nada saber”.

Em síntese, queremos afirmar, que o imaginário, principalmente, para as crianças que ainda precisam dele como recurso para o entendimento de si e da realidade, funciona como elemento fundamental, no processo de aprendizagem de cada um. E, nessa esteira, os contos infantis, dentre inúmeros recursos imaginários, são meios que as crianças utilizam para dar conta de suas indagações, no campo do saber, a fim de que possam vir também a utilizá-los, mais tarde, para construir conhecimento.

Logo, poderíamos afirmar, sem receio, que se uma criança está se estruturando, psiquicamente, de forma saudável, ela se interessa pelo lobo mau, pela bruxa, pelo super herói e por tantos outros personagens imaginários e sabe que eles podem emprestar-lhe as suas peles, permitindo-lhe uma imensidão de experiências, mas sabem também que esses personagens imaginários não são “de verdade”, que estão ali em trânsito.

Aliás, é bom que se diga que os lobos maus aparecerão nas salas de aula mesmo que não o planejemos e as crianças que não se interessarem por essa “viagem” devem provocar um alerta em seus professores. Daí que saber sobre a importância que tais personagens exercem sobre esses pequenos sujeitos é fundamental para o professor da Educação Infantil.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

- BRUNNER, R; ZELTNER, W. *Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CARVALHO, B. V. de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. 3. ed. São Paulo: Global, 1984.
- COELHO, N. N. *O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.
- CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CORSO, D. L.; CORSO, M. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. São Paulo: Artmed, 2006.
- FREUD, S. Além do princípio do prazer. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVIII (1920-1922). p. 13-78
- _____. Três ensaios sobre sexualidade. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. VII (1901-1905). p. 119-217.
- KAUFMANN, P. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LACAN, J. *A angústia: seminário 1962-1963*. 4. ed. rev. Recife: Centro de Estudos Freudianos de Recife, 2005.
- _____. *Escritos (1901-1981)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Os escritos técnicos de Freud: seminário 1953-1954*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- LAMBOTE, M. C. Angústia. In: KAUFMANN, P. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 36-44.
- LERUDE-FLÉCHET, M. Algumas observações sobre os sintomas da criança. In: SOUZA, A. M. de (Org.). *Psicanálise de crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. v. 1.
- MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MUNIZ, D. M. S. *Pedagogia do desejo de ler*. 1999. 371f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

SOARES, J. C. da. *O avesso da pedagogia: retomando o discurso da subjetividade pela via da psicanálise*. Salvador: EDUFBA, 1999.

SOARES, L. da F. Quem tem medo do lobo mau? um estudo sobre a produção imaginária da criança e sua relação com a aprendizagem. 2007. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

TAVARES, E. E. No reino dos pequeninos. *Psicanálise e Literatura*, Porto Alegre, ano 8, n. 15, nov. 1998.

YUNES, E. L. M. *O lugar da fantasia na literatura infantil*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1981. (EDIPUC. LET; 010).

MINHAS MEMÓRIAS: NARRATIVA DA PRÓPRIA HISTÓRIA

Susiara Moreira Reis Coutinho

1º Passo - Nascimento de uma professora

Filha de professora sabia direitinho o que era a profissão e suas mazelas, falta de valorização, insatisfação, entre outros. Assim, desejava ardentemente exercer outra profissão e fugir daquilo que eu achava sina. Tentei Serviço Social e não obtive êxito algum, formei-me em Letras Vernáculas pela UNEB, sempre frequentei escola pública e de família simples, precisando sobreviver, a única opção era tornar-me professora como a minha mãe e quase todas as tias.

Na verdade, caí de paraquedas nesse universo através de um concurso público; professora de ensino regular convivia numa realidade cheia de adversidades, alunos do noturno, pais de família esgotados, semialfabetizados, que entre um cochilo e outro, emitiam alguma opinião sobre a disciplina. Nosso contexto educacional era mesclado pela apatia dos discentes e as frustrações da professora que tinha a sensação de fingir que ensinava e os alunos fingiam que estudavam como diz o autor Hamilton Werneck.

Dessa forma, passava meus dias, movidos pela obrigação de cumprir uma carga horária fria sem prazer algum. Nesse cenário, sem grandes perspectivas, surgiu a proposta inusitada de ser Professora Formadora de Linguagens e Códigos do Curso PRO-FORMAÇÃO. De início, pensei que se tratasse desses cursos engessados pelo governo com intuito de melhorar os índices educacionais, mas não qualifica ninguém. Todavia, pouco a pouco, deixei esses preconceitos, nutridos pela ausência do saber, e ao interagir com os guias de estudos iniciei meu processo de desconstrução.

2º Passo - Ressignificando a Prática Pedagógica

De posse do conteúdo do curso em questão, começo a entender os mecanismos da língua e suas peculiaridades. Tinha uma nomenclatura diferente, mas dentro do contexto da linguagem não tinha nada desconhecido, pois tudo fazia parte do processo da comunicação.

Chegou o grande dia, a primeira aula, sentia que a força propulsora que existia dentro de mim, não era a obrigação, e sim a curiosidade, tudo funcionava em cadeia e eu fazia parte. Tinha à minha frente pessoas no exercício do magistério há anos, mas, considerados leigos perante a sociedade, tinham uma baixa autoestima e se sentiam à margem de um processo educativo do qual eles faziam parte e naquele local onde trabalhavam; eram imprescindíveis na formação das pessoas que passavam pelas suas mãos.

Nesse mundo de contrastes, estávamos eu e o curso. Tentávamos oportunizar a essas pessoas a habilitação para ser “normalista”, o curso funcionava em rede, na ponta, estavam os professores cursistas (PC), e conseqüentemente, as crianças para as quais lecionavam. Esses PC se apresentaram desde o início, como verdadeiros guer-

reiros que deixaram para trás suas famílias, sua casa, sua ignorância e se desafiaram a aprender. Dessa forma, se comportaram como sertanejos que antes de tudo são fortes. (CUNHA, 2004)

A cada módulo, tínhamos à nossa frente um novo desafio, imergíamos num universo de tantas informações, com conflitos aprendíamos as noções de textualidade e nos tornávamos leitores e autores, percebíamos o que era coerente ou não, víamos a necessidades da coesão e de acordo com a nossa aceitabilidade, fazíamos escolhas e conforme a intencionalidade surgiam nossas primeiras produções textuais não importa se era uma crônica, conto, paródia, bilhete, carta ou email, nós estávamos ingressando no mundo das letras e surgia a consciência no manuseio das palavras; isso era muito importante para todos nós.

Percebíamos juntos, que aprender é um ato libertador que faz com que o ser humano se torne digno, respeitado por si e pelos outros e assim, a cada módulo, se construía profissionais de educação que enxergavam dentro de si, não só suas limitações, mas a concretude de seus sonhos. No módulo III, conhecemos a gramática e, a partir do contexto, entendemos que ela não é um bicho de sete cabeças, reavaliamos nossos conceitos sobre regência, concordância, pontuação, ortografia e, ao invés de temê-los, víamos neles parceiros na construção da linguagem escrita que faziam com que alcançássemos mais pessoas com um texto de melhor qualidade.

Também, a inserção na literatura trouxe-nos os gêneros, a linguagem figurada, conotação e a distinção entre o texto literário e informativo. Percebemos o caráter misto dos textos e que o lirismo, argumentação, descrição e a narrativa estavam em toda parte. Ainda, no módulo IV, analisamos Literatura Infantil e sua importância na construção da aprendizagem das crianças e porque os contos de fadas ainda nos encantam tanto.

Muitas turmas se passaram, e cada uma delas trazia uma cultura e estilo diferente próprio do seu município. Através da troca de experiência, aprendíamos e ficava distante a ideia de que aluno era uma “tábula rasa” sem conhecimento nenhum, e nós, professores, transmissores de conhecimento. Construiu-se uma nova realidade de aprendizes autônomos, responsáveis por sua aprendizagem como também mediadores comprometidos com o ato de educar. Assim, na época, grávida, vivia uma dualidade, como mulher, gerava uma criança e, como profissional, gerava uma educadora que amava olhar para seu aprendiz, vendo o brilho da mudança, sabendo que estava os ajudando a ampliarem seus horizontes.

A seguir, criou-se uma ramificação do PROFORMAÇÃO, o Proinfantil, com ênfase em Educação Infantil, buscava-se atender às necessidades das crianças, dando a elas a oportunidade de uma educação de qualidade, conforme a LDB e, com isso, chegaram muitas contribuições, inclusive no âmbito pedagógico com as Faculdades UFBA e UFMS e a ênfase de leituras, como: Koch que traz uma concepção de linguagem, Magda Soares a concepção de Letramento, Cléo Boato que fala da arte de contar história, Paulo

Freire o qual retrata a alfabetização consciente e libertadora e Vygotsky que vê a aprendizagem como fruto de interação com o meio e com o outro.

Diante desses autores, sentia-me como no movimento antropofágico de Oswald de Andrade, comia suas ideias e fruto dessa deglutição, construía minhas próprias concepções, atrelando teoria à prática, mudando minha realidade, transformando a vida das pessoas, as quais tenho o prazer de interagir, trocar experiências, construindo conhecimento.

Tudo isso só foi possível, porque faço parte de um projeto com cunho interdisciplinar que não tem um caráter fragmentado ou compartimentado, antes mesmo, permite que as disciplinas interajam entre si e o conhecimento se processe como o todo. Tem-se a oportunidade através da modalidade do Ensino a distância e do sistema de tutoria equacionar as diferenças, se não fosse assim, pessoas de localidades distantes jamais seriam alcançadas.

Entretanto, tornar-se questionador, questionando até o por vir, não é tarefa simples, pois percebo, dentro da evolução, que o conteúdo dos livros de estudo envelheceu e precisam ser atualizados. Interessante que esses, outrora como única fonte de estudo, hoje, necessitam de novas informações, incorporando pesquisas, descobertas. Acho também que muito pode ser feito para que essas pessoas possam dar continuidade aos seus estudos, entre outras coisas, pode-se buscar através dessa experiência a construção de um projeto direcionado a uma política educacional que prime pela educação Infantil e todas as nuances que a envolvem, inclusive, a formação continuada dos profissionais de EI.

Considerações

Enfim, fizemos tanto, vivemos, choramos, sorrimos, aprendemos. Aprendemos o significado da palavra coletivo, pois somos resultado de interações, o meu discurso é soma dos discursos dos outros e juntos trilhamos para evolução. Não existe melhor, nem pior, nós procuramos no semelhante apoio para superar as dificuldades, sanar lacunas que encontramos no caminho. Dessa forma, revelamos o nosso melhor, nos tornamos mais sábios, desvencilhamos de sentimentos ruins como inveja, egoísmo, individualismo e buscamos o ser solidário, abnegado, altruísta e essa conquista diária faz com que sejamos mais éticos, responsáveis e, conseqüentemente, profissionais competentes.

E não foi diferente comigo, contagiada por esse “Nós”, ficou no passado a mediocridade das minhas aulas, e adotei uma concepção de educação que se pauta na satisfação que traz o ato de mediar e a consciência de que educar é algo importante. E esses conceitos não estão só nos livros, mas também, nas pessoas e com essas eu me construo todos os dias, aprendendo muitas coisas e, se de alguma forma, contribuir para o bem delas, orgulho-me muito disso.

Referências

ANDRADE, O. de. *Resumo das obras de Mário de Andrade*. Disponível em: <www.passeiweb.com/.../manifesto_antropofagico>. Acesso em: 14 mar. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Proinfantil*: Programa de Formação inicial para professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral. Brasília, DF. 2005. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012686.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2010.

BUSATTO, C. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUNHA, E. da. *Os sertões*. Edição crítica de Waldenice Nogueira Galvão. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

WERNECK, H. *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA CONSTITUIÇÃO DO MOSAICO PROINFANTIL

Karina Moreira Menezes

ATP/ Proinfantil

Em meados de 2004, recém graduada em Pedagogia, iniciei minha carreira profissional na Educação a Distância. Durante sete anos, ocupei diferentes cargos e funções em programas que utilizavam uma mesma base metodológica: primeiro, no Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação, no Brasil e PROFEP-Timor, no Timor-Leste) e depois, no Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). Estes programas eram implementados através de acordo firmado por adesão voluntária entre o Ministério da Educação (MEC), Estados e Municípios, visando à oferta de curso a distância em nível médio na modalidade normal, para a formação de professores que estavam em exercício na Educação Básica e não possuíam a titulação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394/96).

Como assessora técnica da Coordenação Nacional do Proformação, lotada na Secretaria de Educação a Distância do MEC, acompanhei não apenas a continuidade do Proformação mas também a implementação do Proinfantil, observando e participando de parte das discussões, embates e desafios em torno de sua criação. Depois, como professora formadora de Fundamentos da Educação em Timor-Leste, estive imersa no cotidiano de uma Agência Formadora, nas relações e inquietações da equipe, sentindo na pele as cobranças e responsabilidades que se colocavam na execução de um programa cuja metodologia e proposta pedagógica já estava dada e precisava ser concretizada em um contexto cultural essencialmente diferente do contexto no qual foi originada. Finalmente, como integrante da equipe de Assessoria Técnica-pedagógica do Proinfantil, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), participei de processos decisórios da Coordenação Pedagógica, vendo e contribuindo para efetivar articulações com a Equipe Estadual de Gerenciamento do Proinfantil e acompanhando os processos internos de Agências Formadoras dispostas pelo território baiano. Assim, durante alguns anos, transitei por diferentes níveis envolvidos na implementação desses programas, participando de encontros com gestores municipais e estaduais, assessores e gestores do MEC, equipes das Agências Formadoras, Tutores e Cursistas. Tais vivências, atualizadas pelo caminhar nos estudos e pesquisas na pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA, me possibilitaram ampliar minha visão inicial em relação aos programas e seus atores.

O modelo metodológico de programas como o Proformação e Proinfantil, e tantos outros propostos pelo MEC, caracteriza-se, como nos diz Belloni (2008), por pacotes instrucionais para atendimento em larga escala, na qual se utilizam os multimeios

para se efetivar a interação professor-aluno, integrando o material impresso com os recursos audiovisuais. Estando imersos em programas desse cunho, somos sujeitos a uma metodologia com práticas, tempos e tecnologias já instituídos. No decorrer dessa caminhada, pude testemunhar ações que buscavam imprimir uma identidade própria e singular aos programas nos seus diferentes níveis de implementação, ou seja, percebi que as ações engendradas pelos sujeitos dentro dessa metodologia de formação são, em grande medida, a tentativa de imprimir um pouco de sua própria marca a isso que, de modo crítico e justo, chamamos de “pacotes de formação”.

Essas ações são concretizadas no âmbito das práticas institucionais dentro das quais cada ator realizava seu trabalho. Metaforicamente, comecei a perceber cada um desses programas como um conjunto de peças a serem encaixadas seguindo um manual de instruções. Para juntar as peças e mantê-las unidas, cada ator escolhe o material que irá usar e o jeito como irá fazê-lo. A junção das peças poderia ser feita como alinhavos, usando agulhas de costura ou crochê, ou poderia ser feito com trançados, em macramê, em vagonite. Poderiam também ser usadas colas coloridas ou outras substâncias que dessem liga, fosse goma, grude, ou seivas. Enfim, cada Estado, cada Universidade, cada Agência Formadora recebe um conjunto de peças mais ou menos igual e com essas peças vão formando um mosaico, ou melhor, vários mosaicos, com as peças colocadas numa mesma ordem e quase ao mesmo tempo. Desse modo, mesmo que, ao final, se tenham mosaicos de formatos parecidos, o diferencial se dá na forma como eles foram construídos e em como as peças foram mantidas juntas. É nas colagens e nos alinhavos que se revelam as diferenças, que se percebem a delicadeza e o zelo ou que se denunciam os tropeços, os atropelos e as ligeirezas também comuns aos processos de construção com tempos pré-definidos.

A propósito das junções e alinhavos feitos pela coordenação pedagógica do Proinfantil na FAGED/UFBA, esse texto é um relato feito sob a ótica das minhas vivências antes e depois de integrar a equipe. Trata-se, portanto, de um exercício de investigação e de memória, fruto das reflexões de minha pesquisa de pós-graduação, mas não se resumindo a ela. Para tanto, abordo a criação e implementação do Proinfantil, considerando a sua origem em relação ao Proformação, para em seguida, trazer reflexões sobre os limites com os quais as Universidades se depararam, ao concordar em assumir a montagem do mosaico, bem como as potencialidades das ações assumidas para manter as peças do mosaico singularmente unidas.

O Proinfantil e o Proformação: permanências e continuidades

O Proinfantil foi a alternativa escolhida pela Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC (COEDI/SEB/MEC) para atender à demanda de formação de profissionais que não possuíam a habilitação mínima exigida pela legislação vigente. Segundo informações divulgadas pelo Ministério da Educação no *site*

do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹ gestão 2003-2010, o censo escolar de 2004 indicava cerca de 40.000 profissionais sem titulação atuando na educação infantil, e dentre esses havia uma demanda de formação para 22.000 professores. A metodologia de implementação do Proinfantil teve como base o Programa de Formação de Professores em exercício – Proformação, destinado a professores das quatro séries iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização e, nos últimos grupos de sua implementação, incluiu professores dos ciclos iniciais da educação de jovens e adultos.

A versão piloto do Proformação teve início em 1999 nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. O grupo I envolveu os estados do Amazonas, Alagoas, Bahia, Maranhão e Tocantins; o grupo II, Acre, Rondônia, Goiás, Ceará, Paraíba, Pernambuco e Sergipe. Do Grupo III e IV, participaram os estados de Rondônia, Roraima, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Sergipe. Por fim, os Grupos V e VI contaram com Bahia, Ceará, Sergipe, Maranhão, Minas Gerais e Pernambuco. Em 2007-2008, foi concluído o seu Grupo VI, totalizando cerca de 34.000 professores habilitados, grande parte deles residente nos interiores, zonas rurais e locais de difícil acesso.

A implementação do Proformação seguia uma organização verticalizada, pautada nas orientações do Ministério da Educação, que determinava um sistema de multiplicadores² com o qual se esperava que as ações formativas realizadas em grandes encontros nacionais e estaduais viessem repercutir na prática pedagógica dos Professores Cursistas em nível municipal, através da mediatização dos Professores Formadores e Tutores.

O curso era organizado em 4 módulos semestrais, com duração de 2 anos, com momentos coletivos presenciais e atividades individuais previstas em um calendário nacional, utilizando materiais auto instrucionais impressos e fornecidos pelo MEC; serviço de apoio à aprendizagem com professores da esfera estadual e serviço de Tutoria com professores municipais. A execução do curso era descentralizada geograficamente em Agências Formadoras (AGF) – núcleos pedagógicos criados usualmente em escolas estaduais, geograficamente distribuídas em municípios-sede que congregavam os Professores Formadores, Professores Cursistas e Tutores da região à qual atendia. O cadastro de todos os participantes, bem como as notas das avaliações realizadas pelos Professores Cursistas, eram armazenados em um sistema de informações (SIP) coordenado pelo MEC.

À época de sua criação, vários estudiosos observaram a proposta do Proformação com desconfiança, não apenas por se tratar de um programa em EAD financiado pelo

1 Ver relatório de Gestão 2003-2010, disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_82.php>. Acesso em: 1º jul. 2011.

2 Registramos nossos questionamentos sobre esse sistema de formação, por trazer na sua origem a concepções de reprodutibilidade do conteúdo, a divisão entre o pensar e o fazer, e especialmente, sobrepor-se às especificidades locais dos contextos no qual é instaurado, tendendo a silenciar as singularidades locais e perpetuando a circulação de sentidos únicos.

Banco Mundial, mas também pelo afastamento das Universidades na sua concepção e realização. (MORAES, 2005; MORAES; NOGUEIRA, 2006; PRETTO, 2001)

No que se refere ao Proinfantil, Mendes e Faria (2006) relatam que a opção pela proposta metodológica do Proformação teve como base uma avaliação externa³ realizada entre os anos de 2001 e 2002, e o fato de ser coordenado pela SEED, no Ministério da Educação. Essa decisão foi tomada por um grupo de trabalho da Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica (COEDI/SEB) que buscou conhecer experiências em formação de professores que estavam em andamento no país.

Assim como o seu predecessor, o Proinfantil foi também implantando em acordo pela União, Estados e Municípios por adesão voluntária.⁴ Cabe registrar que se tratava de uma época de reestruturação política, na qual se percebia o chamamento das Universidades para atuarem mais diretamente junto ao MEC na execução de programas de formação de professores, mas também ocorria a reestruturação de pessoal e diminuição de equipes executoras de diversos projetos, devido ao encerramento de um significativo contingente de contratos temporários e a realização de concursos públicos para entrada de pessoal efetivo em todos os ministérios.

O Proinfantil foi criado para lidar com a demanda de formação de 20.000 profissionais. O histórico da implementação consta no *site* do Programa, mas reconhecendo a provisoriedade das informações veiculadas na web, optamos pela transcrição do histórico de ampliação do Proinfantil na íntegra:⁵

Em 2005, com aproximadamente 1.410 cursistas, o Proinfantil começou com o Grupo Piloto em quatro estados: Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe, sob a coordenação da COEDI, responsável pela implantação e acompanhamento do programa, pela formação de tutores e de professores formadores, entre outras atribuições.

Em 2006, com aproximadamente 2.2443 cursistas, ainda sob a coordenação da COEDI, o MEC iniciou o Grupo 1 nos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Piauí, e Rondônia.

Em 2008, com 3.562 cursistas, teve início o Grupo 2, nos estados de Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe, agora com a parceria de quatro Universidades Federais.

A coordenação do Programa saiu da COEDI/SEB e passou para a Secretaria de Educação a Distância - SEED, do MEC.

Em 2009, com o intuito de uma ampliação das ações e terminalidade do Programa, inicia-se o Grupo 3 em 18 estados com 9.231 cursistas: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais,

3 Relatório resultante de pesquisa realizada por Vera Maria N. S. Placco, Marli E. D. A. André, Bernadete A. Gatti., entre janeiro de 2001 a junho de 2002 e publicado em 2003, pelo MEC.

4 As responsabilidades de cada instância era definida em um Acordo de Participação e publicado em *Diário Oficial*.

5 Informação disponível em: <<http://proinfantil.mec.gov.br/historico.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2012.

Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe. Treze Universidades Federais compõem a parceria com o MEC na implementação do Grupo 3.

Do Grupo Piloto até o Grupo 3 perfaz um total de 16.646 cursistas ingressos no Proinfantil.

Em 2011 com a extinção da SEED o Proinfantil retorna à SEB diretamente ligado à Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - DAGE/SEB.

Para 2011 está previsto o Grupo 4 com a inclusão e adesão de todos os estados e previsão de 20.000 cursistas.

Como se vê, a partir do Grupo 2, as Universidades Federais de Goiás, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte e Pará assumiram funções que antes competiam ao MEC, tornando-se responsáveis pela coordenação pedagógica, acompanhamento e monitoramento do Proinfantil em nível estadual, incluindo aí as atividades de pesquisa, e pela elaboração e distribuição das provas bimestrais.

Entre o final de 2011 e o início de 2012, as atividades do grupo 3 foram encerradas com a participação das Universidades Federais de Amazonas, Bahia, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia e Santa Catarina. A continuidade do Programa a partir do Grupo IV permanecia incerta e controversa, especialmente diante da extinção da Secretaria de Educação à Distância e das mudanças de coordenações na SEB.

Podemos dizer que o Proinfantil sempre trouxe consigo uma carga histórica do Proformação, contudo é inegável que possuía uma identidade própria por lidar com questões afetas à educação infantil e, principalmente, se considerarmos o complexo perfil profissional das pessoas que atuam nessa área. Corsino e colaboradores (2010) relatam que a LDB equipara a carreira do professor de educação infantil à do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conferindo-lhe o direito a um plano de carreira, ao piso salarial, e dentre outros, à formação compatível com a função que exerce. Porém, segundo Anamaria Santana da Silva (2005), a diversidade na composição dessa categoria profissional é um fator que deve ser considerado, ao se pensar nos processos formativos a ela destinados visto que são pajens, atendentes, monitoras, professoras, auxiliares, berçaristas, recreacionistas, cuja formação vai desde o ensino fundamental incompleto até o nível universitário. Ana Carla Ferreira Carvalhar Cabral (2005) destaca que a incorporação da educação infantil à educação básica com a LDBEN 9.394/96 foi um passo positivo no reconhecimento desse nível de ensino e vem modificando a situação do magistério na educação infantil. Contudo, esse é o nível de ensino que se encontra mais impregnado da desvalorização sexista e da visão de mundo que encara as crianças como seres incapazes, ao invés de considerá-las como cidadãos de direito, além do fato histórico de que a divisão entre cuidado e educação colocava a educação de crianças como tarefa relegada a pessoas de formação escolar mínima, exigindo-se, unicamente, vocação. Acrescenta-se a isso a opção política brasileira de assumir a

indissociabilidade entre cuidado e educação na educação das crianças, o que vem se refletir nas funções exercidas pelos professores de educação infantil na medida em que o ato de trocar fraldas ou dar banho em uma criança possuem tanto potencial educativo quanto uma contação de histórias.

Assim, segundo Mendes e Faria (2006), para abarcar as especificidades da Educação Infantil ao modelo do Proformação foi necessário reelaborar o material utilizado, definindo o perfil e os domínios do professor de Educação Infantil que se pretendia formar, bem como traçar um desenho curricular do Proinfantil, o que levou à construção de eixos temáticos orientadores das áreas pedagógicas enquadrando-os à estrutura modular do Proformação. Para as equipes das duas secretarias envolvidas diretamente na implementação do Proinfantil – a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED), esse foi um exercício de aproximação institucional, de superação de preconceitos e de novos aprendizados, especialmente em relação à modalidade EAD e às concepções de educação infantil.

Era perceptível, por exemplo, que alguns integrantes da Coordenação de Educação Infantil (COEDI/SEB) apresentavam receios quanto à EAD, como se educação a distância, *a priori*, não favorecesse a formação de professores reflexivos. Cabe registrar que esse não é um sentimento exclusivo desse grupo, afinal, conforme consta na revista *Em Aberto* n. 89 de 2010, dedicada à Educação a Distância no Brasil, ainda há muita resistência no que diz respeito à adoção da EAD para formação inicial de professores, sendo considerada como modalidade de formação aligeirada e certificadora, direcionada à disseminação do acesso à educação mas incapaz de fazê-lo com qualidade.

Por outro lado, o repertório da educação infantil não fazia parte do perfil profissional da equipe do Proformação na SEED, o que fez reverberar, nas primeiras capacitações do Proinfantil Grupo Piloto, algumas confusões conceituais sobre a noção da indissociabilidade entre cuidado e educação, uma concepção motriz das atuais discussões e definições da educação infantil no Brasil.

A entrada das Universidades favoreceu a aproximação dos participantes do Proinfantil com pessoas envolvidas efetivamente com as construções políticas e conceituais da educação infantil ao mesmo tempo em que desonerou o MEC da manutenção de grandes equipes de implementação alocadas nas Secretarias, como era o caso do Proformação. Mas, do ponto de vista macro, mesmo após as Universidades assumirem funções que antes eram de responsabilidade do MEC, permaneceram inalterados: 1 | o modelo do acordo firmado entre União, Estado e Municípios; 2 | a realização de grandes eventos de formação por um sistema de multiplicadores, 3 | a organização modular do curso de nível médio e 4 | o gerenciamento de notas por meio de um sistema de informação centralizado, o SIP – Sistema de informações do Proinfantil.

