ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

Secretaria de Educação Básica

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE

Brasília
2006

Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Coordenação Geral do Ensino Fundamental

Projeto Gráfico e Diagramação
Estação Gráfica

Brasil. Ministério da Educação.
B823e Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
135p. : il. ; 27cm.

Bibliografia: p. 135.

1. Ensino fundamental - Brasil. 2. Ensino fundamental - Política governamental- Brasil. 3. Plano Nacional de Educação (Brasil). 4. Inclusão em educação - Política governamental - Brasil. I Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. II Título.

CDD 372.981
CDU 37.046.12(81)

Impresso no Brasil

SUMÁRIO

7 **Introdução**

13 **A infância e sua singularidade**
Sonia Kramer

25 **A infância na escola e na vida: uma relação fundamental**
Anelise Monteiro do Nascimento

33 **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**
Angela Meyer Borba

47 **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola**
Angela Meyer Borba e Cecília Goulart

57 **As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento**
Patrícia Corsino

69 **Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica**
Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Artur Gomes de Morais

85 **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores**
Cecília Goulart

97 **Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão**
Telma Ferraz Leal, Artur Gomes de Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque

109 **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade**
Alfredina Nery

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE

INTRODUÇÃO

A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.

Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa.

Para a legitimidade e a efetividade dessa política educacional, são necessárias ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação, em todos os níveis da gestão educacional.

Nesse sentido, elaboramos este documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade*, uma vez que a implementação dessa política requer orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem.

Em se tratando dos aspectos administrativos, vale esclarecer que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver, portanto, todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Faz-se necessário, ainda, que os sistemas de ensino garantam às crianças de seis anos de idade, ingressantes no ensino fundamental, nove anos de estudo nessa etapa da educação básica. Durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular, que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade que estão ingressando em 2006, bem como às crianças ingressantes no, até então, ensino fundamental de oito anos.

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, dentre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração.

Neste início do processo de ampliação do ensino fundamental, existem muitas perguntas dos sistemas de ensino sobre o currículo para as classes das crianças de seis anos de idade, entre as quais destacamos: o que trabalhar? Qual é o currículo? O currículo para essa faixa etária será o mesmo do último ano da pré-escola? O conteúdo para essa criança será uma compilação dos conteúdos da pré-escola com os da primeira série ou do primeiro ano do ensino fundamental de oito anos?

Antes de refletirmos sobre essas questões, é importante salientar que a mudança na estrutura do ensino fundamental não deve se restringir a o que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é o momento para repensar todo o ensino fundamental – tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais.

Quanto às perguntas anteriores, lembramos que os sistemas, neste momento, terão a oportunidade de rever currículos, conteúdos, práticas pedagógicas não somente para o primeiro ano, mas para todo o ensino fundamental. A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino.

Faz-se necessário destacar, ainda, que a educação infantil não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância. No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas.

Nesse sentido, não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Por isso, neste documento de orientações pedagógicas, reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o

estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental.

Vale lembrar que todos nós - professores, gestores e demais profissionais de apoio à docência - temos, neste momento, uma complexa e urgente tarefa: a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos. Tendo em vista essa realidade, Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação (CNE) já estão trabalhando para atender a essa nova exigência da educação básica.

Retomando as idéias iniciais deste texto, é preciso, ainda, que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Desse modo, neste documento, procuramos apresentar algumas orientações pedagógicas e possibilidades de trabalho, a partir da reflexão e do estudo de alguns aspectos indispensáveis para subsidiar a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial atenção para as crianças de seis anos de idade. A seguir, passamos a abordar alguns pontos específicos de cada um dos textos que compõem este documento.

No primeiro texto, exploramos A infância e sua singularidade, tendo como eixo de discussão as dimensões do desenvolvimento humano, a cultura e o conhecimento. Consideramos a infância eixo primordial para a compreensão da nova proposta pedagógica necessária aos anos/séries iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, para a reestruturação qualitativa dessa etapa de ensino.

Logo em seguida, refletimos sobre a experiência, vivenciada por crianças, de chegar à escola pela primeira vez, o que, sem dúvida, é um acontecimento importante na vida do ser humano. Por isso, elegemos o tema A infância na escola e na vida: uma relação fundamental para conversarmos sobre o sentimento de milhares de crianças que adentram, cheias de expectativas, o universo chamado escola. Precisamos cuidar para não as frustrar, pois, por muitos anos, freqüentarão esse espaço institucional. Optamos por enfatizar a infância da criança de seis a dez anos de idade, partindo do pressuposto de que elas trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância. Estamos convencidos de que são crianças constituídas de culturas diferentes. Então, como as receber sem as assustar com o rótulo de "alunos do ensino fundamental"? De que maneira é possível acolhê-las como crianças que vivem a singular experiência da infância? Como as encantar com outros saberes, considerando que algumas estão diante de sua primeira experiência escolar e outras já trazem boas referências da educação infantil? Essas são algumas das reflexões propostas nesse texto.

Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática. Hoje, os profissionais da docência

estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos.

Mais adiante, convidamos cada profissional de educação, responsável pelo desenvolvimento e pela aprendizagem no ensino fundamental, para um debate sobre a importância das *Diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola* por entendermos que, para favorecer a aprendizagem, precisamos dialogar com o ser humano em todas as suas dimensões. Não com um sujeito que entra livre na escola e, de maneira cruel, é limitado em suas potencialidades e reduzido em suas possibilidades de expressão. Para tanto, a escola deve garantir tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro... Esse ser humano que carrega a leveza da infância ou a inquietude da adolescência precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o torna ainda mais humano. Portanto, é necessário rever o uso dessas expressões como pretexto para disciplinar o corpo, como, por exemplo, a utilização da música exclusivamente para anunciar a hora do lanche, da saída, de fazer silêncio, de aprender letras, de produzir textos, de ir ao banheiro... Sem permitir que crianças e adolescentes possam sentir a música em suas diferentes manifestações; sem dar a esses estudantes a possibilidade de se tornarem mais sensíveis aos sons dos cantos dos pássaros, à leveza dos sons de uma flauta, felizes ou surpresos diante do acorde alegre ou melancólico de um violão...

Ao apresentamos, no quinto texto deste documento, a temática *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*, objetivamos discutir essas áreas e a relação delas entre si em uma perspectiva de menor fragmentação dos saberes no cotidiano escolar. Estamos diante de uma tarefa complexa que requer atitude de curiosidade científica e de reflexão, de investigação sobre o que sabemos a respeito de cada um dos conteúdos que compõem essas áreas, de inquietude diante de fazeres pedagógicos cristalizados. Neste texto, procuramos explorar, mesmo que de forma mínima, cada uma dessas áreas, na perspectiva de dialogar com o(a) professor(a) sobre as inúmeras possibilidades por elas apresentadas para o desenvolvimento curricular das crianças dos anos/séries inicias do ensino fundamental.

Outro tema de extrema relevância nesse processo de ampliação do ensino obrigatório é a questão da alfabetização nos anos/séries iniciais, por isso procuramos incentivar um debate sobre *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*. Assim, optamos por abordar alguns aspectos que devem ser objeto de estudo dos professores: a importância da relação das crianças com o mundo da escrita; a incoerência pedagógica da exclusividade da alfabetização nesse primeiro ano/série do ensino fundamental em detrimento das demais áreas do conhecimento; a importância do investimento na

formação de leitores, na criação de bibliotecas e salas de leitura; e a relevância do papel do professor como mediador de leitura. Este é um momento adequado, também, para revermos nossas concepções e práticas de alfabetização. É urgente garantir que os estudantes tenham direito de aprender a ler e a escrever de maneira contextualizada, assim como é essencial buscar assegurar a formação de estudantes que lêem, escrevem, interpretam, compreendem e fazem uso social desses saberes e, por isso, têm maiores condições de atuar como cidadãos nos tempos e espaços além da escola.

Organizar o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é tarefa individual e coletiva de professores, coordenadores, orientadores, supervisores, equipes de apoio e diretores. Para tanto, é fundamental que se sensibilizem com as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades das crianças e adolescentes diante do desafio de uma formação voltada para a cidadania, a autonomia e a liberdade responsável de aprender e transformar a realidade de maneira positiva. A forma como a escola percebe e concebe as necessidades e potencialidades de seus estudantes reflete-se diretamente na organização do trabalho escolar. Por isso, vale ressaltar que, como cada escola está inserida em uma realidade com características específicas, não há um único modo de organizar as escolas e as salas de aula. Mas é necessário que tenhamos eixos norteadores comuns. Portanto, procuramos, neste momento de ampliação do ensino fundamental para nove anos, estar atentos para a necessidade de que aspectos estruturantes da escola precisam ser analisados e reelaborados. Por exemplo: como o projeto pedagógico da escola assegura a flexibilização dos tempos e dos espaços na lógica da diversidade, da pluralidade, da autonomia, da criatividade, dos agrupamentos e reagrupamentos dos estudantes com vistas a uma efetiva aprendizagem em todas as dimensões do currículo? Como a instituição escolar tem pensado a alfabetização e o letramento, ao organizar e planejar tempos e espaços que assegurem aprendizagens para a formação humana? Com o objetivo de aprofundar o estudo sobre essas e outras questões que permeiam esse tema, elegemos *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores* um assunto relevante na reestruturação do ensino fundamental.

Compreendemos a ampliação do ensino fundamental, também, como uma oportunidade de rever concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, partindo do princípio de que precisamos, na educação brasileira, de uma avaliação inclusiva. Para isso, tornam-se urgentes a revisão e a mudança de determinadas concepções de avaliação que se traduzem e se perpetuam em práticas discriminatórias e redutoras das possibilidades de aprender. Assim, no texto *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão*, tratamos da avaliação dando ênfase à escola que assegura aprendizagem de qualidade a todos. Ressaltamos a importância de uma escola que, para avaliar, lança mão da observação, do registro e da reflexão constantes do processo de ensino-aprendizagem, porque não se limita a resultados finais traduzidos em notas ou conceitos. Enfatizamos a escola que, para avaliar, elabora outros procedimentos e instrumentos além da prova bimestral e do exercício de verificação, porque ela entende que o ser humano – seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto – é singular na forma, na "quantidade" do aprender e em demonstrar suas aprendizagens, por isso precisa de diferentes oportunidades, procedimentos e instrumentos para explicitar seus saberes. É nessa perspectiva de avaliação que reafirmamos um movimento que procura romper com o caráter meramente classificatório e de verificação dos saberes, que busca constituir nos tempos e espaços da escola e da sala de aula uma prática de avaliação ética e democrática.

Ao apresentarmos, no último texto, algumas *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*, partimos do princípio de que se faz necessário apresentar, neste momento de ampliação do ensino fundamental, algumas propostas de trabalho cotidiano. Entretanto, nenhuma delas terá significado se o professor(a) não se permitir assumir o seu legítimo lugar de mediador do processo ensino-aprendizagem, se não as recriar. As atividades aqui apresentadas não foram elaboradas como modelos, mas como subsídio ao planejamento da prática. Foram elaboradas, apostando na infinita capacidade criativa do(a) professor(a) de reinventar o já pronto, o já posto. Tais atividades têm como propósito encorajar o(a) professor(a) na elaboração de tantas outras muito mais ricas e de resultados mais eficientes para a aprendizagem dos estudantes; e foram propositadamente apresentadas para que o(a) professor(a) possa superá-las no estabelecimento de novas referências pedagógicas e metodológicas com vistas a um ensino fundamental de qualidade.

Finalmente, temos convicção de que a tarefa que nós – professores, gestores e demais profissionais da educação – temos em mãos é da mais profunda complexidade. Sabemos, também, que as reflexões e possibilidades apresentadas neste documento não bastam, não abrangem a diversidade da nossa escola em suas necessidades curriculares, mas estamos certos de que tomamos a decisão ética de assegurar a todas as crianças brasileiras de seis anos de idade o direito a uma educação pública que, mais do que garantir acesso, tem o dever de assegurar a permanência e a aprendizagem com qualidade.

Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

A INFÂNCIA E SUA SINGULARIDADE[1]

Sônia Kramer[2]

"Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspindo fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:
- Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

Carlos Drummond de Andrade

Este texto tem o objetivo de refletir sobre a infância e sua singularidade. Nele, a infância é entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade. Pretendemos, com este texto, discutir a infância, a escola e os desafios colocados hoje para a educação infantil e o ensino fundamental de nove anos.

Inicialmente, são apresentadas algumas idéias sobre infância, história, sociedade e cultura contemporânea. Em seguida, analisamos as crianças e a chamada cultura infantil, tentando refletir sobre o significado de atuarmos com as crianças como sujeitos. Aqui, focalizamos

[1] Texto escrito a partir de: KRAMER, S., *Infância, Cultura e Educação*. In: PAIVA, A. , EVANGELISTA, A. PAULINO, G., e VERSIANIN, Z. (Org.). *No fim do século: a diversidade. O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Editora Autêntica/CEALE, 2000, p. 9-36; e KRAMER, S. *Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil*. In: BAZILIO, L. e KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo, Ed.Cortez, 2003, p. 51-81.

[2] KRAMER Sônia**.** Professora da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, onde coordena o Curso de Especialização em Educação Infantil.

também interações, tensões e contradições entre crianças e adultos, um grande desafio enfrentado atualmente. Por fim, abordamos o impacto dessas reflexões, considerando os direitos das crianças, a educação infantil e o ensino fundamental.

Infância, História e Cultura Contemporânea

Profissionais que trabalham na educação e no âmbito das políticas sociais voltadas à infância enfrentam imensos desafios: questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões de natureza urbana e social, problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações sérias, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para se planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo. Como as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade atual? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual é o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade?

Ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento. Desde que o historiador francês Philippe Ariès publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. Aprendemos com esses estudos: *(i)* a condição e natureza histórica e social das crianças; *(ii)* a necessidade de pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre as crianças em diferentes contextos; e *(iii)* a importância de atuar considerando-se essa diversidade.

Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes.

As contribuições do sociólogo francês Bernard Charlot, nos anos 1970, também foram fundamentais e ajudaram a compreender o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância: a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, com conseqüências no controle e na dominação de grupos. As idéias de Charlot favorecem compreender a infância de maneira histórica, ideológica e cultural: a dependência da criança em relação ao adulto, diz o sociólogo, é fato social e não natural. Também a antropologia favorece conhecer a diversidade das populações infantis, as práticas culturais entre crianças e com adultos, bem como brincadeiras, atividades, músicas, histórias, valores, significados. E a busca de uma psicologia baseada na história e na sociologia - as teorias de Vygotsky e Wallon e seu debate com Piaget - revelam esse avanço e revolucionam os estudos da infância.

Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis

diferentes. A idéia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes. No entanto, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos.

Recentemente, outras questões inquietam os que atuam na área: alguns pensadores denunciam o desaparecimento da infância. Perguntam "de que infância nós falamos?", uma vez que a violência contra as crianças e entre elas se tornou constante. Imagens de pobreza de crianças e trabalho infantil retratam uma situação em que o reino encantado da infância teria chegado ao fim. Na era pós-industrial não haveria mais lugar para a idéia de infância, uma das invenções mais humanitárias da modernidade; com a mídia e a Internet, o acesso das crianças à informação adulta teria terminado por expulsá-las do jardim da infância (Postman, 1999). Mas é a idéia de infância que entra em crise ou a crise é a do homem contemporâneo e de suas idéias?

Estará a infância desaparecendo? A idéia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Essa concepção, para Ariès, nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança). A miséria das populações infantis naquela época e o trabalho escravo e opressor desde o início da revolução industrial condenavam-nas a não ser crianças: meninos trabalhavam nas fábricas, nas minas de carvão, nas ruas. Mas até hoje o projeto da modernidade não é real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil, onde não é assegurado às crianças o direito de brincar, de não trabalhar.

Pode a criança deixar de ser *inf-ans* (o que não fala) e adquirir voz num contexto que, por um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, por outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras (Benjamin, 1987b), na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas.

As crianças e a cultura infantil

Procurando entender a infância e as crianças na sociedade contemporânea, de modo que possamos compreender a delicada complexidade da infância e a dimensão criadora das

ações infantis, encontramos na obra de Walter Benjamin interessantes contribuições[3]. Muitos de seus textos expressam uma visão peculiar da infância e da cultura infantil e oferecem importantes eixos que orientam outra maneira de ver as crianças. Para nossa discussão, propomos quatro eixos, baseados em Benjamin:

a) A criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade

As crianças "*fazem história a partir dos restos da história*", o que as aproxima dos inúteis e dos marginalizados (Benjamin, 1984, p.14). Elas reconstroem das ruínas; refazem dos pedaços. Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). A pergunta que cabe fazer é: quantos de nós, trabalhando nas políticas públicas, nos projetos educacionais e nas práticas cotidianas, garantimos espaço para esse tipo de ação e interação das crianças? Nossas creches, pré-escolas e escolas têm oferecido condições para que as crianças produzam cultura? Nossas propostas curriculares garantem o tempo e o espaço para criar?

Nesse "refazer" reside o potencial da brincadeira, entendida como experiência de cultura. Não é por acaso que, em diversas línguas, a palavra "brincar" – *spillen*, *to play*, *jouer* – possui o sentido de dançar, praticar deporte, representar em uma peça teatral, tocar um instrumento musical, brincar. Ao valorizar a brincadeira, Benjamin critica a pedagogização da infância e faz cada um de nós pensarnos: é possível trabalhar com crianças sem saber brincar, sem ter nunca brincado?

b) A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história

Como um colecionador, a criança caça, procura. As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual ela atribui significados diversos às coisas, fatos e artefatos. Como um colecionador, a criança busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, ponteiras, pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias.

A maioria de nós – adultos que estamos lendo este texto – tem também caixas e gavetas em que verdadeiras coleções vão sendo formadas dia a dia, como partes de uma trajetória. A história de cada um e cada uma de nós vai sendo reunida, e só pode ser contada por nós. Nós conhecemos os significados de cada uma dessas coisas que evocam situações vividas, conquistas ou perdas, pessoas, lugares, tempos esquecidos. Observar a coleção aciona a memória e desvela a narrativa da história. Quantos de nós estamos dispostos a nos desfazer de nossas coleções, ou seja, de nossa história? "*Arrumar significaria aniquilar*", diz Benjamin. Quantos de nós estamos sempre dispostos a arrumar as coleções infantis? Como garantir a ordem sem destruir a criação?

c) A criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição

Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade. Nesse processo, o

[3] Benjamin viveu na Europa no início do século XX e foi leitor de Marx, Freud, Proust, Kafka e Baudelaire, além de interlocutor crítico dos pensadores da Escola de Frankfurt, de Bertolt Brecht, Chagall, Gershon Scholem.

papel do cinema, da fotografia, da imagem, é importante para nos ajudar a constituir esse olhar infantil, sensível e crítico. Atuar com as crianças com esse olhar significa agir com a própria condição humana, com a história humana. Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. ser Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa.

d) A criança pertence a uma classe social

As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. As crianças não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações. No entanto, apesar do seu direito de brincar, para muitas o trabalho é imposto como meio de sobrevivência. Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. Isso implica garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis.

No contexto dessa reflexão, um paradoxo fica evidenciado: as relações entre crianças e adultos atualmente e sua delicada complexidade. Discutiremos esse ponto a seguir.

Crianças e adultos: identidade, diversidade e autoridade em risco?