Mudanças pontuais ocorreram no sistema de avaliação e nos modos de acompanhamento das ações realizadas, denotando algumas das concepções propostas pela Proinfantil para a formação de Professores. O Proinfantil trazia grande ênfase na escrita

e abria espaço maior para a autoavaliação. Isso poderia ser visualizado pelos instrumentos de avaliação como os registros reflexivos, que contemplavam a autoavaliação dos Cursistas sobre o aprendizado do conteúdo de cada área temática; pelo registro de atividades, nos quais era esperado, além do relato de atividades realizadas com as crianças, a autoavaliação sobre essas atividades. No Proformação, esses temas poderiam ou não, ser abordados nos memoriais. Com a inclusão do registro reflexivo e do registro de atividades, o memorial do Proinfantil foi redimensionado, tendo como foco as memórias e as reflexões concernentes à prática profissional e às experiências educacionais situadas no tempo, antes e durante o Proinfantil. Enquanto o tempo de escrita desses instrumentos no Proformação era de 15 dias, no Proinfantil, o tempo de elaboração do memorial, registro de atividades e do planejamento diário passou para 30 dias, compondo um Portfólio cujo objetivo era permitir uma avaliação da trajetória das Cursistas no decorrer de cada módulo. Acrescenta-se ainda que, nos módulos 2, 3 e 4 os Professores Cursistas elaboravam e apresentavam um Projeto de Estudo, cuja construção conceitual se dava desde o Módulo 1. No Proformação, o projeto de trabalho inclinava-se a projetos de intervenção junto aos estudantes ou à comunidade. Já no Proinfantil, o projeto de estudo foi se configurando como atividade de pesquisa e/ou ação pedagógica em temas afetos a algum aspecto da realidade local dos Cursistas, direcionado à educação infantil.

No Proinfantil, havia grande exigência de produções escritas numa perspectiva sistematizadora e autoavaliativa. Pelas modificações introduzidas no sistema de avaliação, pode-se dizer que o Proinfantil exigia maior reflexão por meio da produção escrita envolvendo aspectos ligados à vida pessoal quanto a vida profissional das Cursistas. Isso se dava nos instrumentos de avaliação, conforme relatado anteriormente e também nas relações de acompanhamento e de orientação estabelecida entre Cursistas, Tutores e Formadores. Ao mesmo tempo, exigia-se dos Tutores uma produção escrita também diversificada, ora direcionada aos Cursistas, ora direcionada aos Formadores. Isso se dava por meio de relatórios de observação da prática pedagógica, no preenchimento das fichas de acompanhamento mensal e nas devolutivas, escritas por Tutores e Formadores, produção essa que é trazida no texto de Franca, Loiola e Suzart, neste mesmo livro.

A Coordenação do Proinfantil FACED/UFBA manteve-se atenta ao fato de que era grande a exigência da escrita – seja nos instrumentos de avaliação do cursista, seja no acompanhamento realizado pelos Professores Formadores, Tutores e pela própria equipe de assessoria técnico-pedagógica, na qual me incluo – em especial visando a formação de professores reflexivos, capazes de rever a si e a sua prática docente. Nesse sentido, os momentos formativos no cerne do Proinfantil demandavam reflexões sobre os processos de escrita. Portanto, foram buscados processos formativos de valorização e de reflexão sobre a escrita e, conseqüentemente, sobre a leitura, desnaturalizando-as, problematizando-as, compreendendo que muita produção escrita se demanda dos

Professores, mas esses não encontraram, no decorrer de sua trajetória escolar, subsídios e oportunidades para desenvolver essa competência com liberdade e fluência.

A abordagem dada aos projetos de estudo para a preparação de Tutores e Professores Formadores, por exemplo, veio implicada nessa perspectiva. Nas formações estaduais, foi realizado um trabalho de ampliação de concepções, tendo obras de literatura infantil como mobilizadoras das reflexões sobre a atividade de pesquisa, propondo a ampliação das possibilidades metodológicas e a busca de caminhos para se superar o receio de escrever. Para além dos encontros estaduais, a coordenação FAGED/UBA produziu um texto específico sobre a elaboração dos Projetos de Estudo, visando auxiliar a tessitura do diálogo entre a equipe da AGF, os Tutores e os Professores Cursistas na elaboração de suas pesquisas.

O escrever sobre as escritas demandadas pelo Proinfantil configurou-se em um conjunto de ações com efeitos bastante positivos nas produções dos atores. Além do texto de sistematização da escrita dos projetos de estudo, produzimos colaborativamente um texto de orientação à escrita de relatórios. Os relatórios elaborados por Tutores e pelas Equipes das Agências Formadoras eram instrumentos de circulação de informações sobre o desenvolvimento do curso em cada polo. Assim, a dispersão das ações do Proinfantil pelo território baiano convergia nas informações veiculadas pelos Relatórios Técnicos. Inicialmente, organizados de modo meramente descritivo e quantitativo, percebemos que esses relatórios tendiam para uma resposta burocrática cuja escrita pouco contribuía para se compreender os processos de tomada de decisão das equipes sobre o trabalho que desenvolviam, e ao mesmo tempo, não transparecia a identidade do grupo que os elaborava. Por realizarmos assessoria técnico-pedagógica nas Agências Formadoras, acompanhávamos a rotina das Agências, conhecíamos suas idiosincrasias e suas peculiaridades, observávamos e validávamos as diferenças, mas, contraditoriamente, a forma e os conteúdos dos relatórios de cada polo acabavam sendo sempre iguais entre si.

Não era nossa intenção criar mais um instrumento de acompanhamento, mais um relatório, mas desejávamos qualificar aquele que, na estrutura do Programa, era obrigatório. Ao propor intervenções na escrita desses relatórios, compartilhando as nossas próprias escritas com as equipes que acompanhávamos por meio de incontáveis devolutivas, dialogando sobre a função dos relatórios no corpo do Programa e, especialmente, sobre a função dos relatórios nos momentos de avaliação e de tomada de decisão, incentivamos os Professores e Tutores que se revelassem por meio da escrita, afinal, eram eles quem materializavam o Proinfantil, fazendo a junção das peças que estavam sob sua responsabilidade, cabia, portanto, registrar isso na história. A partir daí, testemunhamos uma reconfiguração desses instrumentos nas Agências, as grades de horários e informações quantitativas, também de suma importância naquele contexto, não perderam lugar, mas começaram a dividir espaço com apontamentos conceituais,

excertos literários, narrativas vivenciais, ponderações e inquietações, revelando as especificidades de cada equipe, ampliando nossa visão na assessoria técnico-pedagógica.

Outro ponto que se percebe – e isso é um grande diferencial do Proinfantil em relação ao modelo do Proformação – é que a entrada das Universidades associada à diminuição das equipes gestoras no Ministério da Educação “afrouxou” o controle intensivo sobre o sistema de multiplicadores e, conseqüentemente, sobre os processos internos das Agências Formadoras.

Dessa forma, já não era mais exigido que os professores formadores seguissem um planejamento único recebido em “capacitações”, mas esperava-se que eles se apropriassem das discussões das quais participavam durante os encontros formativos, dialogando com seus próprios saberes e experiências e dialogando com seus pares, colaborando e reelaborando os conhecimentos que estavam nos livros de estudos, produzindo outros conhecimentos a partir deles com o apoio das tecnologias que possuíam a disposição.

Assim, a elaboração dos planejamentos de área temática foi várias vezes repensada e reconfigurada, buscando promover o diálogo entre os professores da Faculdade de Educação da UFBA e os Professores das Agências Formadoras. Esses últimos, principalmente, por serem os responsáveis pelas aulas ministradas aos Professores Cursistas, se viram desafiados a elaborar os planejamentos das áreas temáticas de modo coletivo, comunicando-se por telefone e principalmente via e-mail. Mais uma vez a prática da escrita se impôs, mediada pelas tecnologias de informação e comunicação das quais os professores dispunham. Por essa via, a participação dos Professores Formadores nas formações estaduais iniciava-se muito antes, redimensionando o tempo de envolvimento e imersão destes com os temas que iriam abordar nas fases presenciais.

Lembramos que o Proinfantil não possui tecnologias de informação e comunicação digitais como base fundante de sua metodologia, ou seja, seus processos formativos foram concebidos de modo a não depender de tecnologias conectadas em rede. Contudo, observamos que os Professores Formadores não se contentavam em trabalhar apenas com os livros de estudos e recorriam à internet com maior frequência para estabelecer canais de comunicação entre si e para buscar modos diferenciados de abordar os conteúdos de cada módulo, alguns chegaram a produzir vídeos e a aprender o manuseio de funcionalidades tecnológicas que antes desconheciam, mesmo quando as condições de acesso à internet na AGF não eram favoráveis.

Ainda em tempos de Proformação, a Coordenação Nacional já ansiava por alguma renovação nos encontros nacionais e, com esse objetivo, realizara encontros nacionais com inclusão de temas mais amplos, visando superar o caráter instrumental das antigas “capacitações”. Contudo, fica nítido que além das mudanças na Coordenação Nacional (ocasionadas pelas trocas de equipes, de governos, e pelas mudanças nas formas de financiamento dos programas), a entrada das Universidades é que abriu um campo de maior variedade nos modos de ação e de espaço para ampliação das concep-

ções sinalizadas no Proinfantil. As identidades de cada região puderam transparecer na montagem do Proinfantil, mesmo esbarrando no tecnicismo enredado nos discursos oficiais.

No que se refere especificamente à coordenação do Proinfantil FAGED/UFBA, local de onde falo e no qual estou implicada profissional e afetivamente, posso afirmar que se buscou muito mais do que discutir e aprofundar as concepções norteadoras da Educação Infantil no Brasil, considerando, especialmente a diversidade de perfis dos profissionais que fazem o Proinfantil no estado da Bahia. Partíamos das sugestões e demandas que Tutores e equipes das AGF nos apresentavam, casando com os conhecimentos e experiências consolidadas nas pesquisas que a Faculdade de Educação tinha a oferecer. Desse modo, as formações não se restringiram ao início de cada módulo, pois se estendiam a seminários, a oficinas e projetos de extensão que abarcavam temas voltados aos aspectos práticos e à dimensão técnica dos instrumentos do Proinfantil, mas enfatizavam principalmente, os aspectos práticos e conceituais da Educação Infantil na Bahia e no Brasil.

Contudo, estando diante de um Programa de tamanha envergadura, cujas diretrizes, normas e processos são nacionalmente definidos em um esquema de prazos e avaliações imposto por um calendário nacional de pouca flexibilidade, restava-nos encaixar nas brechas aquilo que não fazia parte do todo pré-definido. Com uma metodologia já “fechada”, o calendário do Proinfantil não abria muitas possibilidades de ampliação das oportunidades formativas.

Creio que o trabalho da Universidade frente aos pacotes de formação está no desafio de constituir sua identidade sobre a metodologia proposta por outro. Os tempos da Universidade, assim como os tempos de um Estado, com suas burocracias e práticas institucionizadas não são iguais em todo em Brasil, assim como não são iguais as condições materiais e objetivas de realização dos projetos encampados. O Proinfantil possui muitos pontos positivos, especialmente como oportunidade de formação inicial para profissionais que permaneceram por muito tempo esquecidos e alijados do direito à uma formação minimamente adequada para desempenho de suas funções. Há também uma grande afetividade desenvolvida pelas pessoas que se envolvem diretamente na realização do Programa, de modo que o empenho para fazê-lo acontecer é notório em muitos lugares, seja entre os Professores Cursistas e Tutores, entre as Agências Formadoras e as equipes estaduais, seja nas Universidades ou no MEC. Contudo, há também muitas críticas e uma dessas críticas se refere justamente às relações estabelecidas dentro do Programa. Como um grande pacote de instruções pouco negociáveis, as contradições percebidas na implementação do Programa trazem à tona a pouca autonomia conferida à Universidade. Muito aprendemos com a montagem do mosaico chamado Proinfantil, ao mesmo tempo em que juntamos informações e reflexões que deixam clara a necessidade de se constituir uma relação diferente com o MEC. A Universidade não pode ser encarada como uma executora de Programas, mas como uma parceira da

União na concepção de projetos contextualizados com as realidades locais, construindo mosaicos diferenciados, tornando-se, assim, parceira real na superação dos problemas educacionais do nosso país.

Referências

- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral*. Brasília, DF, 2005. 51 p. (Coleção Proinfantil)
- CABRAL, A. C. F. C. *Formação de professores para educação infantil: um estudo realizado em um curso normal superior*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CabralAC_1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2011.
- CORSINO, P. et al. Proinfantil em debate. *Boletim Salto para o Futuro*, ed. esp., Ano 20, dez. 2010. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15221520-EEProinfantil.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2011.
- CUNHA, M. A. A. *Guia geral do PROFORMAÇÃO*. 4. ed. Brasília, DF: MEC. FUNDESCOLA, 2002. 58p.
- MENDES, R.P.; FARIA, V. L. B. de. O Proinfantil: ontem, hoje e amanhã (relato). *Revista Criança: do professor de educação infantil*, Brasília, DF, n. 41, p. 30-32, nov. 2006.
- MORAES, R. de A. M. A política educacional de informática na educação brasileira e as influências do Banco Mundial: do formar ao Proinfo: 1987-2005. 2005. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 7., 2006, Campinas, SP, *Atas...* Campinas, SP: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <www.comunidadeproinfo.escolabr.com/leitura/raquel_moraes/Raqueldealmeidamoraes_histedbr2006.pdf>. Acesso em: 20 maio 2007.
- _____; NOGUEIRA, D. X. P. *Educação a distância no Brasil: uma análise histórica das políticas educacionais brasileiras*. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_raquel%20de%20almeida%20moraes.pdf>. Acesso em: 5 set. 2010.
- PRETTO, N. De L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (Org.)

Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SILVA, A. S. da. O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil. *Proposições*, São Paulo, v. 16, n. 2 (47) maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/47-artigos-silvaas.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2012.

A PEDAGOGIA DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?

Ana Katia Alves dos Santos

*Existirmos, a que será que se destina?
Pois quando tu me deste a rosa pequenina
Vi que és um homem lindo e que se acaso a sin
Do menino infeliz se nos ilumina
Tampouco turva-se a lágrima nordestina
Apenas a matéria vida era tão fina
E éramos olharmos na intacta retina
Da cajuína cristalina em Teresina*

Cajuína

Composição: Caetano Veloso

A letra da canção *Cajuína* revela tristeza e certo espanto do compositor frente à morte do poeta do Piauí, Torquato Neto, este idealizador da Tropicália. Seu ‘espanto’ está em buscar respostas para algumas perguntas: para que viver e a que mesmo se destina? Perguntas aparentemente simples, porém bem colocadas! Abrindo o seu espanto está um verbo que nos intriga pela forma: Existirmos! Esta forma verbal que, segundo Thato Lira (2011), pode ser interpretada de várias formas. A primeira poderia ser a infinitiva pessoal do verbo existir, embora, diz Lira, o infinitivo seja uma forma verbal neutra no que diz respeito ao tempo, ao modo, ao número, à pessoa, etc., podendo expressar pessoa e número nas formas chamadas de infinitivo pessoal ou flexionado. No entanto, a terminação verbal do infinitivo pessoal é a mesma do futuro do subjuntivo. Nesse sentido, é melhor acreditar que o compositor faz uso da palavra citada (existirmos) no modo subjuntivo e não no infinitivo flexionado. Isso significa dizer que, estando no subjuntivo, a palavra estaria expressando ação incerta, inacabamento, ação por se realizar, expressando uma dúvida, não uma certeza como acontece com o modo indicativo.

Todo o verso é continuado levantando interrogação sobre o destino que, de certa maneira, se liga ao futuro. O compositor indica a visão de incerteza ligada à noção de futuro, e fortalece essa posição na continuidade do verso quando se pergunta “a que será que se destina?”. Esse é um questionamento ligado às próprias dúvidas sobre a condição humana, sua existência, e a existência das ‘coisas’ que cerca os seres humanos.

Sendo assim, e recebendo inspiração nos questionamentos do compositor, ora destacado, iniciemos o nosso diálogo nos questionando sobre o destino e a existência da Pedagogia da Diferença na Educação Infantil brasileira, visto que o questionamento está vinculado à própria indagação da condição humana e da forma que existimos também no contexto educativo.

A que se destina a pedagogia da diferença?

Para a compreensão dos fins e do destino da Pedagogia da Diferença, faz-se importante pensar o objeto da Pedagogia, este que se vincula diretamente às questões de formação humana, desde a infância e sua concepção, em seus vários aspectos, e que tem como grande fundamento, para usar uma redundância linguística, o processo *dehumanização do ser humano* através das ações educativas.

Humanização do ser humano! Por que o uso da redundância? Porque a passagem da condição de natureza, de ser biológico, para tornar-se ser humano, enquanto conceito filosófico, não é algo dado, é construído! É preciso tornar-se gradativamente humano através das ações e dos processos educativos, mediados pela cultura e pelo contexto social. Para melhor compreensão do que é humanização, conceituemos o que é a própria humanidade, esta que para Abbagnano (2003, p. 518) tem os seguintes significados principais:

1º Forma acabada, ideal ou espírito do homem, era nesse sentido que os antigos usavam a palavra *humanitas*, correspondente ao grego *Paideia*, da qual derivou o substantivo humanismo e seu conceito. [...] 2º Substância ou essência do homem¹, no significado aristotélico adotado pela metafísica clássica. Nesse sentido, São Tomás de Aquino dizia: Humanidade significa os princípios essenciais da espécie, tanto formais quanto materiais, não levando em conta os princípios individuais. A humanidade é aquilo em virtude do que o homem é homem; e em homem é homem não porque tem os princípios individuais, mas porque tem os princípios essenciais da espécie. 3º Gênero humano, espécie humana como entidade biológica. Nesse sentido, fala-se, por exemplo, da história ou dos feitos da humanidade, ou da evolução biológica da humanidade. 4º Síntese hipostasiada da história ou da tradição do homem, segundo o conceito de Augusto Comte que com esse termo expressa ‘o conjunto dos seres passados, presentes e futuros que concorrem livremente para o aperfeiçoamento da ordem universal’. 5º Natureza racional do homem, dotada de dignidade e, portanto, fim para si mesma. Esse é o significado que essa palavra assume na segunda fórmula do imperativo categórico de Kant: ‘Age de tal maneira que trates a humanidade, tanto na tua pessoa quanto uma pessoa de qualquer outro, sempre também como fim, nunca somente como meio’. A humanidade na pessoa dos homens é objeto de respeito, que, para Kant, é o único sentimento moral. 6º Disposição à compreensão dos outros ou à simpatia para com eles. Nesse sentido, a melhor definição do termo foi dada por Kant: ‘humanidade significa, por um lado, o sentimento universal da simpatia e, por outro, a faculdade de poder comunicar pessoal e universalmente; essas são duas propriedades que, juntas, constituem a sociabilidade própria da humanidade, graças a qual ela se diferencia do isolamento animal’.

1 Compreenda-se homem como ‘ser humano’.

A humanização é, pois, o processo pelo qual passa a humanidade e os indivíduos que a compõem na busca por constituir-se, enquanto pessoas no mundo, na cultura, em relação com os outros, e que se diferencia do resultado do isolamento social mediante transformação da sua condição biológica como única forma de ser humano.

O objeto da Pedagogia² compreende, então, os processos formativos do ser humano que atuam por meio da comunicação e intercâmbio da transformação da experiência biológica para a experiência cultural humana acumulada. Estuda a educação como prática humana e social naquilo que *modifica os indivíduos e os grupos* em seus estados físicos, mentais, espirituais, sociais e culturais. Objetivando a modificação do ser humano sempre para ‘melhor’ e nunca o seu contrário, a sua desumanização. A humanização se revela como possibilidade histórica que reconhece a incompletude humana como ponto de partida e de chegada, e mesmo como abertura para a permanente transformação. O objeto da Pedagogia não se preocupa, então, com o mero repasse de conteúdos acumulados pela história da humanidade e a produção técnica do conhecimento formal. É também, e principalmente, essa condição de mediar processos de transformação da experiência biológica para a experiência cultural e social que é resultado da formação da capacidade e da potência de tornar-se ser humano desde a infância.

E a Pedagogia da Diferença, em que consiste? Consiste na criação de situações espaciais e temporais, concretas e específicas, para o processo de humanização através do encontro das diferentes pessoas, grupos, gerações e das diferentes culturas e na análise de formas significativas de produção do conhecimento no campo da educação que respeita a diversidade nos modos de ser e de existir. É práxis³ educacional na perspectiva intertranscultural que, por sua vez, faz referência a elementos culturais comuns e também aos chamados traços universais entre as pessoas e culturas (das ideias aos sentimentos, às emoções, às formas de criatividade, etc.) que nos pertencem como espécie humana. (DEMÉTRIO, 1997)

2 Segundo Sillamy (1998, p. 177), Pedagogia é uma ciência e arte da educação. Hoje, o termo designa os métodos e as técnicas usadas pelo pedagogo. As práticas pedagógicas variam de acordo com a sociedade e a sua ideologia, mas também levam em conta os progressos da ciência. A Pedagogia moderna não considera mais a criança como um adulto em miniatura, mas como um ser original, com uma organização particular, submetida às leis que lhe são próprias ver os trabalhos de J. Piaget sobre a evolução intelectual, em particular). Ela desenvolve novos métodos de educação e instrução, adaptados a cada idade, e baseia-se nos interesses da criança para tornar a educação funcional, tirando de cada caso particular novos ensinamentos e novas técnicas [...].

3 Práxis, palavra que é transcrição da palavra grega que significa ação (do grego πράξις); é terminologia marxista que significa o conjunto de relações de produção e de trabalho como ação, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações. Em sentido amplo é a transformação da sociedade e da natureza. Não é mera prática, é transformação crítica da realidade social e histórica. (ABBAGNANO, 2003)

A diferença⁴, como conceito e como forma de experiência humana, pode ser compreendida de maneiras interdependentes e diversas. Pode determinar alteridade, conceito este que indica, segundo Santos (2010, p. 97-98),

[...] que o ser humano é social e por isso interage e tem relação de interdependência com os outros. A existência, nesse sentido, do ‘eu-indivíduo’ só acontece na mediação com o ‘eu-outro-coletivo’. O ser humano individual só existirá, nessa concepção, mediante a existência do outro, que parte do olhar sensibilizado de um pela experiência do outro. O diálogo com o outro permite a compreensão do mundo a partir de olhar diferenciado que não o olhar mesmo do eu-indivíduo. A vida social será fruto das dinâmicas das relações sociais entre eu-outros. Dessa forma, a diferença é base da vida social, ainda que repleta de tensões e conflitos. É o conhecimento da cultura do outro que nos auxilia a conhecermos a nos mesmos e á nossa cultura. Para La Platine (1998, p.21) a experiência da alteridade e sua elaboração [...] leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos ‘evidente’. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, relações afetivas) não tem realmente nada de ‘natural’. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento [...] da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não única.

Nessa perspectiva, a diferença é alteridade e também, segundo Abbagnano (2003), é uma determinação: *a* é diferente de *b* na cor e na forma, etc. Significa que as ‘coisas’ (e as pessoas) só podem diferir se as mesmas têm algo comum. Um exemplo claro está na questão de gênero, homens e mulheres são diferentes em alguns aspectos biológicos, psicológicos, emocionais, etc., porém são iguais na condição de seres humanos participantes de um mesmo grupo: a humanidade. Nesse sentido, igualdade e diferença participam de processos integrados, ora indicando distinções ora indicando semelhanças.

É nesse ‘jogo’ entre igualdade e diferença que a referida Pedagogia se localiza. Valoriza a diferença no reconhecimento da igualdade como processos relacionais e interdependentes de uma mesma prática educativa.

A Pedagogia da Diferença é aquela que se situa no âmbito da tensão entre diferença e igualdade, em que ambas estão em permanente diálogo. Essa é uma forma da Pedagogia que se concretiza nas práticas cotidianas de educandos e educadores e está

4 Do latim *differentia*; do inglês *difference*; do francês *différence*; do alemão *differenz*; do italiano *differenza*.

relacionada à produção de conhecimento voltado para a vida. É uma Pedagogia que dá relevância à experiência cultural dos educadores e educandos.

Sendo assim, a Pedagogia da Diferença é aquela que sente, vê e lê o mundo e escolhe o ser humano, desde a infância, como projeto. É aquela que contribui para criar condições locais, nacionais e planetárias para a globalização dos direitos entre pessoas e grupos, do respeito à diversidade cultural, do respeito às diferenças individuais, da democratização do acesso aos bens (que inclui o conhecimento) e das conquistas da humanidade e da garantia da cidadania que prioriza a igualdade de direitos. A Pedagogia da Diferença proporciona encontros e construções de vivências intertransculturais entre sujeitos e grupos. É tecer as redes entre os diferentes para a garantia de significativos processos de humanização.

Sobre a intertransculturalidade, considera-se a conceituação de Padilha (2004) quando afirma que a intertransculturalidade é uma perspectiva educacional que trabalha com as diferenças e com as semelhanças culturais. Ela objetiva todas as formas de inclusão, de interações e de interconexões de experiências culturais individuais e coletivas, sendo em sua forma objetiva, subjetiva ou intersubjetiva, que se dá de forma local ou global. É uma forma de educação que valoriza a diversidade cultural no currículo das instituições educacionais e é fundamento, na minha consideração, da Pedagogia da Diferença.

Figura 1 - Fundamentos principais da Pedagogia da Diferença



Princípios da pedagogia da diferença

Destacam-se abaixo alguns princípios da Pedagogia da Diferença e que podem servir de pistas inspiradoras para a prática educativa e na atenção acerca desses princípios para reflexão e orientação da prática pedagógica, podendo também ser destacados para a sua não validação no ambiente escolar e na vida de forma geral. Para a conceituação desses princípios, a obra inspiradora é a de Cashmore (2000).

Antes, porém, vale a compreensão do que viria a ser conceituado como princípio.

Segundo Abbagnano (2003, p. 792), princípio significaponto de partida e fundamento de qualquer processo. Os dois termos citados, 'ponto de partida' e 'fundamento' estão intimamente ligados ao conceito de princípio. Pode ser compreendido também como o que determina movimentos ou mudanças, ou aquilo de que parte um processo qualquer de conhecimento. No século XVIII, definia-se princípio como o que contém em si a 'razão de ser' de alguma coisa.

Sendo assim, os princípios citados abaixo são pensados como ponto de partida reflexiva para a organização fundante da Pedagogia da Diferença.

Cultura → Segundo Cashmore (2000), cultura é um conceito amplo e diverso, mas, considerando o que defende Edwar Tylor em 1871, em seu sentido antropológico, inclui conhecimento, crenças, arte, moral, costumes, lei e demais capacidades e hábitos adquiridos pelos seres humanos como membros participantes de uma dada sociedade. Já para Raymond Firth, a cultura é um conjunto organizado de indivíduos com um determinado modo de vida e o significado das relações sociais. A cultura dá ênfase aos componentes dos recursos acumulados, tanto materiais como imateriais. A cultura tende a ser um sistema de significados e costumes e se adequa a circunstâncias mutantes, a exemplo das atuais tecnologias da informação e da comunicação e seu impacto na cultura. Nessa adequação, os componentes da cultura assumem novos rumos e os significados mudam com eles. (CASHMORE, 2000) Pode-se também considerar o termo cultura em seu plural, ou seja, culturas, visto que há um significativo número de grupos e indivíduos em sua forma de ser e existir; por exemplo, a cultura da criança, a cultura dos povos indígenas, a cultura do povo afrobrasileiro, a cultura cigana, a cultura escolar. Sendo assim, interessante seria reforçar a ideia da diversidade cultural.

Diversidade → Significa toda alteridade, diferença ou semelhança. É um termo mais genérico que os três já citados e pode indicar qualquer um deles ou os três juntos. (ABBAGNANO, 2003) Pode também indicar a valorização da diferença em suas mais variadas formas físicas, econômicas, psicológicas, materiais, emocionais, etc. Wollf (apud ABBAGANNO, 2003, p. 291), considera que são diversas as coisas que não podem ser substituídas; fazem-se únicas e não podem ser homogeneizadas, por isso o reconhecimento da diversidade é passo importante para qualquer ação pedagógica. Deve-se ter cuidado para não conceituar a diversidade como algo puramente numérico, no sentido da sua quantidade.

Alteridade→É um *Ser outro*. Situar-se ou constituir-se como outro. É conceito mais restrito que diversidade e mais extenso do que diferença. A alteridade, ou mesmo a *outridade*, como vem sendo chamada, parte da compreensão de que os seres humanos sociais interagem e são interdependentes; sendo assim, a existência do indivíduo só existe em contato com o outro indivíduo. O indivíduo existe a partir da existência do outro, e essa relação permite a ampliação e diferenciação do olhar sobre o mundo e a sensibilização mediante a experiência do contato. A alteridade destaca que a diferença é a base que constitui a vida em sociedade.

Pluralismo→São relações sociais em que os grupos culturais compartilham dos aspectos de uma cultura, ainda que preservando suas próprias origens étnicas. Pode ser conjunto de relações como redes de amizades, famílias, casamentos interfamiliares. Os grupos participam e trocam experiências coletivas em algumas esferas. Um exemplo disso são os povos indígenas e o uso das tecnologias da informação e da comunicação, o casamento inter-racial, etc.

Identidade→Para Castells (2000, p. 23), entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo. [...] conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas.

Etnia e Raça→O termo etnia é derivado do termo grego *ethnikós*, que é adjetivo de *éthos*, e está relacionado a povo ou nação. Contemporaneamente, etnia, ou étnico, se mantém em seu significado original no sentido de descrever um grupo que possui um grau de coerência e solidariedade cultural, e é composto por pessoas conscientes ou relativamente conscientes de possuírem origens comuns. Um grupo étnico não é um aglomerado ou simples agrupamento de pessoas, mas uma forma agregada de pessoas unidas ou relacionadas por experiências compartilhadas. (CASHMORE, 2000) Já raça é um termo, de certa maneira, pouco utilizado no momento atual, dadas as compreensões geradas ao longo da história, porém, politicamente, ainda se vê o termo sendo utilizado em discursos acadêmicos e movimentos sociais. O termo raça foi usado em pelo menos quatro formas diferentes. A primeira para significar subespécies; o segundo como sinônimo de espécie, a exemplo do uso da expressão raça humana; o terceiro, muito comum no século XIX e início do século XX, como sinônimo de nação ou grupo étnico como se vêna afirmação a raça brasileira; por fim, o quarto uso de raça pode significar um grupo de pessoas socialmente unificadas numa determinada sociedade devido a atributos comuns, tais como: cor da pele, textura do cabelo, traços faciais, estatura, etc. (CASHIMORE, 2000, p. 453-455)

Tolerância→Segundo Lima (2003), o termo pode ser compreendido sob três perspectivas. A primeira seria uma das várias virtudes necessárias para elevar o ser humano à condição de civilidade. É parte do processo de desenvolvimento ético de pessoas e grupos. A segunda perspectiva de compreensão desse termo relaciona-se à tradição da filosofia da moral, para esta a tolerância não é exatamente considerada uma grande

virtude, tal como é a justiça, a coragem, a moderação, a temperança, e outras. Porém ela não deve ser desconsiderada. Está no entremeio das virtudes, seria a passagem de um estágio civilizado e menos mecânico de convívio das diferenças. A terceira considera que a tolerância é uma forma de sabedoria que supera o fanatismo; seria uma espécie de prevenção ao dogmatismo, para que este não vire fanatismo (na dimensão pessoal), fundamentalismo (no aspecto religioso) e totalitarismo (relativo ao Estado ou governo). Tolerância, então, não seria passividade, ou concordância plena com o diferente, mas o desenvolvimento da compreensão de que a verdade do outro existe, ainda que seja diferente da nossa, que deve ser avaliada mediante a perspectiva dialógica, nunca impositiva ou violenta.

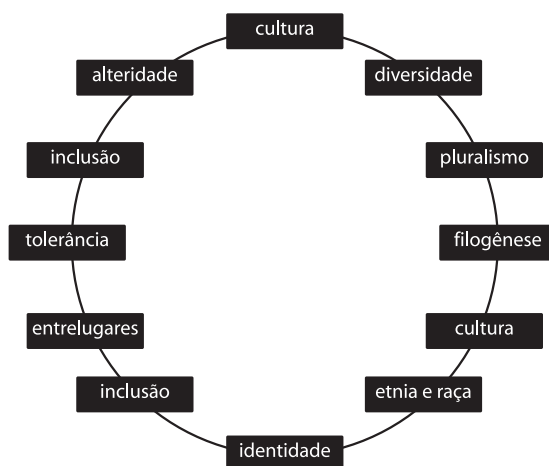
Inclusão→É uma condição pela qual pessoas e grupos de diferentes naturezas ou necessidades existenciais, físicas, étnicas, sociais, psicológicas, econômicas, na sua singularidade, participam dos processos da vida coletiva de forma igualitária. É a garantia de que algumas pessoas e grupos não estarão excluídos. Veja o que diz Peter Mittler (2003, p. 25) em relação à inclusão, por exemplo, escolar: “[...] a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação [...] como um todo, com o objetivo de assegurar que todos [...] possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais [...]. O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação [...] em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas [...] e impedir a segregação e o isolamento.

Filogênese→do grego: *phylon* que significa tribo, raça e *genetikós* que significa gênese, origem; é um conceito geralmente utilizado para designar as hipóteses de relações evolutivas de um grupo de organismos, ou seja, que determina relações vinculares ancestrais entre espécies conhecidas (vivas ou extintas). A filogênese investiga a história da evolução de uma espécie animal, ou humana, e a sua constituição como seres cognitivos.

Entrelugares→Segundo Bhabha (1998), os entrelugares são espaços alternativos, comuns, criados a partir de diferenças, contrários a ambivalências. Para Geertz (2001), citado por Xavier (200-), o “encontro” entre os diferentes é um espaço pedagógico, que propicia conflitos de valores e, por isso, novas possíveis construções humanas. O aspecto pedagógico está em evidenciar a importância dos lados contrários a apreenderem o que significa estar no outro lado e aprender com ele.

Enfim, estes são alguns princípios que caracterizam a Pedagogia da Diferença no momento atual.

Figura 2: Princípios da Pedagogia da Diferença



A pedagogia da diferença na educação infantil

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica para todos, tem papel cultural e sociohistórico fundamental para o desenvolvimento humano de crianças (de zero a cinco anos de idade), ou seja, para o seu processo de humanização. O artigo 29º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos em seus vários aspectos: físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando, assim, a ação da família e da comunidade em que essa criança está inserida.

Além disso, a Educação Infantil fundamenta-se, também, nos fins e princípios nacionais para o ensino brasileiro. Do artigo 3º, do Título II, da LDB, são destacados os seguintes princípios:

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Nas atuais *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), são citados também alguns princípios articulados com a visão apresentada na LDB, os quais aparecem destacados em seu artigo 6º:

I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Observa-se que estes são princípios muito favoráveis aos processos de humanização da criança, visto que defendem a cultura, a ética, a estética e as práticas sociais como elementos basilares do ensino e do processo de aprendizagem.

Além disso, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998) é um outro documento significativo, relativo à Educação Infantil, que sugere elementos formativos importantes para o fortalecimento da Pedagogia da Diferença no contexto escolar; são dois volumes de destaque. O volume 2 indica a relevância nas práticas da Educação Infantil a experiência no que se refere à formação pessoal e social, experiências que favorecem processos de construção da identidade e da autonomia das crianças. Já o volume 3 valoriza a experiência no âmbito do conhecimento de mundo, este mediado a partir da construção das relações sociais e das diversas linguagens pela criança, tais como Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática, Música, Artes Visuais e Movimento.

Esses volumes têm como defesa uma concepção de criança voltada para a formação da cidadania e participação social, cultural e histórica plenas. Segundo Sampaio (2010, p. 23), citando o RCNEI:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve. [...] nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações que presenciame, por meio da brincadeira, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos.

Nesse sentido, vale também destacar a afirmação de Sônia Kramer (1999) quando considera que as crianças são seres sociais e possuem uma história que precisa ser considerada, que pertencem a um grupo social estabelecendo relações segundo os seus contextos de origem, possuem uma linguagem e ocupam espaço geográfico, além de serem valorizadas conforme os padrões do seu contexto familiar e com a sua inserção neste mesmo contexto social. Para Kramer, elas são pessoas enraizadas num contexto

social e que nelas imprime formas de autoridade, costumes e linguagens. Por isso, não é sem razão que há necessária importância de se fortalecer um trabalho pedagógico que valorize a diferença como princípio orientador. Que fortaleça a visão de que é na diferença de opiniões, de culturas, de formas físicas e mentais, de modos de vida que o ser humano se constitui e desenvolve a identidade. Historicamente, o princípio da homogeneidade se fez força nos contextos escolares e sociais de forma geral, o que gerou negações e exclusões, e dificultou o fortalecimento de práticas dialógicas, críticas e de experiências enriquecedoras no que se refere à atuação mais humanizadora nos espaços de vida.

Para Zabalza (1998, p. 25), a educação infantil visa ao

[...] *enriquecimento da experiência e reconstrução dos espaços de vida* (em poucas palavras, trata-se de ampliar o espectro de experiências com que as crianças têm acesso à escola e a buscar uma racionalização, uma reconstrução em outros códigos, do que constitui a sua experiência cotidiana).

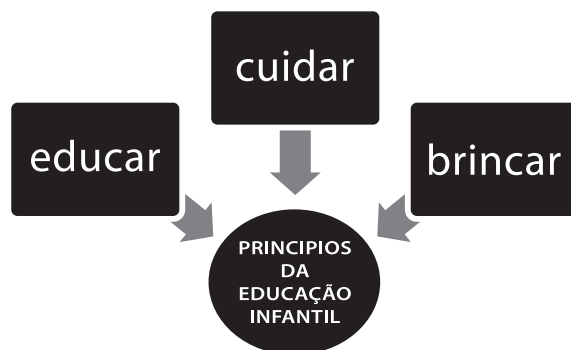
Esse enriquecimento só se dará a partir do reconhecimento de que, como criança/pessoa, ela faz parte de um grupo sociocultural muito diversificado e é no reconhecimento dessa diversificação de pessoas e grupos, em suas mais variadas formas de ser e existir, é que a sua identidade se dará. A escola de Educação Infantil tem um papel importante que é o de indicar à criança que ela não só pertence a um grupo chamado família, mas interage e constrói a identidade em relação com outros grupos ao longo da vida. A palavra socialização, tão amplamente citada e transformada quase que em síntese do objetivo principal da educação infantil, deve ser pensada, em suas variantes. Socializar é a interação entre pessoas com vistas ao desenvolvimento, à satisfação das necessidades humanas e à assimilação da cultura. Apesar de ser um processo que se mantém para toda a vida, é na infância que ele se inicia de forma mais significativa. É o momento em que aprender a conviver com o outro, compreendendo como esse outro é e se manifesta, em suas diferenças, é a tarefa das mais importantes. Nesse sentido, Santos (2006, p. 61) considera que “A experiência do ser humano não deve ser reduzida a uma única possibilidade interpretativa e cultural, muito menos a modelos que sugerem a dicotomia dele próprios com o mundo”.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), para que a criança incorpore uma atitude de compreensão e aceitação do outro em suas diferenças e particularidades, é necessário que nos atos e atitudes dos adultos com quem convive na instituição essa aceitação também se manifeste. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve se fazer presente nas relações cotidianas. Acolher as crianças nas suas diferenças e educar com vistas à formação humana na sua integralidade são atualmente funções da Educação Infantil.

Acolher e educar como princípios articuladores da pedagogia da diferença

São três os princípios da Educação Infantil, segundo as atuais Diretrizes e Referenciais para a Educação Infantil brasileira: o cuidar, o brincar e o educar.

Figura 3 - Princípios da Educação Infantil.



Aqui destacaremos dois deles devido às suas contribuições diretas para a Pedagogia da Diferença, o cuidar e o educar. Ambos caminham juntos e, em certa medida, se confundem dada a complexidade da análise atual que reforça a necessidade de superar visões dicotômicas e fragmentadas de percepção e compreensão da realidade, a saber: os estudos de Morin, Capra, Maturana e Varela. (FOREST; WEISS, 200-) Sendo assim, cuidar e educar se relacionam simultaneamente na construção da totalidade formativa da criança da educação infantil, contribuindo para a formação da sua identidade, autonomia e cidadania.

O educar e o cuidar superam, atualmente, a conotação assistencialista da Educação Infantil até as atuais políticas para essa modalidade desde a década de 90 do século passado, antes focada nos aspectos apenas biológicos e de higienização. Agora há também demandas relacionais, afetivas, culturais e intelectuais, dados os avanços nos estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Se o educar é ação que garante o desenvolvimento pleno da criança em seu processo de humanização (articulando mente-corpo, razão-emoção) através de situações significativas de aprendizagem que viabilizam o desenvolvimento de habilidades socioculturais e socioafetivas, psicomotoras e cognitivas, o cuidar, segundo RCNEI, tem como base o cuidado humano que compreende o ajudar o outro a se desenvolver como 'ser humano'. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si mesmo. O cuidar visa à integridade física, psíquica e emocional.

O educar compreende diversas dimensões e tem caráter sistemático, preocupando-se em desenvolver a intelectualidade, a cognição, o pensamento lógico, a formação ética, a sociabilidade, a criatividade, a reflexividade, a autonomia, a sexualidade, a afeti-

vidade, todas essas ‘habilidades’ mediadas pelo acesso à língua materna e pela cultura. O cuidar também assume caráter sistemático e busca ajudar o outro a se desenvolver como ser humano inserido em culturas, inicialmente locais e mais tarde globais. Cuidar é contribuir para o desenvolvimento da capacidade de cuidado em relação ao outro e si mesmo, tanto no sentido afetivo, social e emocional quanto no sentido do cuidado biológico em relação ao corpo, à alimentação e à saúde de forma geral. Para Forest e Weiss (200-), a maneira de cuidar pode ser influenciada por crenças e valores em torno de vários aspectos do desenvolvimento infantil. As formas de identificação, valorização e atendimento dessas necessidades são construídas socialmente, indo desde o alimentar-se, proteger-se até o emocionar-se. Essas necessidades são modificadas e acrescentadas por outras dependendo do contexto social. Satisfação de necessidades afetivas e orgânicas é a base para o desenvolvimento infantil. Para o alcance da satisfação dessas necessidades, é preciso que as pessoas que lidam com as crianças, os educadores, reconheçam o seu papel de, através do cuidado, viabilizar o contato com o mundo cultural e social e a compreensão para a atuação efetiva nesse mundo. Para o RCNEI (BRASIL, 1998)

[...] Essas pessoas não apenas cuidam da criança, mas também medeiam seus contatos com o mundo, atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo. É nessas interações, em que ela é significada/ interpretada como menino/ menina, como chorão ou tranqüilo, como inteligente ou não, que se constroem suas características. As pessoas com quem construíram vínculos afetivos estáveis são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica.

O cuidar é elemento fundamental para o desenvolvimento integral da criança e o contexto sociocultural é aspecto significativo nas construções humanas, por isso a escola de Educação Infantil deve considerar a criança como pessoa e cuidar para que ela tenha a sua singularidade garantida e aprenda com o outro e pelo conhecimento da *cultura* do outro a construir-se a si mesmo (*alteridade*), cuidar para que a *pluralidade* e a *diversidade* façam parte da formação *identitária* das crianças, cuidar para que cada vez mais a escola de educação infantil seja um *entrelugar* espaço de encontro e *relações vinculares*, onde a *inclusão*, a *tolerância*, o *acolhimento* e a *solidariedade* sejam valores destacados na formação e no desenvolvimento dessas crianças.

Nesse sentido, cuidar e educar são ações mediadoras que propiciam situações nas quais, através das práticas pedagógicas orientadas e das brincadeiras infantis, a criança desenvolve capacidades de ser e estar no mundo com os outros tão diversos e diferentes, acessando conhecimentos variados sobre a realidade social e cultural. Note-se que o RCNEI destaca conteúdos e conhecimentos que sugerem uma formação infantil que valoriza as relações pessoais, sociais e de conhecimento de mundo. São dois

os eixos principais: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Eixos estes que vêm questionando as formas passadas da pedagogia na Educação Infantil.

Atualmente, a Pedagogia da Diferença, longe de ser e se tornar verdade absoluta, vem assumindo lugar significativo nas práticas da Educação Infantil, visto que esta, além dos princípios sugeridos ao longo deste texto, compreende e defende a infância como protagonista nas suas formas de viver e experienciar o mundo. (ARROYO, 2008)

Aspectos conclusivos

A proposta deste artigo visou refletir sobre aspectos e princípios orientadores de uma Pedagogia da Diferença na Educação Infantil, considerando que esta está diretamente vinculada à formação humana. Nesse sentido, a Pedagogia da Diferença assume, como objeto, o mesmo assumido historicamente pela Pedagogia: mediar processos de formação humana através de práticas de ensino-aprendizagem. A pedagogia analisa a educação como prática humana e social e como ocorrem modificações salutares nos indivíduos e grupos em seus aspectos culturais, sociais, mentais, cognitivos, etc.

Na Educação Infantil, a Pedagogia da Diferença objetiva, de forma geral, como mediadora de processos de transformação da experiência infantil, da puramente biológica para a experiência sociocultural, e resulta no desenvolvimento da capacidade de tornar-se humano desde a infância. Para isso ela assume alguns princípios que contribuem, sobremaneira, para a sua vigência: a alteridade, a valorização cultural e dos grupos étnico-raciais que compõem as culturas, o pluralismo, a reflexão sobre a formação da identidade, a tolerância, o reconhecimento da existência de entrelugares, a filogênese como elemento muito significativo da formação humana e a inclusão como acolhimento do outro diferente.

Sendo assim, o papel da Pedagogia da Diferença na Educação Infantil é o de viabilizar o desenvolvimento humano, ou seja, a humanização de crianças de zero a cinco anos de idade, considerando que o seu compromisso é com o desenvolvimento integral dessas crianças em variados aspectos: físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando, assim, a ação da família e da comunidade em que essa criança está inserida.

Além dos princípios já citados, outros dois são destacados como fundantes da Educação Infantil no que se refere ao trabalho voltado para a diferença: o educar e o brincar. Estes que são defendidos desde 1998 como princípios orientadores da Educação Infantil pelos documentos oficiais brasileiros dessa educação, a exemplo do RCNEI.

Enfim, o exercício deste texto não é o de defender a Pedagogia da Diferença como verdade absoluta, mas propiciar reflexão e apresentar possibilidades de sua inserção nas práticas pedagógicas da Educação infantil, considerando que é pela e na diferença que nos constituímos como seres humanos com os outros no mundo, desde a infância.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ARROYO, M. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 119-140.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998.
- CASHMORE, E. et. al. *Dicionário das relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- DEMÉTRIO, D. *Agenda interculturale*. Maltemi: Roma, 1997.
- FOREST, N. A.; WEISS, S. L. I. *Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil*. [200-] Disponível em: <http://www.sst.sc.gov.br/arquivos/eca20/seminario1/Cuidar_e_Educar>. Acesso em: 20 mar. 2011.
- KRAMER, S. *O papel social da educação infantil*. [1999] <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2011. Enviado a convite para a Revista Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.
- LIMA, R. de. O conceito e prática da tolerância. *Revista Espaço Acadêmico*, ano III, n. 28, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/026/26ray.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2011.
- LIRA, T. *Análise da letra da música Cajuína de Caetano Veloso*. [2011] Disponível em: <www.myspace.com/thatolira>. Acesso em: 15 jan. 2011. Cantor e compositor. Formado em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto e mestrando em teoria literária e crítica da cultura pela Universidade Federal de São João Del Rei.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004. (Biblioteca freireana ; 8)
- SAMPAIO, J. D. *Perspectiva atual da qualidade na educação infantil no município de Salvador*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

SANTOS, A. K. A. dos. Formação do educador alfabetizador e infância afrodescendente. In: _____ (Org.). *Alfabetização para a infância: perspectivas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 93-117. (Coleção PIBID Pedagogia –UFBA ; v. 1)

_____. *Infância afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental*. Salvador: EDUFBA, 2006.

SILLAMY, N. *Dicionário de psicologia Larousse/Artmed*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

XAVIER, M. R. S. *Os entre-lugares na educação de adultos em um contexto religioso: a sala de aula enquanto espaço de vida*. [200-] Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/06tmarrx.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2011.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A CRIANÇA E O BRINQUEDO: BREVE ANÁLISE DOS PROCESSOS DE ACULTURAÇÃO DOS PADRÕES DE BELEZA CORPORAL

Fabio Zoboli

Miguel Angel García Bordas

Carlos Eduardo Raimundo da Silva

O brincar é um ato humano, o homem como espécie é um ser que brinca – *homo ludens*. Somos seres complexos que se assumem não tão somente no *faber* que há em nós, mas também secretamos o mito, a magia e o rito da brincadeira. O brincar e o brinquedo nos reportam a uma dimensão humana porque o brincar não é exclusivo da criança e sim do ser humano – que em determinado momento se experimenta no mundo como criança.

O ser humano se realiza na sua particularidade de ente humano pela e na cultura. Logo, sua dimensão lúdica emerge e se afirma a partir de seu contexto cultural. Este texto vem apresentar o brinquedo basicamente como um fator de cultura. Isso não significa que não reconheçamos o seu viés pedagógico, sua função psicológica, dentre outras, mas nosso foco principal centra-se na significação cultural do brincar e do brinquedo.

Sendo assim, o escrito foi dividido em três partes. Num primeiro momento, abordamos a infância e o brinquedo como componentes centrados na cultura. Nesse sentido, são trabalhados os conceitos de infância e de brinquedo ao mesmo tempo em que estabelecemos uma relação entre eles.

Na segunda parte o texto delinea-se a apresentar o brinquedo como signo cultural que traz em si a materialização de valores de um contexto social. Pelo brinquedo a criança se apropria de imagens e de papéis/representações de seu grupo, logo o brinquedo é apresentado como um artefato social dotado de um sistema simbólico que lhe atribui sentido/significado.

Na terceira e última parte do texto, o brinquedo é analisado como gerador de signos que são intersubjetivados dentro de uma cultura e nas práticas sociais desta. Aqui o foco da relação tensiva: “brinquedo, cultura e subjetivação/objetivação” são os valores dos padrões de beleza do corpo que são vendidos subliminarmente junto aos brinquedos.

O texto tem por objetivo compreender e denunciar o brinquedo como formador de uma cultura precoce de estética infantil fundada no consumismo e captura de corpos que com ela brincam e se deixam brincar.

A infância e o brinquedo

A criança é o elo mais fraco e exposto da cadeia social.

Se um país é uma árvore, a criança é o fruto.

A criança está para o progresso social e econômico como a semente para a plantação.

(DIMENSTEIN, 1993, p. 12)

A forma sob a qual é compreendida a infância na atual conjuntura social é fruto de discussões teórico/acadêmicas, bem como da superação de um período histórico quando a criança era vista tão somente como um adulto reduzido/inacabado e ainda imperfeito. Compreender a infância para além desse reducionismo foi fruto do amadurecer de um pensamento que começou a surgir somente a partir dos séculos XVI e XVII.

A criança é hoje compreendida e delineada a partir de várias dimensões que a caracterizam como igual às demais ao mesmo tempo em que é única e diferente de todas. A criança, assim como todo ser humano, é dotada de uma estrutura biológica e psicológica que lhe atribui características, de certo modo, universais. No entanto, não podemos reduzir a criança a isso, já que ela possui também um contexto cultural, econômico e político mediado por pessoas e instituições.

Por isso, falar de infância é algo complexo, pois a criança tem em sua essência a fragilidade biológica e a estrutura psicológica em formação, ao mesmo tempo em que está mergulhada em um contexto social que denuncia o desenvolvimento econômico, social e político de um povo. Sob esse viés, o presente texto compreende a infância a partir de Martins Filho e colaboradores (2006, p. 15). Estes autores compactuam com o nosso modo de ver e compreender a infância ao mencionarem que:

Busca-se investigar a infância como categoria social, geracional e cultural, apresentando os pequenos meninos e meninas como atores sociais ativos; bem como reconhecendo como sujeitos empíricos tendo vez, voz, perspectivas próprias, ação, como co-constructores e cidadãos de direitos no momento presente. Por este enfoque é possível ver as crianças com base em suas experiências e manifestações, principalmente aquelas construídas por meio de relações estabelecidas com adultos e com seus pares, e não mais como sujeitos passivos e meros receptores e consumidores de cultura, e ainda que se reconheça que sejam interdependentes dos adultos ou de outros grupos sociais, como, por exemplo, a família e as esferas institucionais de educação.

Para nós, a infância compreende a fase da vida caracterizada desde o nascimento até aproximadamente 10 a 12 anos de idade. Deixar de ser criança não se trata simplesmente de um processo físico marcado pelo ato de crescer, quando as roupas começam a ficar pequenas e os objetos da alta prateleira mais acessíveis. Deixar a fase da infância passa também por um processo psíquico de conquista da autonomia, bem como de um processo social em que o sujeito se percebe como membro ativo/responsável de um grupo social, mais amplo que a escola e a sua própria família.

Ser criança significa, em grande parte, brincar. O brincar é uma atividade que a criança desenvolve a todo o momento, no âmbito de sua vida familiar e nas relações com os colegas de sua idade. A criança desenvolve, por meio do ato de brincar, o seu

prazer e sua recreação, atividades essas que permitem a ela – sob o olhar sociológico do jogo – entrar em contato com os outros: os adultos, os pais e amigos de sua idade, e também com o espaço, com o meio ambiente, com a cultura na qual vive.

Mas nesse momento é preciso que fiquem claros os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira. O jogo para Kishimoto (2006) é o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; é um sistema de regras e também um objeto. Para essa autora, o que difere jogo de brinquedo é a relação íntima que o brinquedo supõe com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

Uma menina ao brincar com uma boneca pode manipulá-la para a realização de várias brincadeiras: pode brincar de cozinheira, de miss, de mamãe e filhinha, de cabeleireira. Por meio da boneca a criança atinge uma dimensão funcional de conceitos ou de objetos, e as representações passam a se tornar parte de uma realidade mais concreta para a criança. Por exemplo, ao brincar de cabeleireira, a criança desempenha papéis e assume posturas e joga com conceitos de bonito e de feio, de velho e de novo. A partir disso, a criança também manipula escolhas baseadas no seu contexto cultural para materializar na boneca, algo que para ela assume um valor concreto. Aqui percebemos o brinquedo construindo o imaginário da criança, mas, ao mesmo tempo, a criança dando sentido e re-construindo o brinquedo.