A história humana tem sido marcada pela destruição e pela barbárie. Mas, além dos problemas econômicos, políticos e sociais que temos enfrentado, os quais não são de solução rápida, os acontecimentos recentes e a guerra nos inquietam. Ao discutir infância, creche e escola, é importante tratar de temas como: direitos humanos; a violência praticada contra/por crianças e jovens e seu impacto nas atitudes dos adultos, em particular professores; as relações entre adultos e crianças e a perda da autoridade como um dos problemas sociais mais graves do cenário contemporâneo. As relações estabelecidas com a infância expressam a crítica de uma cultura em que não nos reconhecemos. Reencontrar o sentido de solidariedade e restabelecer com as crianças e os jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político exigem a revisão do papel que tem sido desempenhado nas instituições educativas. Na modernidade, a narrativa entra em extinção porque a experiência vai definhando, sendo reduzida a vivências, em reação aos choques da vida cotidiana. Experiência e narrativa ajudam a compreender processos culturais (também educacionais) e seus impasses. Mais do que isso, esses conceitos contribuem para práticas com crianças e para estratégias de formação que abram o espaço da narrativa, para que

crianças, jovens e adultos possam falar do que vivem, viveram, assistiram, enfrentaram.

Muitas iniciativas têm tentado resgatar histórias de grupos, povos, pessoas, classes sociais; refazendo as trajetórias, velhos sentidos são recuperados e as histórias ganham outras configurações. Os conceitos de infância, narrativa e experiência fornecem elementos básicos para pensar na delicada questão da autoridade. Para Benjamin (1987a), o que dá autoridade é a experiência: a proximidade da morte dava ao moribundo maior autoridade, derivada de sua maior experiência e de uma mais clara possibilidade de narrar o vivido, tornando-o infinito. A vivência, que é finita, se torna infinita (e ultrapassa a morte) graças à linguagem: é no outro que a narrativa se enraíza, o que significa que a narrativa é fundamental para a constituição do sentido de coletividade, em que cada qual aprende a exercer o seu papel. A arte de narrar diminui porque a experiência entra em extinção. Em conseqüência, reduz a autoridade constituída e legitimada pela experiência.

No que se refere aos desafios das relações contemporâneas entre adultos e crianças, Sarmento alerta para os efeitos da "*convergência de três mudanças centrais: a globalização social, a crise educacional e as mutações no mundo do trabalho*" (2001, p. 16). Trata-se de um paradoxo duplo: os adultos permanecem cada vez mais tempo em casa graças à mudança nas formas de organização do trabalho e ao desemprego crescente, enquanto as crianças saem mais de casa, sobretudo por conta da sua crescente permanência nas instituições. "*Há, deste modo, como que uma troca de posições entre gerações. Este é um dos mais significativos efeitos gerados pelas mutações no mundo do trabalho*" (Sarmento, 2001, p. 21). Além disso, a sociabilidade se transforma e as relações entre adultos e crianças tomam rumos descon-certantes. O discurso da criança como sujeito de direito e da infância como construção social é deturpado: nas classes médias, esse discurso reforça a idéia de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir; nas classes populares, crianças assumem responsabilidades muito além do que podem. Em ambas, as crianças são expostas à mídia, à violência e à exploração.

Por outro lado, o reconhecimento do papel social da criança tem levado muitos adultos a abdicarem de assumir seu papel. Parecem usar a concepção de "infância como sujeito" como desculpa para não estabelecer regras, não expressar seu ponto de vista, não se posicionar. O lugar do adulto fica desocupado, *como se para a criança ocupar um lugar, o adulto precisasse desocupar o seu*, o que revela uma distorção profunda do sentido da autoridade. E como valorizar e reconhecer a criança sem abandoná-la à própria sorte ou azar e sem apenas normatizar? Pergunto: como atuar, considerando as condições, sem expor e sem largar as crianças? Como reconhecer os seus direitos e preservá-los? Na escola, parece que as crianças pedem para o professor intervir e ele não o faz, impondo em vez de dividir com a criança em situações em que poderia fazê-lo, e exigindo demais quando deveria poupá-la. A questão da sociabilidade tornou-se tão frágil que os adultos – professores, pais – não vêem as possibilidades da criança e ora controlam, regulam, conduzem, ora sequer intervêm, têm medo de crianças e jovens, medo de estabelecer regras, de fazer acordos, de lidar com as crianças no diálogo e na autoridade. O equilíbrio e o diálogo se perdem e esses adultos, ao abrirem mão da sua autoria (de pais ou professores), ao cederem seu lugar, só têm, como alternativa, o confronto ou o descaso.

No centro dessa questão parece se manifestar uma indisponibilidade em relação às crianças, uma das mais perversas mudanças de valores dos adultos: perguntas ficam sem respostas; transgressões ficam sem sanção; dúvidas ficam sem esclarecimento; relatos ficam sem escuta.

Diversos fatores interferem nas relações entre crianças e adultos. Um aspecto se situa no centro da questão: a indisponibilidade do adulto que parece impregnar a vida contemporânea, marcada pelo individualismo e pela mercantilização das relações. Com a perda da capacidade do diálogo na modernidade, as pessoas só conversam sobre o preço das coisas; sem o diálogo, sem a narrativa, ficam impossibilitadas de dar ou de ouvir um conselho que é, segundo Benjamin (1987a), sempre a sugestão de como poderia uma história continuar. Desocupando seu lugar, os adultos ora tratam a criança como companheira em situações nas quais ela não tem a menor condição de sê-lo, ora não assumem o papel de adultos em situações nas quais as crianças precisam aprender condutas, práticas e valores que só irão adquirir se forem iniciadas pelo adulto. As crianças são negligenciadas e vão ficando também perdidas e confusas. Muitos adultos parecem indiferentes e não mais as iniciam. A indiferença ocupa o lugar das diferenças.

Em contextos em que não há garantia de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social

Em contextos em que não há garantia de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social e as crianças enfrentam situações além de seu nível de compreensão, convivem com problemas além do que seu conhecimento e experiência permitem entender. Os adultos não sabem como responder ou agir diante de situações que não enfrentaram antes porque, embora adultos, não se constituíram na experiência e são cobrados a responder perguntas para as quais nunca ninguém lhes deu respostas. Além disso, o panorama social e a conjuntura política mais ampla de banalização da violência, valorização da guerra e do confronto, agressão, impunidade e corrupção geram perplexidade e o risco, que ela implica, do imobilismo. Sem autoridade (Sennett, 2001) e corroídos no seu caráter (Idem, 1999), os adultos têm encontrado soluções para lidar com identidade, diversidade e para delinear padrões de autoridade, ressignificando seu papel, na esfera social coletiva? Ou identidade, diversidade e autoridade estão em risco, agravando a desumanização, se é possível usar essa expressão diante da barbárie que o século XX logrou nos deixar como herança?

Direito das crianças, educação infantil e ensino fundamental: desafios

Aprendemos com Paulo Freire que educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Essa visão do pedagógico ajuda a pensar sobre a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana.

Educação infantil e ensino fundamental são freqüentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas

são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o ensino fundamental.

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

O ensino fundamental, no Brasil, passa agora a ter nove anos de duração e inclui as crianças de seis anos de idade, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: o melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

No Brasil, temos hoje importantes documentos legais: a Constituinte de 1988, a primeira que reconhece a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, dever de Estado e opção da família; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no 8.069, de 1990), que afirma os direitos das crianças e as protege; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Todos esses documentos são conquistas dos movimentos sociais, movimentos de creches, movimentos dos fóruns permanentes de educação infantil. E qual tem sido a ação desses movimentos e das políticas públicas nos municípios? Como tem sido a participação das creches, pré-escolas e escolas? As conquistas formais têm se tornado ações de fato? Que impacto tais conquistas promovem no currículo? De que maneira a antecipação da escolaridade interfere nos processos de inserção social e nos modos de subjetivação de crianças, jovens e adultos? As escolas têm levado em conta essas questões na concepção e na construção dos seus currículos? Os sistemas de ensino têm se equipado para fazer frente às mudanças?

O tempo da infância é o tempo de aprender e ... de aprender com as crianças

As reflexões desenvolvidas aqui se voltam para uma perspectiva da educação contemporânea, na educação infantil ou no ensino

fundamental, na qual o outro é visto como um eu e na qual está em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade. Assumir a defesa da escola – uma das instituições mais estáveis num momento de absoluta instabilidade – significa assumir uma posição contra o trabalho infantil. As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo mais que uma escola digna, uma vida digna.

Sem conhecer as interações, não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias.

Como ensinar solidariedade e justiça social, e respeitando as diferenças, contra a discriminação e a dominação? Estão nossas crianças e jovens aprendendo a rir da dor do outro, a humilhar, a serem humilhadas, a não mais se sensibilizar? Perdemos o diálogo? Como recuperá-lo? As práticas, feitas com as crianças, humanizam-nas? Nosso maior desafio é obter entendimento e uma educação baseada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. É preciso compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. O diálogo com vários campos do conhecimento contribui para agir com as crianças. Conhecer as ações e produções infantis, as relações entre adultos e crianças, é essencial para a intervenção e a mudança.

Sem conhecer as interações, não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas e elos capazes de gerar o sentido de pertencer *a*. Que papel têm desempenhado a creche, a pré-escola e a escola? Que princípios de identidade, valores éticos e padrões de autoridade ensinam às crianças? As práticas contribuem para humanizar as relações? Como? As práticas de educação infantil e ensino fundamental têm levado em conta diferenças étnicas, religiosas, regionais, experiências culturais, tradições e costumes adquiridos pelas crianças e jovens no seu meio de origem e no seu cotidiano de relações? Têm favorecido às crianças experiências de cultura, com brinquedos, museus, cinema, teatro, com a literatura? E para os professores? Qual é a sua formação cultural? E sua inserção cultural? Quais são suas experiências de cultura? Que relações têm com a leitura e a escrita?

Esses e muitos outros desafios são atualmente enfrentados por nós. Ao considerarmos os paradoxos dos tempos em que vivemos e os valores de solidariedade e generosidade que queremos transmitir, num contexto de intenso e visível individualismo, cinismo, pragmatismo e conformismo, são necessárias condições concretas de trabalho com qualidade e ação coletiva que viabilizem formas de enfrentar os desafios e mudar o futuro.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. *O sorvete e outras histórias*. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

ARIÈS, Philippe. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

BAZÍLIO, Luiz e KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I. Magia e técnica*. Arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

———. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

———. *Paris: capital do século XIX*, apud ROUANET, 1981, p. 91.

———. *Reflexões*: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Sumus, 1984.

BRASIL. *Constituição Brasileira*. Brasília, 1988.

———. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Organização dos textos, notas e índices por Juarez de Oliveira. 6.ed. Atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996.

———. MEC. Coordenação de Educação Pré-Escolar. *Diagnóstico Preliminar da Educaçãp Pré-Escolar no Brasil*. Brasília: MEC/DDD,1975.

———. SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1994a.

———. Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil. Brasília, 1996.

CHARLOT, Bernard. *La mistification pédagogique*. Paris: Payot, 1976.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz e KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

———. *Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil*: para retomar o debate. Revista Pro-posições, Faculdade de Educação UNICAMP, vol 13, n. 2 (38), maio 2002, p. 65-82.

———. *Alfabetização, leitura e escrita*: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

———. *Por entre as pedras*: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

———. Infância, Cultura e Educação. In: PAIVA, A. , EVANGELISTA, A. PAULINO, G, e VERSIANIN, Z. (Org.). *No fim do século:* a diversidade. *O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Editora Autêntica/CEALE, 2000, p. 9-36.

———. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZILIO, L. e KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Ed.Cortez, 2003, (p. 51-81).

———. *et alii*. *Com a Pré-Escola nas Mãos:* uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ed. Atica, 1986.

———. JOBIM e SOUZA (Org). *Histórias de professores:* leitura, escrita e pesquisa. São Paulo, Ed. Ática, 1996.

———. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999, p. 165-183.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. São Paulo: Ed. Graphia, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite e LEITE Filho, Aristeo. *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-28.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter:* conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1999.

———. *Autoridade*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.

WALLON, H. *Psicologia*, São Paulo. Ed. Ática, 1986.

VYGOTSKY, Lev.S. *Pensamento e Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes, 1987.

———. *La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico)*. México: Ed. Hispanicas, 1987.

A INFÂNCIA NA ESCOLA E NA VIDA: UMA RELAÇÃO FUNDAMENTAL

Anelise Monteiro do Nascimento[1]

Infância
Meu pai montava a cavalo, ia para o campo,
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
Lia a história de Robinson Crusoé
Comprida história que não acaba mais
.....
Eu não sabia que minha história
Era mais bonita que a de Robinson Crusoé.[2]

Carlos Drummond de Andrade

Este texto tem como objetivo contribuir para o debate sobre o ensino fundamental de nove anos, tendo como foco a busca de possibilidades adequadas para recebermos as crianças de seis anos de idade nessa etapa de ensino. Para tanto, faz-se necessário discutir sobre quem são essas crianças, quais são as suas características e como essa fase da vida tem sido compreendida dentro e fora do ambiente escolar.

Para superarmos o desafio da implantação de um ensino fundamental de nove anos, acreditamos que são necessárias a participação de todos e a ampliação do debate no interior de cada escola. Nesse processo, a primeira pergunta que nos inquieta e abre a possibilidade de discussão é: quem são as crianças hoje? Tal pergunta é fundamental, pois encaminha o debate para pensarmos tanto sobre as concepções de infância que orientam as práticas escolares vigentes, quanto sobre as possibilidades de mudança que este momento anuncia.

Como vimos no primeiro texto deste caderno, os estudos de Phillipe Ariès (1978) indicam que

[1] NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, professora de educação infantil.

[2] Robinson Crusoé é o personagem central do livro As aventuras de Robinson Crusoé, escrito por Daniel Defoe. O livro conta a história do naufrágio de um navio que levou seu único sobrevivente, Robinson, para uma ilha desconhecida onde ele, solitário, reconstruiu a vida longe da civilização. Com suas próprias mãos, fez uma casa, teceu roupas, preparou seus alimentos e enfrentou muitos desafios para sobreviver.

o conceito de infância muda historicamente em função de determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos.

A literatura, as artes, a poesia e o cinema têm sido grandes aliados na percepção do modo como a sociedade vê a infância. Na página seguinte, encontram-se duas reproduções de pinturas para refletirmos sobre como esse conceito é socialmente construído.

As meninas - Velásquez (1656)

A família do artista - Renoir (1896)

Pensemos sobre a maneira como as crianças são retratadas pelos dois artistas. A criança do quadro à esquerda é o próprio Renoir que aparece como um bebê recebendo os cuidados de sua mãe. Sua vestimenta é diferente da dos adultos. Na imagem, que retrata um episódio cotidiano do fim do século XIX, há uma distinção entre criança e adulto. Já observando o quadro de Velásquez, pintado em meados do século XVII, podemos dizer que essa distinção não é tão explícita. O que marca a diferença entre os adultos e as crianças nesse segundo quadro? O que podemos pensar sobre as concepções de infância subjacentes às obras?

Agora, vamos ler o poema *O Pirata*, de Roseana Muray:

O pirata

Roseana Muray

O menino brinca de pirata:
sua espada é de ouro
e sua roupa de prata.
Atravessa os sete mares
em busca do grande tesouro.
Seu navio tem setecentas velas de pano
e é o terror do oceano.
Mas o tempo passa e ele se cansa
de ser pirata.
E vira outra vez menino.

Quem é o menino do poema? Sem dúvida, o contexto histórico-social em que foram produzidos os quadros e a poesia é influenciado tanto pelo conceito de infância vigente, quanto pelo olhar do próprio artista. A poesia destaca o papel que a imaginação desempenha na vida da criança, as diversas possibilidades de representação do real e os modos próprios de estar no mundo e de interagir com ele. Nos quadros de Velásquez e Renoir, embora

evidenciem diferentes maneiras de conceber a infância, esse olhar matreiro e curioso da criança está ausente.

Refletindo sobre a pluralidade da infância

Ao contribuir para desmistificar um conceito único de infância, chamando atenção para o fato de que existem *infâncias* e não infância, pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida, os estudos de Ariès apontam para a necessidade de se desconstruir padrões relativos à concepção burguesa de infância. Esse olhar para a infância possibilita ver as crianças pelo que são no presente, sem se valer de estereótipos, idéias pré-concebidas ou de práticas educativas que visam a moldá-las em função de visões ideológicas e rígidas de desenvolvimento e aprendizagem.

No Brasil, as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis por infâncias distintas para classes sociais também distintas. As condições de vida das crianças fizeram com que o significado social dado à infância não fosse homogêneo. Del Priori (2000) afirma que a história da criança brasileira não foi diferente da dos adultos, tendo sido feita *à sua sombra*. Sombra de uma sociedade que viveu quase quatro séculos de escravidão, tendo a divisão entre senhores e escravos como determinante da sua estrutura social.

As crianças das classes mais abastadas, segundo a autora, eram educadas por preceptores particulares, não tendo freqüentado escolas até o início do século XX, e os filhos dos pobres, desde muito cedo, eram considerados força produtiva, não tendo a educação como prioridade.

Vale lembrar que, no Brasil, ainda é muito recente a busca pela democratização da escolarização obrigatória e presenciamos agora a sua ampliação. Se já caminhamos para a universalização desse atendimento, ainda temos muito a construir em direção a uma estrutura social em que a escolaridade seja considerada prioridade na vida das crianças e jovens e estes, por sua vez, sejam olhados pela escola nas suas especificidades para que a democratização efetivamente aconteça.

Nesse sentido, podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei no 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o estado a oferecer o atendimento. Mas como assegurar a verdadeira efetivação desse direito? Como fazer para que essas crianças ingressantes nesse nível de ensino não engrossem futuras estatísticas negativas? Acreditamos que o diálogo proposto pelo Ministério da Educação com a publicação deste caderno e os debates que devem ser promovidos em cada escola podem auxiliar nesse sentido. Pensemos: o que temos privilegiado no cotidiano escolar? As vozes das crianças são ouvidas ou silenciadas? Que temas estão presentes em nossas salas de aula e quais são evitados? Estamos abertos a todos os interesses das crianças? No poema *Certas Palavras*, Drummond busca o encontro com alguns sentimentos próprios da infância:

Certas Palavras

Carlos Drummond de Andrade

Certas palavras não podem ser ditas
Em qualquer lugar e hora qualquer.
Estritamente reservadas
Para companheiros de confiança,
Devem ser sacralmente pronunciada
Em tom muito especial
Lá onde a polícia dos adultos
Não adivinha nem alcança.
Entretanto são palavras simples
Definem
Partes do corpo, movimentos, atos
Do viver que só os grandes se permitem

E a nós é defendido por sentença
Dos séculos.

E tudo é proibido. Então, falamos.

Que espaços e tempos estamos criando para que as crianças possam trazer para dentro da escola as muitas questões e inquietudes que envolvem esse período da vida? As peraltices infantis têm tido lugar na escola ou somos somente a "polícia dos adultos"?

A estética dos espaços e as relações que se estabelecem revelam o que pensamos sobre criança e educação. Essas concepções estão presentes em todas as práticas existentes no interior da escola, deixando mais ou menos explícitos os valores e conceitos dessa instituição. Tomemos como exemplo os murais. O que compõem os murais? Por quem são organizados? Costumam trazer as produções das crianças? São um espaço de exposição em que podemos acompanhar o desenvolvimento das crianças? Os murais têm ocupado um espaço de comunicação dos saberes das crianças?

Refletir sobre a infância em sua pluralidade dentro da escola é, também, pensar nos espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os direitos e deveres assegurados. Neste texto, embora tenhamos como objetivo o debate sobre a entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental, queremos pensar que a infância não se resume a essa faixa etária e propor uma reflexão sobre que aspectos têm orientado a nossa prática. Quem sabe a entrada das crianças de seis anos não nos ajude a ver de forma diferente as crianças que já estavam em nossas salas de aula? Está posto aí um novo desafio: utilizar essa ocasião para revisitar velhos conceitos e colocar em cheque algumas convicções. Esse é um exercício que requer tanto uma tomada de consciência pessoal, quanto o fortalecimento da organização coletiva de estudo acerca desse tema, envolvendo professores, gestores, coordenadores e demais profissionais que atuam na escola. Propomos esse exercício porque, ainda hoje, é comum observar atitudes de adultos, dentro e fora da escola, que desconsideram a criança como ator social e, assim, queremos chamar atenção para a necessidade de a escola trabalhar o sentido da infância em toda a sua dimensão.