Já no jogo, a criança teria que, de modo implícito ou explícito, seguir determinadas regras que dela então exigiriam certas habilidades definidas pelo próprio objeto ou pelas próprias regras.

E o que seria então a brincadeira? Dando sequência às conceituações e diferenciações feitas por Kishimoto (2006, p. 21), apresentamos a brincadeira como sendo “[...] a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ou mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, jogo, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo”.

No entanto, vale lembrar que nos primeiros anos de vida o brinquedo é apenas um objeto a determinar a ação da criança sobre ele – concreto. Mas, desde os 5 anos, a criança começa a manipular o brinquedo a partir das ideias – abstrato/imaginação. O brinquedo passa, assim, a estar representado dentro de um mundo imaginário, a boneca deixa de ser um objeto para ser a “filhinha que precisa ser cuidada pela criança – mamãe”.

O brinquedo como signo de subjetivação/objetivação cultural

Quando a criança brinca, ela não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada.
(BROUGÈRE, 2004, p. 31)

A criança funda suas práxis a partir de uma mediação com a cultura na qual está inserida. A sua identidade é construída socialmente ao mesmo tempo em que é regulada e mediada por um “eu”, que se reconhece no outro e na relação com as normas de um grupo, dentro de uma cultura.

Assim, os mais variados padrões de significado são incorporados socialmente, constituindo a realidade social das crianças dentro de uma determinada cultura. Todavia, os padrões de significados incorporados estão inseridos em contextos sociais estruturados que envolvem uma rede complexa de relações. Nessa acepção, Thompson (1999, p. 176) define cultura como sendo:

O padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças. A análise cultural é, em primeiro lugar e principalmente, a elucidação desses padrões de significado, a explicação interpretativa dos significados incorporados às formas simbólicas.

Chegamos, dessa forma, ao conceito de linguagem. A linguagem é a mediação dos processos cognitivos com o mundo social. É pela linguagem que o mundo faz sentido para nós; sem ela o que entendemos por “realidade” deixa praticamente de existir.

A partir dessa estreita relação com a realidade, Habermas (2004) define linguagem da seguinte forma: linguagem e realidade permeiam uma a outra, e não há possibilidades de separá-las. Toda experiência é saturada linguisticamente a tal ponto, que nenhuma compreensão da realidade é possível sem ser filtrada pela linguagem.

A nosso ver, o ser humano – e a criança como tal – é assim, um conjunto de significados externalizados (objetivação), reflexo do próprio sentido que o habita (subjetivação). A interação sujeito/mundo possui uma realidade objetiva, mas que só faz sentido na presença da subjetividade. Porém, não há objetividade sem subjetividade, nem subjetividade sem objetividade, muito menos ambas sem o humano em interação com o mundo e com o outro.

Para Rivière (apud LEITE, 2000), pode-se afirmar que o vetor fundamental do desenvolvimento humano é definido pela internalização de instrumentos e signos: pela conversão dos sistemas de regulação externa em meios de autorregulação, que por sua vez, modificam dialeticamente a estrutura da conduta externa. Percebe-se, assim, que o papel do meio social e cultural não é de ativador, mas de formador das funções psicológicas.

Desse modo, o brinquedo pode ser visto como um grande contribuinte no desenvolvimento infantil, pois é intrínseco à natureza do brinquedo este jogo tenso entre situações reais e situações de pensamento – imaginação. A significação dada pelo ato de brincar é de suma importância na apropriação de hábitos culturais. Sob esse

viés a *Proposta curricular do estado de Santa Catarina* (ASSOCIAÇÃO DA INDÚSTRIA DE COGERAÇÃO DE ENERGIA, 1998, p. 224), no volume que trata da Educação Infantil, menciona que:

A situação imaginária está, em princípio, intimamente ligada à situação real. A criança brinca representando situações reais, vivenciadas por ela no seu dia a dia, sem separar a situação imaginária da situação real. Estes jogos de papéis envolvem regras, porque neles estão presentes normas que determinam os comportamentos a desempenharem. Quando a menina brinca de “mamãe e filhinha”, ela assume estes papéis, portanto está produzindo ações vivenciadas no cotidiano. A imitação do real pressupõe um comportamento preexistente. Desta forma se estabelecem as regras.

É nesse brincar com papéis sociais que a criança se projeta como um ser pertencente a um determinado grupo. É por meio dele que a criança vai se constituindo como sujeito/identidade. A partir dessa lógica, por exemplo, são construídos os brinquedos que definem a relação de gênero das crianças, por isso os meninos ganham caminhõezinhos e soldados e as meninas ganham bonecas.

“A infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes.” (BROUGÈRE, 2004, p. 40) Se o brinquedo traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, forma e imagens, símbolos para serem manipulados e apropriados. (BROUGÈRE, 2004)

Percebe-se, assim, que o brinquedo é um artefato social dotado de um sistema simbólico que lhe atribui sentido. O brinquedo é ainda um dispositivo prático, composto por sistemas de verdades e não verdades, cujo efeito não é só a sujeição no plano da razão, mas também a subordinação no plano das relações materiais.

O brinquedo gera uma rede de signos que são intersubjetivados dentro de uma cultura e nas práticas sociais desta. Eles são compartilhados e incorporados, gerando práxis em torno de si. Pierre Bourdieu (2001) explicita-nos esta relação acerca do símbolo e do sentido social por ele gerado. Para esse autor, os símbolos são instrumentos por excelência da integração social: como instrumentos de conhecimento e de comunicação, eles tornam possível o *consensu* acerca do sentido do mundo social, que contribui fundamentalmente para agirmos sobre ele e sobre a ordem social.

Novamente, tomamos como exemplo as crianças, que são subjetivadas/objetivadas pelos mais variados brinquedos, os quais por meio da manipulação ao brincar acabam assumindo determinadas identidades. Um menino brasileiro quando ganha uma bola de futebol está ganhando com ela todo um contexto social de identidade, de ídolos, de cultura corporal de movimento. Ao fazer parte de um grupo cultural, a criança

é objetivada por vários brinquedos que a induz a modos de comportamento e apropriação de competências. Isso vem justificar a proibição de brinquedos como armas de plástico em centros de Educação Infantil, em algumas cidades de Santa Catarina.

O brinquedo e a aculturação dos padrões de beleza corporal

O brinquedo tem grande importância no desenvolvimento da criança, pois cria novas relações entre situações no pensamento e situações reais. (BOMTEMPO, 2006, p. 53)

Neste início de milênio, a submissão a padrões de beleza pelo público infantil vem sendo cada dia mais evidente dentro da sociedade. Prova disso é o fato fortemente evidenciado na abertura dos últimos jogos olímpicos em Pequim, 2008, quando nos deparamos com a informação de que a linda canção *Ode à Pátria*, cantada pela garotinha Lin Miaoke, de apenas 9 anos, era apenas uma encenação corpórea, pois a doce voz vinha de uma criança ainda mais jovem. A verdadeira cantora foi Yang Peiyi, de 7 anos, que por azar estava em plena troca de dentição e acima do peso padrão para a idade, algo absolutamente normal a qualquer ser humano, mas, segundo os chineses, não a alguém que cantaria na abertura de um evento tão grandioso como as olimpíadas. Então, aconteceu o inesperado, usou-se a imagem de uma criança e a voz de outra, que cantou escondida nos bastidores, enquanto a bela dublava e representava.

Esse fato comprova que a preocupação com a estética corporal é um fenômeno mundial, ele existe e é indiferente entre Ocidente e Oriente, pois a maquiagem é a mesma e a beleza está acima de tudo, ou quase tudo. Até quando se trata de crianças, a beleza parece ocupar o mais alto degrau do pódio numa cultura que da Grécia não herdou somente os jogos olímpicos, mas também “o reflexo do espelho de Narciso”.

Toda fala que tenha como foco o “endeusamento” da beleza vai nos remeter historicamente a um Deus da antiguidade grega: Narciso. Conta o mito que no dia de seu nascimento, o adivinho Tirésias professou que Narciso teria vida longa desde que jamais contemplasse sua própria figura. Narciso se achava tão belo que desdenhava suas pretendentes. Uma ninfa graciosa chamada Eco se apaixonou em vão por Narciso, pois ele rejeitou sua afeição e então Eco desesperada, definhou e morreu de melancolia.

Os deuses comovidos por Eco condenaram Narciso a apaixonar-se pelo seu próprio reflexo. Então, um dia, enquanto caminhava pelos jardins, Narciso viu sua imagem no lago e se apaixonou profundamente por si próprio, inclinando-se cada vez mais para o seu reflexo na água, acabou por cair na lagoa e se afogar.

Narciso tem seu nome derivado da palavra grega *narc* que significa “entorpecido”. O mito de Narciso surge de uma superstição grega, segundo a qual contemplar a própria imagem prenunciava má sorte. O mito possui um simbolismo que fez dele um dos mais duradouros da mitologia grega.

Neste início de século XXI, o padrão de beleza corporal caracteriza-se pelo bi-ótipo longilíneo e magro, como aqueles de modelos vistos em campanhas televisivas, mídia escrita e outdoors. Corpo este em que “um quilinho a mais” faz muita diferença, sim, então, para perdê-lo não são poupados esforços.

O corpo é manipulado pelos slogans, pela publicidade maciça; enganado pela massificação cultural, pelas frases feitas nos discursos da mídia. É em nome desses signos que regem o padrão de corpo belo dentro de uma determinada cultura e é, também, em nome desses signos de beleza que os indivíduos pautam seus gestos e rituais em relação a seu próprio corpo.

O corpo, para ser bonito na atualidade, deve seguir a regra do padrão estético culturalmente difundido e disseminado, ou seja, é fabricado um padrão visual e estético preestabelecido, que deve ser buscado e consumido pela sociedade. Os dispositivos de poder utilizam os meios de comunicação de massa para captar e administrar os desejos, pensamentos e ações dos corpos, transformando-os em necessidades adquiridas.

Sob esse viés, Wulf (2005, p. 113) menciona que

Muitas vezes a atmosfera e a emoção articuladas pelos gestos permanecem no inconsciente dos que os realizam e também dos que os percebem ou interagem com eles. Esse efeito subconsciente é uma parte essencial da dimensão social dos gestos. Isso é válido também para os gestos indicados pelas instituições, assim como pelas normas, valores e vontade de poder que são inseparáveis delas. Os gestos sugeridos pelas instituições são percebidos e imitados por aqueles que entram em contato com elas, sem que eles tenham consciência disso.

Este corpo-padrão – em termos de beleza – é, então, transformado em objeto de consumo, no momento em que se idealiza um padrão estético na população e cria-se toda uma intenção de adquirir, ou até mesmo de comprar, este corpo ideal. Por trás disso surge todo um mercado que traz em suas prateleiras, opções tais como: próteses de silicone, operações de lipoescultura, lipoaspiração, retirada de costelas (para afinar a cintura), e sessões de bronzeamento artificial.

Sendo assim, ao impor a prática de gestos específicos, a “instituição da beleza” afirma sua autoridade. “Por meio da realização de gestos, as normas e os valores de uma instituição são inscritos nos corpos de seus membros e de sua clientela. É assim que seu valor se confirma”. (WULF, 2005, p. 109)

No Brasil, percebemos que os gestos e rituais, que dão bases aos comportamentos que fundam uma cultura pautada na exagerada preocupação da beleza corporal, estão cada vez mais precoces. As crianças desde muito cedo são capturadas pelo ideal do belo. A “boneca Susi” é uma realidade da maioria das meninas de classe média, alta e baixa hoje em dia no Brasil. É um brinquedo que vem, há mais de 30 anos, fazendo a felicidade da infância de muitas meninas brasileiras. A sua nova versão está muito mais

moderna e contemporânea, e ainda vem dentro do mais alto padrão estético, com seu cabelo, seu corpo e sua juventude. Para comemorar sua edição de aniversário, a Susi, que já foi mãe, secretária, aniversariante, aeromoça e bailarina, agora é a Susi hora de malhar. A Susi que adora fazer exercícios e vem com halteres, pesinhos, garrafa de água, *discman* e fone de ouvido. E na sua caixa ela traz os seguintes dizeres: “Nada como manter a forma e deixar o corpo bem bonito de um jeito divertido! Susi nunca perde o bom humor na hora de malhar”.

O modelo difundido por essa boneca – não simplesmente a boneca e seu nome, mas todo o contexto e subordinação que vem embutida nessa mensagem que a boneca traz – vem materializar um exemplo da relação do corpo com o símbolo, e sua contribuição para a formação e estruturação de uma nova mentalidade, de uma novo sentido.

Sob esse viés, Bhabha (1998) menciona que esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de si e de sociedade.

Além da boneca Susi, temos hoje no Brasil produtos estéticos desenvolvidos para crianças como: maquiagens, salão de beleza infantil, em que a criança torna-se a materialização da Susi, ou até mesmo da glamourosa Barbie. Existe até concursos de “Mini Miss”, como o Mini Miss Brasil que teve sua edição em Salvador no mês de julho de 2008, com a participação de crianças pré-selecionadas nas edições estaduais. Crianças de 5 anos que participam desfilando trajes típicos como: traje de gala, fantasia para show de talentos e maiô. Meninas com 1,20 metros de altura, que têm problemas com a leitura na escola, porém sabem passar o batom e conhecem as marcas de cosméticos mais famosos da Europa. A bagagem das meninas/crianças de hoje se confundem em meio a mamadeiras e maquiagens, trajes de pedalar e rolar na grama com vestidos de festas mirins. E cadê o “bico”? Será que a famosa chupeta deu lugar ao batom?

Mas não são apenas as meninas vítimas dessa subjetivação estética. O modelo de homem belo, forte com músculos definidos também tem nos brinquedos, uma ferramenta de análise para se perceber a constituição de modelos estéticos buscados pelo homem nos dias atuais.

O Dr. Harrison Pope¹ menciona em um documentário intitulado *Bigger, stronger, faster: the side effects of being american* (BIGGER..., 2008) as seguintes considerações sobre a constituição cultural dos padrões de beleza corporal masculina:

Nossos pais e nossos avôs nunca se preocuparam em ter ou não uma barriga de tanquinho, ou qual a porcentagem de gordura corporal. Então porque é que existe no século XXI essa imensa preocupação com a imagem corporal que não existia antes?

1 Harrison Pope é um psiquiatra americano que estuda por que os homens americanos estão ficando obcecados por seus corpos.

No documentário Pope apresenta um boneco chamado G.I. Joe lançado nos anos de 1960 pela primeira vez e comenta: ele é um homem de aparência normal. Em seguida, ele mostra o mesmo boneco 10 anos mais tarde, e cita que o mesmo já tem abdome, músculos peitorais, braços e pernas já muito mais definidos, e brinca: “ele deve ter gastado um bom tempo na academia”. E para surpresa de todos, ele mostra o mesmo Joe na década de 1990, e menciona: “o bíceps deve estar com uns 50 cm e agora, além dos músculos abdominais frontais, o boneco já esboça musculatura abdominal lateral”.

Os soldadinhos de brinquedo vendidos em 1960, os desenhos infantis, os personagens de filmes, todos eles ganharam uma imensa massa muscular nesses últimos 50 anos, e estão sendo cada vez mais minuciosamente desenhados e projetados com feições muito próximas das reais.

Nesse sentido, não podemos deixar de questionar: Por que as crianças já estão tão precocemente sendo subjetivadas pelos padrões de beleza corporal? A quem isso interessa? Esta formatação resultará em que? O que o mercado tem a ver com isso? Quanto será que custa uma infância?

Por meio dessas formas simbólicas materializadas em brinquedos as crianças vão se constituindo como membros de um grupo social e, dessa forma, criando seus valores e hábitos. Os sistemas de verdade e os saberes/poderes pregados e propagados por estes brinquedos – e por toda uma gama de outras manifestações midiáticas que têm como alvo as crianças – vão se incorporando nos indivíduos, dando sentido às suas atitudes, pautando assim, o seu comportamento. Este comportamento por sua vez corresponde, geralmente, ao padrão de indivíduo que a sociedade que o construiu necessita.

Ainda desse modo, afirmamos que existem técnicas e tecnologias que operam diretamente sobre a estruturação dos meios de produção econômica, pautados no ideário da propagação de um modelo corporal estético. Há todo um mecanismo de engrenagens que giram movidos em torno disso, produzindo e reproduzindo forças que sustentam os meios de produção, e as crianças não estão à mercê desse processo/engrenagens.

É por meio das mais variadas táticas e técnicas, ou seja, por “tecnologias”, que se inculcam os padrões de comportamento – hábitos – ao sujeito em todas as suas relações, e quanto mais cedo os sujeitos forem capturados para tal, mais eficazes seus resultados. O funcionamento das mesmas é inseparável dos dispositivos de poder que as produzem e das estruturas de funcionamento sociais que as sustentam. Os sujeitos são artefatos de um jogo que ao mesmo tempo produzem significantes e significados.

Não deixemos que nossas crianças sejam tão precocemente envenenadas por essa cultura que aflige e aprisiona muitos adultos nos dias de hoje. Os jogos da (in)exclusão mediados pelos padrões de beleza corporal não devem fazer parte da infância de forma tão violentamente anunciada. Os resultados podem provocar choro, aí eu quero ver quem tira “batom de boca de criança”.

Considerações finais

O brinquedo, do ponto de vista histórico constituído dentro de uma cultura acaba, de alguma forma, por mediar a objetivação/subjetivação das crianças que os experienciam e manipulam. Essas objetivações/subjetivações ocorrem no momento em que as crianças encontram no brinquedo, maneiras de se relacionarem com a apropriação de papéis, valores, regras.

Desse modo, o brinquedo pode ser visto também como disseminador de modelos culturais. Neste texto, apresentamos os modos como os padrões de beleza corporal podem ser compreendidos como o resultado de um complexo processo histórico de fabricação, no qual interpassam os discursos que definem as verdades do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade e exterioridade. O brinquedo aqui foi visto e analisado dentro desse contexto.

Desvelar teoricamente estes jogos de verdades que envolvem o brinquedo dentro de um contexto cultural no sentido ideológico de propagação de determinado modo ou modelo de comportamento é, para nós, condição essencial para se criar uma superfície de contato para podermos melhor compreender as tensivas que envolvem os mecanismos de bens de consumo – tanto materiais como simbólicos. Que valores eles trazem consigo? A serviço de que visão de homem/mundo tal artefato está servindo?

Ao provisório término deste texto, tem-se a consciência de que ele, como todo trabalho, será sempre (re) interpretado à luz de novas teorias, fatos e documentos. O tempo e a história sempre terão novos olhares para novas reflexões e interpretações, pensar diferente seria ir ao desencontro à essencialidade do mesmo.

Referências

ASSOCIAÇÃO DA INDÚSTRIA DE COGERAÇÃO DE ENERGIA (Florianópolis, SC). *Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil e ensino fundamental e médio* (disciplinas curriculares). Florianópolis, 1998.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BIGGER, stronger, faster: the side effects of being american. Direção: Chris Bell. 2008. Disponível em: <www.videosdemusculacao.com>. Acesso em: 6 ago. 2008.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: _____ (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 48-62.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- DIMENSTEIN, G. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Ática, 1993.
- HABERMAS, J. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: _____ (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-44.
- LEITE, L. B. As dimensões interacionistas e construtivista em Vygotsky e Piaget. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 24, p. 25-31, jul. 2000.
- MARTINS FILHO, A. J. et al. *Infância plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- WULF, C. *Antropologia da educação*. Tradução de Sidnei Reinaldo da Silva. Campinas, SP: Alínea, 2005.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: PALAVRA COMO PROCESSO DE DIÁLOGO VIVENCIAL

Cleverson Suzart Silva

Lais Caroline Andrade Bitencourt

Realizando uma análise da situação educacional brasileira, percebemos que seu desenvolvimento advém das muitas discussões conceituais e aspirações sociais que, direta ou indiretamente, influenciam na constituição humanitária dos sujeitos. Os processos formativos e as aprendizagens que antes se davam a partir da convivência do homem com o seu trabalho específico inscrito na sua cultura, agora se expande por muitos outros espaços de convívio e é afetado por outras culturas.

Atualmente a sociedade está imersa em uma Era de grandes avanços tecnológicos e de discussões sobre uma possível pós-modernidade. Desse modo, a escola passa a ser o lugar de construção de conhecimentos e de espaço democrático fazendo desaparecer, aos poucos, e cada vez mais, a escola de “[...] transmitir conhecimentos, formar o espírito, impor disciplina e fazer desaparecer a diferença entre os indivíduos por trás da uniformidade da norma.” (TOURAINÉ, 2007 p. 59)

Podemos dizer que surgem campos de conflitos intelectuais e práticos que, por um lado, são influenciados por valores e princípios, e por outro, são influenciados pelas práticas individuais, culturais e familiares que, consciente ou inconscientemente, alteram o curso das relações e das lutas pelos direitos e pelas mudanças.

Assim, é importante a compreensão dos espaços formativos do professor, bem como, da construção da autonomia no fazer pedagógico que vem sendo constituída e mais valorizada a partir da década de 70. Por conta dessas mudanças sociais, trataremos de dialogar um pouco sobre a construção da identidade do professor de educação infantil a partir de suas relações e interações com as diversas formas de linguagem, focando mais especificamente na *palavra* como componente constituinte da formação dos indivíduos nos baseando nos discursos bakhtinianos. (BAKHTIN, 2009)

As reflexões aqui levantadas surgiram a partir da convivência com professores de educação infantil que estão em processo de formação para alcançarem a habilitação necessária para exercer sua função.¹ Essa convivência abriu espaços para produções reflexivas sobre a influência das palavras e dos discursos dos sujeitos em questão.

1 LDB - Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A formação do professor: um diálogo vivencial

A formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor. (LARROSA, 2010, p. 46)

Compreender a formação dos professores por meio de múltiplos olhares é sempre uma atividade que nos leva a refletir sobre como esse profissional se organiza quando se refere à relação teoria/prática. Isso, porque esse sujeito, de que aqui se trata, participa de curso de formação para habilitá-lo a exercer uma função que já faz parte de seu cotidiano profissional. Portanto, possui saberes e história que competem na configuração de seus discursos e consequentemente, na construção de sua identidade.

Levamos em consideração a especificidade do sujeito que atua na educação infantil e como ele é atualmente visto e pensado, além de ponderar sobre a formação do professor que convive diariamente com crianças. Compreendemos, ainda, a linguagem como materialidade de expressão mais ampla das questões sociais e humanas, a língua como objeto social que se representa na fala, realização individual de interações entre os sujeitos. E na fala, verbalização das discursividades, convivem as palavras que adquirem sentido não apenas no discurso, mas principalmente no contexto.

No parágrafo que escolhemos para compor a epígrafe desse texto, Larrosa (2010) coloca a *palavra* como intermediação nesse processo de formação do sujeito quando afirma que ela tem “o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor”.

Desse modo, a palavra se apresenta enquanto intermediadora do processo de formação por fazer parte da composição dos discursos como afirma Orlandi (2010, p. 15) “O discurso é assim palavra em movimento”. Nesse sentido, podemos afirmar que o professor também é influenciado pelas palavras de seus pares, de seus alunos, das famílias de seus alunos, de sua cultura, enfim, ele se constitui a partir da convivência com o mundo que o cerca construindo e reconstruindo seus próprios discursos em torno dos discursos dos outros, se formando enquanto profissional.

A palavra Formação aqui é compreendida em um sentido abrangente que abarca tanto as concepções apreendidas durante os momentos de contato com os espaços formais – instituições – e com as pessoas que dele fazem parte, quanto em seu sentido mais subjetivo de contatos informais com sujeitos que fazem parte da vida pessoal desse professor.

Essa forma de pensar a formação do sujeito, tanto no seu âmbito pessoal, quanto no seu âmbito profissional, nos faz compreender, sobretudo, a interferência das variadas formas culturais existentes entre as relações que os sujeitos estabelecem entre si e

entre o mundo, e que vão auxiliando os mesmos na construção de sua personalidade e na sua constituição como ser humano.

Bakhtin (2009) levanta reflexões sobre esse processo de formação a partir da palavra, essa, como dito anteriormente, vista como instrumento individual, mas ao mesmo tempo carregada de ideologias a partir do seu contexto histórico. Nessa perspectiva, o sujeito alcança seu domínio de pensamento se aprimorando dos contextos sociais e de suas relações. Bakhtin (2009. p. 98-99) afirma ainda que,

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Nesse sentido, nosso discurso, por ser carregado de ideologia, possui um direcionamento para o sujeito ouvinte. Importante salientar que, além da implicação do professor e de sua responsabilidade com relação à sua formação, ainda existe uma grande diferença entre o que é dito e como o sujeito constrói sua reflexão acerca do conhecimento oferecido. As atualizações de cada indivíduo são diferentes, o contexto histórico/social/cultural de cada indivíduo é diferente, portanto, cada professor possui demandas diferenciadas sejam elas de ordem pessoal ou profissional.

Desse modo, o poder de transformação que a palavra possui, está indistintamente relacionado com o pensamento e a linguagem dos professores, influenciando diretamente em sua formação e fazendo com que esse sujeito repense sua ação pedagógica. Podemos ponderar o fato de como a mediação vai ser significativa nos processos de construção de significados por parte do sujeito aprendiz. Assim como não podemos deixar de levar em consideração o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Para Bolzan (2002, p. 50) “[...] o diálogo se apresenta como uma forma de conexão entre a linguagem e a vida, tornando possível que a palavra seja o espaço no qual os valores sociais contraditórios se confrontam”. Dessa forma há diversos espaços de interação que influenciam a atuação do professor que educa crianças e que constituem as concepções de atuação desse professor. Assim, podemos ampliar um pouco mais pensando que além da família, das crianças da cultura e dos seus pares, como dito anteriormente, as instâncias como o Ministério da Educação, o Estado, o Município e sobretudo as Instituições que esse professor atua ou as que ele foi ou está sendo formado aparece a ele de formas variadas proporcionando aprendizagens e construções identitárias, constituindo o “homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se”. (ORLANDI, 2010 p. 15)

Não obstante, o caminho que o professor percorre na construção de suas identidades (pessoal e profissional), de suas “entonações”, de suas “palavras”, de sua “natureza”,

enfim, de seus “discursos”, torna-se inquietante e indeterminado, interferindo também, na formação do sujeito aprendente.

Assim, compreender de que maneira esses discursos são construídos nas salas de aula e como as atitudes valorativas sobre os objetos ou as palavras influenciam no processo formativo da linguagem do sujeito, que a nosso ver, provoca a constituição do indivíduo tendo a palavra como objeto mediador implica refletir sobre a prática pedagógica do professor.

Para entender prática pedagógica nos pautamos em Veiga (1992, p. 16) que afirma que a mesma é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”. Sabemos, também, que a prática social, assim como a vida humana está imbuída de contradições e de características sóciohistóricas e culturais diferentes e que são predominantes em cada sociedade.

Neste contexto, a construção da identidade do professor é um exercício cheio de desafios tanto para os próprios professores quanto para os sujeitos que se fazem envolvidos no processo se tornando um exercício de aprendizagem constante. Exercícios do saber pensar, saber escutar, saber falar, saber fazer, estão presentes diariamente nesse processo revelando um profissional que, no decorrer de suas interações, muitas vezes não compreende o quanto seu papel é influenciante na formação dos outros sujeitos, especialmente daqueles que estão sob seus cuidados. Orlandi (2010, p. 20) afirma que “[...] as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregada de sentido que não sabemos como se construíram e que no entanto significam em nós e para nós.”