Diante disso, qual é o papel da escola? Quais as dimensões do conhecimento precisamos considerar? Se acreditamos que o principal papel da escola é o desenvolvimento integral da criança, devemos considerá-la: na *dimensão afetiva*, ou seja, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com quem convive; na *dimensão cognitiva*, construindo conhecimentos por meio de trocas com parceiros mais e menos experientes e do contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; na *dimensão social*, freqüentando não só a escola como também outros espaços de interação como praças, clubes, festas populares, espaços religiosos, cinemas e outras instituições culturais; na *dimensão psicológica*, atendendo suas necessidades básicas, como, por exemplo, espaço para fala e escuta, carinho, atenção, respeito aos seus direitos (MEC, 2005).

Cabe destacar que assumir o desenvolvimento integral da criança e se comprometer com ele não é uma tarefa só dos professores, mas de toda a comunidade escolar.

Infância nos espaços e os espaços da infância

A entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental se faz em um contexto favorável, pois nunca se falou tanto da infância como se fala hoje. Os reflexos desse olhar podem ser percebidos em vários contextos da sociedade. No que diz respeito à escola, estamos em um momento de questionamos nossas concepções e nossas práticas escolares. Esse questiona-mento é fundamental, pois, algumas vezes, durante o desenvolvimento do trabalho

pedagógico, podemos correr o risco de desconsiderar que a infância está presente nos anos/séries iniciais do ensino fundamental e não só na educação infantil.

Nosso intuito é provocativo no sentido da reflexão e da investigação sobre quem são essas crianças que estão chegando às nossas salas de aula. De onde vêm? Já tiveram experiências escolares anteriores? Que grupos sociais freqüentam?

Para considerar a infância em toda a sua dimensão, é preciso olhar não só para o cotidiano das instituições de ensino como também para os outros espaços sociais em que as crianças estão inseridas. Em que atividades estão envolvidas quando não estão na escola? Existem locais de encontros com outras crianças?

Ampliando o olhar, percebemos que não só a escola e a legislação têm voltado sua atenção para a criança. A mídia também encontrou na infância um grande público consumidor. Hoje as crianças estão expostas a comerciais que buscam criar desejos e incentivar o consumo. Nos grandes centros urbanos, vemos o oferecimento de um novo "serviço" que são os "cantinhos da criança". São espaços reservados, por exemplo, em supermercados, que se propõem a oferecer um maior conforto para as famílias e um atendimento lúdico para a criança.

Além das diferentes apropriações dos espaços sociais, outro ponto que nos inquieta diz respeito às condições de vida das crianças e às desigualdades que separam alguns grupos sociais, numa sociedade marcadamente estratificada. Crianças que vivem em situação de pobreza, que precisam, muitas vezes, trabalhar para se sustentar, que sofrem a violência doméstica e do entorno social, que são amedrontadas e amedrontam. Crianças destituídas de direitos, cujas vidas são pouco valorizadas. Crianças vistas como ameaças na rua enquanto, na escola, pouco se sabe sobre elas. Como são tratadas, vistas e olhadas essas crianças que estão nas ruas, nas escolas, nos lares e que sofrem toda sorte de opressão?

Por outro lado, as crianças que vivem nas pequenas cidades também trazem desafios para este momento. Quem são essas crianças? De que e onde brincam? Quais são os seus interesses? Como realizar um diálogo entre as vivências da criança dentro e fora da escola?

Será que a busca por essas respostas pode fazer com que tornemos a sala de aula um espaço mais dinâmico? Ou ainda, será que uma pesquisa sobre a realidade sócio-cultural das crianças nesses diferentes contextos poderia abrir espaço para um projeto que buscasse esse diálogo?

Como realizar um diálogo entre as vivências da criança dentro e fora da escola?

Ao nos propormos a receber a criança de seis anos no ensino fundamental, tenha ela freqüentado, ou não, a educação infantil, devemos ter em mente que esse é o primeiro contato com o seu percurso no ensino fundamental. Como fazer para recebê-la? O momento da entrada na escola é um momento delicado que merece toda a atenção. Graciliano Ramos, na obra *Infância*, narra suas memórias de menino e conta como recebeu a notícia de que entraria para a escola:

> *A notícia veio de sopetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem*

me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas.

O que podemos pensar a partir da leitura desse trecho do livro? Que escola está presente no imaginário do menino? O que estamos fazendo para receber a criança que estava em uma instituição de educação infantil e agora vem para o ensino fundamental? Como está nossa organizaçõ para recebermo aquelas que nunca tiveram experiência escolar? Na perspectiva de refletirmos sobre essas questões, vejamos o relato a seguir:

> *É o primeiro dia do ano, a escola está preparada para receber as crianças para mais um ano letivo. Para algumas crianças, essa já é uma rotina conhecida, mas para Luiza, que está indo para a escola pela primeira vez, não. Em seus olhos é possível notar um misto de medo e desejo. Ela chega acompanhada por sua mãe. (...)*
>
> *A sineta toca e todos se dirigem para as salas. Mariza acompanha Luiza até o encontro com a professora. A escola parece enorme aos olhos de Luiza. Ao encontrar com a professora, essa lhe dirige a palavra, abaixa, ficando da sua altura e diz:*
>
> *— Oi Luiza, eu estava te esperando. Sabe, podemos fazer muitas coisas diferentes aqui na escola. Eu vou ser sua professora e nós vamos brincar muito juntas (Brasil/Ministério da Educação, 2005).*

A professora se coloca como mediadora entre as expectativas da menina e o novo mundo a ser descoberto. O nome, a proximidade, o olhar, o toque, a proposta do brincar: elos que abrem possibilidades de continuidade, elementos essenciais para a inserção e o acolhimento. Se as ações de acolhimento e inserção são fundamentais, há, também, um outro ponto que merece ser destacado: como são organizados os tempos e espaços escolares?

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase "Agora a brincadeira acabou!". Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. A brincadeira é responsável por muitas aprendizagens, como se vê no texto *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*.

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que a cerca, quanto pela mediação do adulto.

Infância na escola e na vida: alguns desafios

Como vimos, são muitas as questões relativas à entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental. Não podemos fazer frente a esse momento somente considerando os aspectos legais que o envolvem. O direito efetivo à educação das crianças de seis anos não acontecerá somente com a promulgação da Lei nº 11.274, dependerá, principalmente, das práticas

pedagógicas e de uma política da escola para a verdadeira acolhida dessa faixa-etária na instituição. Que trabalho pedagógico será realizado com essas crianças? Os estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento realizados por Piaget e Vygotsky podem contribuir nesse sentido, assim como as pesquisas nas áreas da sociologia da infância e da história. Esses, como outros campos do saber, podem servir de suporte para a elaboração de um plano de trabalho com as crianças de seis anos. O desenvolvimento dessas crianças só ocorrerá em todas as dimensões se sua inserção na escola fizer parte de algo que vá além da criação de mais uma sala de aula e da disponibilidade de vagas. É nesse sentido que somos convidados à reflexão sobre como a infância acontece dentro e fora das escolas. Quem são as crianças e que educação pretendemos lhes oferecer?

Os desafios que envolvem esse momento são muitos. 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, nesse primeiro ano, viver a experiência de um ensino rico em afetividade e descobertas.

Algumas crianças trazem na sua história a experiência de uma pré-escola e agora terão a oportunidade de viver novas aprendizagens, que não devem se resumir a uma repetição da pré-escola, nem na transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido na primeira série do fundamental de oito anos.

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drumond de. *Alguma poesia. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.*

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BENJAMIN, W. *Reflexões*: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus,1984.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proinfantil, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil*, 2005.

COUTINHO, Karyne. *Lugares de criança*: shopping centers e o disciplinamento dos corpos infantis. Dissertação de mestrado – UFRGS. Porto Alegre, 2002.

DEL PRIORI, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia de educação infantil. In: _____. PALHARES, Marina S. *Educação infantil pós LDB:* rumos e desafios. São Paulo, Autores Associados, 1999.

JOBIM e SOUZA, S. *Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotshy e Benjamin*. São Paulo. Papirus,1995.

———. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.;LEITE, M. (Org.) *Infância*: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia. Infância e Educação infantil: reflexões e lições. In: LEITE, C.D. P; OLIVEIRA, M. B. L.; SALLES, L.M.F. (Org.). *Educação, psicologia e contemporaneidade*. Taubaté, São Paulo: Cabral, 2000.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. São Paulo: Record, 1995.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O BRINCAR COMO UM MODO DE SER E ESTAR NO MUNDO

Ângela Meyer Borba[1]

[...] as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si.

Walter Benjamin

Pipa, *esconde-esconde*, *pique*, *passaraio*, *bolinha de gude*, *bate-mãos*, *amarelinha*, *queimada*, *cinco-marias*, *corda*, *pique-bandeira*, *polícia e ladrão*, *elástico*, *casinha*, *castelos de areia*, *mãe e filha*, *princesas*, *super-heróis*...[2] Brincadeiras que nos remetem à nossa própria infância e também nos levam a refletir sobre a criança contemporânea: de que as crianças brincam hoje? Como e com quem brincam? De que forma o mundo contemporâneo, marcado pela falta de espaço nas grandes cidades, pela pressa, pela influência da mídia, pelo consumismo e pela violência, se reflete nas brincadeiras? As brincadeiras de outros tempos estão presentes nas vidas das crianças hoje? Diferentes espaços geográficos e culturais implicam diferentes formas de brincar? Qual é o significado do brincar na vida e na constituição das subjetividades e identidades das crianças? Por que à medida que avançam os segmentos escolares se reduzem os espaços e tempos do brincar e as crianças vão deixando de ser *crianças* para serem *alunos*?

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social,

[1] BORBA, Angela Meyer. Doutora em Educação – Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

[2] Em diferentes regiões, cidades e bairros, podemos encontrar diferentes denominações para as mesmas brincadeiras. Por exemplo, *amarelinha* também pode ser *macaca*, *academia*, *escada*, *sapata*.

ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

A criança encarna, dessa forma, uma possibilidade de mudança e de renovação da experiência humana, que nós, adultos, muitas vezes não somos capazes de perceber, pois, ao olharmos para ela, queremos ver a nossa própria infância espelhada ou o futuro adulto que se tornará. Reduzimos a criança a nós mesmos ou àquilo que pensamos, esperamos ou desejamos, dela e para ela, vendo-a como um ser incompleto e imaturo e, ao mesmo tempo, eliminando-a da posição de o *outro* do adulto.

Que relações tem o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e os conhecimentos?

Mas como podemos compreender a criança nas suas formas próprias de ser, pensar e agir? Como vê-la como alguém que inquieta o nosso olhar, desloca nossos saberes e nos ajuda a enxergar o mundo e a nós mesmos? Como podemos ajudar a criança a se constituir como sujeito no mundo? De que forma a compreensão sobre o significado do brincar na vida e na constituição dos sujeitos situa o papel dos adultos e da escola na relação com as crianças e os adolescentes?

Nesse contexto, convidamos os professores a refletirem conosco sobre essas questões tendo como eixo alguns pontos: a singularidade da criança nas suas formas próprias de ser e de se relacionar com o mundo; a função humanizadora do brincar e o papel do diálogo entre adultos e crianças; e a compreensão de que a escola não se constitui apenas de alunos e professores, mas de sujeitos plenos, crianças e adultos, autores de seus processos de constituição de conhecimentos, culturas e subjetividades. Tendo em vista esses eixos, perguntamos: quais são as principais dimensões constitutivas do brincar? Que relações tem o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e os conhecimentos? Como podemos incorporar a brincadeira no trabalho educativo, considerando-se todas as dimensões que a constituem?

Infância, brincadeira, desenvolvimento e aprendizagem

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo freqüentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar.

Nesse aspecto, a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as idéias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança. Por outro lado, podemos identificar hoje um discurso generalizado em torno da "importância do brincar", presente não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância, como também nos programas, propostas e práticas educativas institucionais. Nesse contexto, é importante indagarmos: nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana? Ou têm privilegiado o ensino das habilidades e dos conteúdos básicos das ciências, desprezando a formação

cultural e a função humanizadora da escola? Na realidade, tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura. Muitas vezes nos sentimos aprisionados pelos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos e não encontramos espaço para a fruição, para o fazer estético ou a brincadeira. Cabe então a pergunta: é possível organizar nosso trabalho e a escola de outra forma, de modo que esse espaço seja garantido? Que critérios estão em jogo quando significamos nosso tempo como ganho ou perdido? Vale a pena refletir sobre essas questões para vislumbrarmos formas de transformar nossa vida nas escolas, organizando-as como espaços nos quais aprendemos e vivemos a experiência de sermos sujeitos culturais e históricos!

A brincadeira está entre as atividades freqüentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da idéia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à "hora do recreio", assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: *não pode correr, pular, jogar bola* etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante. Mas a brincadeira também é séria! E no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos! Diante dessas considerações, será que podemos pensar o brincar de forma mais positiva, não como oposição ao trabalho, mas como uma atividade que se articula aos processos de aprender, se desenvolver e conhecer? Vejamos alguns caminhos nessa direção.

Os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. Ultrapassando essa idéia, o autor compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a *produção* de novos significados, saberes e práticas.

Ao observarmos as crianças e os adolescentes de nossas escolas brincando, podemos conhecê-los melhor, ultrapassando os muros da escola, pois uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras. Isso porque o processo do brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam. Com base em suas experiências, os sujeitos reelaboram e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras

realidades. Quando as crianças pequenas brincam de ser "outros" (pai, mãe, médico, monstro, fada, bruxa, ladrão, bêbado, polícia, etc.), refletem sobre suas relações com esses outros e tomam consciência de si e do mundo, estabelecendo outras lógicas e fronteiras de significação da vida. O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia.

A imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo. Combinada com uma ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários etc., a imaginação estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade "fingida". Vygotsky (1987) defende que nesse novo plano de pensamento, ação, expressão e comunicação, novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados, e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos, e desses entre si, são instituídas.

É assim que cabos de vassoura tornam-se cavalos e com eles as crianças cavalgam para outros tempos e lugares; pedaços de pano transformam-se em capas e vestimentas de príncipes e princesas; pedrinhas em comidinhas; cadeiras em trens; crianças em pais, professores, motoristas, monstros, super-heróis etc. A "criança quer puxar uma coisa torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda" (Benjamim, 1984). Vozes, gestos, narrativas e cenários criados e articulados pelas crianças configuram a dimensão imaginária, revelando o complexo processo criador envolvido no brincar.

É importante ressaltar que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. O brincar envolve múltiplas aprendizagens. Vamos tentar explicitar algumas delas.

Um primeiro aspecto que podemos apontar é que o brincar não apenas requer muitas aprendizagens, mas constitui um espaço de aprendizagem. Vygotsky (1987) afirma que na brincadeira "a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade" (p.117). Isso porque a brincadeira, na sua visão, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

A brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura

O brincar supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada. As brincadeiras de imaginação/fantasia, por exemplo, exigem que seus participantes compreendam que o que está se fazendo não é o que aparenta ser. Quando o adulto imita uma bruxa para uma criança, esta sabe que ele não é

uma bruxa, por isso pode experimentar, com segurança, a tensão e o medo, e solucioná-los fugindo ou prendendo a bruxa. Quando as crianças brincam de luta, é preciso que elas saibam que aqueles gestos e movimentos corporais "fingem" uma luta, não causando machucados uns nos outros. A brincadeira é um espaço de "mentirinha", no qual os sujeitos têm o controle da situação. Justamente essa atitude não-literal permite que a brincadeira seja desprovida das conseqüências que as mesmas ações teriam na realidade imediata, abrindo janelas para a incoerência, para a ultrapassagem de limites, para as transgressões, para novas experiências.

Vejamos uma situação[3] observada em uma escola pública. Um grupo de meninos e meninas de cinco e seis anos brinca de polícia e ladrão no parque da escola. Usam pás, gravetos e ancinhos como se fossem armas, empunhando-os, emitindo sons e fingindo atirar: *Pou, pou!* Os papéis assumidos pelas crianças se dividem entre policiais e ladrões e à medida que vão entrando e participando da brincadeira, as crianças escolhem: *Eu sou ladrão, eu sou polícia!* Muitas vezes é necessário negociar: *Não, alguém tem de ser polícia! Eu não vou ser! Eu sou, eu sou polícia!* A brincadeira consiste na perseguição dos policiais aos ladrões. Esses últimos precisam correr muito para fugir. "Policiais" e "ladrões" sobem e descem escorregas, trepa-trepa, entram e saem da casinha, percorrendo toda a extensão do parque. As expressões, gestos, movimentos e falas revelam grande envolvimento e excitação das crianças. Em alguns momentos, os policiais prendem um dos ladrões, segurando-o, fingindo dar uma "gravata", derrubando-o. Algum companheiro aparece para salvá-lo. A um dado momento, João diz que prendeu Mariana na parte de cima do escorrega.

> Mariana, sentada em cima do escorrega, olha para Isabela que está embaixo:
> Eu tô presa!
> Isabela: *Dá a carteira de identidade pra ele!* Abaixa-se e pega uma folha.
> Mariana pega um objeto pequeno de borracha que está em cima do escorrega e mostra para João.
> Mariana: *Eu tenho, eu tenho!*
> João, olhando o objeto: *Pode sair!*
> Isabela dá a folha para João.
> João: *É papel, é papel!* E a deixa sair.

Se analisarmos esse fragmento, que corresponde a um tipo de brincadeira altamente apreciado por grande parte das crianças dessa faixa etária, veremos quantos aspectos presentes envolvem aprendizagens variadas – cada criança se comporta de acordo com seu papel e com as idéias gerais que definem o universo simbólico da brincadeira: os policiais perseguem e prendem enquanto os ladrões fogem e salvam os companheiros; ambos usam armas, transformando o significado de objetos que encontram no parque; os gestos e as ações ajudam a significar os objetos e a construir a narrativa da brincadeira. Estão em jogo também habilidades de correr, pular, subir, expressar-se e comunicar-se, garantindo que todos compreendam que o que se faz ali é brincadeira e não a realidade da vida comum. Elementos novos, como a carteira de identidade, são introduzidos na brincadeira e facilmente incorporados pelas crianças, o que podemos observar pela coordenação de suas ações. Para tanto, tais elementos se conectam com as referências socioculturais das crianças – o valor da carteira de identidade como documento principal de identificação do cidadão –, possibilitando a construção de um significado comum partilhado no espaço do brincar.

[3] Situação retirada de: BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese de doutorado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

Se observarmos com cuidado diferentes e variadas situações de brincadeiras coletivas organizadas por crianças e adolescentes – como queimado, pique-bandeira, corda, elástico, jogos de imaginação (cenas domésticas, personagens e enredos de novelas, contos de fadas, séries televisivas etc.), entre outras possibilidades –, poderemos aprender muito sobre as crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem envolvidos em suas ações. Observemos com atenção suas falas, expressões e gestos enquanto brincam. Ficaremos impressionados com seu investimento no planejamento e na organização das brincadeiras com a intenção de definir e de negociar papéis, turnos de participação, cenários, regras, ações, significados e conflitos. É também surpreendente, principalmente nos jogos de imaginação (faz-de-conta), a maneira como as crianças agem, diferente da habitual, modificando as vozes, a entonação de suas falas, o vocabulário, os gestos, os modos de andar etc.! Para ser monstro, Pedro não pode se comportar como Pedro, e terá de andar, expressar-se, falar e agir como monstro. No entanto, Pedro não deixa de ser Pedro, apenas finge para convencer os parceiros de que é um monstro "de mentirinha". Parece que estamos diante de atores de teatro, compromissados com a verdade daquelas ações representadas! Quantos conhecimentos estão envolvidos nessas ações!

Essas observações levam-nos a perceber que a brincadeira requer o aprendizado de uma forma específica de comunicação que estabelece e controla esse universo simbólico e o espaço interativo em que novos significados estão sendo partilhados. Dito de outra forma, a apropriação dessa forma de comunicação é condição para a construção das situações imaginadas (falas/diálogos dos personagens, narrativas das ações e acontecimentos), bem como para a organização e o controle da brincadeira pelas crianças. Mas de que maneira se constrói e se organiza esse modo de comunicar? Sua apropriação se dá no próprio processo de brincar. É brincando que aprendemos a brincar. É interagindo com os outros, observando-os e participando das brincadeiras que vamos nos apropriando tanto dos processos básicos constitutivos do brincar, como dos modos particulares de brincadeira, ou seja, das rotinas, regras e universos simbólicos que caracterizam e especificam os grupos sociais em que nos inserimos.

Um outro aspecto a ressaltar é que os modos de comunicar característicos da brincadeira constituem-se por novas regras e limites, diferentes da comunicação habitual. Esses limites são definidos pelo compromisso com o reconhecimento do brincar como uma outra realidade, uma nova ordem, seja no contexto dos jogos de faz-de-conta, em que as situações e regras são estabelecidas pelos significados imaginados e criados nas interações entre as crianças, seja no plano dos jogos/brincadeiras com regras pré-existentes (bola de gude, amarelinha, queimada etc.). É importante enfatizar que o modo de comunicar próprio do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia, explorando suas contradições e possibilidades.

Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem conseqüências na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formal. A partir das considerações feitas até aqui, vale a pena refletir sobre as relações entre aquilo que o brincar possibilita – tais como aprender a olhar as coisas de outras maneiras atribuindo-lhes novos significados, a estabelecer novas relações entre os objetos físicos e sociais, a coordenar as ações individuais com as dos parceiros, a argumentar e a negociar, a

organizar novas realidades a partir de planos imaginados, a regular as ações individuais e coletivas a partir de idéias e regras de universos simbólicos – e o processo de constituição de conhecimentos pelas crianças e pelos adolescentes. Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos! A possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializa nossas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos!

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos!

Podemos afirmar, a partir dessas reflexões, que o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum.

Brincadeira, cultura e conhecimento: a função humanizadora da escola

Vamos refletir agora sobre as relações entre o brincar, a cultura e o conhecimento na existência humana e, mais particularmente, na experiência da infância.

Por um lado, podemos dizer que a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo.

Constituindo um saber e um conjunto de práticas partilhadas pelas crianças, o brincar está estreitamente associado à sua formação como sujeitos culturais e à constituição de culturas em espaços e tempos nos quais convivem cotidianamente. Esse saber, base comum sobre a qual as crianças desenvolvem coletivamente suas brincadeiras, é composto de elementos exteriores e interi ores às comunidades infantis. Externamente, pode ter como fontes a cultura televisiva, o mercado de brinquedos, a educação dos adultos e as suas representações sobre a brincadeira e a infância, além das práticas culturais transmitidas por outras crianças e adultos. Internamente, compõe-se de atitudes coletivas e elementos culturais particulares (regras, modos de falar e de fazer, valores, técnicas, artefatos etc.) gerados nas práticas e reinterpretações dos elementos externos. Existe assim uma dinâmica entre universalidade e diversidade que se traduz em permanências e transformações, configurando o brincar como

uma complexa experiência cultural que simultaneamente une e especifica os grupos sociais.

Pintores, poetas, escritores, cineastas, teatrólogos costumam utilizar o tema da infância e dos brinquedos e brincadeiras em suas obras, ofecerendo-nos, por meio do olhar artístico, interpretações sensíveis.

> *- O bom da pipa não é mostrar aos outros, é sentir individualmente a pipa, dando ao céu o recado da gente.*
> *- Que recado? Explique isso direito!*
> *João olhou-me com delicado desprezo.*
> *- Pensei que não precisasse. Você solta o bichinho e solta-se a si mesmo. Ela é sua liberdade, o seu eu, girando por aí, dispensado de todas as limitações.*
> *(Carlos Drummond de Andrade* ***apud*** *Carvalho, Ana M.A. e Pontes, Fernando A.R.)*

Drummond expressa o sentimento de liberdade e desprendimento promovido pela brincadeira. Brincar seria "soltar-se a si mesmo", desprender-se da realidade imediata e de seus limites, voar, lançar-se ao céu, mas ao mesmo tempo diríamos que é possuir o controle do vôo nas mãos, segurando e movimentando a linha da pipa e regendo o "eu" por meio dos contornos dessa nova dimensão da realidade.

> *Agora eu era o herói*
> *E o meu cavalo só falava inglês*
> *A noiva do caubói era você além das outras três*
> *Eu enfrentava os batalhões, os alemães e seus canhões*
> *Guardava o meu bodoque e ensaiava o rock para as matinês*
> *(João e Maria – Chico Buarque)*

A liberdade no brincar se configura no inverter a ordem, virar o mundo de ponta-cabeça, fazer o que parece impossível, transitar em diferentes tempos – passado, presente e futuro – *Agora eu era o herói*... Rodar até cair, ficar tonto de tanto correr, ser rei, caubói, ladrão, polícia, desafiar os limites da realidade cotidiana. A idéia de liberdade está associada, entretanto, não à ausência de regras, mas à criação de formas de expressão e de ação e à definição de novos planos de significação que implicam novas formas de compreender o mundo e a si mesmo.

Pipas colorindo os céus. Crianças e adultos, em todas as regiões do Brasil e em várias partes do mundo "empinam" esse brinquedo, com modos variados de confeccioná-lo, praticá-lo, significá-lo e com ele estabelecer relações sociais. Universalidade e pluralidade são suas marcas, e de muitos outros brinquedos e brincadeiras, como a *amarelinha*. Domínio da experiência humana e ao mesmo tempo especificidade de grupos sociais.

Pega-pega, pira, picula. Pique-cola, pique-baixo, pique-alto, pique-estátua, pique-fruta. Diferentes denominações e variações para uma brincadeira cuja estrutura básica é a perseguição e a fuga, ou seja, há um pegador que corre atrás dos demais tentando alcançá-los. A brincadeira percorre três etapas básicas: a partir da formação do grupo, a escolha do "pegador"; o desenvolvimento do jogo por meio de tentativas de pegar e do revezamento de pegadores; e a finalização.

Um repertório de brincadeiras, cujos esquemas básicos ou rotinas são partilhados pelas crianças, compõe a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincar juntas (Brougère, 2002, 2004). Esses esquemas, contudo, não são estáticos, mas transpostos e transformados de um contexto para o outro. Nesse sentido, são influenciados tanto pelo contexto físico do ambiente, a partir dos recursos naturais e materiais disponíveis, como também pelo contexto simbólico, ou seja, pelos significados pré-existentes e partilhados pelo grupo de crianças. Desse modo, ambientes escolares organizados para a

brincadeira, compostos de mobiliário e objetos vinculados à vida doméstica, suscitam brincadeiras de papéis familiares; rios, mares, lama e areia geram brincadeiras de nadar, pular, fazer castelos; personagens de novela conhecidos pelas crianças criam brincadeiras de papéis e cenas domésticas; super-heróis tematizam piques e brincadeiras de perseguição.

Todos esses elementos externos ao jogo, localizados na escola, na família, no bairro ou na mídia televisiva, entre outros espaços propiciadores de experiências sociais e culturais, são reinterpretados pelas crianças e articulados às suas experiências lúdicas. A partir daí, geram-se novos modos de brincar. A televisão, por exemplo, é um elemento externo de grande influência hoje, mas é preciso salientar que suas imagens e representações não são simplesmente imitadas pelas crianças, mas recriadas a partir de suas práticas lúdicas. Assim, podemos ver os bonecos Power Rangers - personagens de uma série televisiva - lutando e usando seus poderes nas mãos das crianças, mas também comendo, dormindo, brincando com bonecas Barbie, etc. Para que se abram e se ampliem as possibilidades de criação no brincar é imprescindível, contudo, que as crianças tenham acesso a espaços coletivos de brincadeira e a experiências de cultura.

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares. Para brincar juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade.

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças

É importante demarcar que no brincar as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor.

As reflexões que desenvolvemos até aqui nos levam a perguntar: como temos significado e compartilhado com as crianças e os adolescentes suas experiências de brincadeiras? O espaço do brincar nas nossas escolas é apenas passatempo e liberação-reposição de energias para alimentar o trabalho? Ou é uma forma de interpretar, agir e nos relacionar com o mundo e com os outros, vivenciada como experiência que nos humaniza, levando-nos à apropriação de conhecimentos, valores e significados, com imaginação, humor, criatividade, paixão e prazer?

Mas sabemos verdadeiramente o que é brincar e de que e como nossas crianças e adolescentes brincam? Pensar sobre a função humanizadora da brincadeira nos provoca

inquietações quanto à organização da escola e do trabalho pedagógico. Como podemos transformá-los de forma que deixem a brincadeira fruir? Nos provoca também a redescobrir em nós mesmos o gosto e o prazer do fazer lúdico e das brincadeiras, levando-nos a buscar em nossas experiências de infância, em leituras e por meio de um olhar atento às diferentes práticas culturais de brincadeira que identificam os grupos sociais, fontes para a ampliação do nosso repertório e das nossas formas de ação lúdica sobre o mundo. Afinal, brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano, portanto, também deve ser garantida em todos os anos do ensino fundamental e etapas subseqüentes da nossa formação!

Uma excelente fonte de conhecimentos sobre o brincar e sobre as crianças e os adolescentes é observá-los brincando. Penetrar nos seus jogos e brincadeiras contribui, por um lado, para colhermos informações importantes para a organização dos espaços-tempos escolares e das práticas pedagógicas de forma que possam garantir e incentivar o brincar. Por outro lado, ajuda na criação de possibilidades de interações e diálogos com as crianças, uma vez que propicia a compreensão de suas lógicas e formas próprias de pensar, sentir e fazer e de seus processos de constituição de suas identidades individuais e culturas de pares. Mediante nossas observações, podemos compreender melhor a dinâmica do brincar, perguntando-nos: de que as crianças e os adolescentes brincam? Que temas e objetos/brinquedos estão envolvidos? Que brincadeiras se repetem cotidianamente? Que regras organizam as brincadeiras? Em que espaços e durante quanto tempo brincam? Como se escolhem e se distribuem os participantes? Que papéis são assumidos por eles? Aprenderemos muito também sobre as suas vidas e suas relações entre pares se observarmos: que assuntos estão em jogo quando brincam? Como se organizam em grupos? Que critérios e valores perpassam a escolha/seleção dos parceiros (amizade, alianças, hierarquias, preconceitos, relações de poder, etc.)? Que conhecimentos as crianças e os adolescentes revelam? Quais são as regras que regem as relações entre pares?

Essas observações e o que podemos aprender com elas contribuem para a nossa aproximação cultural com as crianças e para compreendermos melhor a importância do brincar nas suas vidas. Certamente ficará mais claro para nós que o brincar é uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e que, como tal, constitui um direito a ser assegurado na vida do homem. E o que dirá na vida das crianças, em que esse tipo de atividade ocupa um lugar central, sendo uma de suas principais formas de ação sobre o mundo! Perceberemos também, com mais profundidade, que a escola, como espaço de encontro das crianças e dos adolescentes com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar. Além disso, ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel cresce em importância na medida em que a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade.

Vamos refletir agora sobre as práticas que nos aproximam e, ao mesmo tempo, sobre aquelas que nos afastam das concepções sobre a brincadeira que discutimos até aqui. O brincar é sugerido em muitas propostas e práticas pedagógicas com crianças e adolescentes como um pretexto ou instrumento para o ensino de

conteúdos. Como exemplo, temos músicas para memorizar informações, jogos de operações matemáticas, jogos de correspondência entre imagens e palavras escritas, entre outros. Mas quando compreendidos apenas como recursos, perdem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo o seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez que são usados com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos. É preciso compreender que o jogo como recurso didático não contém os requisitos básicos que configuram uma atividade como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados. Isso não significa que não possamos utilizar a ludicidade na aprendizagem, mediante jogos e situações lúdicas que propiciem a reflexão sobre conceitos matemáticos, lingüísticos ou científicos. Podemos e devemos, mas é preciso colocá-la no real espaço que ocupa no mundo infantil, e que não é o da experiência da brincadeira como cultura. Constituem apenas diferentes modos de ensinar e aprender que, ao incorporarem a ludicidade, podem propiciar novas e interessantes relações e interações entre as crianças e destas com os conhecimentos.

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício. No processo de alfabetização, por exemplo, os trava-línguas, jogos de rima, lotos com palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo. Quantos de nós lembramos das muitas descobertas que fizemos por meio de jogos e atividades lúdicas? Se incorporarmos de forma mais efetiva a ludicidade nas nossas práticas, estaremos potencializando as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças e dos adolescentes no processo de conhecer. E com certeza descobriremos também novas formas de ensinar e de aprender com as crianças e os adolescentes!

Ao planejarmos atividades lúdicas, é importante perguntar: a que fins e a quem estão servindo?

Mas como planejar essas atividades? Um bom começo é nos perguntarmos: Conhecemos bem nossas crianças ou adolescentes? Sabemos do que gostam ou não de fazer, de seus interesses, de suas práticas? Sabemos ouvi-los? Criamos espaços para que eles também nos conheçam? A abertura de portas para o encontro e a proximidade cultural com as crianças e os adolescentes é fundamental para organizarmos atividades que estejam em maior sintonia com seus interesses e necessidades. Ao planejarmos atividades lúdicas, é importante perguntar: a que fins e a quem estão servindo? Como estão sendo apresentadas? Permitem a escuta das vozes das crianças? Como posso me posicionar junto a elas de modo que promova uma experiência lúdica? O que se quer é apenas uma animação ou a intenção é possibilitar uma experiência em que se estabeleçam novas e diversas relações com os conhecimentos?

É importante demarcar que o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura. Isso exige a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças e os adolescentes criem e desenvolvam suas brincadeiras, não apenas em

locais e horários destinados pela escola a essas atividades (como os pátios e parques para a recreação), mas também nos espaços das salas de aula, por meio da invenção de diferentes formas de brincar com os conhecimentos. Mas de que maneira podemos assegurar nas nossas práticas escolares que o brincar seja vivido como experiência de cultura? Vamos pensar juntos alguns caminhos.

Organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas. Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões. Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplice, parceiro, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. Observando-as para melhor conhecê-las, compreendendo seus universos e referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, suas formas de se relacionar com os outros. Percebendo as alianças, amizades, hierarquias e relações de poder entre pares. Estabelecendo pontes, com base nessas observações, entre o que se aprende no brincar e em outras atividades, fornecendo para as crianças a possibilidade de enriquecerem-nas mutuamente. Centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender.

O eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura.

Enfim, é preciso deixar que as crianças e os adolescentes brinquem, é preciso aprender com eles a rir, a inverter a ordem, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar. E no encontro com eles, incorporando a dimensão humana do brincar, da poesia e da arte, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo. Dessa forma, abriremos o caminho para que nós, adultos e crianças, possamos nos reconhecer como sujeitos e atores sociais plenos, fazedores da nossa história e do mundo que nos cerca.

Referências Bibliográficas

ANDRADE. C. D. *apud* CARVALHO, Ana M.A.; PONTEs, Fernando A.R. Brincadeira é cultura. In: Carvalho, Ana M. A. et alii (Org.) *Brincadeira e cultura*: viajando pelo Brasil que brinca: o Brasil que brinca, vol. I. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BENJAMIN, W. *Reflexões*: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

_____. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995. (p.17-18)

BORBA, A.M. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, Niterói: 2005.

BUARQUE, Chico. João e Maria. In: CANÇADO, Beth (Org.). *Aquarela Brasileira*. Brasília: Editora Corte Ltda.,1995.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KYSHIMOTO, T.M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

AS DIVERSAS EXPRESSÕES E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA ESCOLA

Ângela Meyer Borba[1]
Cecília Goulart[2]

Pescadores de vida

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para descobrir o mar. Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

A dança, o teatro, a música, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. Esses diferentes domínios de significados constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão. Sendo assim, convidamos os professores para refletirem conosco sobre esses espaços nas escolas. Que sentidos assumem na formação das crianças e dos adolescentes? Como incorporá-los nas práticas pedagógicas cotidianas e no currículo escolar?

O debate atual em torno da necessidade de incluir a dimensão artístico-cultural na formação de crianças e de adolescentes caminha na

[1] BORBA, Angela Meyer. Doutora em Educação – Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).
[2] GOULART, Cecília. Doutora em Letras – Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

direção não apenas das questões relativas ao acesso e à apropriação da produção existente, como também da organização da escola como espaço de criação estética. Nesse contexto, a arte não está a "serviço da educação" (Ostetto e Leite, 2004), mas constitui-se como experiência estética e humana, como área de conhecimento que tem seus conteúdos próprios. É importante não reduzir a arte a mero recurso ou pretexto para o ensino de conteúdos privilegiados na escola, pois qualquer tentativa de normatizá-la como recurso didático leva à sua destruição. Como nos diz Kramer (1998) "Para ser educativa a arte precisa ser arte e não arte educativa". O que significa então trabalhar com arte nas escolas?

Para encaminhar essa discussão, vamos refletir sobre as relações entre arte, cultura e conhecimento no espaço escolar, focalizando a importância da apreciação e da criação artístico-cultural na formação das crianças. Refletiremos, também, sobre possibilidades de trabalho com as variadas formas de expressões artísticas.

Arte, cultura, conhecimento e educação: apreciação e criação estética

A arte, a linguagem e o conhecimento, de modo geral, são frutos da ação humana sobre o mundo, sobre a realidade. Ao mesmo tempo em que os criamos, agem sobre nós, identificando-nos de muitas maneiras, dependentes do tempo histórico e dos grupos sociais em que nascemos. A arte, a linguagem e o conhecimento fazem parte do acervo cultural do homem, como resultado de suas necessidades filosóficas, biológicas, psicológicas e sociais, entre outras. Estabelecemos novas realidades, novas formas de inserção no mundo e de visão deste mesmo mundo, quando, como autores e atores, dançamos, pintamos, tocamos instrumentos, entre muitas outras possibilidades, elaborando e reconhecendo de modo sensível nosso pertencimento ao mundo.

A chamada natureza humana não existe de modo independente da cultura; o homem, diferentemente dos animais, não é capaz de organizar sua experiência sem a orientação de sistemas simbólicos. Os símbolos não são simples expressões e instrumentos da natureza humana – são historicamente constituidores da natureza das pessoas, de diferentes maneiras. Há situações culturais, formas de vida, objetos e saberes que são peculiares a determinados grupos e sociedades e não podem ser desprezados, sob o risco de serem descaracterizados cultural e politicamente, despersonalizados, pelo valor humano essencial que possuem para aquelas pessoas que têm suas vidas por eles marcadas.

Na educação, considerando os objetivos de alargar e aprofundar o conhecimento do ser humano, possibilitando-lhe maior compreensão da realidade e maior participação social, não podemos prescindir de trabalhar com a arte. Daí a necessidade de levar crianças e adolescentes a participar de exposições de vários tipos, assistir a filmes, danças, ouvir músicas de diferentes compositores, entre muitas outras atividades. Hoje, por meio de novas tecnologias como CDs, DVDs, e mesmo a televisão, esse trabalho está facilitado.

É importante também que as crianças tenham acesso a livros de arte (há coleções inclusive em jornaleiros), de literatura e também acesso a livros biográficos de autores de produções artísticas, não só contemporâneos. Nossa sensibilidade e nossos modos de ler o mundo se ampliam pelo conhecimento das obras e das vidas das pessoas que as elaboraram – redimensionamos a nossa condição humana e as nossas possibilidades de viver e agir no mundo, engrandecendo-as. Propiciar às crianças e aos adolescentes o prazer do exercício de explorar as potencialidades de todo mundo e de

cada um, conhecendo outras formas de ordem e de des-ordem, neles mesmos e nos outros. A educação tem sentido justamente porque nos possibilita estabelecer novos entendimentos, novas ordens.

A produção artística oral, escrita e plástica que historicamente os grupos populares vêm produzindo faz parte do acervo cultural da humanidade e nos representa de modo legítimo também.