Assim, o poder transformador que as denominações, as falas, as memórias, as atitudes, os valores, possuem no processo de construção da identidade do professor, seja ela pessoal ou profissional, estão diretamente vinculadas com o conhecimento e com os saberes educacionais e pedagógicos que alimentam e ao mesmo tempo confrontam suas práticas pedagógicas e às suas leituras e interpretações de mundo. Desse modo, levar em consideração tanto os discursos dos professores quanto a sua prática podem vir a ser um possível caminho para a compreensão dos processos interacionais dos sujeitos em formação.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BOLZAN, D. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996.

COUTINHO, M. C.; KRAWULSKI, E.; SOARES, D. H. P. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, n. esp., p. 29-37, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010271822007000400006&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 nov. 2010.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

TOURAINÉ, A. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas, SP : Papyrus, 1992.

ZITKOSKI, J. J. *Paulo Freire & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE EM EAD: REFLEXÕES NA TEIA/ SABER CHAMADA PROINFANTIL

Miliane de Lemos Vieira

Cada vez mais a tecnologia tem se configurado como metodologia educacional e estratégica na disseminação de Programas Sociais, pois é capaz de atuar com maior abrangência nas situações formativas emergenciais que estão deficitárias na nação brasileira. Entretanto, abre-se um novo campo de pesquisa sobre as possíveis influências educacionais resultantes a partir desse modelo adotado. Dentre os inúmeros desdobramentos possíveis, vale ressaltar o destacado nesse artigo: a afetividade no processo em EAD. Desta forma, pensar e destacar o lugar da afetividade dentro da Educação a Distância, torna-se fundamental, mesmo porque, a despeito do modelo tecnológico disseminar com mais agilidade as informações, as relações interpessoais entre educadores e alunos estão sujeitas a um distanciamento que pode repercutir em desdobramentos e/ou uma outra forma de aprendizagem.

Os estados brasileiros vivem um legado de déficit educacional configurado como um quadro emergencial para a atuação necessária às Políticas Públicas Educacionais. Dentre inúmeros programas que pretendem com essa metodologia tornar a educação brasileira mais fundamentada segundo os critérios dos *parâmetros curriculares nacionais*.¹ Destaca-se o Proinfantil, que funciona a distância. Tal programa apareceu nesse cenário de demanda social quando foi constatado, através do censo, que existiam no Brasil inúmeros professores de educação infantil atuando em Instituições Educacionais sem a formação mínima necessária para exercer atividade nessa função.

[...] Das 219 mil funções docentes, 129 mil são municipais; 17 mil, estaduais e 72,8 mil, particulares. Em torno de 13% dos professores possuem apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto; 66% são formados em nível médio e 20% já têm o curso superior. De 1987 para 1998 houve aumento do número dos diplomados em nível universitário trabalhando na educação infantil (de 20 para 44 mil), elevando o percentual nessa categoria em relação ao total de professores, o que revela uma progressiva melhoria da qualificação docente. Os com ensino médio completo eram 95 mil em 1987 e em 1998 já chegavam a 146 mil. Esses dados são alvissareiros, considerando-se que nos primeiros anos de vida, dada a maleabilidade da criança às interferências do meio social, especialmente da qualidade das experiências educativas, é fundamental que os profissionais sejam altamente qualificados. Nível de formação acadêmica, no entanto, não significa necessariamente habilidade para educar crianças pequenas. Daí porque os cursos de formação de magistério para a educação infantil devem ter uma atenção especial à formação

1 Diretrizes elaboradas pelo Ministério de Educação (Governo Federal), com o objetivo de orientar a educação no Brasil. São adotados pela rede pública e privada como norteadores do processo educacional.

humana, à questão de valores e às habilidades específicas para tratar com seres tão abertos ao mundo e tão ávidos de explorar e conhecer, como são as crianças [...]. (BRASIL, 2001, p. 9)

O Plano Nacional de Educação nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 oriundo das Leis de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu um prazo de que até o ano de dois mil e onze não estivesse atuando em educação nenhum professor sem a formação mínima necessária; portanto, o Proinfantil entrou nessa meta educacional que objetiva uma melhor fundamentação dos profissionais de educação infantil, desenvolvimento da identidade docente, além de uma maior qualidade de educação para as crianças de todo o país.

Proposto pelo Ministério de Educação, tal PROGRAMA é gerenciado pelo Estado, nesse relato especificamente o Estado da BAHIA, tendo como atribuição principal levar a formação pleiteada para os Municípios demandantes. Tal projeto é estabelecido através de um documento assinado pelas três instâncias denominado ACORDO DE PARTICIPAÇÃO.

Destinado à formação inicial de professores municipais em exercício na educação infantil, o PROGRAMA tem a duração de dois anos, sendo dividido em quatro módulos, que por sua vez compreendem oito unidades, tendo como carga horária total de 3.392 horas.

Cada módulo é composto de diversas ações, tais como: dez dias de fase presencial e encontros quinzenais para os cursistas (professores demandantes), além disso, há também o sistema de apoio à aprendizagem, onde cada área temática conta com um professor de plantão para o monitoramento a distância, situado no pólo formativo descentralizado em Agências Formadoras e um serviço de Tutoria.

Os polos formativos situam-se em municípios estratégicos pela sua localização, dentro de Escolas Estaduais de Magistério e são denominados de Agências Formadoras (são sete Agências no Estado da Bahia) sendo cada uma composta por um professor para cada área temática (matérias previstas nacionalmente na estrutura curricular do ensino médio), um professor de *fundamentos da educação*, um professor de *organização do trabalho pedagógico*, uma articuladora pedagógica e um supervisor de curso com linha de discagem gratuita, internet e fax.

As Agências Formadoras da Bahia estão situadas nos municípios de Eunápolis, Barreiras, Vitória da Conquista, Itaberaba, Feira de Santana, Salvador e Gandu. Cada um desses pólos monitora professores Tutores e Cursistas em regiões circunvizinhas. O programa já formou *setecentos e três cursistas* e hoje acompanha *quinhentos e oitenta e oito* que se encontram em formação.

Dentro dos municípios demandantes existe um profissional que acompanha os cursistas, que é denominado Professor Tutor; esse profissional é responsável direto do cursista na proporção de um profissional para cada dez alunos.

O Sistema de avaliação do PROGRAMA está compreendido pelas *provas bimestrais, observação da prática pedagógica, construção/elaboração do projeto de estudo*, dentre outros.

Além dos Professores Cursistas, vários parceiros dialogam e formam-se nesse processo; O MEC, através do colegiado responsável pelo Programa, promove semestralmente a *Reunião Executiva* e o *Encontro Nacional*. O primeiro momento é de planejamento e avaliação do Programa – avalia-se o módulo anterior e planeja-se o seguinte. Nesse momento, além dos agentes ministeriais, participam os Coordenadores Estaduais, Coordenadores de Universidades e Assessoras Técnicas Pedagógicas.

O segundo momento é relativo à *Formação de Professores das áreas temáticas compreendidas no módulo em curso*, que será responsável pela multiplicação dessa Formação dentro do Estado.

No Estado da Bahia dois grupos desse Programa já foram concluídos, o Grupo 1 e o Grupo 2, sendo que há um diferencial que merece ser considerado entre esses dois primeiros Grupos. No primeiro foi mantido o modelo de contrato de consultores que faziam a Formação Continuada dos Professores e Tutores da Rede Estadual e Municipal de Educação. Entretanto, no Grupo 2 e 3, foi inserido um novo parceiro para assumir tal Formação, bem como, acompanhar esse processo formativo nas Agências Formadoras e confeccionar provas. No atual Grupo, cuja proposta pedagógica pretende regularizar, o Estado da Bahia conta com a parceria da *Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação* para assumir essa função, através da Coordenação de Cleverson Suzart, juntamente com a vice-coordenação de Lícia Beltrão. Conta também com Mary Arapiraca (como pesquisadora) e as assessoras técnicas atuais : Mônica Loiola, Karina Menezes, Leila Soares e Laís Caroline Bittencourt, além de quatro estagiárias.

A Universidade Parceira e a Equipe Estadual (coordenada por Miliane Vieira, tendo como professores e pedagogos: Arlete Bastos, Vera Gouveia e Maria das Graças Neiva e como assistentes administrativos, Maria Lúcia Paz, Thaianne Serravale e Márcio Sousa) oferecem e organizam a Formação Estadual para Professores Formadores e Tutores do Programa. Essa atividade, também modular, propõe a multiplicação da Formação Nacional dentro das áreas temáticas, além da ampliação e estudo dos conteúdos pedagógicos de cada módulo.

As Agências Formadoras organizam, calcadas na *Formação Estadual*, a *Fase Presencial* para os cursistas e, após esta, promovem a *Jornada Mensal*, que é a Formação continuada para os Tutores que, por sua vez, promovem os *Encontros Quinzenais*.

Apesar de todos esses momentos presenciais, a maior parte do PROGRAMA se dá a distância, oportunizando um campo de investigação educacional proposta, a partir de algumas reflexões sobre o modelo em EAD e as relações afetivas presentes nesse cenário.

Educação a Distância e o ambiente Proinfantil

Segundo Moran (2002), o conceito de Educação a Distância compreende o processo pelo qual o ensino aprendizagem é mediado por tecnologias, estando professor e aluno em espaços/ tempos virtuais, ou seja, não estão juntos no **aqui e agora**.

A mediação tecnológica é comumente feita pela internet, mas há também a possibilidade da mediação de outros tipos de tecnologias, como o correio, rádio, televisão, vídeo, telefone, dentre inúmeros artefatos.

O Proinfantil caracteriza-se como educação a distância, sendo os elementos mediadores mais comumente destacados: internet, telefone, correio, materiais didáticos (auto instrucionais impressos) e fax.

O cenário desse Programa torna-se particularmente importante, pois, mesmo não perdendo de vista que o principal personagem é o cursista, existe uma formação em rede, ou seja, os papéis entre ser estudante e professor se alternam constantemente e as relações são diversificadas no processo.

Os atores diretos inseridos nesse processo são: Ministério de Educação (Secretaria de Educação a Distância e Educação Básica); Universidade Federal e Estado (UFBA/FACED – Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação) e Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através do Instituto Anísio Teixeira – responsável pela formação de professores no Estado da Bahia); AGF (Agências Formadoras do Estado da Bahia com Professores Formadores); Tutores (Secretaria Municipal de Educação); Cursistas (Secretaria Municipal de Educação) e crianças.

Evidentemente que há relações com atores indiretos como Diretorias Regionais, Escolas Certificadoras Estaduais, Secretarias Municipais e Instituições de Educação Infantil onde ensinam os cursistas.

A Formação que, para o cursista, funciona como inicial, para os outros profissionais envolvidos assume o critério de Formação Continuada. Em ambos os casos quem se formam são adultos, que, por terem uma experiência de aprendizagem já consolidada, tem menos dificuldades frente ao distanciamento dos agentes educacionais.

Uma esfera importantíssima dentro desse Programa que deve ser considerada é a de formação continuada, da aprendizagem em serviço, pois todos os envolvidos estão formando-se no percurso educacional que estão inseridos, inclusive os cursistas que estão em pleno exercício de suas atividades. Assim, o elo entre teoria e prática fica mais fortificado, pois mais visível pelos partícipes.

As tecnologias interativas, sobretudo, vêm evidenciando, na educação a distância, o que deveria ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre todos os que estão envolvidos nesse processo. Na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual (que conectam pessoas que estão distantes fisicamente como a Internet, telecomunicações, videoconferência, redes de alta velocidade) o conceito de presencialidade também se altera. Poderemos ter professores externos compartilhando determinadas aulas, um professor de fora “entrando”

com sua imagem e voz, na aula de outro professor... Haverá, assim, um intercâmbio maior de saberes, possibilitando que cada professor colabore, com seus conhecimentos específicos, no processo de construção do conhecimento, muitas vezes a distância. (MORAN, 2002, p. 1)

Nessa atmosfera de Educação a Distância, portanto, cabe investigar como fica a interlocução e seu papel na aprendizagem, bem como a afetividade frente à construção de conhecimentos entre todos os envolvidos.

Transferência e Identidade docente

Como fica o papel da afetividade dentro do ambiente Proinfantil? Qual o papel/identidade do professor? Qual o papel/identidade do aluno? Como opera a transferência de saber dentro desse contexto?

A afetividade é cada vez mais destacada como necessária no processo educativo. Segundo Vygotsky (2001), tal processo só se torna verdadeiramente significativo, quando a emoção faz parte do processo, bem como a compreensão de que a vivência educacional não é unilateral; educador e educando se afetam na busca do conhecimento.

Wallon (apud LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992) é destacado como o teórico que trata do conceito da afetividade, trazendo-o para a esfera educacional, pois o mesmo compreende as emoções como responsáveis pela aprendizagem. Foi o primeiro teórico a desenvolver o conceito de uma escola integral, ou seja, que opera nas instâncias intelectual, afetiva e social, além do pioneirismo de trazer o corpo da criança dentro da realidade escolar.

O componente essencial desse processo estruturante é a linguagem, não apenas a falada, mas, todas as outras formas de comunicação e expressão.

Cabe ao professor uma consciência da linguagem que permeia o processo em EAD. Por isso cabe uma investigação de como esse vínculo acontecerá dentro desse modelo educacional e como interferirá na aprendizagem. Onde está a emoção no processo virtual? Como ela aparece e como é decodificada no processo de interlocução?

Assim como o brinquedo é um potencializador da aprendizagem na educação infantil, a tecnologia impressa é o elemento mediador no processo de educação a distância.

A escrita como linguagem representa, durante o momento em que dela está fazendo uso, o discente de educação a distância, pois que traduz para o leitor os conteúdos que esse quer passar, sua compreensão, dificuldades, e, até mesmo, a afetividade.

A leitura entra como elemento favorecedor de conteúdos que levará o aprendiz a uma infinidade de hipóteses e interlocuções, sendo essas possibilitadas por meio de suas vivências e arcabouços pessoais. Tais hipóteses e construções de conhecimento serão socializadas com os entes educacionais presentes nesse processo, favorecendo infinitas trocas de vivências e interpretações.

Entretanto, mesmo concebendo o papel da tecnologia impressa por leituras e livros, cabe perguntar como fica a questão da humanização na educação a distância?

Mesmo no processo de Educação a distância não deve haver um distanciamento afetivo ainda que, no ensino virtual. O educador não pode colocar-se distante de seu objeto de estudo, o educando, nem tampouco perceber-se como ente não investigável. O conceito é dialógico, pois a aprendizagem acontece entre todas as esferas, o professor é agente participativo no processo, ele ensina e aprende constantemente, não há fragmentação; Esse endereçamento de saber que o aprendiz tem em relação à figura do professor é similar ao processo que o analisando tem em relação ao analista; a transferência.

Para a psicanálise a transferência é um deslocamento do afeto para a pessoa do analista. Levin (1995, p. 126) cita que a transferência é instalada quando há um Outro nesse lugar simbólico onde o sujeito confia sua capacidade de produzir, dizer, aprender e criar.

Freud (1995) ampliou o conceito de transferência para a relação professor-aluno. O agente da transferência é o saber, que é afeto, assim o professor torna-se importante para o aluno, pois o mesmo endereça a ele um saber que é seu. Destaca que o professor, também tem seu inconsciente e, por isso, transfere-se pelo aprendiz.

Na atmosfera educacional do Proinfantil existem os educadores mais próximos e mais distantes de cada um dos agentes envolvidos, por isso cabe destacar a transferência direta e indireta nesse processo; Em primeiro lugar estão as crianças com as quais esses cursistas trabalham, que não estão em EAD, mas sofrem a repercussão positiva da formação do seu professor, que ao ser formado dentro desse processo e observado em sua prática pedagógica pelos tutores, resignifica sua ação e desenvolve um projeto de estudo, investigando a si próprio. Essa transferência do aprendiz pelo professor, entretanto, não se encontra nos moldes de EAD, portanto, cabe apenas apontar que ela está inserida na teia, apesar de não estar dentro do estudo proposto.

Por estarem no mesmo município e o Tutor ter como função atividades de monitoramento, observação de prática pedagógica e aulas em encontros quinzenais, o cursista tem seu vínculo mais estreito com esse profissional. Tem um vínculo mais indireto com a Agência Formadora, pois pode ligar para os formadores através da linha 0800 para retirar dúvidas, além do contato efetivo na Fase Presencial (início de cada módulo com duração de dez dias) e Fase Presencial Intermediária (reforço antes das provas bimestrais).

O Tutor é acompanhado diretamente pela Agência Formadora, sendo comum o *apadrinhamento* (acompanhamento sistemático) por um Professor Formador escolhido para tal. Alguns pólos trabalham com o rodízio desse profissional padrinho, entre os Tutores. O vínculo transferencial direto do Tutor está, portanto, com esse profissional e com a Agência que faz sua formação presencial todo mês, através das chamadas Jornadas Mensais.

Os Formadores da Agência tem um vínculo direto com a Equipe Estadual e a Equipe de Formação. A primeira Equipe é responsável contratual/administrativo/ge-

rencial, sendo a interlocução mais direta com o Coordenador da Agência Formadora. Portanto, o Supervisor de Curso é diretamente vinculado ao Coordenador Estadual.

Dentro da Equipe da Universidade tem *As Assessoras Técnicas Pedagógicas* que são as profissionais responsáveis, dentre tantas funções, por fazer o acompanhamento formativo *in loco*; portanto, guardam uma ligação estreita principalmente com as articuladoras pedagógicas das Agências, mas também com os Professores e Coordenador através dos componentes pedagógicos/formativos.

Dentro do Estado existe uma Equipe disponibilizada para coordenar o Programa, sendo reponsável por todo o gerenciamento deste e o contato com os interlocutores, mas dentro da Agência vincula-se diretamente com os Coordenadores. Os demais componentes da Agência: Professores e Articuladoras Pedagógica de Educação Infantil (APEI) acabam tendo, um vínculo transferencial mais indireto.

Entre a Coordenação Estadual e de Formação(UFBA) há um endereçamento de saber de mão dupla, pois são trabalhos complementares e ambos são mediadores do processo, isso acontece entre os líderes, mas também, entre todos os componentes das duas Equipes; entretanto, ambos tem uma transferência direta com o Ministério de Educação que é quem dá a formação para esses. É importante salientar, também, que a Coordenação Estadual, bem como toda a Equipe que desta faz parte, tem a transferência com as coordenações e direções com as quais dialoga dentro do Estado e que a Coordenação Formativa e seus agentes, vive essa similitude dentro das esferas acadêmicas na Univesidade.

Como pode ser observado, as transferências são inúmeras dentro de um programa que funciona como uma teia que perpassa relações e saberes, favorecendo o processo de aprendizagem entre as subpartes. Entretanto, como fica o processo global se alguns desses processos transferenciais específicos se fragmentam?

Como acontece e é sustentada a transferência nos momentos não presenciais?

A missão social de um programa desse porte e dessa magnitude sustenta toda essa teia transferencial, por isso ele se sustenta, mesmo a distância, entretanto, os processos de mal entendidos, ou ruídos de linguagem inerentes a natureza humana são inevitáveis.

A teoria d'alíngua é a teoria do inconsciente como aluvião. Há a língua e alíngua. Há a língua materna e há alíngua [o inconsciente], o que quer dizer que, quando entramos, desde muito cedo, na comunicação com o outro, vão se acumulando passo a passo uma série de mal-entendidos que se depositam como um aluvião, e que é o que faz o sintoma.(GERBASE, 2004, p. 2)

Percebe-se que, para a psicanálise, a linguagem é uma sucessão de mal entendidos, pois as realidades são subjetivas e os significantes individuais. Dada essa condição, como fica a apreensão de conceito dentro do processo de aprendizagem, se esses se relativizam dentro de cada sujeito?

Se o mal entendido é inevitável e acontece em uma interlocução presencial, como se configura em um processo a distância?

Dentro do Proinfantil fica evidenciada que a mediação, entendida dentro da abordagem construtivista como um processo no qual a construção de conhecimento é mediada pelo professor, apenas fazendo a interlocução entre o aluno e suas hipóteses de saber, torna-se extremamente necessária para atenuar a cadeia de mal entendidos que podem fragilizar o processo de aprendizagem de todos os envolvidos. Longe da ilusão de superação de interpretações equivocadas, inerentes ao processo humano, ao menos a escuta sensível e a gestão participativa favorecem a implicação e a apreensão dos sentidos, pois que o processo passa a ser coletivo, abarcando uma lógica grupal, onde todos estão implicados em sua identidade/papel de educador que é, independente da função, aquele capaz de escutar, mediar e, principalmente, estabelecer sentidos. Quando a condução é feita dessa forma, a afetividade e transferência passam a fazer parte do processo, pois cada qual se vê como colaborador e construtor de um saber coletivo e vivencial capaz de resignificar conceitos e transformar paradigmas.

Repensando Paradigmas Educacionais/Refletindo caminhos

Os desdobramentos oriundos de um processo de Educação a Distância devem ser investigados e trazem um novo modelo de relação entre professor e aluno, apontando para novos caminhos de construção de conhecimento.

Nesse cenário cabe estabelecer o que é educação para que não se percam os elementos constituintes desse processo, bem como a identidade profissional de quem ensina e quem aprende.

Se a educação for compreendida apenas como instrução, qualquer processo educativo, incluindo a EAD poderá se tornar um terreno impessoal, frio e fomentador de alunos que não assimilarão os conteúdos por muito tempo, visto que, os conceitos não tornarão significativos para eles, mas apenas técnicos, utilitários e sem vida. Entretanto se a concepção do ato educativo estiver calcada no saber amplo, que envolve afeto, portanto, conteúdos que transitam entre todos os agentes envolvidos, onde as noções são sujeitas a transformações, reflexões e participação de todos, então a Educação a Distância poderá caracterizar-se como uma metodologia viva, capacitadora de sujeitos autônomos e pensantes e que se apropriam dos conteúdos, pois que estes não são externos a eles.

Um outro aspecto para refletir é quanto à identidade do professor e aprendiz. Se o primeiro for compreendido como propagador de informações, a transferência/afetividade com o aluno tornar-se-á mais difícil, pois a postura de distanciamento somar-se-á com a metodologia que acarretará em uma capacitação informativa, vazia de sentidos. Um profissional assim formará, inevitavelmente, um aluno que quer quantidade de conteúdos, sem pensar na qualidade e dimensão destes. Além disso, uma outra con-

sequência possível é a dependência deste, ao saber do professor, pois nesse modelo, apenas o mestre contém a instrução.

O professor que incorpora a identidade de formador/transformador de opiniões, em contrapartida favorecerá a transferência do aluno, pois ao se ver envolvido no processo, escutado, participativo, será capaz de endereçar seus conteúdos conscientes e inconscientes ao professor e consequentemente ao saber, favorecendo uma postura autônoma, construtiva e emancipadora.

Na abordagem de Educação a Distância, é fundamental pontuar que a tecnologia é a responsável pela mediação entre o professor e o aprendiz, por isso é necessário o excessivo cuidado com todos os elementos desse ambiente, para que o objetivo seja alcançado dentro da meta educacional pretendida, com a capacidade de interlocução afetiva e prazerosa, possibilitadora do desejo de saber.

Nesse terreno em EAD, abrem-se muitas perspectivas, perguntas e propostas; fica claro, entretanto, que mais que um método facilitador ou dificultador de apreensão, é um recurso de disseminação social, exponencial. O resultado, quanto ao uso que se fará dele ser significativo, ou instrutivo, dependerá da concepção de educação daqueles que se propõem a desempenhá-lo e da proposta político-pedagógica em que está alicerçada a educação em nosso país.

Referências

- BLEICHMAR, N. M.; BLEICHMAR, C. L. *A psicanálise depois de Freud: teoria e clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Institui Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: 2001.
- FREUD, S. O ego e o ID. In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. v. 19.
- _____. Transferência na relação aluno-professor. In: _____. *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1995.
- GERBASE, J. Complexo de Édipo: paradigma da psicanálise. *Cogito*, Salvador, v. 6, p. 29-31, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792004000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 fev. 2011.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MORAN, J. M. *O que é educação a distância*. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. São Paulo: Forense, 1970.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Parte 3

Com a palavra, a equipe do
Proinfantil/BA

DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS

E ABREM-SE AS JANELAS DO PROINFANTIL: AS DEVOLUTIVAS COMO PRODUÇÕES DE LEITURA E ESCRITA

Cleverson Suzart Silva, Leila da Franca Soares

Mônica Loiola

Primeiro momento: e abrem-se as janelas

Este texto é fruto de uma experiência de formação docente vivida no Proinfantil na Bahia que foi tomando corpo e se consolidando em uma estratégia denominada, por nós, como devolutiva.

O Programa de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil – conhecido como Proinfantil – é o ambiente e o cenário que justifica e dá o tom à temática deste artigo. Nós, Mônica, Leila e Cleverson, somos respectivamente as assessoras pedagógicas e o coordenador de formação do Proinfantil na Faced/UFBA que, juntamente com os professores formadores e com os tutores – todos nós reconhecidos como colaboradores do Proinfantil – praticamos a leitura e a escrita por meio das devolutivas e, com isso, nos reconhecemos como sujeitos da aprendizagem desse instrumento que tanto nos desafia ao produzi-lo.

Nossos esforços iniciais se concentram em apresentar, brevemente, o Proinfantil e a sua estrutura de funcionamento, com a intenção de fornecer informações necessárias para a compreensão do contexto em que essa narrativa se desenvolve. Posteriormente, discutimos acerca dos fundamentos da devolutiva ao tempo em que narramos a sua história de implementação no cotidiano das agências formadoras.¹ Por fim, refletimos sobre o instrumento devolutiva como produção de leitura e escrita.

Segundo momento: apresentando o cenário

Pode-se entender o Proinfantil como uma ação emergencial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) – implementada em parceria com Universidades Federais, Estados e Municípios interessados – e desenvolvida com o propósito de possibilitar estudo e titulação a professores que atuam em creches e pré-escolas – públicas ou privadas sem fins lucrativos – sem a formação mínima exigida pela lei.²

1 As agências formadoras são núcleos pedagógicos localizados em escolas estaduais geograficamente dispersos no território estadual. Contamos com sete agências formadoras no nosso estado localizadas em Barreiras, Eunápolis, Feira de Santana, Gandu, Itaberaba, Salvador e Vitória da Conquista.

2 LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Em 2006, o Estado da Bahia aderiu ao Proinfantil iniciando, assim, o primeiro grupo de professores cursistas e, na sequência, até 2011, mais dois grupos³ concluíram a sua formação. Em 2008, as Universidades Federais foram convidadas pelo MEC para assumirem as formações dos colaboradores, dentre outras responsabilidades, o que marcou mudanças significativas no que se refere ao acompanhamento do fazer pedagógico nas agências formadoras. É nesse contexto que a implementação do instrumento devolutiva, como estratégia de formação, acontece no Proinfantil/Bahia.

A formação dos professores cursistas no Proinfantil acontece por meio de um sistema de multiplicadores composto por professores disponibilizados pelo Estado – os professores formadores – e pelo município participante – os tutores. A Universidade Federal da Bahia planeja, organiza e executa a formação dos professores formadores e tutores que, por sua vez, referendados nessa formação, planejam, organizam e executam a formação dos professores cursistas.

Os tutores também têm como função avaliar o portfólio produzido pelos cursistas, emitindo pareceres aos mesmos e atribuindo notas às produções; por sua vez, os professores formadores devem acompanhar essa avaliação emitindo pareceres para os tutores. Esse acompanhamento gerava pareceres que, em sua maioria, eram transmitidos verbalmente. Assim, não havia uma cultura de documentação das orientações dadas e recebidas, dificultando o planejamento e a continuidade das ações formativas.