Educar e ensinar no contexto da cultura é um grande desafio. Aprendemos muito também nós, professores. As obras de arte são modos instigantes de ver e ler o mundo, estão impregnadas de conteúdos sociais que, portanto, podem ser analisados e debatidos, pelas várias interpretações que podem suscitar. O olhar crítico que as crianças desenvolvem com esse tipo de conhecimento, muitas vezes, surpreende-nos. É preciso apostar muito nas crianças e nos adolescentes, em suas capacidades de aprender e conhecer.

A produção artística oral, escrita e plástica que historicamente os grupos populares vêm produzindo faz parte do acervo cultural da humanidade e nos representa de modo legítimo

As professoras Renata dos Santos Melro, Maria Inês Barreto Neto, Adriana Santos da Mata e Lílian Cristina de Azevedo Teixeira de Aguiar, de Niterói/RJ, desenvolveram o projeto "Arte Naïf",[3] com crianças de 3 a 5 anos da educação infantil. Inicialmente, as professoras estudaram o tema, buscando compreender o que é Arte Naïf, analisando obras de pintores e realizando leituras sobre aspectos conceituais relacionados à arte e à cultura em geral, e à arte popular e Arte Naïf em particular. Selecionaram os artistas cujas obras seriam trabalhadas, organizando e reunindo um rico material sobre suas vidas e obras: pastas-catálogo, DVDs e livros de arte. Partiram para o trabalho com as crianças, convidando-as a se transportarem para o mundo de cada artista, ouvindo as histórias de cada um e conhecendo algumas de suas obras. Várias atividades foram desenvolvidas – observação, descrição e interpretação das obras – e buscou-se identificar o que os artistas estavam representando e expressando, a maneira como o fizeram, que cores e materiais usaram; comparação entre as obras de cada artista e descoberta de suas características particulares; comparação das obras dos diferentes artistas selecionados; releituras das obras pelas crianças por meio da confecção de obras próprias; elaboração de textos coletivos sobre as aprendizagens e informações coletadas; visita ao museu de Arte Naïf, na cidade do Rio de Janeiro; e realização de uma Oficina de Cultura Popular, em que as pesquisas e produções das crianças foram expostas e os pais e pessoas do bairro foram convidados a realizar também suas produções. Por meio desse trabalho, crianças e professores não apenas ampliaram os seus conhecimentos sobre arte e cultura, mas também enriqueceram suas possibilidades de criar, experimentando novas cores, significados, combinações, traços e formas.

Conforme o relato dessa experiência, desde muito cedo as crianças podem ter acesso a produções artísticas, fruindo-as, conversando e discutindo sobre as suas impressões e características. Que tal vivenciar com as crianças experiências como essa?

A professora Kátia Raquel Testoni Longen, de Atalanta/SC, organizou o projeto Pequenos

[3] Trabalho a ser publicado pelo MEC em *Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2005- Projetos Premiados*

Poetas, com sua turma de crianças de nove a onze anos, cujo objetivo foi ampliar a leitura e trabalhar a apreciação e a criação de poesias, de forma que ultrapassassem a concepção reduzida de poesia como aquilo que "rima e tem sílabas contadas" e alcançassem a compreensão de que a poesia é, acima de tudo, "jogo de palavras, é emoção que desperta, é uma maneira especial de ler e ver o mundo". A professora iniciou o projeto, lendo poesias para as crianças, no início e no fim de cada dia letivo, durante uma semana, envolvendo gêneros diferentes, poetas variados (Elias José, Ruth Rocha, Ferreira Gullar, Olavo Bilac, Arnaldo Antunes, Cecília Meireles, Manuel Bandeira), poesias com e sem rimas, engraçadas e tristes. Em seguida, a partir do conto "O catador de pensamento", de Mônica Feth, as crianças foram convidadas a ser "catadores de poesias", o que consistia em sair pela escola, pelo bairro, pela cidade e conversar com as pessoas sobre poesia, convidando algumas delas para irem à escola declamar uma poesia de sua escolha. A partir da análise de poesias de diversos autores e da busca de compreensão de recursos poéticos, tais como rimas, intertextualidade, aliterações, parlendas, as crianças produziram suas próprias poesias. Organizaram um livro ao término do projeto, com uma seleção de temas e produções contemplando todas as crianças. Segundo a professora Kátia, o projeto ensinou a todos "que produzir uma boa poesia não é só uma questão de inspiração, mas sim de busca, de reflexão; enfim, que o poeta tem trabalho..." (Brasil/MEC – Prêmio Incentivo à Educação Fundamental 2004, p.157-164).

Tais relatos ajudam-nos a compreender que o acesso à arte significa possibilitar às crianças, de qualquer idade, e aos professores (as), o contato e a intimidade com a arte no espaço escolar e, dessa forma, abrir caminhos para a experiência estética, provocando novas formas de sentir, pensar, compreender, dizer e fazer. Significa promover o encontro dos sujeitos com diferentes formas de expressão e de compreensão da vida.

Mas como se dá esse encontro? Bakhtin nos diz que o sujeito, ao entrar em contato com uma obra de arte e contemplá-la, vivencia uma relação estética movida pela busca de compreensão de seu significado. A pessoa que aprecia uma obra, seja ela criança ou adulto, entra em diálogo com ela, com seu autor e com o contexto em que ambos estão referenciados. Relaciona-se com os signos que a compõem, elabora uma compreensão dos seus sentidos, procurando reconstruir e apreender sua totalidade. Nessa relação, coloca em articulação a experiência nova provocada pela relação com a obra – de estranhamento da situação habitual, de surpresa, de assombro, de inquietação – com a experiência pessoal acumulada – encontros com outras obras, conhecimentos apropriados nas práticas sociais e culturais vivenciadas nos espaços familiares, escolares, comunitários etc. – trazendo o seu ponto de vista para completar a obra. A contemplação é um ato de criação, de co-autoria. Aquele que aprecia a obra continua a produção do autor ao tomar para si o processo de reflexão e de compreensão.

A contemplação é um ato de criação, de co-autoria.

Na experiência estética, a apreciação oferece o "excedente de visão" (Bakhtin, 2000), aquilo que *o outro não vê* e que *eu vejo*, uma vez que me situo fora do objeto estético. Dele me distanciando, admirando-o e inquietando-me com as emoções que em mim provoca, busco sua compreensão penetrando no seu interior, voltando então a mim mesmo para lhe dar forma, completando-o e atribuindo-lhe significados. Essa relação envolve o entrelaçamento entre eu-outro, ir e vir, velho e novo, distância e aproximação, atos externos e internos, memória e imaginação, passado-presente-futuro.

A apreciação como ato de criação estética, e não como atitude passiva ou olhar conformado

que apenas reproduz, está ligada ao grau de intimidade com as diferentes linguagens e produções artísticas. Intimidade que permite a apropriação de sua história, características e técnicas próprias e produz o reconhecimento do prazer e do significado dessa relação. Intimidade que constrói o olhar que ultrapassa o cotidiano, colocando-o em outro plano, transgredindo-o, construindo múltiplos sentidos, leituras e formas de compreensão da vida. O olhar aguçado pela sensibilidade, pela emoção, pela afetividade, pela imaginação, pela reflexão, pela crítica. Olhar que indaga, rompe, quebra a linearidade, ousa, inverte a ordem, desafia a lógica, brinca, encontra incoerências e divergências, estranha, admira e se surpreende, para então estabelecer novas formas de ver o mundo.

O prazer e o domínio do olhar, da escuta e do movimento sensíveis construídos no encontro com a arte potencializam as possibilidades de apropriação e de produção de diferentes linguagens pelos sujeitos como formas de expressão e representação da vida: por meio da poesia, do conto, da caricatura, do desenho, da dança, da música, da pintura, da escultura, da fotografia etc.

> *O menino era ligado em despropósitos*
> *Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos*
> *[...] Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.*
> *[...) Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.*
> *O menino fazia prodígios.*
> *Até fez uma pedra virar flor!*
> *(Manoel de Barros)*

O escritor nos fala de imaginação, fantasia, quebra da ordem, transgressão, peraltagens na vida e no processo de criar com as palavras. Criação que "representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas" (Ostrower, 1986, p.28) com base na imaginação e no olhar sensível. É uma realidade em que o tempo, o espaço e as lógicas da realidade cotidiana se transformam e assumem uma outra dinâmica, ajudando-nos a ver o mundo sob outra ótica, outros meios de conhecimento.

Ninguém cria no vazio e sim a partir das experiências vividas, dos conhecimentos e dos valores apropriados.

A criação geralmente é identificada com a novidade e a liberdade absolutas. Será assim? O potencial de inovação e de liberdade de fato existe, porém é preciso compreender que o novo não se desconecta do velho e do já conhecido, nem tampouco a liberdade se traduz na ausência de delimitações e definições. Ninguém cria no vazio e sim a partir das experiências vividas, dos conhecimentos e dos valores apropriados. A novidade está em ver o que antes não se via, em perceber o novo no velho e viceversa, em fazer conexões e associações que produzem múltiplas e novas leituras, em ressignificar a realidade.

O processo criador, segundo Vygotsky, ao interpor realidade, imaginação, emoção e cognição, envolve reconstrução, reelaboração, redescoberta. Nesse sentido, é sempre um processo singular no qual o sujeito deixa suas marcas revelando seus encaminhamentos, ordenamentos e formas próprias de se relacionar com os materiais, com o espaço, com as linguagens e com a vida. A criação se faz com base em decisões, definições e configurações dadas pelas condições e pelas referências e escolhas do sujeito. É nesse quadro que se define a liberdade. O criar livremente não significa fazer qualquer coisa, de qualquer forma, em qualquer momento, mas sim o contínuo desdobramento e redefinição de delimitações

dentro das quais o sujeito pode ousar, divergir, inovar e estabelecer novas relações (Leite, 1998).

A importância da criação estética na formação humana configura a função da escola de garantir o acesso às diferentes formas de linguagens e de promover, por meio do fazer estético, a apropriação pelas crianças de múltiplas formas de comunicação e de compreensão do mundo e de si mesmas. Mas como trabalhar no contexto escolar com o fazer estético que promove o encontro do homem com a humanidade? O que fazer? Como fazer? O que *não* fazer? Como podemos aprender com a arte e a cultura a ressignificar nosso trabalho cotidiano e o processo de ensinar e aprender?

O criar livremente não significa fazer qualquer coisa, de qualquer forma, em qualquer momento.

Práticas pedagógicas com diferentes formas de expressão nas escolas

Diferentes formas de expressão como desenho, pintura, dança, canto, teatro, modelagem, literatura (prosa e poesia), entre outras, encontram-se presentes nos espaços de educação infantil (ainda que muitas vezes de forma reduzida e pouco significativa), nas casas e nos demais espaços freqüentados pelas crianças. E por que estão presentes? Porque são formas de expressão da vida, da realidade variada em que vivemos. Muitas vezes, à medida que a criança avança nos anos escolares ou séries do ensino fundamental, vê reduzidas suas possibilidades de expressão, leitura e produção com diferentes linguagens. Privilegia-se nas escolas um tipo de linguagem, aquela vinculada aos usos escolares, ou seja, a que serve à reprodução dos conteúdos dos livros didáticos mediante sua transmissão, repetição e avaliação. Se antes a criança tinha possibilidades de utilizar outras linguagens para ler e dizer coisas sobre si e sobre o mundo, vê-se de repente cercada não apenas pelas amarras de uma única forma de se expressar, mas também pela unicidade e previsibilidade dos sentidos possíveis. Que implicações isso tem para as crianças e para a sua formação? Nesse contexto, qual é o impacto do ingresso no ensino fundamental para as crianças que vêm da educação infantil? Como será que elas se sentem? E para aquelas que estão se inserindo pela primeira vez em um espaço formal de educação?

Se compreendemos que as diversas linguagens artístico-culturais constituem modos de conhecer e de explicar a realidade tão válidos quanto os saberes organizados pelos diversos ramos da ciência, precisamos rever nossas práticas educativas. A apropriação pelas crianças dos conhecimentos produzidos pela arte contribui para alargar o seu entendimento da realidade e para abrir caminhos para a sua participação no mundo. Participação que se faz pela ação que reinterpreta, cria e transforma.

Tomemos o exemplo do conhecimento produzido por meio da arte feita com a palavra. Compreender e expressar a realidade por meio da literatura – ficção, contos tradicionais, poesia, etc. – mobiliza nossa sensibilidade, imaginação e criação; ajuda-nos a perceber que existem diferentes sistemas de referência do mundo que se abrem para muitos sentidos possíveis ao se conectarem com os sujeitos, suas histórias e experiências singulares. Nesse sentido, devemos propiciar às crianças práticas de leitura e escrita que provoquem a imaginação, a fantasia, a reflexão e a crítica. Tais práticas devem mobilizar o diálogo das crianças com a pluralidade de produções, com diferentes autores e modos de expressão, e encorajá-las a brincar com as palavras, a buscar novos sentidos, novas combinações, novas emoções e, assim, se constituírem como autoras de suas palavras e modos de pensar, narrar o mundo.

As professoras Juju Andrade Rodrigues e Noêmia Fabíola Costa do Nascimento, da Creche Municipal Maria Alice Gonçalves Guerra, em Camaragibe/PE, desenvolveram um projeto sobre as obras de Portinari com crianças de 2 e 3 anos de idade. O projeto visava a "despertar nas crianças o gosto pela arte e pela cultura, possibilitando uma identificação com Portinari menino e, paralelamente, resgatar as brincadeiras populares contex-tualizando-as com situações vivenciadas na creche, visando ao desenvolvimento do senso de observação e à recriação, por meio dos desenhos da criança, do tema estrutural da obra". As professoras fizeram uma seleção de revistas, livros, *sites* da Internet, entre outros materiais. Selecionaram as telas que retratavam a infância do pintor. Fizeram exposição, leram textos sobre a vida de Portinari e desenvolveram muitas outras atividades com as crianças, valorizando os seus conhecimentos e encorajando-as a novas descobertas por meio da fala, das interações e da interpretação de aspectos simbólicos das obras observadas (Brasil. Ministério da Educação – Prêmio Qualidade na Educação Infantil, 2004, p. 70-73).

A ampliação da experiência estética, fazendo circular diferentes manifestações artístico-culturais, é base fundamental para o processo de criação.

Assim, as professoras apostaram na capacidade intelectual e na sensibilidade das crianças de dois e três anos, contando histórias de um menino que se tornou um grande pintor. Daí para a realização de muitas outras atividades só precisou da inventividade das professoras que, junto com as crianças, viajaram pelo mundo da criação. Isso nos leva a concluir: se é possível realizar atividades dessa natureza com crianças tão pequenas, é possível realizá-las também com crianças maiores! Gerlane Muriel de Lima Oliveira, professora de Maceió/AL, trabalhando com crianças de cinco e seis anos, desenvolveu um projeto cujo objetivo foi informar às crianças sobre a vida e a obra de Graciliano Ramos, autor que dá nome à escola. A idéia surgiu a partir da pergunta de uma criança sobre a origem do nome da escola. As crianças tinham várias hipóteses: nome do dono da escola, nome de jogador de futebol, nome de político ou de escritor. Essa foi a primeira etapa do projeto. Todos trabalharam na seleção de materiais para o projeto; a professora leu um livro do autor, em capítulos, para a turma, e discutiram a importância do trabalho de mestre Graça. Montaram uma linha do tempo com informações sobre a vida e a obra do autor. Elaboraram textos coletivos, listas de obras, etiquetaram fotos, uma infinidade de atividades aconteceu dentro e fora da escola! (Brasil/MEC, Prêmio Qualidade na Educação Infantil, 2004, p. 13-17).

Não há como nos constituirmos autores, críticos e criativos, se não tivermos acesso à pluralidade de linguagens e com elas sermos livres para opinar, criar relações, construir sentidos e conhecimentos. A ampliação da experiência estética, fazendo circular diferentes manifestações artístico-culturais, é base fundamental para o processo de criação, pois alarga o acervo de referências relativas às características e ao funcionamento de cada tipo de expressão, bem como amplia a rede de significados e modos diferenciados de comunicabilidade e compreensão.

É importante salientar que as práticas com arte de que estamos falando não se confundem com os exercícios de técnicas, treinamentos psicomotores ou cópias de modelos. O desenho, por exemplo, como forma de linguagem, não se revela nas atividades de cobrir pontilhados,

colorir desenhos mimeografados, montar bonecos com formas geométricas segundo modelos, desenhar figuras preestabelecidas, entre outras práticas tão comuns nos primeiros anos de escolaridade.

O desenho é uma forma de expressão de como a criança e/ou o jovem vêem o mundo e suas particularidades. Quando uma criança desenha, por exemplo, uma casa fechada, deixando transparecer os móveis no interior, está desenhando o que sabe existir dentro daquela casa, como mesas e cadeiras. As crianças surpreendem-nos com seus conhecimentos de vários modos, narrando aspectos da realidade vivida e criada. A história relatada a seguir faz parte do repertório das conhecidas histórias de Pedro Bloch, publicadas na revista Pais e Filhos, que mostra uma menina que por meio de seu desenho desafia a certeza da professora de modo muito seguro.

O desenho é uma forma de expressão de como a criança e/ou o jovem vêem o mundo e suas particularidades

Uma professora de creche observava as crianças de sua turma desenhando.

Ocasionalmente passeava pela sala para ver os trabalhos de cada criança.

Quando chegou perto de uma menina que trabalhava intensamente, perguntou o que desenhava. A menina respondeu:

- "Estou desenhando Deus".

A professora parou e disse:

- "Mas ninguém sabe como é Deus".

Sem piscar e sem levantar os olhos de seu desenho, a menina respondeu:

- "Saberão dentro de um minuto".

Um projeto interessante envolvendo desenho, pintura e arquitetura é relatado pela professora Evanir de Oliveira, de Natal/RN. Tal projeto envolveu várias turmas da escola, abrangendo a faixa etária de seis a doze anos. Inquietos com a subordinação das atividades de desenho às demais disciplinas e, em especial ao processo de alfabetização, os professores organizaram um projeto para o ano letivo cujo objetivo foi ressignificar os conceitos e valores estéticos das crianças, a partir de ações e movimentos com linhas. O estudo partiu da apreciação e representação das fachadas das casas da paisagem local, comparando-as com as de diferentes moradias. "A intenção era despertar o olhar reflexivo das crianças e remetê-las a reconhecer a linha arquitetônica das moradias enquanto configuradora de formas culturais e históricas e, assim, instigá-las a reelaborarem graficamente o tema 'casa' em suas produções". As crianças realizaram várias atividades: desenharam suas casas e os tipos de casa que conhecem; observaram as casas das calçadas das ruas do bairro e desenharam casas; fizeram rodas de apreciações utilizando painéis com desenhos de casas de várias turmas. As crianças se surpreenderam com o fato de seus desenhos de casas serem tão semelhantes e estereotipados, à medida que os contrastaram com suas observações da realidade, uma vez que essas ressaltavam a existência de uma grande diversidade de formas. Algumas crianças interpretaram que isso ocorria porque "não sabiam" fazer direito, outras porque "a gente não olha direito". A partir dessas reflexões, as crianças realizaram novas atividades: de observação, "retrato falado" da casa e releituras de obras de Kandinsky. Foram desenvolvidas também atividades com jogos, articulando a linguagem imagética, a ação motora e a ludicidade com o uso de barbante e cordão de rede. A idéia era encorajá-las a expressar com o corpo e a linha as suas construções imagéticas (a partir de um poema, de uma pintura, de uma fotografia, etc.). Durante todo o trabalho, acreditou-se nas capacidades das crianças e dos adolescentes,

buscando romper a idéia, que muitos deles vão incorporando, de que não sabem desenhar; incentivaram-se a interpretação, o olhar crítico, a invenção e a descoberta de soluções. Certamente todos ganharam novos conhecimentos e instrumentos para enriquecerem suas possibilidades de expressão por meio do desenho. Ao término do ano letivo, foi realizada uma grande exposição coletiva das produções das crianças e adolescentes, resultado de um longo e rico processo em que novos conceitos e saberes foram produzidos. (Brasil, Ministério da Educação – Prêmio Incentivo à Educação Fundamental 2004, p. 93-102).

Aprender a ler imagens, sons, objetos amplia nossas possibilidades de sentir e refletir sobre novas ações

Tal relato mostra-nos que o desenho possui conteúdos próprios, os quais fornecem novas possibilidades de expressão e de compreensão do mundo e de si mesmo. Sendo assim, por que é tão comum ser relegado a uma atividade complementar aos conteúdos das disciplinas? Por que à medida que as crianças avançam em idade e séries escolares vão compreendendo-o como uma linguagem restrita àqueles que "têm jeito, dom"? Como uma das diversas formas de conhecimento e inteligibilidade do mundo, todos nós deveríamos apropriarmo-nos do desenho como forma de expressão.

Deixemos a imaginação, a fruição, a sensibilidade, a cognição, a memória transitarem livremente pelas ações das crianças com o lápis, a tinta e o papel, com as palavras escritas e orais, com argila e materiais residuais, com os sons e ritmos musicais, os gestos e movimentos do corpo, com as imagens de filmes, fotografias, pinturas, esculturas...! Permitamos que o olhar, a escuta, o toque, o gosto, o cheiro, o movimento constituam formas sensíveis de se apropriar de conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmos nos espaços escolares! Tornemos a escola mais colorida, encantada, viva, espaço de arte, cultura e conhecimento!

Aprender a ler imagens, sons, objetos amplia nossas possibilidades de sentir e refletir sobre novas ações que criem outras formas de vida no sentido de uma sociedade justa e feliz, assim como incita as crianças a também se tornarem autoras de suas produções e de suas vidas ao mesmo tempo em que se responsabilizam pela nossa herança cultural, por descobrirem seu valor.

Conforme ensina Calvino (1991), cada um de nós é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de objetos, de estilos, em que tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. Cada um de nós é uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações.

O conhecimento, qualquer que seja, não tem vida autônoma, visto que se trata de um produto cultural. Como afirma Bagno (2003, p.18) em relação à língua:" *'a língua' como uma 'essência' não existe: o que existe são seres humanos que falam línguas. (...) ela é tão concreta quanto os seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante*". O mesmo pode ser dito em relação à arte, à cultura e ao conhecimento, pois são sujeitos de carne e osso, que interpretam a realidade, dando vida às palavras, às ações, aos fazeres, criando diferentes formas de expressar o mundo.

Referências Bibliográficas

BAGNO, M. *A norma oculta. Língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, M. de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Prêmio Incentivo à educação Fundamental 2004:* experiências premiadas. Brasília ,2005.

———. *Prêmio Qualidade na Educação Infantil: projetos premiados*. Brasília, 2005.

CALVINO, I. *Seis Propostas para o Próximo Milênio*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2005.

KRAMER, S. Produção cultural e educação: algumas reflexões sobre educar com museu. In: KRAMER, S.; LEITE, M.I. *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LEITE, M.I. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, S.; LEITE, M.I. *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

OSTETTO, L. E. e LEITE, M. I *Arte, infância e formação de professores*: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

VYGOTSKY, L.S. *Imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispânicas,1987.

AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS E AS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Patrícia Corsino[1]

Todo conhecimento [...] deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles.

Walter Benjamin

A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental provoca uma série de indagações sobre o que e como se deve ou não ensiná-las nas diferentes áreas do currículo. Antes de discutir essas questões, trazemos texto de Walter Benjamin, filósofo e crítico da modernidade, como um convite para iniciar as reflexões. No fragmento, o autor compara a apropriação do conhecimento com um tapete tecido artesa-nalmente que, por ser único, carrega nos desvios e imperfeições do tecido a autenticidade que o distingue de qualquer outro. É na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sócio-cultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos. Esse pressuposto traz um grande desafio para nós, professores – tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental –, o de observar o que e como cada criança está significando nesse processo de interação. O olhar sensível para as produções infantis permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas. A partir daí, será possível desenvolver um trabalho pedagógico em que a criança esteja em foco.

Em que consistiria esse desafio? A criança já não seria o foco das propostas educacionais? Não há dúvida de que muitos de nós, professores(as), consideramos as crianças sujeitos do processo educativo e buscamos no cotidiano da sala de aula formas de conhecê-las, de aproximá-las de conhecimentos e de valorizar suas produções. Mas também podemos observar outras posições como, por exemplo, situações em que, embora os objetivos a ser alcançados digam respeito às crianças, o

[1] CORSINO, Patrícia. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro; Professora Adjunta do Departamento de Didática, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

foco está no conteúdo a ser ensinado, no livro didático, no tempo e no espaço impostos pela rotina escolar, na organização dos adultos e até mesmo nas suposições, nas idealizações e nos preconceitos sobre quem são as crianças e como deveriam aprender e se desenvolver. Numa outra posição, o foco na criança é compreendido como subordinação do trabalho às vontades da criança ou restrição das experiências educacionais ao seu universo sócio-cultural, como se fosse possível tecer o tapete sem ter os fios e sem aprender os pontos. Na primeira posição, cabe à criança se adaptar ou se encaixar ao que o adulto propõe porque é ele quem sabe e determina o que é bom para ela. Já na segunda, ocorre o inverso, tornam-se secundários a atuação do adulto e o compromisso da escola com a apropriação de conhecimentos e com a aprendizagem da criança.

Como pensar num trabalho focado na criança sem perder o compromisso com a sua inserção sócio-cultural?

Essas duas tendências contraditórias são muito mais freqüentes do que supomos. Para Pinto (1997), se analisarmos as concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum, quer à produção científica centrada no mundo infantil, perceberemos uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança é e faz, outros enfatizam o que lhe falta ou o que ela poderá ou deverá vir a ser. E nós, professores(as), muitas vezes oscilamos entre as duas posições. Seria, então, possível entender essa oscilação, trazendo as contradições e paradoxos de forma dialética para se buscar a superação dessa dicotomia? Como pensar num trabalho focado na criança sem perder o compromisso com a sua inserção sócio-cultural?

Na busca desse foco, pensamos que um ponto de partida seria conhecer as crianças, saber quais são os seus interesses e preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades, como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola. Conhecer, por sua vez, implica sensibilidade, conhecimentos e disponibilidade para observar, indagar, devolver respostas para articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo. Implica, também, uma organização pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível; pois não há como ouvir as crianças e considerar as suas falas, interesses e produções sem alterar a ordem inicial do trabalho, sem torná-lo uma via de mão dupla onde as trocas mútuas sejam capazes de promover ampliações, provocar os *saltos* dos conhecimentos, como Benjamin sugere.

Esse enfoque coloca-nos num lugar estratégico porque cabe a nós, professores(as), planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de amplificar as suas experiências e práticas sócio-culturais. Somos nós que mediamos as relações das crianças com os elementos da natureza e da cultura, ao disponibilizarmos materiais, ao promovermos situações que: abram caminhos, provoquem trocas e descobertas, incluam cuidados e afetos, favoreçam a expressão por meio de diferentes linguagens, articulem as diferentes áreas do conhecimento e se fundamentem nos princípios éticos, políticos e estéticos, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (Brasil. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação – Resolução CEB no 02/1998).

Mediar essas relações, entretanto, é uma tarefa desafiadora pelas escolhas que precisamos continuamente fazer em relação à eleição de conteúdos e temas e às propostas metodológicas para aproximá-los das crianças. Quanto ao conteúdo, há várias indagações: o que selecionar em face do acúmulo de produções e informações a que estamos sujeitos e suas constantes transformações? Que conhecimentos

são fundamentais e indispensáveis à formação das crianças? E como essas escolhas são políticas, alargam-se as perguntas: que elementos e de que cultura(s) estão sendo selecionados e adaptados para serem introduzidos às crianças? Quais os que estão sendo silenciados? De que ponto de vista estão sendo abordados e para que grupos sociais? Quais são as condições concretas de produção do trabalho escolar?

Que conhecimentos são fundamentais e indispensáveis à formação das crianças?

Quanto à metodologia, indagamos: que intervenções do professor contribuem para os processos de desenvolvimento integral das crianças? Como ampliar o universo cultural das crianças e suas possibilidades de interação? Que construções estão sendo realizadas pelas crianças ante os elementos culturais e naturais que as circundam? Que situações permitem e favorecem a manifestação das diferentes linguagens?

As indagações são muitas e as respostas se abrem a vários caminhos e novas questões. Entendemos que o conhecimento é uma construção coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai se dando. Sendo assim, é nosso objetivo neste texto discutir algumas das questões apresentadas, trazer suas tensões e favorecer possíveis respostas para pensarmos juntos as diferentes áreas do currículo e a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos. A seguir, abordaremos o tema, trazendo alguns pontos para reflexão neste momento de acolhida dessas crianças.

A criança de seis anos e o currículo do ensino fundamental

Como o próprio nome indica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, Resolução CEB no 2, 1998) constituem o documento legal que traça uma direção para que as escolas reflitam sobre suas propostas pedagógicas. Como eixos das propostas pedagógicas das escolas, as Diretrizes definem os seguintes princípios: "a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais".

A partir desses eixos, é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens.

Trabalhar com os conhecimentos das *Ciências Sociais* nessa etapa de ensino reside, especialmente, no desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais. Assim, a família , a escola, a religião, o entorno social (bairro, comunidade, povoado), o campo, a cidade, o país e o mundo são esferas da vida humana que comportam inúmeras relações, configurações e organizações. Propor atividades em que as crianças possam ampliar a compreensão da sua própria história, da sua forma de viver e de se relacionar. Identificar diferenças e semelhanças entre as histórias vividas pelos colegas e por outras pessoas e grupos sociais próximos ou distantes, que conhecem pessoalmente ou que conheceram pelas histórias ouvidas, lidas, vistas na televisão, em filmes, em livros, etc. Histórias individuais e coletivas que participam da construção da história da sociedade.

O trabalho com a área das Ciências Sociais também objetiva ajudar a criança a pensar e a desenvolver atitudes de observação, de estudo e de comparação das paisagens, do lugar onde habita, das relações entre o homem, o espaço e a natureza. É importante conhecer as transformações ocorridas sob a ação humana na construção, no povoamento e na urbanização das diferentes regiões do planeta. Perceber que a maneira como o homem lida com a natureza interfere na paisagem e, conseqüentemente, na forma e na qualidade de vida das pessoas. Propor atividades por meio das quais as crianças possam investigar e intervir sobre a realidade, reconhecendo-se como parte integrante da natureza e da cultura.

É importante organizar os tempos e os espaços da escola para favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias

Na área das *Ciências Naturais*, o objetivo é ampliar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias. É importante organizar os tempos e os espaços da escola para favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias, possibilitando, assim, a observação, a experimentação, o debate e a ampliação de conhecimentos científicos.

As atividades didáticas dessa área têm como finalidade desafiar as crianças, levá-las a prever resultados, a simular situações, a elaborar hipóteses, a refletir sobre as situações do cotidiano, a se posicionar como parte da natureza e membro de uma espécie – entre tantas outras espécies do planeta –, estabelecendo as mais diversas relações e percebendo o significado dos saberes dessa área com suas ações do cotidiano.

O objetivo do trabalho com as *Noções Lógico-Matemáticas* nas séries/anos iniciais é dar oportunidade para que as crianças coloquem todos os tipos de objetos, eventos e ações em todas as espécies de relações (Kamii,1986). Encorajar as crianças a identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos, classificando, ordenando e seriando; a fazer correspondências e agrupamentos; a comparar conjuntos; a pensar sobre números e quantidades de objetos quando esses forem significativos para elas, operando com quantidades e registrando as situações-problema (inicialmente de forma espontânea e, posteriormente, usando a linguagem matemática). É importante que as atividades propostas sejam acompanhadas de jogos e de situações-problema e promovam a troca de idéias entre as crianças. Especialmente nessa área, é fundamental o professor fazer perguntas às crianças para poder intervir e questionar a partir da lógica delas.

O trabalho com a área das *Linguagens* parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão. Um dos grandes objetivos do currículo nessa área é a educação estética , isto é, sensibilizar a criança para apreciar uma pintura, uma escultura, assistir a um filme, ouvir uma música. Nesse período, é importante a criança vivenciar atividades em que possa ver, reconhecer, sentir, experienciar, imaginar e atuar sobre as diversas manifestações da arte. É fundamental que ela conheça as produções artísticas de diferentes épocas e grupos sociais, tanto as consideradas da cultura popular, quanto as consideradas da cultura erudita. O trabalho com as linguagens nas séries/anos iniciais tem como finalidade dar oportunidade para que as crianças

apreciem diferentes produções artísticas e também elaborem suas experiências pelo fazer artístico, ampliando a sua sensibilidade e a sua vivência estética.

O trabalho pedagógico com ênfase na área das Linguagens também inclui possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras práticas corporais. Entendemos que, em todas as áreas, é essencial o respeito às culturas, à ludicidade, à espontaneidade, à autonomia e à organização das crianças, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento humano. O/a professor(a), ao planejar atividades dessa área para as crianças, precisa escolher aquelas que promovam a consciência corporal, a troca entre elas, a aceitação das diferenças, o respeito, a tolerância e a inclusão do outro. Reconhecemo-nos e diferenciamo-nos a partir do outro, por isso, as atividades devem permitir que todas as crianças possam participar, se divertir e aprender, sejam elas gordas ou magras, altas ou baixas, fortes ou franzinas, rápidas ou menos ágeis. Vale lembrar que o desenvolvimento dessa área na escola não tem como finalidade classificar ou selecionar atletas. Seu objetivo principal, antes de qualquer intenção de desenvolver habilidades motoras, é promover a inclusão de todos. Sendo assim, é importante que os conhecimentos e as atividades dessa área sejam instrumentos de formação integral das crianças e de prática de inclusão social, e proporcionem experiências que valorizem a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade.

Finalmente, ainda na área das Linguagens, é preciso assegurar um ensino pautado por uma prática pedagógica que permita a realização de atividades variadas, as quais, por sua vez, possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos. Textos que circulam nas diferentes esferas sociais e são produzidos por interlocutores em processos interativos (Bakhtin, 1992a, 1992b). Textos significativos para as crianças, produzidos nas mais variadas situações de uso da linguagem oral e escrita, em que elas participem como locutores e como ouvintes. É importante que o cotidiano das crianças das séries/anos iniciais seja pleno de atividades de produção e de recepção de textos orais e escritos, tais como: escuta diária da leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários; produção de textos escritos mediada pela participação e registro de parceiros mais experientes; leitura e escrita espontânea de texto diversos, mesmo sem o domínio das convenções da escrita; participação em jogos e brincadeiras com a linguagem; entre muitas outras possíveis. Ao lado disso, as crianças devem ser encorajadas a pensar, a discutir, a conversar e, especialmente, a raciocinar sobre a escrita alfabética, pois um dos principais objetivos do trabalho com a língua nos primeiros anos/séries do ensino fundamental é lhes assegurar o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções.

As crianças devem ser encorajadas a pensar, a discutir, a conversar e, especialmente, a raciocinar sobre a escrita alfabética.

Diante dessa breve abordagem sobre a importância de um planejamento cuidadoso, que assegure o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento, a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade

histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva. Esse ano ou essa série inicial deve compor um conjunto com os outros anos ou outras séries do ensino fundamental; portanto, deve se articular a ele(a)s no plano pedagógico de cada uma das escolas.

Infância , linguagem, conhecimento e aprendizagem

É importante que o professor(a) pense nas crianças como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor porque suas ações são também forma de reelaboração e de recriação do mundo. Nos seus processos interativos, a criança não apenas recebe, mas também cria e transforma – é constituída na cultura e também é produtora de cultura. As ações da criança são simultaneamente individuais e únicas porque são suas formas de ser e de estar no mundo, constituindo sua subjetividade, e coletivas na medida em que são contextualizadas e situadas histórica e socialmente. Agimos movidos por intenções, desejos, emoções provocados por outras ações realizadas por nós mesmos ou por outros num *continuum* de simbolizações. Sendo assim, a ação da criança no mundo não pode ser entendida apenas como desempenho ou comportamento, mas como simbolização do sujeito. Nessa perspectiva, conhecer a criança implica observar suas ações-simbolizações, o que abre espaço para a valorização de falas, produções, conquistas e interesses infantis e faz da sala de aula um espaço de socialização de saberes e confronto de diferentes pontos de vista – das crianças, do professor, dos livros e de outras fontes – fazendo o trabalho se abrir ao novo, inédito, imprevisível e surpreendente.

A linguagem é constituinte do sujeito e, portanto, central no cotidiano escolar. De acordo com Vygotsky (1993,2000), a linguagem é um dos instrumentos básicos inventados pelo homem cujas funções fundamentais são: o intercâmbio social – é para se comunicar que o homem cria e utiliza sistemas de linguagem – e o pensamento generalizante – é pela possibilidade de a linguagem ordenar o real, agrupando uma mesma classe de objetos, eventos e situações, sob uma mesma categoria, que se constroem os conceitos e os significados das palavras. A linguagem, então, atua não só no nível interpsíquico (entre pessoas), mas também no intrapsíquico (interior do sujeito). Decorre disso que operar com sistemas simbólicos possibilita a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação.

Ainda para Vygotsky (2000), o elo central do processo de aprendizagem é a formação de conceitos. Esse autor compara e inter-relaciona duas categorias de conceitos: os conceitos espontâneos – construídos cotidianamente pela ação direta das crianças sobre a realidade experimentada e observada por elas – e os conceitos científicos – construídos em situações formais de ensino-aprendizagem. Para o autor, os conceitos espontâneos percorrem muitos caminhos até a criança ser capaz de defini-los verbalmente. Por exemplo, quanto ao conceito de irmão, o próprio Vygotsky relata a dificuldade inicial da criança em definir o conceito, mesmo tendo a experiência de possuir um irmão. Já os conceitos científicos, que partem de uma definição, precisam aliar a formulação científica à experiência das crianças. Um bom exemplo disso é a definição de condensação da água. Ter observado uma roupa secando é importante para entender a mudança de estado da água para vapor. As apropriações dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos seguem, assim, direções diferentes, mas são processos intimamente interligados que exercem influências mútuas. Será que, ao planejarmos atividades pedagógicas para as diferentes áreas do conhecimento,

estamos atentos à inter-relação entre as duas categorias de conceitos?

O autor enfatiza que a apreensão dos sistemas de conhecimento científicos pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil. E destaca, ainda, que o desenvolvimento dos conceitos científicos não é fruto de memorização ou de imitação, pois esses surgem e se constituem por meio de uma tensão de toda a atividade do próprio pensamento infantil: "na medida em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina, mas está apenas começando" (Vygotsky, 2000, p. 252). Será que no cotidiano escolar estamos atentos à importância de as crianças mexerem, experimentarem, descobrirem, investigarem, deduzirem? Temos promovido e facilitado o contato direto das crianças com os elementos da natureza e da cultura? Temos planejado aulas-passeio, visitas, entrevistas, observações, experimentações, filmes, etc.? Quando trabalhamos um conceito científico, quais têm sido as atividades que o antecedem e as que vão sucedê-lo?

O desenvolvimento dos conceitos científicos não é fruto de memorização ou de imitação

Estudando as complexas relações entre as duas categorias de conceitos, Vygotsky (2000) observou que, embora as crianças consigam operar espontaneamente com uma série de palavras, elas não têm consciência da sua definição, ou seja, não conseguem tomar consciência do seu próprio pensamento. Isto é: quanto mais usam automaticamente alguma relação tanto menos têm consciência dela. Por isso entende que "tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras" (p. 275). Para o autor, o desenvolvimento consiste nessa progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento.