Este cenário revelou a necessidade de se criar uma estratégia que possibilitasse o acompanhamento sistemático do processo de construção de conhecimentos teóricos e práticos dos cursistas e colaboradores sem perdas de informações significativas ou falhas na comunicação. Dessa forma, uma prática ainda pouco familiarizada, ou seja, a devolutiva escrita encontrou espaço para sua inserção e posterior consolidação. Iniciando, assim um novo tempo nessa história, permeado por palavras escritas tão bem ressaltadas por Beltrão (2006, p. 10):

E a palavra, a despeito disso e daquilo, sobrevive. Nas linhas, sob as linhas, nas entrelinhas, sobrescritas, subscritas, nas margens, esmagadas, apertadas, livres, soberanas, para escrever, reescrever, acompanhar, descrever, contrariar, perpetuar, deslocar, dimensionar, redimensionar, questionar, continuar, subtrair, inverter, inventar, narrar essa história. Também muitas outras.

3 Grupo 1 – janeiro de 2006 a dezembro de 2007; Grupo 2 – janeiro de 2008 a dezembro de 2009; Grupo 3 – julho de 2009 a julho de 2011. (Informação fornecida pela atual Equipe Estadual de Gerenciamento do PROINFANTIL com base nos registros em rede interna lotada no Instituto Anísio Teixeira).

Terceiro momento: as devolutivas como produções de leitura e escrita

Registrar os encaminhamentos e avaliações realizadas tornou-se um princípio a ser seguido pelos profissionais que compõem o núcleo de formação do Proinfantil na Bahia, incentivado pelas próprias devolutivas enviadas pela assessoria pedagógica.

Segundo Loiola, Silva e Souza (2011, p. 3) as devolutivas são definidas como:

[...] registros que permitem um diálogo reflexivo entre os parceiros envolvidos no processo de construção do conhecimento, tornando-se uma importante estratégia de acompanhamento e de intervenção pedagógica que complementa as ações formativas realizadas pelas agências formadoras.

Neste sentido, a escrita das devolutivas é impulsionada pelas leituras que um sujeito realiza de outro sujeito: aqueles que dialogam entre si por meio delas. Assim, a leitura do sujeito e do seu processo de aprendizagem é ao mesmo tempo o ponto de partida e o de chegada da devolutiva uma vez que é mister identificar o que o sujeito revela saber e daí indicar meios e caminhos, oferecer ferramentas para que construa aquilo que ainda não sabe. Este é sem dúvida um dos grandes desafios do profissional que faz uso dessa prática.

Compreendendo que as devolutivas têm função formativa, faz-se necessário escolher o aporte teórico que dará subsídio para essas produções de leituras e escritas de sujeitos, para sujeitos que ensinam e aprendem.

Alícia Fernández (1991) apresenta bases teóricas que fundamentam nossas compreensões sobre sujeito e aprendizagem, elos para a escrita das devolutivas. Um sujeito que possui um “organismo transversalizado pelo desejo e pela inteligência” e que “conforma uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age.” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 57) Um sujeito que aprende em processo a partir do estabelecimento de um vínculo entre os dois principais personagens: o aprendiz e o ensinante, que, por sua vez, vivenciam o processo dialógico entre os quatro níveis que os constituem: o organismo, a inteligência, o desejo e o corpo. Todos os quatro níveis sinalizados por Fernández (1991) estão implicados no processo de aprendizagem uma vez que o humano não pode ser fragmentado e posto em escalas de valores sobre o que mais pesa para promover a aprendizagem, se o corpo ou a emoção, se a inteligência ou a integridade orgânica.

Com isso, entendemos a aprendizagem como um processo de construção vivenciado por um sujeito que aprende – mas que também ensina – e mediado por outro sujeito que ensina – mas que também aprende. Compreendemos também que construir conhecimento de modo significativo transcende a mera cópia ou simples representação, onde os conhecimentos que o aprendiz possui funcionam como pontos disparadores para o estabelecimento de relações que favoreçam a aprendizagem. Dessa forma

é fundamental que levemos essas compreensões em consideração ao construirmos as nossas devolutivas.

Com essas compreensões as devolutivas escritas trouxeram um novo movimento para o cotidiano das agências formadoras, podendo, assim, atender a uma antiga demanda de documentação e continuidade das intervenções. Por outro lado, essa prática nos fez deparar com um outro desafio: o de produzir devolutivas com uma linguagem que pudesse ser compreendida pelos leitores.

Em busca de superar o desafio citado anteriormente, houve um movimento de entrega e experimentação que resultou na construção de uma relação entre o autor e o leitor do texto, respeitando-se o modo singular e estilos próprios de escrita. Vale ressaltar que essa conquista caracteriza-se como uma permanente construção de sentido, como afirma Orlandi (2004, p. 11) “[...] consideremos o fato de que o dizer é aberto. É só por ilusão que se pensa poder dar a ‘palavra final’. O dizer também não tem um começo verificável: o sentido está (sempre) em curso.” E, nessa perspectiva, a devolutiva é texto aberto ao diálogo, ao diálogo que permanece em curso.

A partir dessas constatações, torna-se perceptível as aprendizagens construídas por esses sujeitos envolvidos, durante seu processo de produção de conhecimento. O que inicialmente, pareceu apenas um instrumento sem funcionalidade, mais tarde pode ser entendido como significativo e favorecedor de alinhavos e costuras entre a teoria e a prática educativa.

Vale ressaltar que o fruto desse instrumento só pode ser colhido no adiante, num depois, esboçado e delineado em forma, no grupo 3 de trabalho, em consequência de um caminho percorrido que ultrapassa a cronologia, pois o que fica perceptível é o resultado de um processo de aprendizagem de cada dois, vivenciados num tempo lógico, implicados no ato de uma escrita reflexiva.

Referências

- BELTRÃO, L. M. F. A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível. 2006. 276 f. + 1 CD-ROM. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm Acessado em 12 de setembro de 2009.
- FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada. Tradução Iara Rodriguez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- LOIOLA, M.; SILVA, C. S.; SOUZA, R. A. M. de. Devolutiva: uma estratégia de formação docente no programa de formação de professores em exercício

na educação infantil (Proinfantil) MEC/BA. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 20., 2011, Manaus. Educação, culturas e diversidades. Anais... Manaus: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, 2011. 1 CD-Room.

ORLANDI, E. P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, SP: Pontes, 2004.

CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE ESTUDO

*Lícia Maria Freire Beltrão, Cleverson Suzart Silva,
Mary de Andrade Arapiraca, Karina Moreira Menezes,
Leila da Franca Soares, Lais Caroline Andrade Bitencourt,
Mônica Loiola*

Abrindo nosso diálogo

[...] nunca se sabe de antemão, como alguém chegará a aprender – mediante que amores se chega a ser bom em latim, por meio de que encontros se chega a ser filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. [...] Não há um método para encontrar tesouros e tampouco há um método de aprender [...] (DELEUZE apud LARROSA, 1999, p. 128)

Prezados colaboradores do Proinfantil,

Ao pensarmos na formação dos professores cursistas, pela via do PROJETO DE ESTUDO, procedimento previsto nas diretrizes do Programa, consideramos o pensamento de Deleuze, citado por Larrosa, e que, neste texto, aparece como epígrafe, orientadora de nossa reflexão.

Voltando a ele, ao pensamento, nos perguntamos e perguntamos a você, caro colega: somos capazes de prever, de antemão, como algum Professor Cursista chegará a aprender aqueles conteúdos específicos que preenchem os componentes curriculares previstos para sua formação? Somos capazes de explicar o porquê de um Professor Cursista se envolver mais radicalmente no estudo de uma determinada área, em detrimento de outra, ou o que o motiva a querer saber mais e melhor sobre um assunto de menor importância para nós, mas de máxima importância para ele?

Se essas questões o levaram a responder não, o caro colega está afinado com todos nós! Pensamos como você: não somos capazes de explicar nem isso nem aquilo. Nem essa, nem aquela atitude. Então, se assim o é, como proceder, se uma das nossas funções no Programa é exercer a docência, ensinando?

Nosso ponto de partida

Ante o exposto e a favor da coerência, não devemos proclamar a existência de um método ideal de estudo que deva ser adotado bem como a inexistência de um qualquer. Ou seja, vamos apresentar caminhos ao invés de oferecer receitas.

Retomamos, então, a nossa reflexão inicial – o pensamento de Deleuze – para situar o debate a favor daquele que nos interessa: o Professor Cursista, sujeito da aprendizagem, com quem nos ocupamos. E, em relação a ele, perguntamos, com a colaboração de Larrosa (1999). Poderemos ensinar o Professor Cursista a aprender, não na perspectiva de lhe impor o que aprender, o quanto aprender e o como aprender, mas exercitando sua liberdade de escolha? Aprender na liberdade, com responsabilidade?

Para responder sobre essa possibilidade, prosseguimos, na companhia de Larrosa (1999, p. 139), considerando as opiniões que seguem: “a leitura aventura-se no ensinar e no aprender” [...] “o ensinar e o aprender se dão na leitura”.

[...] Ler é recolher o que se vem dizendo para que se continue dizendo outra vez como sempre se disse e como nunca se disse, numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição. [...] (LARROSA, 1999, p. 141)

A leitura, por isso, dá liberdade. A liberdade que a leitura dá ao que aprende é a liberdade de tomar a palavra. Tomar a palavra é romper com o já dito. Somente a ruptura com o já dito e com o dizer, com o que está se mandando fazer, concorre para que a linguagem fale, concorre para que falemos, para que pronunciemos nossa própria palavra. A liberdade de ler está em ver o que não foi visto nem previsto. E está em dizê-lo.

Aqui os Professores Formadores e Tutores exercem o papel fundamental de ajudar os cursistas a identificar o seu interesse de investigação, relacionado ao eixo temático central, e incentivá-los a debruçar-se sobre ele.

Construindo o projeto de estudo

Para que a liberdade aconteça, é preciso entregar-se ao texto, deixar-se inquietar por ele e perder-se nele. É preciso desenvolver atitude investigativa, atitude científica diante do que se apresenta.

Para isso, é preciso que o Professor Cursista crie um estado de tensão, alimente sua curiosidade “intelectual”, desenvolva atitude investigativa, atitude científica diante do que vê, ouve, assiste dos acontecimentos da comunidade na qual a “sua” escola, “sua” creche se encontra inserida, da comunidade escolar, da creche, em si, da sala de aula, de seu entorno, pensando, sobretudo, na criança. Além disso, ainda é preciso materializar os acontecimentos, problematizando-os.

O papel da Agência Formadora e dos Tutores, nesta etapa do projeto, é orientar para a ampliação das atenções. Conversar com os cursistas sobre o que é desafiador para ele, sobre o que chama sua atenção, o mobiliza, prende seu interesse. Perguntar-lhe sobre o que o inquieta, mas ainda não responde com segurança.

Na prática, a leitura como exercício de liberdade, a materialização dos acontecimentos, problematizados, podem ser, assim, apresentados:

Exemplo 1. (Caso 1)

L., J. e S., crianças que compõem o grupo 3 das classes de Educação Infantil da Escola Y, se divertem com a sonoridade das palavras. Observo sempre as três repetindo os sons das palavras que ouvem, como o final de palavras como mamão, coração, caminhão. Como isso tem sido frequente, pergunto: A sonoridade das palavras e a atenção das crianças voltadas para isso é importante no desenvolvimento da sua linguagem verbal oral?

Exemplo 2. (Caso 2)

Ao descobrir a possibilidade de combinar sílabas de palavras, fazendo-as rimar, O., 4 anos, não parou mais de fazer associações. Assim é que, ao ouvir cantar ela diz brincar, jogar... Ao ouvir correu ela diz bebeu e assim sucessivamente. Diante do que observo, pergunto: Qual a importância da rima no desenvolvimento da linguagem verbal de O. e das crianças de um modo geral?

O estudo de caso como caminho possível

Ao materializar o que foi lido e, concorde conosco, pelo fato de haver liberdade para se ler à vontade, a materialização de leituras sempre será diversa, qualitativa e quantitativamente falando, o Professor Cursista constituirá o que Días-Bordenave e Pereira (1977, p. 164) nominaram de Estudo de Caso. Atualizando suas considerações, podemos dizer que o Estudo de Caso consiste na elaboração e apresentação de uma situação real ou fictícia, mas verossímil, sob forma de narração (dialogada ou não), descrição, sequência fotográfica, entre outros modos que tragam questões que merecem ser estudadas.

Com o **Estudo de Caso**, é possível: a) se desenvolver a capacidade analítica dos Professores Cursistas e habilidades com as quais distingam observação, inferência e julgamento de valor; b) se desenvolver a capacidade de articulação entre teoria e prática, configurando a transposição didática necessária à compreensão de como os construtos teóricos funcionam em uma dada situação concreta; c) se desenvolver a capacidade de tomar decisões, de adotar uma linha de ação, depois de analisar várias alternativas, não se deixando levar pela tendência de se encontrar conclusões únicas e dogmáticas, mas a adequada, ou a alternativa 'solução' para dados problemas, apresentados em circunstâncias específicas.

Enfim, o **Estudo de Caso**, como o próprio nome sugere, orienta estudos. É preciso, por isso, se fazer levantamento de fontes de consulta e, principalmente, estudar! Estudar o que foi problematizado, o que foi escolhido, com liberdade, e apresentar os resultados.

Isso posto, somente nos resta sugerir um dos modos como a escolha de cada Professor Cursista poderá se transformar em um **PROJETO DE ESTUDOS** que seja

seu, que marque sua singularidade, seu desejo, sua necessidade, ao mesmo tempo em que atenda às exigências formais das diretrizes gerais do Proinfantil.

Para isso, voltamos ao Caso 1 e o utilizamos no exemplo que segue. Consulte o *Guia geral* do Proinfantil (BRASIL, 2005) sempre que sentir necessidade:

Escrita do projeto de estudo a partir do estudo de caso

Problema

Pensamos, e sabemos que você há de concordar, que as iniciativas de estudo se iniciam por um problema, ou seja: por um assunto ou questão que envolve dúvida, incerteza, dificuldade de compreensão e que o sujeito nele envolvido, no caso, o Professor Cursista, se surpreende com o que constata, o/a toma (o assunto, a questão) como novidade, como algo que não sabe, mas por que passa a ter curiosidade de esclarecer, de saber e de resolver, se possível for.

Retomemos, então, o Caso 1 para identificarmos o PROBLEMA que nele se apresenta: L., J. e S., crianças que compõem o grupo 3 das classes de Educação Infantil da Escola Y, se divertem com a sonoridade das palavras. Observo sempre as três repetindo os sons das palavras que ouvem, como o final de palavras como mamão, coração, caminhão. Como isso tem sido frequente, pergunto: A sonoridade das palavras e a atenção das crianças voltadas para isso é importante no desenvolvimento da sua linguagem verbal oral?

Como você observa, há, nesse caso, um dado constatado que se revela sob forma de narrativa, seguida de uma pergunta. Tudo isso concorre para a constituição do PROBLEMA. Se você está nos perguntando por quê?... Logo respondemos: há um assunto trazido, mostrado, revelado para nós:

“L.J. e S., crianças que compõem o grupo 3 das classes de Educação Infantil da Escola Y, se divertem com a sonoridade das palavras”. Elas repetem os sons das palavras que ouvem, como mamão, coração, caminhão. Essa repetição tem sido frequente.

O sujeito nele envolvido, no caso, o Professor Cursista, se surpreende com o que constata, e o toma (o assunto), como novidade, como algo que não sabe, mas por que passa a ter curiosidade de esclarecer, de saber e de resolver, se possível for.

Se o assunto não mobilizasse o sujeito nele envolvido, se o que percebeu não o surpreendesse, se o ocorrido não fosse tomado como uma novidade, como algo inusitado, não seria um PROBLEMA. Além disso, há uma curiosidade explicitada através da pergunta formulada, uma vontade, uma curiosidade que parece querer ser “premiada”. Concorda?

Assim, lembramos que o PROBLEMA indica o objeto, ou os objetos do estudo.

No caso em questão, podemos dizer que o objeto de estudo é a Aprendizagem/Desenvolvimento da Linguagem Verbal das crianças, na modalidade oral, e, mais especificamente, os aspectos fonológicos na aprendizagem/desenvolvimento da linguagem verbal das crianças, na modalidade oral.

A justificativa

Passamos, agora, à Justificativa. Todos nós fazemos escolhas, fazemos nossas opções, em torno das tantas “coisas” dispersas no mundo. Além de fazermos nossas escolhas, modo geral, sabemos também dizer o porquê das nossas escolhas. A exemplo, tanto é possível justificar para um amigo a razão por que sugere que ele assista a um filme clássico, como por que optou por um corte de cabelo mais radical. Concorda?

Em se tratando da nossa pesquisa – estudo de caso – não é tão diferente. É preciso justificar a sua escolha, explicando a razão por que o caso escolhido se constitui em um problema de estudo. O que difere é a formalização da justificativa, pois há muitas pessoas interessadas em estudos que dizem respeito, no caso, à educação das crianças do nosso contexto educacional. Assim, é preciso não somente estarmos convencidos da natureza e importância do que foi escolhido estudar, mas dizer aos nossos pares e convencê-los.

Na JUSTIFICATIVA constam os argumentos que defendem a escolha ou a necessidade do estudo escolhido.

Retomando o Caso 1, voltamos a pensar: o que justifica estudar os aspectos fonológicos na aprendizagem/desenvolvimento da linguagem verbal das crianças, na modalidade oral?

Vejamos um exemplo possível de justificativa para o Caso em questão:

Ao pensarmos na linguagem verbal associamos o assunto ao fato de a linguagem verbal ser um fenômeno universal das populações humanas. Todos os grupos humanos, em todos os lugares, independente da sua cultura, usam a linguagem verbal na sua relação com o mundo. Isso já é motivo para justificar um estudo voltado para a linguagem, para a linguagem verbal de crianças. Acompanhando o desenvolvimento de uma criança, observamos, sem muito esforço, diferentes etapas: elas emitem inicialmente sons diferenciados, prosseguindo, parecem emitir sons específicos da sua língua materna, até que, mais ou menos aos doze meses já começam a formular palavras. Isso que é tão comum acaba de chamar a nossa atenção, pelo fato de estarmos educando crianças que mostram um gosto especial pelos sons das palavras. Elas se divertem com os sons de palavras terminadas em *ão*, por exemplo. Em vista da frequência com que observamos o fato, achamos justo desenvolver um estudo sobre o assunto e relacioná-lo com a aprendizagem, com o desenvolvimento da linguagem verbal da criança, na modalidade oral,

porque sabemos que a linguagem verbal será sempre importante para a condição da criança estar no mundo. Além disso, queremos ampliar o nosso saber sobre as questões que dizem respeito à educação. Sabemos que assim contribuiremos mais objetivamente com a emancipação das crianças.

Os objetivos

Tomando como base o Caso 1, parece que já nos convencemos da amplitude do objeto de estudo apontado pelo caso. É preciso, por isso, o propósito a ser satisfeito com o estudo expresso no Projeto. Passamos, por isso, para os objetivos, para as intenções pedagógicas que devem ser formuladas pelo Professor Cursista.

Muito embora saibamos que a definição de propósito, de intenção é bem pessoal, simulamos, como nos itens anteriores, objetivos possíveis:

- *ampliar conhecimentos sobre aprendizagem/desenvolvimento da linguagem verbal das crianças, através de leituras específicas;*
- *sistematizar os conhecimentos sobre o assunto, através de fichamentos dos textos lidos;*
- *partilhar com colegas os resultados do estudo realizado, provocando debates e continuidade da investigação.*

O cronograma

Modo geral, quando objetivamos transformar nossas intenções em ações precisamos pensar nelas, nas ações, nas atividades. Quando queremos otimizá-las, precisamos pensar no tempo, no período em que iremos realizar cada ação, cada atividade. Para, de modo sintético, expressar isso, contamos com o CRONOGRAMA. O CRONOGRAMA é um gráfico demonstrativo no qual vamos citar as ações, as atividades escolhidas bem como as faixas de tempo de todo processo operacional, sob forma de datas, pensadas para realização das atividades que serão realizadas em cada etapa do projeto.

Atenção!! Muito embora, na sequência dos tópicos do Projeto de Estudos o CRONOGRAMA se encontre nessa posição, ele somente poderá ser formulado integralmente, após o levantamento das Fontes de Pesquisa.

O CRONOGRAMA funciona como um planejamento das ações. Assim como qualquer outro planejamento ele pode ser modificado de acordo com a necessidade que a pesquisa tiver. Tanto se pode acrescentar como retirar ações pensadas *a priori*.

Como sugestão de um CRONOGRAMA, apresentamos:

Período - Atividade

01 a 31/03 - Observação das crianças em atividade dirigida e formulação do Caso que será estudado;

01 a 10/04 - Formulação inicial (esboço) da proposta do projeto (problema, justificativa, objetivo, fontes de pesquisa e cronograma);

10 a 24/04 - Levantamento bibliográfico / reformulação da proposta inicial do projeto;

24/04 a 01/05 - Leitura de textos e livros / reformulação da proposta inicial do projeto / inquietações sobre a formulação da proposta do projeto;

01 a 31/05 - Inquietações sobre a proposta do projeto / reformulação do cronograma / leitura de textos e livros / revisão final;

12/06/10 - Entrega da proposta do Projeto

01/07/10 a 01/12/10 - Levantamento bibliográfico / leitura de textos e livros / escrita do relatório parcial / atualização do cronograma e do relatório parcial / formulação e aplicação de entrevistas / revisão final do relatório parcial / Entrega do relatório parcial;

01/01/11 a 01/06/11 - levantamento bibliográfico / aplicação de entrevistas / análise dos dados / reformulação de cronograma / escrita do relatório final / revisão do relatório final / inquietações sobre a escrita do relatório final / entrega do relatório final.

É importante salientar que o CRONOGRAMA é pessoal, devendo atender a necessidade de cada Professor Cursista. Esse exemplo supracitado está definido de forma generalizada, assim cada Tutor deverá ajudar os Professores Cursistas a construir seu próprio cronograma. As Agências Formadoras certamente possuem outras sugestões.

As fontes de pesquisa

Onde estarão guardadas as palavras, as concepções, as teorias que responderão às nossas inquietações, ou nos inquietarão mais? Eis a questão fundamental! Conscientes do objeto de estudo definido, sob orientação da pergunta formulada no caso, precisamos, como se fôssemos caçadores, bons farejadores, ir ao encontro do acervo das bibliotecas virtuais ou não, dos livros, dos periódicos - revistas, jornais; dos Cds, Dvds, dos sites aos quais os computadores nos levam, das pessoas que nos têm histórias para contar, que têm informações a nos ceder, em entrevistas, conversas informais. Enfim, ao encontro de tudo e de todos que se constituem fontes de pesquisa e que colaboraram para que possamos **DESCOBRIR** o que até então estava invisível aos nossos olhos.

A identificação

A essa altura, com tantas ideias se concretizando, com certeza já é possível ter formulados os dados de identificação dos Projetos de Estudos. Esperamos que nos des-

culpem por termos alterado a posição do tópico **IDENTIFICAÇÃO**. É que costumamos dar nome às nossas ideias, depois que elas estão prontas, ou quase prontas. Nesse caso, deixamos as equipes bem à vontade.

Há uma sugestão de capa de Projeto de Estudos anexa ao *Guia geral* do Proinfantil. Lembramos da importância do preenchimento de cada item, pois cada informação ela passa a ser única, singularizando um Projeto de Estudos que é somente do seu Professor Cursista, mas que passará a ser lido pelas pessoas daqui, dali e de lá!!

Boa sorte e... MUITOS ESTUDOS!

Equipe Proinfantil/UFBA

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Proinfantil. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral*. Brasília, DF, 2005. 51 p. (Coleção Proinfantil)

DÍAZ BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PROPOSTAS E ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA DOS RELATÓRIOS DA AGÊNCIA FORMADORA

Mônica Loiola, Karina Moreira Menezes

Lais Caroline Andrade Bitencourt, Aparecida Carneiro Pires

Agências Formadoras do Proinfantil,

Mais um grupo do Proinfantil se inicia na Bahia e, com ele, novas expectativas e perspectivas de trabalho surgem. A Universidade Federal da Bahia (UFBA) pretende fortalecer a parceria entre nós (equipe UFBA), a Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) e as Agências Formadoras (AGF).

Uma das funções desempenhadas pela UFBA, no âmbito da Faculdade de Educação (Faced), através do Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) é a formação continuada dos(as) participantes, vislumbrando que estes(as) possam atuar como agentes transformadores(as) da realidade, com responsabilidade, criatividade, criticidade, reconstruindo o papel social da educação na formação para a cidadania.

Compreendendo a importância do aprofundamento de estudos e pesquisas voltados para a área educacional, a Faculdade de Educação da UFBA defende a incessante busca pelo conhecimento. Uma das possibilidades de enriquecimento teórico-prático das ações realizadas no cotidiano das organizações está na construção de relatórios como importante metodologia para a pesquisa documental, uma vez que esses trazem em seu bojo a descrição analítica e repleta de reflexões de uma determinada instituição e/ou de um grupo de trabalho, contribuindo para futuras pesquisas, através da memória de uma época singular e plural vivenciada por aquela instituição ou grupo de trabalho.

Com esse sentimento, construímos este texto contendo orientações para a elaboração dos relatórios que fazem parte da rotina das AGF.

É importante destacar que essa iniciativa surgiu de observações feitas pela equipe de assessoria técnica-pedagógica (ATP) sobre os relatórios enviados para a Universidade e Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG), como também por solicitação das próprias Agências Formadoras. Assim, nossa principal intenção é contribuir com o trabalho que vocês vêm realizando, oferecendo indicações para a elaboração desses documentos tão importantes, na medida em que **refletem a história e o caminhar de cada Agência Formadora.**

Como poderão ver, estas orientações compõem um texto aberto, que pode e deve, ao longo de nossa jornada, ser continuamente enriquecido por vocês.

Concebemos a construção dos relatórios da Agência Formadora como uma ação coletiva, que envolve todos(as) os(as) formadores(as), e como fruto de um processo de reflexão e tomada de decisão. Após análise dos relatórios elaborados no decorrer do

Grupo 2 do Proinfantil, percebemos que a definição **do que escrever** e de **como escrever** tem se apresentado como desafios que variam de AGF para AGF. Nesse sentido, o nosso diálogo pretende **indicar os elementos comuns que precisam constar nos relatórios**. Desejamos, também, **incentivar a autoria e valorizar o estilo de quem escreve**, pois os relatórios materializam a singularidade de cada agência formadora, assim como o uno e o diverso de cada ser que produz o texto.

Com base no que desejamos alcançar, destacamos:

- a) O potencial criador dos(as) colaboradores(as) do Proinfantil demonstrado no dia a dia;
- b) O incentivo à autoria individual e coletiva;
- c) A socialização do conhecimento produzido vislumbrando a criação de um livro do Proinfantil na Bahia;
- d) A escrita como um ato social de registro, reflexão e memória.