Essas colocações são bastante provocativas para a escola, especialmente para o trabalho com as crianças nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, quando se inicia o processo de sistematização de conceitos e formalização dos conteúdos. Como pensar, então, nessa introdução das crianças aos conceitos científicos? Como proceder para que as crianças progressivamente desloquem os conceitos do plano da ação para o plano do pensamento?

Em qualquer área, esses deslocamentos podem ser pensados pelo(a) professor(a). Vejamos a seguir algumas possibilidades:

1) plano da ação:

propor atividades que favoreçam as ações da criança sobre o mundo social e natural. Sem possibilidades de agir, a criança não tem elementos para construir os conceitos espontâneos e, conseqüentemente, chegar à tomada de consciência e aos conceitos científicos. Por isso, os planejamentos das atividades, sejam elas de Matemática, Ciências, História, Geografia ou Língua Portuguesa, precisam contemplar inicialmente a ação, ou seja, a própria movimentação da criança e manipulação de objetos e materiais, aulas-passeio, estudos do meio, visitas, entrevistas, etc. Como ação e simbolização estão juntas, cabem também a leitura de histórias e poemas, a recepção de sons e imagens (músicas, filmes, documentários, etc.), etc. Nesse processo, a criança vai tendo a oportunidade de experimentar, analisar, inferir, levantar hipóteses, etc. A partir da ação, o professor pode pensar em planos de representação e conseqüente tomada de

consciência dessa ação, ou seja, propor que as crianças representem o que viram, sentiram, fizeram e depois falem sobre as suas representações, expliquem como chegaram a uma determinada solução, etc.

2) planos de representação:

Expressão corporal – são as brincadeiras, imitações e dramatizações por meio das quais as crianças reapresentam o que viveram e sentiram com o próprio corpo ou manipulando objetos como fantoches, bonecos, brinquedos, etc.;

Expressão gráfica e plástica – são os desenhos, pinturas, colagens, modelagens que as crianças fazem para representar o que foi vivido e experimentado. Gradativamente, essas representações vão sendo planejadas pelas crianças e vão ganhando formas mais definidas e elaboradas;

Expressão oral – fala/verbalização – são as situações em que as crianças são chamadas a conversar sobre o que fizeram, viram, sentiram, como chegaram a determinados resultados, que caminhos seguiram, ou seja, são incentivadas a falar sobre suas experiências, seus sentimentos e também sobre o seu próprio pensamento (procedimentos de metacognição), além de terem a oportunidade de fazer uso de diferentes gêneros discursivos;

Expressão/registros escritos – a língua escrita, assim como a oral, exerce várias funções e possui inúmeros usos sociais e formas de se articular. Cada esfera da atividade humana produz seus gêneros discursivos. É importante que, na escola, as crianças sejam desafiadas a fazer uso de diferentes gêneros e de diferentes formas de registrar as ações que viveram, num processo de apropriação gradativa dos usos e convenções dos sistemas notacionais que incluem a linguagem escrita – com seus diversos gêneros e tipos de textos – e outras notações como a linguagem matemática, gráficos, mapas, tabelas, etc. As notações e escritas espontâneas das crianças, pelas sucessivas tomadas de consciência, a partir da mediação do professor e/ou de pessoas mais experientes, gradativamente vão dando lugar às convencionais.

Vygotsky considera que a tomada de consciência eleva o pensamento a um nível mais abstrato e generalizado. Sendo assim, planejar o trabalho pedagógico tendo em vista o fluxo que vai da ação à representação e dessa última à tomada de consciência – com a explicitação verbal do que foi feito – pode ser um caminho para favorecer a apropriação gradativa de conceitos científicos, além de tornar o trabalho mais dinâmico. Ações, representações e momentos de verbalização do que foi elaborado podem ser pensados de maneira que alternem espaços da sala ou da escola (em pé, sentado na rodinha), mesa (individual, grupo), pátio, sala de leitura, etc., e atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em duplas, em pequenos grupos ou com toda a turma.

Para Vygotsky (1991), o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos que, de outra forma, não seriam possíveis de acontecer. Para o autor, o desenvolvimento do indivíduo está diretamente ligado à sua relação com o ambiente sócio-cultural e o papel social do outro é de fundamental importância, uma vez que o indivíduo aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros de sua espécie. Vygotsky vê o desenvolvimento retrospectivamente, no nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pela solução independente de problemas e, prospectivamente, no nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experintes. É dessa divisão do desenvolvimento em níveis que Vygotsky

formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal[2] como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. Conceito que permite a compreensão do curso interno do desenvolvimento do indivíduo e, ainda, o acesso aos processos que estão amadurecendo e se encontram embrionariamente presentes.

As investigações de Vygosky (2000) mostraram que todo objeto de aprendizagem escolar se constrói num terreno ainda não amadurecido e que a questão sobre as funções amadurecidas devem continuar sendo observadas porque

> *cabe definir sempre o limiar inferior da aprendizagem. Mas (...), devemos ter também a capacidade para definir o limiar superior da aprendizagem. Só na fronteira entre estes dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda. Só entre eles se situa o período de excelência do ensino de uma determinada matéria* (p. 333).

Compreender esses limites é o grande desafio do trabalho pedagógico que se quer excelente. E eles nos remetem às questões inicias do texto: conhecer as crianças. Desafiá-las e instigá-las a ir além do que já construíram. Como é possível conhecer esses limites seguindo o livro didático tal e qual, sem proceder a ampliações e alterações? Como planejar e organizar o trabalho pedagógico de forma que haja de fato aprendizado das crianças e conseqüente desenvolvimento? Como trabalhar de forma que garanta a atuação pedagógica no limiar superior, ou seja, atuando na zona de desenvolvimento imediato?

Conhecer as crianças. Desafiá-las e instigá-las a ir além do que já construíram.

Nesse sentido, um caminho encontrado por vários professores para desenvolver as diferentes áreas do currículo de forma criativa e interdisciplinar, que vá ao encontro dos interesses das crianças e ao mesmo tempo possibilite a ampliação de suas experiências e a sua inserção cultural, tem sido o trabalho com projetos, o qual será abordado a seguir.

Projetos pedagógicos: possibilidade de diálogo entre as áreas do conhecimento

A opção de alguns professores em trabalhar com projetos tem revelado quanto os processos de ação-representação-tomada de consciência podem ser ampliados e quanto se pode atuar pedagogicamente no limiar superior da aprendizagem, visto que os projetos caminham conforme os interesses das crianças e a disponibilidade de recursos que escola e a comunidade oferecem. Mas o que são os projetos de trabalho e como trabalhar com eles?

Trabalhar com projetos é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo. Os projetos vão além dos limites do currículo, pois os temas eleitos podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinar, o que implica pesquisas, busca de informações, experiências de primeira mão tais como visitas e entrevistas, além de possibilitarem a realização de inúmeras atividades de organização e de registro, feitas individualmente, em pequenos grupos ou com a participação de toda a turma.

Os projetos valorizam o trabalho e a função do professor que, em vez de ser alguém que reproduz ou adapta o que está nos livros didáticos

[2] Bezerra (2000), tradutor do livro de Vygotsky, *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, diretamente do russo, indica, no prefácio, que o termo mais próximo do que fora empregado por Vygosky seria zona de desenvolvimento imediato e não proximal como foi inicialmente traduzido do inglês.

e nos seus manuais, passa a ser um pesquisador do seu próprio trabalho. O professor torna-se alguém que também busca informações sobre o tema eleito, incentiva a curiosidade e a criatividade do grupo e, sobretudo, entende as crianças como sujeitos que têm uma história e que participam ativamente do mundo construindo e reconstruindo a cultura na qual estão imersos. Ao se tornar mais atento ao que surge do grupo, o professor amplia o diálogo com as crianças e se torna importante na busca, na organização e na mediação dos conhecimentos. A procura de todos por respostas às questões que surgem no grupo mobiliza e torna a aprendizagem um desafio coletivo. E a escola pode ser um espaço de busca, de reflexão, que se vale de fontes e áreas de conhecimento diversas para entender um fenômeno natural, cultural e social. Lugar onde as diferentes linguagens assumem grande importância, pois são as ferramentas necessárias para ler, entender, interpretar e dizer o mundo.

Os projetos exigem cooperação, interesse, curiosidade, pesquisa coletiva em diferentes fontes

Uma escola comporta vários tipos de projetos. A começar pelo projeto político-pedagógico definidor da sua proposta. O projeto político-pedagógico da escola se efetiva em ações organizadas em diferentes projetos institucionais que podem ser de caráter permanente – como a organização e a utilização da biblioteca escolar ou do centro de estudos de professores – , podem surgir de questões amplas da comunidade escolar, como Direitos Humanos, sendo trabalhado ao longo de um ano letivo – ou podem também ser mais pontuais, como Feira de Ciências, Feira de Livro, Copa do Mundo, eleições. Além dos projetos institucionais, há projetos por segmento, por série/ano e por turma.

Os projetos de trabalho de uma turma também podem ter caráter permanente, como a organização de uma horta, ou uma duração menor, como a elaboração de um caderno de receitas. Alguns projetos são vinculados a um tema específico, outros podem ser desdobramentos de projetos institucionais. O mais importante é que os projetos de trabalho partam de questões do grupo, estejam diretamente ligados aos interesses das crianças, possibilitem um contato com práticas sociais reais e permitam o estabelecimento de múltiplas relações, ampliando o conhecimento de professores, alunos, pais e comunidade escolar sobre um assunto específico. As etapas do trabalho devem ser planejadas pelo professor e negociadas com as crianças para que essas possam acompanhar e participar ativamente de todo o processo, dando sugestões, questionando, buscando soluções, fontes de informação e até mesmo avaliando. Os projetos exigem cooperação, interesse, curiosidade, pesquisa coletiva em diferentes fontes, registros do que está sendo pesquisado como: fotografias, desenhos, pinturas, colagens, maquetes, instalações, teatro, dramatizações, etc. e os mais variados tipos de textos escritos. Ao professor cabe a mediação de cada momento do processo por meio de planejamento e organização de propostas (de ação, representação e tomada de consciência), pesquisa de fontes para subsidiar o trabalho, conhecimento dos conteúdos, observação e reflexão sobre os objetivos que devem ser necessariamente trabalhados, registro das conquistas das crianças, etc. Como já referido, a duração de um projeto é variável em razão da sua grande dose de imprevisibilidade.

O trabalho com projetos, por abordar um determinado assunto de forma contextualizada, amplia consideravelmente a gama de conhecimentos que podem ser ancorados ao tema eleito, permitindo a interdisciplinaridade e a transversalidade, além da inserção da educação de forma ampla na cultura. Um projeto

pode desencadear outros e as diferentes formas de buscar as informações e de socializá-las – jornal, livro, exposições, feiras, etc. – permitem que os conhecimentos construídos coletivamente circulem, estendam-se à comunidade e vice-versa. Quando compreendidos de forma dinâmica, os projetos podem se tornar apostas coletivas de amplificação cultural.

Vale lembrar que o trabalho com projetos torna-se eficaz quando articulado com a proposta pedagógica da escola e quando, a partir de uma reflexão coletiva dos professores, são estabelecidas as finalidades do trabalho e apontada a construção de conceitos.

Mais algumas reflexões...

Uma proposta pedagógica que envolva as diferentes áreas do currículo de forma integrada se efetiva em espaços e tempos, por meio de atividades realizadas por crianças e adultos em interação. As condições do espaço, organização, recursos, diversidade de ambientes internos e ao ar livre, limpeza, segurança, etc. são fundamentais, mas são as interações que qualificam o espaço. Um trabalho de qualidade para as crianças nas diferentes áreas do currículo exige ambientes aconchegantes, seguros, encorajadores, desafiadores, criativos, alegres e divertidos; nos quais as atividades elevem sua auto-estima, valorizem e ampliem as suas leituras de mundo e seu universo cultural, aguce a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar; nos quais jogos, brincadeiras, elementos da natureza, artes, expressão corporal, histórias contadas, imaginadas, dramatizadas, lidas, etc. estejam presentes. Os espaços disponíveis para as atividades precisam ser compreendidos como espaços sociais onde nós, professores, temos papel decisivo, não só na organização e disposição dos recursos, mas também na distribuição do tempo, na forma de mediar as relações, de se relacionar com as crianças e de instigá-las na busca de conhecimento.

Cabe à educação das séries/anos iniciais valorizar as diferentes manifestações culturais, partir dos interesses e conhecimentos das crianças, ampliá-los e expandi-los em projetos de trabalho interdisciplinares. Cabe ainda pensar na educação como espaço de humanização e de luta contra a barbárie. Para Paulo Freire (1997, p.26) "quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade". A educação é simultaneamente um ato político, estético e ético. A política como ação do sujeito na coletividade se efetiva com uma forma e um conteúdo que, por sua vez, são indissociáveis. Separar ética, política e estética é desconhecer como se dá a própria ação educativa. Na prática pedagógica, a estética dos espaços, dos materiais, dos gestos e das vozes dá visibilidade ao que e como se propõe à criança e, ainda, ao que o adulto pensa sobre ela e sobre a educação dirigida a ela. O político permeia tudo isso pelas vozes que podem ser ouvidas ou caladas, pela possibilidade de os sujeitos expressarem-se, relacionarem-se, respeitarem-se, sensibilizarem-se e comprometerem-se com o outro e com o seu grupo social, apropriando-se de conhecimentos e inserindo-se nas diferentes esferas culturais. O ensino fundamental para as crianças de seis anos, como um dos primeiros espaços públicos de convivência, é onde tudo isso começa.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas 2. Rua de Mão Única*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília:MEC/SEF, 1997.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol. I, II e III. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, *Resolução CEB nº 2*, de 7 de abril de 1998.

BAKHTIN, Mikail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992a.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1992b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

KAMII, Constance. *A criança e o número*. Campinas, SP: Papirus, 1986.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto(Coord.). *As crianças*:contextos e identidades. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 1997, p.33-73.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 4a. Edição, 1991.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 5a. Reimpressão.

_____. *A Construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Telma Ferraz Leal[1]
Eliana Borges Correia de Albuquerque[2]
Artur Gomes de Morais[3]

Quem foi que disse que eu escrevo para as elites?
Quem foi que disse que eu escrevo para o bas-fond?
Eu escrevo para a Maria de Todo Dia.
Eu escrevo para o João Cara de Pão.
Para você, que está com este jornal na mão...
E de súbito descobre que a única novidade é a poesia.
O resto não passa de crônica policial-social-política.
E os jornais sempre proclamam que "a situação é crítica"!
Mas eu escrevo é para o João e a Maria
Que quase sempre estão em situação crítica!
E por isso as minhas palavras são quotidianas como o pão nosso de cada dia
E a minha poesia é natural e simples como a água bebida na concha da mão.

Mário Quintana

A criança e a linguagem: interação e inclusão social

As crianças, desde muito cedo, convivem com a língua oral em diferentes situações: os adultos que as cercam *falam perto delas e com elas*. A linguagem ocupa, assim, um papel central nas relações sociais vivenciadas por crianças e adultos. Por meio da oralidade, as crianças participam de diferentes situações de interação social e aprendem sobre elas próprias, sobre a natureza e sobre a sociedade. Vivenciando tais situações, as crianças aprendem a falar muito cedo e, quando chegam ao ensino fundamental, salvo algumas exceções, já conseguem interagir com

[1] LEAL, Telma Ferraz. Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE; Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

[2] ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Doutora em Educação pela UFMG; Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

[3] MORAIS, Artur Gomes de. Doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona; Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

autonomia. Na escola, no entanto, aprendem a produzir textos orais mais formais e se deparam com outros que não são comuns no dia-a-dia de seus grupos familiares ou de sua comunidade. Na instituição escolar, portanto, elas ampliam suas capacidades de compreensão e produção de textos orais, o que favorece a convivência delas com uma variedade maior de contextos de interação e a sua reflexão sobre as diferenças entre essas situações e sobre os textos nelas produzidos.

Por meio da oralidade, as crianças participam de diferentes situações de interação social e aprendem sobre elas próprias, sobre a natureza e sobre a sociedade.

O mesmo ocorre em relação à escrita. As crianças e os adolescentes observam palavras escritas em diferentes suportes, como placas, *outdoors*, rótulos de embalagens; escutam histórias lidas por outras pessoas, etc. Nessas experiências culturais com práticas de leitura e escrita, muitas vezes mediadas pela oralidade, meninos e meninas vão se constituindo como sujeitos letrados

Sabemos hoje (cf. Morais e Albuquerque, 2004) que as crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita, não só se motivam para ler e escrever, mas começam, desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. Disso deriva uma decisão pedagógica fundamental: para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes - diariamente - a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados.

Cabe, então, à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia. Para isso, é importante que, desde a educação infantil, a escola também se preocupe com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles ligados ao uso e à produção da linguagem escrita.

Nessa perspectiva, convidamos professores e professoras a refletir sobre o papel do contato dos estudantes com diferentes textos, em atividades de leitura e escrita realizadas dentro e fora da escola. No entanto, é preciso recordar que esse contato por si só, sem mediação, não garante que nossas crianças e nossos jovens se alfabetizem, ou seja, que se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética. Desse modo, consideramos relevante a distinção feita pela professora Magda Soares (1998) entre alfabetização e letramento.

O primeiro termo, *alfabetização*, corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra-som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam.

Já o segundo termo, *letramento*, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais. Ainda segundo a professora Magda Soares (1998, p. 47), "alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita".

Os professores(as), há algum tempo, vêm participando desse debate, no centro do qual se

questionam as práticas de ensino restritas aos velhos métodos de alfabetização e se busca garantir que os meninos e as meninas possam, desde cedo, alfabetizar-se e letrar-se, simultaneamente. Resumindo o que foi descoberto nos últimos 25 anos, Morais e Albuquerque (2004) afirmam que para "alfabetizar letrando" é necessário: *(i)* democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita; e *(ii)* ajudar o estudante a, ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética.

Assim, a nossa proposta agora é refletir de forma mais aprofundada sobre aqueles aspectos constitutivos de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento.

A leitura e a produção de textos no ensino fundamental

No início deste texto, foi mencionado que a linguagem ocupa papel de destaque nas relações sociais. Na nossa sociedade, a participação social é intensamente mediada pelo texto escrito e os que dela participam se apropriam não apenas de suas convenções lingüísticas, mas, sobretudo, das práticas sociais em que os diversos gêneros textuais circulam. Desse modo, Bakhtin (2000, p. 279) chama a atenção de que "*cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados*". Ou seja, em cada tipo de situação de interação, deparamo-nos com gêneros textuais diferentes e distintos modos de usá-los.

Ao refletirmos sobre os usos que fazemos da escrita no dia-a-dia, sabemos que tanto na sala de aula quanto fora dela isso fica evidente. Qualquer cidadão lê e escreve cumprindo finalidades diversas e reais. Precisamos garantir esse mesmo princípio, ao iniciarmos os estudantes no mundo da escrita. Desse modo, propomos, assim como defendido em Leal e Albuquerque (2005), que sejam contempladas na escola:

1. situações de interação mediadas pela escrita em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores em diferentes esferas de participação social (circulação de informações cotidianas, como, por exemplo, por meio de escrita e leitura de textos jornalísticos; comunicação direta entre pessoas e/ou empresas, mediante textos epistolares (cartas, convites, avisos), circulação de saberes gerados em diferentes áreas de conhecimento, por meio dos textos científicos; orientações e prescrições sobre como realizar atividades diversas ou como agir em determinados eventos, mediante textos instrucionais; compartilhamento de desejos, emoções, valoração da realidade vivida, expressão da subjetividade, por meio dos textos literários; divulgação de eventos, produtos e serviços, mediante textos publicitários; entre outros;
2. situações voltadas para a construção e a sistematização do conhecimento, caracterizadas, sobretudo, pela leitura e produção de gêneros textuais que usamos como auxílio para organização e memorização, quando necessário, de informações, tais como anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos;
3. situações voltadas para auto-avaliação e expressão "para si próprio" de sentimentos, desejos, angústias, como forma de auxílio ao crescimento pessoal e ao resgate de identidade, assim como ao próprio ato de investigar-se e resolver seus próprios dilemas, com utilização de diários pessoais, poemas, cartas íntimas (sem destinatários);
4. situações em que a escrita é utilizada para automonitoração de suas próprias ações,

para organização do dia-a-dia, para apoio mnemônico, tais como agendas, calendários, cronogramas, entre outros.