Nosso ponto de chegada

A escrita é um tipo de tecnologia de comunicação criada e desenvolvida historicamente pelas sociedades para representar o pensamento e a linguagem humana e para fazer com que esse pensamento persista no tempo. Pensando nisso, convidamos a todos(as) a refletir sobre dois pontos que gostaríamos de ressaltar:

1. A necessidade de ir para além de essencialmente descrever os fatos e/ou as ações realizadas;
2. A importância de apresentar os resultados de um trabalho realizado de forma significativa. Aqui, pretende-se evitar a apresentação dos resultados apenas de forma genérica, ou seja, é preciso considerar seus significados no contexto em que foram emanados e que estão inseridos.

Desse modo, vislumbramos a produção de relatórios que tenham referências desde os planejamentos das ações, passando por suas relações com os eixos integradores e com os conteúdos dos módulos, até a avaliação das aprendizagens dos(as) cursistas e da própria Agência Formadora.

Acreditamos que estes pontos são essenciais para tentar expor a realidade mais fidedigna possível às pessoas que não participaram dos momentos relatados e sejam, também, fonte de reflexão e aprimoramento constante, retratando a grandeza do trabalho realizado dentro das Agências Formadoras.

Construindo os relatórios

Na definição dessas orientações, consideramos como pontos de partida:

1. O contexto de cada Agência Formadora: municípios atendidos; situação funcional das equipes; quantidade de cursistas; acordo de participação; etc.
2. A forma de apresentação dos relatórios: organização e articulação das partes; uso de imagens; anexos; linguagem; estética; etc.
3. O conteúdo dos relatórios: descrição das atividades e das condições estruturais; observações avaliativas; reflexão sobre planejamento do trabalho; resultados alcançados; análise desses resultados e outros.

No que diz respeito ao **contexto**, a situação das Agências Formadoras é bastante diversa. O registro das informações contidas neste tópico (contexto) possibilita uma visão panorâmica da organização e da logística da AGF, o que favorece encaminhamentos mais ajustados às reais necessidades da agência. Cada AGF possui suas especificidades e singularidades que tornam o Proinfantil um programa extremamente plural em sua realização.

Diante da imensa riqueza da produção humana, Paulo Freire (1979) frisa que, como não há homem sem mundo nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade. Esta relação homem – realidade, homem – mundo, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Daí a necessidade de o ser humano reconhecer que a realidade é mutável, e de estar sempre disposto às revisões, amar o diálogo, nutrir-se dele, pois a realidade em si é indagadora, investigativa e eivada de possibilidades de mudanças. Assim são os contextos envolventes das AGF.

Quanto ao **conteúdo**, retomemos o pensamento Freireano: na medida em que o sujeito cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. E é também criando, recriando e decidindo como irá participar nessas épocas, que obterá melhores resultados toda vez que, integrando-se ao espírito delas, apropria-se de seus temas e reconhece suas tarefas concretas. Não se esquecendo, contudo, de que a história é feita de aspirações, de desejos, de valores, de buscas e de realizações em um determinado tempo/espço, e somente os visionários têm e terão dúvidas frente às quais surgirão novas perguntas e novos pensamentos.

Insistimos, então, que um dos elementos imprescindíveis nos relatórios diz respeito ao **planejamento**, uma das ações/reflexões mais ricas do trabalho na Agência Formadora. Os(as) colaboradores(as) do Proinfantil atuam em rede, isso exige que o trabalho nas equipes se organize de forma articulada, o que demanda diferentes níveis e tipos de planejamentos.

Nesta direção, os planejamentos, sejam os das ações coletivas (JM, FP, EQ, GE, entre outras) ou os individuais (oficinas, palestras, etc.), precisam se respaldar nas concepções do Programa. Os planejamentos coletivos, em especial, são a base das ati-

vidades a serem realizadas por todos(as). Portanto, as discussões ocorridas nesses momentos de decisão merecem ser registradas.

Ainda nesta perspectiva, os planejamentos das áreas do ensino médio e os das áreas pedagógicas precisam articular os conteúdos, as atividades e as dinâmicas sugeridas com os eixos integradores e temáticos (horizontais e verticais). A definição dos objetivos, a escolha dos materiais, as técnicas adotadas são também decisões oriundas de um processo complexo de reflexão dentro de um contexto muito singular e, por isso mesmo precisam ser também, contempladas na escrita dos relatórios.

Nos relatórios é importante trazer elementos que mostrem a articulação dos planejamentos com as concepções do programa e com os eixos integradores e temáticos (horizontais e verticais).

Outro ponto importante na escrita dos relatórios diz respeito à **avaliação**. Bem, mais uma vez, poderíamos pensar no plural: pode-se incluir a avaliação das aprendizagens dos(as) Cursistas e Tutores(as) e da equipe da Agência; a avaliação das interações ocorridas; as auto-avaliações; dentre vários outros aspectos passíveis de análise e reflexão.

Ao definir os fatos relevantes a um determinado momento, é importante que os(as) autores(as) dos relatórios (ou seja, toda a equipe da AGF), discutam e abordem com nitidez as situações relatadas e os encaminhamentos relacionados a elas.

Como já dito, acreditamos que indicar com clareza os procedimentos utilizados fornece elementos para que o assunto tratado seja reconhecido facilmente, tanto para o autor, quanto para o leitor.

No mais, vocês são professores(as), gestores(as) e articuladores(as) e produzem conhecimento a cada decisão tomada. Não se trata de fazer um relatório imenso, mas de registrar os motivos que os(as) levaram a decidir por um caminho ao invés de outro. Trata-se de avaliar as escolhas e os resultados alcançados e sinalizar a continuidade ou mesmo as mudanças possíveis nessas escolhas.

Os textos de apoio ao trabalho do Tutor, e em especial, o texto *formação de professores reflexivos: a importância do registro* de Beatriz Ferraz (2007) traz uma série de apontamentos que podem contribuir para essa conversa. Fica o convite para compartilhar essas idéias iniciais sobre planejamento e registro, as quais podem e devem ser discutidas por toda a equipe de Formadores(as) da Agência. Assim, em parceria, poderemos ajustar as orientações da UFBA às necessidades das Agências: que seja essa a compreensão que nos fortalece.

Assessoria Técnica-Pedagógica do Proinfantil/UFBA (ATP/UFBA)
Carol, Cida, Karina e Mônica.

Referências

FERRAZ, B. M. S. *Formação de professores reflexivos: a importância do registro*. [Rio de Janeiro: s.n.], 2007.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 79p.

PRADO, M. E. B. B; SILVA, M. G. M da. Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 79, p. 61-74, jan. 2009.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA HISTÓRIA CONTADA NO VAI E VEM DAS ESTRADAS BAIANAS

Karina Moreira Menezes, Lais Caroline Andrade Bitencourt

Leila da Franca Soares, Mônica Loiola

Gostaríamos de compartilhar, com vocês, leitores, um pouco do nosso trabalho na área de Educação Infantil. Inicialmente, gostaríamos de nos apresentar: somos um grupo de quatro mulheres com temperamentos e jeitos muito diferentes. Todas formadas em Pedagogia, realizando atividades diversas que variam de professoras em educação infantil a atendimento em consultório de Psicopedagogia. Fizemos nosso mestrado em Educação, na UFBA/FACED, com pesquisas relacionadas ao nosso fazer na Educação Infantil. Com essa apresentação, acreditamos oferecer elementos para que vocês possam compreender a natureza do nosso movimentado fazer.

Refletindo sobre a formação de professores de Educação Infantil

Reestruturação e mudanças marcam a importância da Educação Infantil. Nessa direção, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) compreendem que não só a Educação Infantil modificou-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, como também a formação dos profissionais do ensino. Segundo eles, as mudanças aconteceram de modo paradoxal. Por um lado, houve a ampliação das tarefas do profissional, mas por outro as condições de trabalho permaneceram com as mesmas dificuldades.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), essas mudanças dizem respeito às modalidades de formação para esses profissionais. Antes da promulgação da LDB em 1996, havia duas formas principais: o magistério em nível médio e a atual licenciatura no curso superior. Definiu-se, então, que a formação em ensino médio seria permitida apenas aos professores que atuavam na Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental.¹ As licenciaturas formam professores que pretendem atuar nas séries finais do ensino fundamental e em todo o ensino médio.

Em contrapartida, o mesmo documento: *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica* reconhece a necessidade de estabelecer uma articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos e ressalta que a organização curricular deve preocupar-se com a coerência entre o que é oferecido e o que é solicitado do estudante em formação. Para isso destaca que a formação deva ser o preparo para:

1 LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002)

Nesse sentido, o documento em questão visa orientar as instituições responsáveis pela formação dos professores para oferecer uma estrutura organizacional e curricular de modo a contribuir para que os estudantes desenvolvam competências para entender e aproveitar os conhecimentos teóricos e práticos no seu fazer pedagógico.

Ao refletir sobre os textos legais que regulamentam a Educação Infantil e a formação dos seus profissionais, Nascimento (2007) destaca uma preocupação legítima sobre a falta de definição sobre quem seriam tais profissionais. Segundo a autora, a LDB direciona a formação mínima exigida somente para os professores, excluindo-se dessa demanda outros atores que integram o quadro de trabalhadores das instituições.

[...] ainda que destaques o avanço da legislação, é necessário aclarar o significado da inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos. Uma questão que esta inclusão suscita, em relação aos profissionais da educação infantil, é que a abrangência da LDB circunscreve-se ao perfil escolar desse profissional, ou seja, ao professor. Em decorrência, continuam à margem deste parâmetro legal os demais agentes educativos hoje incorporados ao cotidiano das instituições de educação infantil, tais como os monitores, os crecheiros, os recreacionistas, as pajens etc. (NASCIMENTO, 2007, p. 103-104)

A questão apresentada por Nascimento (2007) denuncia um grave problema social que deve interessar aos governantes e legisladores brasileiros, uma vez que é urgente estender a formação não somente aos professores, mas também para todos que atuam diretamente na formação das crianças.

Nesta configuração, discutir a formação do professor de Educação Infantil significa refletir acerca do processo de construção histórica e política da sua profissionalização e a possibilidade de construção de identidades docentes implicadas com o papel social e político que este profissional deve assumir. Identidades essas, constituídas, por sua vez a partir das experiências socioformativas – inicial e continuada – fatores determinantes para favorecer que esse profissional se reconheça como profissional da educação, aproximando-o de seus *pares* que já possuem referências profissionais constituídas, um estatuto e uma carreira próprios. (SILVA, 2003, p. 23)

É preciso modificar uma antiga tradição de não investimento na qualidade da formação dos professores que atuam na primeira infância, e pensar em propostas nas quais a articulação entre o discurso da legislação e as ações concretas seja um princípio considerado na busca pela qualidade da Educação Infantil. É nesse contexto que surge o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil.

O Proinfantil em foco

Com a versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, as creches, além das pré-escolas já existentes, foram agregadas à Educação Infantil que passou a ser compreendida como a primeira etapa da Educação Básica.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, defende que a formação dos profissionais da Educação Infantil receba uma atenção especial, de forma que a qualificação específica para atuar neste segmento seja fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças.

Em 2004, um dado preocupante no cenário educacional brasileiro, levantado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi o de que, pelo menos, vinte mil professores atuavam em Educação Infantil, sem que tivessem a titulação legal nem em nível de ensino médio.

Foi nesse cenário que surgiu o Proinfantil – programa de formação docente em território nacional, entre 2005 e 2006, como ação emergencial para solucionar esse problema. Implantado com a participação do Ministério da Educação, Universidades Federais, Estados e Municípios. O Proinfantil é reconhecido como um curso a distância, em nível médio e na modalidade Normal, destinado aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não.

Com um diferencial na sua proposta, uma vez que estende a formação pedagógica a pajens, monitores, cuidadoras auxiliares por compreendê-los também como profissionais da Educação Infantil o Proinfantil objetiva a inclusão social desses profissionais.

A matriz curricular do curso traz, como eixo central da sua proposta de formação, a construção da identidade profissional e é oferecido tanto aos professores da rede pública quanto àqueles que atuam na rede privada sem fins lucrativos, tal como já se fez alusão. (BRASIL, 2005)

A Bahia aderiu ao Proinfantil em 2006, no Grupo Um e, desde então, mais dois grupos² foram implementados em território estadual. Em 2008, as Universidades Federais foram inseridas no programa, como instituições parceiras, com o propósito de promoverem a preparação dos profissionais responsáveis pela formação direta dos cursistas. A rede estadual, compreendida por um sistema de multiplicadores, foi formada por professores disponibilizados pelo Estado (conhecidos no Proinfantil como professores formadores) e que ficaram lotados nas agências formadoras. Já os professores tutores, ficaram responsáveis pelos professores cursistas, no município. Coube, também, à Universidade acompanhar o desenvolvimento do trabalho realizado por essa rede, além de desenvolver pesquisa e avaliação do programa no estado. No estado da Bahia, durante o Grupo Um, as formações dos colaboradores foram desenvolvidas por consultores contratados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). A partir do Grupo Dois, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.³ E no Grupo Três, a Universidade Federal da Bahia ingressa no Programa sob a coordenação dos professores Cleverson Suzart Silva, da professora Lícia Beltrão e da professora Mary Arapiraca.

Integramos a equipe da Universidade Federal da Bahia, na função de Assessora Técnica Pedagógica (ATP) e dentre as nossas atribuições, destacam-se duas em especial: acompanhar e documentar o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Proinfantil no Estado da Bahia, de forma presencial e a distância. Neste sentido, tornou-se emergente buscar alternativas de instrumentalização que ajudassem a aprimorar o olhar frente às trajetórias de formação vivenciadas por professores formadores, tutores e pelos professores cursistas. No entanto, acreditamos que, além de acompanhar e documentar, era preciso, também, saber analisar tais percursos com competência e sensibilidade em busca de compreender como tais professores ressignificavam suas experiências de formação e o impacto disso na prática pedagógica de cada um em sua esfera de atuação, tendo como foco o desenvolvimento das crianças confiadas aos professores cursistas.

O vai e vem nas estradas baianas

Como dissemos, anteriormente, o nosso trabalho consiste em acompanhar e documentar a ação pedagógica desenvolvida no Proinfantil de forma presencial e a distância, e o nosso dia a dia é dividido entre o trabalho interno na universidade - quando realizamos o acompanhamento a distância e as visitas às agências formadoras (AGF) – quando realizamos o acompanhamento presencial. Assim, tivemos acesso a todas as ações formativas desenvolvidas pelas agências e, para preservar a memória, realizamos

2 Grupo1 – janeiro de 2006 a dezembro de 2007; Grupo 2 – janeiro de 2008 a dezembro de 2009; Grupo 3 – julho de 2009 a julho de 2011. (Informação fornecida pela atual Equipe Estadual de Gerenciamento do PROINFANTIL com base nos registros em rede interna lotada no Instituto Anísio Teixeira).

3 Sob a coordenação das professoras Ordália Alves Almeida e Regina Aparecida Marques de Souza.

registros, relatórios e devolutivas sobre os planejamentos e instrumentos produzidos pela equipe de cada Agência Formadora (AGF). O nosso trabalho interno, na universidade, também compreendeu a elaboração de textos complementares, organização de materiais e realização de seminários que funcionam como suporte teórico para produções dos professores cursistas.

A Bahia contou com sete agências formadoras em todo o estado: Barreiras, Eunápolis, Feira de Santana, Gandu, Itaberaba, Vitória da Conquista e Salvador, e cada município desses agregaram outros que estão localizados ao seu redor.

Na rede de implementação do Proinfantil, transitamos por praticamente todas as instâncias envolvidas. Estivemos em contato com o Ministério da Educação, com a Equipe de Coordenação Estadual, com a coordenação pedagógica na UFBA, com as Agências Formadoras e com os municípios, em especial por meio dos Tutores e dos Cursistas. Havia, em cada uma dessas instâncias, interesses e demandas por informações e acompanhamento gerencial, técnico e pedagógico que naturalmente nos foram colocados. Podemos dizer que fomos pontos de ligação entre todos os parceiros e isso amplia, sobremaneira, nossas atribuições. Mas tal situação não é negativa. Muito pelo contrário, é bastante positiva na medida em que nos coloca como pontos de convergência de diferentes discursos, ampliando nossa visão do Programa e, em especial, descorrinando a relevância social de sua existência.

No entanto, as visitas de rotina e o acompanhamento das ações formativas presenciais figuraram como mote principal da nossa ação de acompanhamento e de formação. Então, todo mês era chegada a hora de pegarmos nossas malas com rodinhas, e seguir pelas estradas em direção às Agências Formadoras (AGF). Antes disso, tínhamos o cuidado de entrar em contato com a equipe local para combinarmos juntas o dia e a hora de nossa chegada, que, muitas vezes, era decidida em função das atividades já previstas no calendário de cada módulo.

É bem verdade que a nossa viagem já começava, desde o momento que organizávamos a nossa ida, às vezes, juntas, às vezes, sozinhas, para depois relembrarmos a cidade, o seu movimento, seu clima, sua gastronomia, suas particularidades, nossas histórias (algumas delas bem divertidas), a AGF, as ações necessárias.

Geralmente, viajávamos à noite e, se estávamos juntas, a AGF era assunto para nossas conversas. Quando chegávamos ao nosso destino, éramos sempre muito bem recebidas e cuidadas pela equipe que nos aguardava, ávida para contar, pessoalmente, as informações, notícias, novidades, dúvidas e também partilhar angústias e vitórias. O trabalho era grande: conferir documentação, saber sobre os encaminhamentos sugeridos, ouvir e criar estratégias para resoluções de conflitos, oferecer subsídios teóricos para a confecção de instrumentos obrigatórios para a formação do professor; auxiliar as articuladoras pedagógicas no trabalho direto com a formação continuada dos componentes da AGF, ler as devolutivas tanto dos formadores quanto dos tutores e também escrever devolutivas sobre tudo o que foi visto e lido.

As visitas eram momentos privilegiados de contato com os profissionais, pois nesses encontros pudemos observar, constatar, refletir e, em conjunto, (re) organizar estratégias em busca de soluções mais funcionais ao percurso formativo. Além disso, tivemos possibilidade de conhecer os professores cursistas e, em alguns momentos de convivência, saber sobre suas histórias. Histórias de superação e de reconhecimento do Proinfantil, como uma oportunidade única de crescimento e de valorização profissional. Nossos cursistas, mulheres e homens (sim, temos homens atuando em educação infantil); mães e pais trabalhadores e estudantes, que muitas vezes não têm dinheiro para o transporte, mas não deixam de assistir aos encontros com o seu tutor mesmo que para isso precisem andar 6, 7 quilômetros. Histórias que nos impulsionavam a ir ao seu encontro sempre com palavras de estímulos e encorajamento, porque muitos pensaram em desistir e alguns até o fizeram!

Histórias como as contadas por Maria de Fátima Santos e Maria Elessandra Oliveira em seus memoriais:

No dia dezenove de dezembro de dois mil e nove, foi o casamento da minha filha e nesse mesmo dia foram as provas do módulo dois. Para mim foi muito cansativo e corrido, porque não podia deixar de fazer as provas e também não podia adiar o casamento da minha filha porque já estava marcado para aquela data. Eu fiz as provas muito nervosa, estava com o pensamento nas duas coisas, pois naquele dia eu deveria está orientando a arrumação das coisas. Mas no final deu tudo certo. pensei que poderia perder em todas as matérias, mas graças a Deus fiquei em duas, sei que fui vitoriosa. (Maria de Fátima Santos professora cursista de Jussari- AGF Eunápolis – BA)

Cada dia que passa vejo o meu crescimento em relação ao meu aprendizado em sala de aula com as crianças que trabalho, através desse curso que estou fazendo. Só falta eu gostar de ler mais para que eu melhore mais o meu aprendizado em relação ao curso. As dificuldades são muitas, mas com força de vontade, vou conseguir sanar as mesmas. (Maria Elessandra Oliveira, professora cursista de Jussari-AGF Eunápolis – BA)

Sem romantismos, acreditamos que temos motivos para comemorar. Desde o lançamento do grupo piloto do Proinfantil até o grupo Três, cerca de doze mil professores foram formados.⁴ A boa notícia está justamente no fato de o Proinfantil possibilitar que auxiliares de classe também se formassem professores.

4 Dados disponibilizados no Sistema de informação e cedidos pela coordenação Nacional do Proinfantil em outubro de 2010.

Nesse nosso vai e vem nas estradas da Bahia, participamos dessas muitas histórias e nos emocionamos com cada conquista que presenciamos e, porque não dizer que ajudamos a realizar! O que nos movia era o sentimento de estar a serviço de um programa com ideais inclusivos, e a satisfação de poder acompanhar trajetórias de sujeitos transformando suas realidades de vida e juntos ajudando a construir uma nova sociedade, mais justa, humana e inclusiva em todos os aspectos.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988: contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 12 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Proinfantil. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral*. Brasília, DF, 2005. 51 p. (Coleção Proinfantil)

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S; *Educação escolar: estrutura e organização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, M. E. P. do. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, I. de O. e. *Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

A IMPORTÂNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES FORMADORES DO PROINFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NA AGF DE ITABERABA/BA

Agda Stela O. de Lima

Natalieze Caetana dos Santos

Impossível falar de qualidade em educação sem falar de formação do professor, pois elas estão intimamente relacionadas. Falar de formação de professores formadores de professores é ainda maior o desafio, devido a relação que envolve tanto quem se forma quanto quem é formado, levando em consideração que este que está sendo formado já possui grande experiência em sua ação como professor que atua com crianças nas Instituições de Educação Infantil. Muitos são os pesquisadores brasileiros que discutem e oferecem contribuições significativas sobre a importância da formação docente. Destacamos Nóvoa (1992), Freire (1996), Schön (2000), Gadotti (2003), que nos impulsionaram a repensar a formação de professores formadores.

A escrita deste texto se deu então a partir do seguinte questionamento: como atuar nessa função de professor formador de professores em exercício na Educação Infantil, sem ter fundamentação teórica e conhecimento específico sobre a Educação Infantil? Foi com base nessa indagação que através do presente artigo, discutimos sobre a importância do grupo de estudos para os professores formadores do Proinfantil, apresentado aqui um relato de experiência do grupo de estudos desenvolvido na Agência Formadora do município de Itaberaba/BA, bem como a metodologia de trabalho empregada pelo grupo e resultados obtidos.

O grupo de estudos no Proinfantil

O Proinfantil é um curso a distância, de formação para o Magistério, em Nível Médio, na modalidade Normal, oferecido para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação. Implementado pelo Ministério da Educação em parceria com estados e municípios para atender a exigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, em seu artigo 62 que se refere à formação mínima para os professores da educação infantil.

Sua matriz curricular traz como eixo integrador “A construção da identidade profissional”, portanto, é necessário uma equipe de professores formadores que atuem nas áreas do ensino médio e nas áreas de formação pedagógica. Esses profissionais responsáveis pela formação dos professores cursistas e dos tutores devem possuir suporte teórico e conhecimentos específicos necessários para desenvolver o trabalho de formação.

Para Schön (2000, p. 9) a formação é um processo tutorado que se baseia na ação reflexão, ação do que fazem, enquanto fazem.

Portanto, num curso como o Proinfantil, que tem o grupo de estudos como uma das principais ações, não basta “formar” o professor considerado “leigo”, concedendo-lhe um título de professor “formado”, habilitado para lecionar nas Instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas), sem que a equipe de professores formadores, articulador pedagógico e coordenação das AGF tenham a noção da dimensão do que o curso deseja como objetivos ao final da formação oferecida, os quais, conforme o Guia Geral do Programa Proinfantil, são:

- a) Habilitar em magistério para a Educação Infantil (EI) os professores em exercício, de acordo com a legislação vigente;
- b) Elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes (professores cursistas do Programa Proinfantil)
- c) Valorizar o magistério oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal do professor;
- d) Contribuir para a qualidade social da educação das crianças com idade entre 0 a 5 anos nas instituições de Educação Infantil (IEI).

Para que esses quatro objetivos sejam alcançados, os professores formadores, os responsáveis diretos pela formação dos professores cursistas, precisam ter uma prática docente crítica, implicada, que envolva o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O grupo de estudos a isso se destina.

Nesse sentido, a necessidade de fundamentação teórico-prática acerca da Educação Infantil era o que mais se observava na atuação da equipe de professores formadores na AGF de Itaberaba/BA. Não se tratava aqui de questionar a formação inicial desses professores nas áreas de conhecimento, mas de desenvolver estratégias para instrumentalizá-los no campo específico, visando à sua formação como formadores de professores da Educação Infantil.

Com esse propósito, o grupo de estudos foi implementado na Agência Formadora de Itaberaba/BA -AGF, em 2008 quando também iniciava o Grupo 2 do Proinfantil. Neste período, a realização dos estudos acontecia sob coordenação do Articulador Pedagógico da Educação Infantil (APEI) que atuava como transmissores dos conhecimentos específicos da Educação Infantil. Os professores formadores não desenvolviam leituras prévias dos materiais de estudos e conteúdos a serem discutidos no grupo que se mantinha em encontros quinzenais. Cabia ao APEI toda organização, leitura e preparação de materiais para a realização dos estudos e aos professores formadores a discussão do conteúdo que era proposto no dia do encontro.

Nesse período, os temas de discussão tinham por base apenas os conteúdos trabalhados nas áreas pedagógicas (Fundamentos da Educação - FE e Organização do Trabalho Pedagógico - OTP) do curso e o articulador se utilizava dos módulos de estu-

do dos professores cursistas e de outras fontes que subsidiassem a discussão daqueles conteúdos.

No primeiro semestre de 2008, o grupo de estudos permanecia com a mesma organização já mencionada anteriormente e só a partir do segundo semestre desse mesmo ano, na Formação Estadual para professores formadores das AGF, realizada pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS, sentiu-se a necessidade de se repensar a forma como o grupo vinha sendo organizado. Pensou-se, então, que, como sendo “grupo”, todos os participantes deveriam ter envolvimento direto nesse processo de formação continuada, e cada professor formador deveria sentir-se responsável pela sua formação, como afirma Nóvoa (1992), é responsabilidade do professor se assumir como produtor da sua profissão.

Com essa nova estrutura, os professores formadores passaram a assumir o papel de coordenadores do estudo e a APEI com a função de mediador e articulador entre as discussões teóricas e as ações desenvolvidas pelos professores formadores e o seu fazer pedagógico no curso.

Com o início do Grupo Três, a Universidade Federal da Bahia, sob a coordenação dos professores Cleverson Suzart, Lícia Beltrão e Mary Arapiraca, passou a assumir a Formação Estadual, acompanhar, monitorar e orientar todos as ações técnico-pedagógicas das AGF. Essa Universidade validou as ações anteriores do grupo de estudos e afirmou a importância da equipe assumir um papel de produtora de conhecimentos científicos, motivando a todos a produzirem materiais que pudessem ser disseminados e contribuíssem com o repensar sobre o fazer pedagógico do educador na Educação Infantil.

Para que esse processo de transformação ocorresse no grupo de estudos, foi fundamental a presença e a orientação das Universidades, no decorrer dos grupos Dois e Três. As universidades orientaram e formaram as agências formadoras, através das assessoras técnico-pedagógicas do Proinfantil e professores dessas universidades e outros profissionais convidados, dando ao grupo de estudo a dimensão que alcançou dentro da AGF de Itaberaba.

Uma das dificuldades encontradas nesse percurso foi a resistência inicial dos professores formadores das áreas do Ensino Médio (Matemática e Lógica, Linguagens e Códigos, Identidade Sociedade e Cultura e Língua Estrangeira) principalmente, porque pensavam que estavam “ali” apenas para repassar os conteúdos de sua “disciplina”, e que o conhecimento pedagógico não era de sua responsabilidade, como se constata na afirmação da professora formadora Maria Aparecida Rocha:

De início houve um pouco de resistência da equipe, principalmente dos PF que não atuavam nas áreas pedagógicas, mas aos poucos sentimos necessidade de estudar para que pudéssemos acompanhar os PC e orientar com segurança o traba-

lho das TR. (Maria Aparecida Rocha, professora formadora de Língua Estrangeira/Inglês da AGF de Itaberaba/BA).

Ainda hoje, percebe-se isso, mas no geral a equipe tem clareza da importância de seu papel como formadora de professores, e busca se aprimorar, estudar e estar disponível para o trabalho e não o fazer apenas pela exigência do curso.

Como funciona o grupo de estudos

A mudança na configuração do grupo de estudos favoreceu a ampliação das discussões e o envolvimento de cada membro durante o processo, contribuindo para definir a qualidade dos estudos realizados na AGF.

As reuniões são semanais na Agência Formadora de Itaberaba e se organizam a partir das seguintes etapas. Construção com a equipe de um plano de ação para os estudos a serem realizados, levando em consideração a referência sugerida pela APEI e decidida pelo grupo. Nesse plano, são explicitadas as datas dos encontros, os capítulos a serem discutidos e as duplas de professores formadores incluindo o coordenador da AGF, responsáveis pela coordenação do estudo. A escolha dessas duplas fica a critério dos próprios professores, assim como os capítulos que eles desejam coordenar.

Após escolha da referência e organização do plano de estudo, a APEI organiza o material de leitura que é distribuído previamente para todos os participantes com prazo de quinze dias de antecedência da data do encontro. Todos desenvolvem suas leituras e estudos individuais para discussão na data estabelecida no plano.

Cada dupla responsável pelo estudo se reúne, antecipadamente, para discutir o texto e preparar o material da proposta para subsidiar as discussões. Geralmente, são utilizados slides, vídeos, músicas, poemas e outros recursos. A Articuladora Pedagógica também planeja o encontro que envolve dinâmicas, vídeos e outros textos de apoio, levando em consideração o tema de discussão no grupo, bem como acompanha o planejamento elaborado pelas duplas antes do encontro.

Após essas etapas iniciais, acontece o encontro, e o grupo estuda, reflete e discute os temas organizados anteriormente. Nesse momento, a APEI faz a sensibilização voltada para o tema em estudo, e a dupla de professores responsável pela coordenação do estudo assume seu papel a partir de questionamentos e situações problemas. O papel da APEI como mediador do estudo é fundamental e durante as discussões ele é o responsável por instigar o grupo a fazer relações entre a teoria e a ação docente do professor formador. Se alguma dúvida não for esclarecida nesse dia do estudo, o mesmo tema continuará como objeto de pesquisa, sendo novamente discutido no próximo encontro.

Como afirma Freire (1996, p. 29) “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no outro”. E o grupo de estudos tem a intenção de que cada professor formador não seja apenas transmissor de conteúdos,

mas que incorpore a prática do estudo em sua atuação como professor formador. O grupo de estudo deve funcionar como uma espécie de laboratório em que a equipe discute o que vivencia na prática, no decorrer do curso e procura a “solução” não mais baseada no “achismo”, no empirismo ou no pragmatismo, mas busca respostas nas teorias, nos autores que escrevem sobre Educação Infantil, que tratam da temática em questão e que possam sustentar suas práticas e orientações pedagógicas, isso por que

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 23)

É nessa perspectiva freireana que o grupo de estudos funciona, em que a equipe ao mesmo tempo em que ensina se coloca no lugar do aprendiz e aprende para ensinar melhor, para desempenhar seu papel de formador com mais segurança, para desenvolver uma reflexão crítica sobre a prática que exerce, relacionando a teoria com prática no ato em que essas acontecem, para que seu discurso não seja vazio.

Para que tudo isso ocorra no cotidiano das agências formadoras, cada formador precisa ter em mente qual é seu papel e mais uma vez Freire (1996, p. 23) que nos ensina:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Quando dizemos que o professor precisa estudar, não são os conteúdos de suas disciplinas apenas, pois cada um já tem formação específica em sua área de atuação, mas que tenha um arcabouço teórico-pedagógico que sustente sua prática. E isso se dá através do estudo constante e da pesquisa. Conforme Gadotti (2003, p. 16):

[...] o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo um organizador da aprendizagem. Para isso o professor precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o quefazer dos alunos.[...]

E a pesquisa move a curiosidade, não a ingênua, “desarmada”, mas uma curiosidade como inquietação pela busca do saber que indaga, pergunta, desvela a criticidade do professor para buscar as respostas que procura.

Nesse caso, o professor deve ser um profissional capaz de criar conhecimento, e o espaço para isso deve ser os grupos de estudos. O professor formador não pode ser um mero executor de tarefas, planejamentos e oficinas no Proinfantil, sua função no programa deve ir além. Mais uma vez recorremos a Gadotti (2003, p. 22), que afirma que a docência, como aprendizagem da relação, está ligada a um profissional especial, um profissional do sentido, numa era em que aprender é conviver com a incerteza. Daí a necessidade de se refletir hoje sobre o novo papel do professor, as novas exigências da profissão docente, principalmente da formação continuada do professor, da professora.

E o grupo de estudos na AGF de Itaberaba/BA funciona nessa perspectiva, o de contribuir para que cada professor formador seja responsável por sua formação e assuma um papel de produtor de conhecimentos.

Resultados Obtidos

Durante o processo de implementação do grupo de estudos, ficou compreendida pelos professores formadores a necessidade dos estudos para desempenhar sua função de formador com qualidade. Ao longo dos encontros realizados, constatou-se um maior envolvimento dos professores e percebeu-se que o grupo de estudos não foi visto como mera exigência do programa, mas como necessidade da equipe de ampliar seu nível de discussão teórica.

Dessa forma, a equipe da AGF de Itaberaba conseguiu repensar o grupo de estudo e hoje já compreende que “A formação não é concebida como “algo mais”, que se acrescenta ao nosso trabalho diário, mas como parte dele”. (RAMOS, 2001, p. 24)

Observou-se durante esse período até o presente um crescimento teórico bastante significativo dos professores no que diz respeito às análises dos instrumentos do portfólio (planejamento diário, registros de atividade e memorial) dos professores cursistas e a orientação e formação dos tutores, principalmente na construção de devolutivas que auxiliem os tutores no acompanhamento e orientação dos professores cursistas, pois os formadores superaram o olhar apenas técnico e já conseguem compreender aspectos pedagógicos inerentes à Educação Infantil. Isto pode ser visto pelos depoimentos dos professores formadores sobre a influência do grupo de estudo em sua atuação. A professora formadora Mona Lisa Neves nos relata que:

[...] Ao refletir sobre o grupo de estudo percebo o quanto este nos fez crescer ao longo dos módulos, subsidiando a análise e reflexão das Fichas de Acompanhamento Mensal -FAM junto às TR, aprimorando o nosso olhar sobre os aspectos pedagógicos o que tem favorecido uma qualidade melhor na orientação das TR, além de aguçar a nossa percepção da importância de uma educação infantil de

qualidade. (Mona Lisa Neves, professora da área de Vida e Natureza-VN da AGF de Itaberaba/BA).

Para a professora Zenóbia Ribeiro:

Ao longo do processo o grupo de estudo tem proporcionado troca de experiências, crescimento profissional e pessoal, é um momento de formação” (Zenóbia Ribeiro, professora da área de Organização do Trabalho Pedagógico-OTP da AGF de Itaberaba/BA).

Outro indicador de resultados do grupo de estudos foi o Seminário de Estudos Ampliados realizado pela AGF de Itaberaba/BA nos municípios de Andaraí, Tapiramutá, Várzea da Roça e Itaberaba em 2010. Apenas o Município de Mundo Novo não participou desse seminário devido a problemas financeiros, pois cada município assumiu as despesas com a organização do evento. Esses municípios participaram do Grupo Três do Programa Proinfantil e fazem parte da AGF já mencionada.

O Seminário foi organizado a partir de estudos realizados pela Equipe da AGF que percebeu a necessidade de ampliar as discussões promovidas no grupo de estudo. Esse foi constituído por palestras e oficinas temáticas e envolveu todos os profissionais da Educação Infantil desses municípios tais como: coordenadoras, diretoras, vice-diretoras, auxiliares, professores regentes, supervisora técnica, professoras cursistas e tutoras do Proinfantil, além de alunas do Curso Normal e secretárias municipais de educação e secretárias das Instituições de Educação Infantil-IEI.

A Equipe da AGF assumiu a formação desses professores em parceria com cada município. E foram realizadas as seguintes atividades:

A palestra *Profissão Professor: aprender mais para ensinar melhor*, mediada pela coordenadora da AGF, Nataliêce Caetana dos Santos, foi realizada com todos os municípios já mencionados acima e teve a participação de 211 participantes.

A oficina *A criança e o conhecimento matemático: o jogo na Educação Infantil*, ministrada pelas professoras formadoras Lêda Zilmara Queiroz Santos e Maria Aparecida Rocha Santana, teve a participação de 74 participantes.

A oficina *Mediadores da aprendizagem: tempo, ambiente, espaço e materiais*, mediada pelas professoras formadoras Gilsiane Brito Leão de Oliveira e Zenóbia Ribeiro dos Santos, contou com a presença de 49 profissionais.

Já a oficina *Conteúdos na Educação Infantil: Para quê? Quais? Por quê?*, mediada pela articuladora pedagógica Agda Stela Oliveira de Lima e a professora formadora Mona Lisa Pinto Neves foi realizada com 44 participantes.

Da oficina *Vivendo o letramento: práticas cotidianas da Educação Infantil*, participaram 38 pessoas, e foi coordenada pelas professoras formadoras Valdeli de Jesus Ramos e Vilma Cristina Silva dos Santos.

Após realização do seminário nos municípios a equipe da AGF considerou que os resultados obtidos através de cada atividade realizada foi significativo tanto para nós quanto para os participantes, pois essa ação possibilitou a produção de conhecimentos e a disseminação dos mesmos, proporcionando aos municípios um repensar sobre a Educação Infantil em suas políticas de educação.

Algumas Considerações

Conforme demonstrado nesse relato, o grupo de estudos foi uma das estratégias de formação continuada considerada fundamental para a formação dos professores formadores do Proinfantil. Sabe-se, contudo que a relação entre teoria e prática é dialética e exige um envolvimento de todos os profissionais nesse processo e uma disponibilidade para querer mudar e se sentir responsável pela sua própria formação.

Com os indicadores apresentados, fica evidente que o grupo de estudos na AGF de Itaberaba/BA obteve resultados significativos na formação dos professores e no desempenho de seu papel de formador, porém é necessário deixar evidente que para obtermos essas conquistas o desafio foi árduo, muitas foram as dificuldades encontradas nesse percurso, principalmente a resistência inicial de alguns professores. Sentíamos a necessidade de mudança e acreditávamos que mesmo sendo difícil era preciso e possível.

Concordamos com Freire (1996, p. 77), quando nos aponta que ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas.

Assim, ser formador implica decisão, escolha e intervenção na realidade e o grupo de estudos nos proporcionou um novo olhar sobre o papel do professor como agente de transformação social.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 dez. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral. Brasília, DF, 2005. (Coleção Proinfantil)

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____ (Org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto, 1992. p. 11-30.

RAMOS, R. Y. Formação ou conformação dos professores? *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, v. 5, n. 17, p. 22-26, maio/jul. 2001.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

À guisa de conclusão

LIVRES EXPRESSÕES

CONFISSÕES À ABELHUDA

Carla Prates (TR)

AGF - Salvador - Janeiro de 2010

Oi, Abelhuda,

Passei por aqui e me encontrei. O tempo pareceu ser pouco porque são muitas as admirações. O seu jardim é muito florido, flores de todas as cores e amores.

Confesso que fiquei admirada com coisas que já conhecia, pois se apresentaram de maneira diferente.

Coube a você semear as flores da sabedoria, de todas as formas. Estou feliz!

Sabe, Abelhinha, sou tutora da AGF Salvador, trabalho com 10 professoras cursistas. Todas com desejo de aprender a ser, de fato e de direito, professoras.

Penso no papel que exerço no programa Proinfantil. É muito importante manter em cada professor o desejo de ser professor. Tarefa complexa, mas costurando aqui, ali, acolá, tudo acaba se organizando e vou percebendo o quanto sou elo neste acontecido. Vejo-me tecelã.

Nesta formação, diferente do Módulo I, tenho a sensação de recarregar as minhas forças, saberes, sentimentos e desejos. As oficinas estão ótimas! Contudo, não houve a satisfação plena. Será que em algum momento temos satisfação plena?

É, pode ser que sim, ou pode ser que não! Afinal, será possível agradar a todos acomodando suas expectativas?

Bem, isso não vem ao caso, tudo vale a pena quando nos permitimos escutar, ao invés de ouvir e olhar, ao invés de ver. Então posso dizer que está tudo ótimo!

Ontem, ao me deitar, fiquei pensando: “o aprender, as reflexões vão além das oficinas, ocorrem no almoço, nos corredores, em todos os espaços todos estão contagiando”. Isso é muito bacana!

Bem, Abelhuda, vou ficando por aqui, deixo as minhas impressões e satisfações.

Abraços!!!

DEPOIMENTOS

Regina Lima

SMED. AGF – Vitória da Conquista - Janeiro de 2010

Os questionamentos e as reflexões são importantes para o sucesso da educação de nossas crianças. Fico feliz em perceber os avanços e a mudança no trabalho daqueles que acompanham a infância, seus encontros e desencontros.

Carla Jocasta Cotrim

Tutora - AGF – Salvador - Janeiro de 2010

A atuação no Proinfantil tem favorecido ações efetivas da Coordenação Pedagógica, uma vez que possibilita o exercício de orientação, observação e estudo com as Professoras Cursistas.

Nesse exercício, é preciso ter clareza, porém, de que os aspectos técnicos não são suficientes. É preciso ter um olhar observador, uma escuta sensível e um abraço para acolher as crianças, uma vez que são muitos os problemas enfrentados, corajosamente, e, na maioria das vezes, superados.

A vivência, nesse dias de formação, faz-nos refletir sobre as diversas possibilidades que podem e devem ser oportunizadas às Professoras Cursistas.

No trabalho de tutoria realizado no Módulo I, do Grupo 3, as ações desenvolvidas, com as Professoras Cursistas do polo Subúrbio, possibilitaram a integração do grupo, o estabelecimento do trabalho em equipe, a leitura, valorizando-se diversas linguagens, buscando-se, na prática, mostrar exemplos e construir uma nova maneira de atuação com os seus alunos na sala de aula de Educação Infantil

Geisa Cardim

Piraí do Norte – AGF Gandu - Janeiro de 2010

Descobri como é bom cuidar de crianças e aprendi a conhecê-las depois do Proinfantil

LUDICIDADE

Eduardo Pereira

PF- AGF Salvador - Janeiro de 2010

Tudo começa com Caetano Veloso
Dando as boas vindas
Aquelas todas caras lindas
Ideia do professor meloso!
Viramos atores, massagistas,
Objeto, sem deixar de ser sujeito,
Porque pra isso não levamos jeito,
Viramos verdadeiros artistas!
Saímos muito mais humanos,
Depois de tanta ludicidade
Tanto carinho e amorosidade

Queremos você nos próximos anos!

POETIZANDO

Maria Augusta da Silva Serpa

Tutora - AGF Barreiras - Janeiro de 2010

O Proinfantil é alegria
É conhecimento e
aprendizagem todo dia.

O Proinfantil é amizade
É muita dedicação
É um trabalho que
Faz bem ao coração.

O Proinfantil também
É diversão e satisfação
Porque existe gente que
tem compromisso de montão

Maria Eurides de Souza

Tutora - AGF - Barreiras - Janeiro de 2010

Tudo começou com uma simples providência.
Eu procurava tutores com grande insistência.
A Secretaria de Educação me colocou em ação.
Dizendo você também irá participar, portanto suas malas vá arrumar.
Foi o melhor momento de 2009, o que até hoje me comove.
Pensar o que venho aprendendo para a Educação Infantil melhorar.
E até quando envelhecer em prática colocar.

NESTE JARDIM QUERO SEMEAR...

Da: TR Fernanda Freire

Para: Eliana dos Santos Barreto

AGF - Vitória da Conquista - Janeiro de 2010

Letras, sons, palavras e cantos...

LETRAS para escrever a magia da vida, alimentando novos sonhos e fantasias.

Porque é preciso voar!

SONS para ouvir e descobrir a magia do vento, das águas e das falas.

AH ! Como queria escutar as batidas do teu coração quando falas!

PALAVRAS para dizer o quanto vale a pena viver e te conhecer!

CANTOS, quero cantar o canto do teu sorriso e compor a canção da sua vida.

Com melodias, sinfonias e toda sua alegria.

Perla Mascarenhas Lima

TR de Serrinha

AGF - Feira de Santana - Janeiro de 2010

Criança é magia é aprendizagem,

É beleza é criatividade,

É alegria no nosso coração

CONTINUA...

Maria Eurides de Souza

Tutora - AGF Barreiras - 20 de janeiro de 2010

E agora com fé e certeza

Do que quero pro futuro

Saindo de cima do muro

Realizarei minha proeza.

E a Educação Infantil de Barreiras

Tentaremos transformar

Incluindo em todos que iremos renovar

Nossa prática pedagógica

Pro futuro modificar

Quando a criança no fundamental chegar

Jamais será leiga
E pra frente ela andará
Acendendo os rastros
Que a educação deixar
E agora ao Proinfantil
Vou mais me dedicar
Pra daqui uns anos
Barreiras melhorar
E a criança já adulta
Uma cidadã crítica
Se tornar
E nenhuma corrupção a fará se alienar.
Hoje já no segundo dia
Vou aprender sobre a mídia
A influência que ela pode deixar
Se não soubermos selecionar
Ela está nos invadindo
Por isso não vamos escapar
Inclusive a criança que tudo vem assistindo
Sem nos preocupar.
TV, computador, rádio, Ipod, celular...
Usar tudo isso pode
O que não pode é viciar
Os programas de TV
nós podemos antes ver.
Agora estou mais feliz ainda
Tanto que estou a rir
Precisamos de mais movimento
Apreciar a criança
Em desenvolvimento
Me delicio na poesia
Ela me traz alegria
Todo esse riso, veio
De conhecer Antonio Bahia
Que me fez reanimar
E na educação mais acreditar
E nas brechas que encontrar
Meu trabalho praticar
Agora a criança vou inserir
No mundo textual

E jamais vou impedir
Seu desenvolvimento oral
E orientar educadores
Para em suas práticas colocar
Vários gêneros textuais
E a leitura, escrita
E oralidade tudo isso fluirá!

AS PALAVRAS

Antônia Argolo de Jesus

P F- Gandu- Ba - Janeiro de 2010

As palavras me encontram
Me inquietam
Eu não resisto...
Tomo-as para o meu universo
E com elas brinco
Brincadeira séria: me conto,
Me reconto.
Surpreendendo-me com o que elas revelam.

Sobre os(as) autores(as) dos
artigos e colaboradores(as)

Autores(as)

Ana Katia Alves dos Santos – Professora Doutora na Faculdade de Educação FACED/UFBA).

E-mail: anakatia.santos@gmail.com

Agda Stela Oliveira de Lima – Articuladora Pedagógica da Educação Infantil no Proinfantil. Agência Formadora de Itaberaba/Bahia.

E-mail: agdastela@yahoo.com.br

Aparecida Carneiro Pires – Doutoranda em Educação (FACED/UFBA), bolsista da CAPES. Assessora técnico-pedagógica do Proinfantil.

E-mail: acppedagoga@yahoo.com.br

Carlos Eduardo Raimundo da Silva – Licenciado em Educação Física pela Fundação Universidade de Brusque/SC (UNIFEBE).

E-mail: duda_raimundo@hotmail.com

Cleverson Suzart Silva – Professor Doutor na Faculdade de Educação (FACED/UFBA).

E-mail: suzart@ufba.br

Dinéa Maria Sobral Muniz – Professora Doutora na Faculdade de Educação (FACED/UFBA).

E-mail: sobraldm@ufba.br

Edvaldo Souza Couto – Professor Doutor na Faculdade de Educação (FACED/UFBA).

E-mail: edvaldo@ufba.br

Fábio Zoboli – Professor Doutor no Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

E-mail: zobolito@gmail.com

José Américo Santos Menezes – Professor na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutorando em Educação, FACED/UFBA.

E-mail: americoufs@bol.com.br

Karina Moreira Menezes – Mestre em Educação, FACED/UFBA. Assessora técnico-pedagógica do Proinfantil.

E-mail: kaikamenezes@gmail.com

Kelly Cristine Ribeiro (Keu Apoema) – Contadora de história. Mestranda em Educação, FAGED/UFBA.

E-mail: keu@apoema.art.br; ribeirokeu@gmail.com

Lais Caroline Andrade Bitencourt – Mestre em Educação, FAGED/UFBA. Assessora técnico-pedagógica do Proinfantil.

E-mail: laiscarolineabit@gmail.com

Liane Castro de Araujo – Doutoranda em Educação, FAGED/UFBA, bolsista da FAPESB.

E-mail: licaraujo@uol.com.br

Lícia Maria Freire Beltrão – Professora Doutora na Faculdade de Educação (FAGED/UFBA).

E-mail: liciabeltrao@ufba.br

Mary de Andrade Arapiraca – Professora Doutora na Faculdade de Educação (FAGED/UFBA).

E-mail: marya@ufba.br

Miguel Angel García Bordas – Professor Doutor na Faculdade de Educação (FAGED/UFBA).

E-mail: bordas@ufba.br

Miliane de Lemos Vieira – Coordenadora da Equipe Estadual de Gerenciamento Proinfantil. Mestranda em Educação FAGED/UFBA.

E-mail: milianetahira@hotmail.com

Mônica Loiola – Mestre em Educação pela FAGED/UFBA. Pesquisadora e assessora técnico-pedagógica do Proinfantil - Bahia.

E-mail: mmloi@hotmail.com

Nataliee Caetana dos Santos. Coordenadora da Agência Formadora do Proinfantil em Itaberaba/Bahia.

E-mail: eceilatan@hotmail.com

Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão – Professora Doutora na Faculdade de Educação (FAGED/UFBA). Coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia.

E-mail: nelmag@ufba.br

Raquel Nery Bezerra – Professora na Faculdade de Educação (FACED/UFBA).
Doutoranda (PPGL/UFBA).
E-mail: raquelneryb@gmail.com

Roberto Sanches Rabêllo – Professor Doutor na Faculdade de Educação (FACED/UFBA).
E-mail: bobsanches@hotmail.com

Roberto Sidnei Macedo – Professor Doutor na Faculdade de Educação (FACED/UFBA). Coordenador do FORMACCE FACED-UFBA.
E-mail: rsmacedo@outlook.com

Susiara Moreira Reis Coutinho – Especialista em Educação a Distância e em Estudos Linguísticos: Leitura e Produção de Textos, (UNEB). Professora Formadora do Proinfantil na AGF de Gandu/Bahia.
E-mail: susi-coutinho@hotmail.com

Colaboradores(as)

Alessandra Limaverde Almeida Vieira – Tutora no Proinfantil. Agência Formadora de Salvador/Bahia.
E-mail: limaverde@yoahoo.com.br

Ana Beatriz Conceição Bastos – Articuladora Pedagógica do Proinfantil. Agência Formadora de Salvador/Bahia.
E-mail: bia_alexandre@hotmail.com

Ana Maria Ferraz Flôres Cunha – Coordenadora no Proinfantil. Agência Formadora de Vitória da Conquista/Bahia.
E-mail: anaconquistaflores@yahoo.com.br

Antônia Argolo de Jesus – Professora Formadora no Proinfantil. Agência Formadora de Gandu/Bahia
E-mail: argolo29@yahoo.com.br

Carla Jocasta Cotrim – Tutora no PRONFANTIL. Agência Formadora de Salvador/Bahia
E-mail: carlajocasta@hotmail.com

Carla Prates – Tutora do Proinfantil. Agência Formadora de Salvador/Bahia
E-mail: carlaprates26@yahoo.com.br

Eduardo Pereira – Professor Formador no Proinfantil. Agência Formadora de Salvador/
Bahia

E-mail: edupersantos@gmail.com

Eliane dos Santos Barreto Campos – Professora Formadora no Proinfantil. Agência
Formadora de Vitória da Conquista/Bahia

E-mail: lanubarreto@yahoo.com.br

Fernanda Freire – Tutora no Proinfantil. Agência Formadora de Vitória da Conquista/
Bahia.

E-mail: fernandafreire2009@hotmail.com

Geisa Cardim – Tutora no Proinfantil. Agência Formadora de Gandu/Bahia.

E-mail: gcardim2009@hotmail.com

Ivete Barbosa Moura Soares – Cursista do Proinfantil. Agência Formadora de Vitória
da Conquista. Município de Itapetinga/Bahia.

E-mail: ivette88@hotmail.com

Ladjane Alves Souza – Tutora no Proinfantil. Agência Formadora de Salvador /Bahia

E-mail: ladjaneasouza@yahoo.com.br

Maria Augusta da Silva Serpa – Tutora no Proinfantil. Agência Formadora de Barreiras/
Bahia.

E-mail: maugustaserpa@hotmail.com

Maria Eurides de Souza – Tutora no Proinfantil. Agência Formadora de Barreiras/
Bahia

E-mail: meurides.10@hotmail.com

Patricia Guimarães Paim – Tutora no Proinfantil. Agência Formadora de Salvador/
Bahia.

E-mail: pgpaim@yahoo.com.br

Patricia Seibert – Cursista no Proinfantil. Agência Formadora de Gandu/Bahia.

E-mail: patriciaseibert85@hotmail.com

Perla Mascarenhas Lima – Tutora no Proinfantil. Agência Formadora de Feira de
Santana/Bahia.

E-mail: pel.lima@hotmail.com

Regina Lima – Secretaria Municipal de Educação. Agência Formadora de Vitória da
Conquista/Bahia

E-mail: regina_slima@yahoo.com.br

Solange Mendes – Coordenadora da Educação Infantil - CENAP/SECULT.
E-mail: solangemendes@salvador.ba.gov.br

Valdineia Neire Pereira dos Santos – Tutora no Proinfantil. Agência Formadora de Salvador/Bahia.
E-mail: dineia-p@oi.com.br

COLOFÃO

<i>Formato</i>	18 x 25 cm
<i>Tipografias</i>	Iowan Old Style projetada por John Downer, Fedra projetada por Peter Bilak e KG Call Me Maybe projetada por Kimberly Geswein
<i>Papel</i>	Alcalino 75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m ² (capa)
<i>Impressão miolo</i>	Edufba
<i>Impressão capa e acabamento</i>	Cian Gráfica
<i>Tiragem</i>	1000 exemplares

Este livro é uma revelação do interesse que a equipe do Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia tem de abrir caminhos para dar passagem a estudos, ideias, ensaios e a todo tipo de manifestação, inclusive a conversa, muita conversa que escorra da criança e verse sobre ela de forma direta ou indireta. Nesse sentido, de quem o leitor espera a primeira fala? Adivinhando seu desejo, o livro se abre, oferecendo vozes de crianças, colhidas por adultos, num convite a que, através delas, o leitor encontre moradas, como Lobato propôs que fosse feito em seus livros do modo como fez no Robson Crusóe e n'Os Filhos do Capitão Grant.

UFBA
FACED



ISBN 978-85-232-1034-2