Reconhecendo essa diversidade e a necessidade de investirmos na formação dos estudantes para lidar de forma autônoma e crítica com essas situações, Dolz e Schneuwly (2004) propõem que façamos uma classificação dos textos, com fins didáticos, com o propósito de trabalharmos com uma gama variada de gêneros textuais na escola, promovendo, assim, situações de leitura, produção de textos e reflexões sobre os aspectos sócio-discursivos dessa variedade textual.

Em sua prática, o professor (a) deve ter algum critério para selecionar os textos que serão produzidos com os estudantes. Existe variedade? Os meninos e meninas podem conviver com um universo rico de gêneros textuais que apresentam características distintas e cumprem finalidades diversificadas?

Dolz e Schneuwly ajudam-nos a refletir sobre esse tema. Tais autores defendem que deveríamos propiciar em todos os anos o contato com:

(1) textos da *ordem do narrar*, que seriam aqueles destinados à recriação da realidade, tais como contos, fábulas, lendas;

(2) textos da *ordem do relatar*, que seriam aqueles destinados à documentação e à memorização das ações humanas, tais como notícias, diários, relatos históricos;

(3) textos da *ordem do descrever* ações, que seriam os que se destinam a instruir como realizar atividades e a prescrever e regular modos de comportamento, tais como receitas, regras de jogo, regulamentos;

(4) textos da *ordem do expor*, destinados à construção e à divulgação do saber, tais como notas de enciclopédia, artigos voltados para temas científicos, seminários, conferências; e

(5) os textos da *ordem do argumentar*, que se destinam à defesa de pontos de vista, tais como textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação.

Nessa perspectiva, é importante que a escola, desde a educação infantil, promova atividades que envolvam essa diversidade textual e levem os estudantes a construir conhecimentos sobre os gêneros textuais e seus usos na sociedade. Assim, mesmo as crianças ou os adolescentes que não conseguem ainda ler e escrever convencionalmente de forma autônoma, podem fazê-lo por meio de uma outra pessoa.

A leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes

Em relação ao primeiro agrupamento citado pelos autores – textos da ordem do narrar –, por exemplo, podemos citar várias razões que justificam a necessidade de garantir que os estudantes tenham acesso a esses textos: a literatura é um bem cultural da humanidade e deve estar disponível para qualquer cidadão; a leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes; a leitura do texto literário promove no ser humano a fantasia, conduzindo-o ao mundo do sonho; possibilita, ainda, que os valores e os papéis sociais sejam ressignificados, influenciando a construção de sua identidade; por fim, sem termos a pretensão de esgotar tais razões, promove a motivação para que crianças e adolescentes aprendam

a ler e possibilita inseri-los em comunidades de leitores.

No entanto, sabemos que, em nosso país, nem todas as crianças e adolescentes têm a oportunidade de conviver com livros de literatura infantil e juvenil antes e fora da escola e, com isso, destacamos a importância de o professor garantir em sua rotina pedagógica a prática de ler livros de literatura. As atividades de leitura descritas, por exemplo, no último capítulo desse documento, têm sido atividades constitutivas da prática de muitos docentes da educação infantil e dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Essas atividades, realizadas muitas vezes diariamente, envolvem, sobretudo, a leitura de textos literários e de outros materiais que interessam aos estudantes e que fazem parte do universo infantil e juvenil.

Momentos diários de leituras compartilhadas, onde o professor lê para seu grupo, possibilitando que os estudantes possam, inclusive, observar o escrito e as ilustrações, são de grande importância nesse processo. Pesquisas realizadas em diversos países demonstram que meninos e meninas que desde cedo escutam histórias lidas e/ou contadas por adultos, ou que brincam de ler e escrever (quando ainda não dominaram o sistema de escrita alfabética), adquirem um conhecimento sobre a linguagem escrita e sobre os usos dos diferentes gêneros textuais, antes mesmo de estarem alfabetizadas (cf. Teberosky, 1995). É por meio de atividades como essas que meninos e meninas vão gradativamente construindo idéias cada vez mais elaboradas sobre o que é ler e escrever. Tais momentos possibilitam, inclusive, que eles se apropriem de estratégias de leitura típicas de um leitor experiente (cf. Solé, 2000). Assim, por exemplo, ao se defrontarem com um texto num livro de histórias, elaboram antecipações sobre o que está ali escrito, formulam hipóteses sobre como a história terminará, comparam o conteúdo e o estilo daquele texto com o de outros que já conheceram previamente, etc.

Como você tem observado essas condutas em sua sala de aula? Além das histórias infantis e juvenis, que outros textos você julga que podem ser lidos e produzidos com nossas crianças e adolescentes? Para melhor refletirmos sobre as possibilidades de trabalho com diferentes textos, apresentamos três relatos de experiências de professoras dos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

Exemplo 1: A trajetória do Menino Maluquinho

A professora Udenilza Pereira da Silva, da 3ª série, relatou uma experiência[4] vivenciada em sua escola, que envolveu textos da ordem do narrar (contos), do relatar (biografia) e do argumentar (resenha crítica), além de gêneros de outras esferas de circulação. Essa experiência contou com a participação de todas as turmas da escola.

> Como uma das ações da escola para o *ano de 2002, resolvemos (professoras, coordenadoras, diretora) fazer uma feira literária, com o objetivo de desenvolver nos alunos o gosto pela leitura e o prazer da escrita. Cada professora ficou responsável por escolher um autor de textos literários, que não poderia ser repetido.*

Cada turma, tendo escolhido um autor que agradasse ao grupo, planejaria uma homenagem a ser feita na feira literária da escola. Ficou combinado também que cada turma escreveria um livro para ser doado à biblioteca, para que outras crianças pudessem conhecer um pouco mais sobre o autor e ler os textos produzidos por eles próprios. Udenilza conta que sua turma escolheu as obras de Ziraldo.

[4] Relato publicado em Guimarães, G.L. e Leal, T.F.(2002).

> *Para a realização de tal atividade, foram pegos alguns livros desse autor. Uma grande dificuldade existente para a realização do trabalho foi a não-existência, na escola, de livros de Ziraldo. Por isso, foram pegos livros emprestados de outras escolas (2 escolas). Após essa fase, li cada livro conseguido, selecionando 5 deles para serem trabalhados com a turma, que foram: "Pelegrino e Petrônio", "Os dez amigos", "O Menino Maluquinho", "O bebê em forma de gente" e "Dodó".*

A professora contou que, em cada dia, ela lia uma obra para a turma, que se deleitava com as histórias de Ziraldo, e depois as crianças inventavam histórias baseadas no conto lido, aproveitando os personagens, ou construindo versões diferentes da contada pelo autor. A empolgação era grande, tanto dos estudantes quanto da professora.

> *Eu não conhecia a história do Menino Maluquinho, uma das mais conhecidas obras de Ziraldo, por isso, confesso que me "apaixonei" pelas aventuras do personagem, sendo elas, literalmente, malucas. Além de eu ter gostado bastante da história, consegui perceber que os alunos se sentiram também envolvidos pela trajetória do personagem mais famoso do autor.*

O livro produzido pelos estudantes foi organizado em três partes. Na primeira, eles escreveram a biografia de Ziraldo; na segunda, produziram resenhas de três livros lidos, com o objetivo de que outras crianças quisessem lê-los também; e, na terceira parte, foram colocados os textos dos estudantes (um texto de cada um, escolhido por eles entre os que foram elaborados no decorrer do projeto).

Para a produção da biografia, Udenilza conta que, antes de passar para a escrita do texto, "os alunos tiveram acesso a um livro onde havia a biografia de Cecília Meireles e, em seguida, cada aluno fez sua autobiografia oralmente, resgatando, assim, seus conhecimentos prévios".

As informações sobre a vida do autor foram pesquisadas na Internet pela educadora de apoio (coordenadora pedagógica da escola) e levadas para a sala pela professora. Verificamos que, nessa etapa do projeto, os meninos e as meninas leram textos com diferentes finalidades: divertir-se e apreciar as obras do autor por meio da leitura dos contos; selecionar informações para escrever a biografia mediante leitura dos textos da Internet; aprender como se organizam as biografias por meio da leitura da biografia de outra autora, Cecília Meireles. A produção oral das autobiografias, por sua vez, foi uma atividade importante para desenvolver capacidades de organização do texto oral e ativar nos estudantes conhecimentos de outros gêneros já conhecidos por eles (relato pessoal) , os quais podiam ser usados nessa nova tarefa. Levar os estudantes a perceber que as capacidades e os conhecimentos dos quais eles dispõem, relativos aos textos orais, podem ser transferidos para a produção de textos escritos é outro objetivo especialmente importante nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Por fim, ao escreverem a biografia, os estudantes estavam desenvolvendo diferentes capacidades textuais, referentes à organização das informações no papel e às características da escrita, diferenciando-as do momento em que produziram oralmente suas autobiografias.

Para a produção das resenhas, também foi realizado um trabalho prévio, como conta a professora: "para a produção de resenhas, foi citada como exemplo a resenha esportiva e a resenha de novela, para que os alunos tivessem uma noção maior sobre o gênero. Após isso, eles produziram resenhas coletivas, com a minha ajuda".

No caso das resenhas que as crianças estavam produzindo, havia diferenças marcantes em relação às resenhas apresentadas. No entanto, elas estavam aprendendo que poderiam

transpor conhecimentos de alguns gêneros escritos para outros. Por um lado, o fato de a professora ter produzido as resenhas coletivamente foi uma boa alternativa, pois nesse tipo de situação podemos fazer os estudantes perceberem as estratégias usadas para escrever o texto, relendo partes dele para dar continuidade, pensando sobre as palavras que devem ser usadas, decidindo sobre a organização das sentenças, enfim, sobre como expressar por escrito o que queremos dizer. Por outro lado, como eles estavam escrevendo uma resenha crítica com fins de persuadir, precisavam pensar em como estruturar o texto de modo que esse evidenciasse a qualidade dos contos lidos e como valeria a pena lê-los. Assim, a professora tinha condições de enfocar a dimensão argumentativa da situação.

Para finalizar o trabalho, a professora organizou com eles os textos, elaboraram a capa, fizeram ilustrações e ensaiaram uma dramatização do *Menino Maluquinho* a ser apresentada na feira literária. Assim, eles se envolveram nas atividades de forma intensa e aprenderam muito sobre o autor, sobre as obras e desenvolveram capacidades relativas à produção e à compreensão de textos. A leitura dos diversos livros e a produção certamente aumentaram o repertório de conhecimentos dos meninos e meninas sobre textos literários e contribuíram para que eles se engajassem em práticas de uso da linguagem com interesse e prazer. A participação dessas crianças na feira literária, ouvindo o que os outros colegas tinham para mostrar sobre outros autores e outras obras também foi um momento riquíssimo para lidar com esses textos e com a cultura literária. Para concluir, a professora diz que:

> *O trabalho realizado foi de extrema importância para mim, pois consegui provocar nos estudantes um grande interesse pela leitura e produção de diferentes gêneros textuais, apesar de muitas dificuldades de se trabalhar com uma turma com 38 crianças de diferentes níveis. Um outro ponto satisfatório foi a participação das crianças que ainda não dominam a leitura fluentemente, pois, por meio das imagens, elas sentiram prazer de ler e compreender para, com isso, passar o que trabalharam para o público visitante da feira literária.*

Como disse a professora, um dado importante dessa experiência foi a sua realização com meninos e meninas de diferentes idades da mesma escola. Na educação infantil, por exemplo, os estudantes também estavam lendo e elaborando os mesmos gêneros textuais produzidos pelos estudantes de Udenilza. Obviamente, aquelas crianças estavam desenvolvendo outras capacidades e se apropriando de outros conhecimentos. Ou estavam se apropriando de alguns conhecimentos e desenvolvendo capacidades similares aos dos estudantes de Udenilza, mas com um nível de apropriação diferente.

Exemplo 2: Dicionário – prazer em conhecer

No exemplo 1, vimos situações em que os alunos e a professora leram e produziram textos da ordem do narrar, do relatar e do argumentar. E os da ordem do expor? Bem, sabemos que esses textos são muito freqüentes no contexto escolar. Pesquisamos temas de ciências, geografia, entre outras áreas do conhecimento e, para isso, nos deparamos com notas de enciclopédia, artigos científicos de revistas, textos didáticos, etc. Na escola, precisamos ajudar as crianças e os adolescentes a usar esses textos que servem para aprendermos conceitos, para construirmos conhecimentos sobre o homem, sobre a natureza, sobre a sociedade.

Um gênero textual também importante é o *verbete*, pois aprender a consultar dicionário e compreender as informações nele disponibilizadas depende de contatos com tal suporte textual. A professora Verônica Barros, da 4ª série,

contou como introduziu o trabalho com dicionários na sua turma.[5]

No dia em que os dicionários chegaram, a professora aproveitou para conversar com seus alunos: quem já tinha dicionário em casa? Já tinham usado ou visto alguém usando? O que sabiam sobre o dicionário? Para que servia? Sua turma recebeu o dicionário escolar e ela então apresentou para os alunos esse novo material. Eis o que ela relatou:

> *Convidei os estudantes de minha 4ª série para irmos folheando o dicionário e conversando. Eles se deram conta de que, tanto antes quanto depois das seções dedicadas aos verbetes de cada letra, havia várias outras coisas. Vimos que o dicionário tinha uma seção de abreviaturas, um resumo de noções de gramática, quadros de conjugação de verbos, lista de grupos indígenas do Brasil distribuídos pelos estados, lista de países com suas moedas e adjetivos pátrios, onomatopéias, coletivos, unidades de medida, além de outras seções (sobre obras literárias, presidentes do Brasil, maiores rios de nosso país, etc.). Eu mesma não tinha parado, antes, para ver todos esses detalhes. Os alunos também viram que, na seção de verbetes de cada letra, apareciam as formas que a letra teve ao longo da história, em diferentes línguas ou com diferentes formatos e que a primeira "palavra" era a própria letra e sua definição. Às vezes, a mesma grafia, por exemplo, A, correspondia não só ao nome da letra, mas tinha outros significados também. É preciso dizer que eles já dominavam a ordem alfabética e tinham feito consultas no único dicionário que tínhamos na sala de aula, até aquele dia. Mas, na exploração do novo dicionário, paramos para ver que em cada página apareciam destacadas, em vermelho, duas palavras. Chamei a atenção para a primeira e a última palavra de duas páginas seguidas e eles então descobriram a função daquelas palavrinhas vermelhas (os "cabeços"). Em vez de ficar lendo as palavras uma depois da outra, na página, descobriram que dava para saber se uma palavra que queríamos encontrar estava naquela folha, olhando apenas para as tais palavras destacadas no alto.*

Verônica, por meio dessa atividade, despertou nas crianças a curiosidade para explorar o dicionário recebido e perceber suas utilidades. Mas ela não parou aí; aproveitou o interesse e, em outro dia, realizou um jogo com o dicionário:

> *Num outro dia, na mesma semana, fiz uma atividade de busca de palavras, para orientá-los a usar os tais 'cabeços'. Num jogo em grupos, eu dizia a cada vez uma palavra para eles procurarem. Ganhava ponto a equipe que me dissesse primeiro qual era a página onde estava a palavra. Depois de acharem e dizerem os cabeços, liam o verbete completo e víamos os significados. Eles então prestaram atenção a outras novidades. Notaram que os diferentes significados eram separados por números, que tinha umas letrinhas (abreviaturas) que eles não conheciam, que as palavras (os verbetes) apareciam com as sílabas separadas.*

Chamamos para a reflexão o dado de que, como bem relatam professores e demais estudiosos, tais atividades não bastam para que crianças e adolescentes se familiarizem com esse suporte textual. No entanto, é um bom começo. É importante propiciar ainda situações em que eles usem o dicionário para descobrir os significados de palavras utilizadas nos textos com os quais se deparam, para decidir sobre a ortografia das palavras, para escolher, entre diferentes significados de uma palavra, qual é o mais apropriado para um determinado

[5] Esse relato foi publicado em Leal e Brandão (2005).

contexto. A idéia, porém, de brincar com o dicionário, constitui uma boa alternativa para aproximar os estudantes desse tipo de suporte textual de modo lúdico.

Exemplo 3: Brincando também se aprende

Outra professora também preocupada em promover a aprendizagem de modo prazeroso é Silene Alves Santana. Ela relatou uma seqüência de atividades em que objetivou trabalhar com instruções de confecção de brinquedos com material de sucata.[3] Sua turma tinha vinte crianças em torno de quatro anos de idade. A idéia era produzir brinquedos de sucata e ensinar a outras crianças como fazer seus próprios brinquedos. O primeiro brinquedo produzido foi o chocalho. A professora já estava com o material e, juntamente com as crianças, foi montando o brinquedo. Em seguida, ela desafiou os alunos para que ensinassem a outras crianças como produzir seus próprios chocalhos. Coletivamente, os meninos e as meninas elaboraram o texto, com muita ajuda da professora, que percebeu que, embora eles soubessem explicar oralmente como fazer os brinquedos, apresentavam dificuldades de organizar o texto escrito.

> *– Gente, agora precisamos escrever sobre como produzimos este "chocalho". Precisa ficar muito claro como fizemos, para que crianças da outra turma possam ler e fazer os seus.*
> *– Vamos lá! Primeiro vamos escrever, listar quais os materiais utilizamos. Esse momento do registro da lista de material foi muito fácil e prazeroso. Logo, todos falaram em coro. Porém, quando perguntei "E agora? Precisamos descrever como fizemos. Vamos! Como foi?", as crianças sentiram muitas dificuldades. Umas perguntavam:*
> *– Como foi que a gente fez?!*
> *– Vocês precisam falar para que eu escreva e outras crianças que não estão presentes possam fazer o brinquedo.*
> *Então, alguns arriscaram:*
> *- Pega os copos e faz assim...*
> *Então, eu falei:*
> *- Assim como? Como fizemos? É só dizer como fizemos... E aí?... Vamos!*
> *Grande foi o meu espanto, porque as crianças não sabiam descrever o que elas próprias fizeram e acompanharam passo a passo. Então, refleti: "E agora?" A minha intenção era servir de escriba para elas, uma vez que não escreviam de forma convencional. Daí, pensei: além de ser um escriba, preciso ser também um ajudador na construção do texto. Percebi que, no trabalho da oralidade, o texto instrucional flui melhor (...). Então, refleti que, para que eles compreendessem como redigir esse texto, precisaríamos de outros conhecimentos prévios, algo que desconsideramos totalmente nesse momento. Com minha interferência, conseguimos concluir o texto. Porém, ao fazermos os outros brinquedos escolhidos (a peteca, o cavalo de pau, os pés de lata, o bilboquê e os pratos falantes), conseguimos descrever melhor a produção dos brinquedos, pois antes tivemos a preocupação de mostrar modelos de outros textos construídos por outras crianças.*

Ao perceber que os conhecimentos construídos nas situações de uso da oralidade não eram suficientes, a professora levou textos instrucionais de outra escola onde esse projeto havia sido realizado e passou a lê-los para a turma. Assim, a etapa de montagem dos brinquedos foi mediada pelo texto escrito. A professora lia as orientações escritas por outros estudantes da escola enquanto os de sua turma iam montando os brinquedos. A finalidade de leitura era similar ao que acontece fora da escola, pois é exatamente dessa forma que nós lemos receitas culinárias, instruções de jogos e outros textos dessa espécie (textos da *ordem do descrever ações*). A tarefa de ditar o

texto para a professora, então, ficou mais fácil para as crianças.

Um destaque que podemos fazer nesse exemplo é a realização da experiência por crianças de quatro anos de idade. Nesse caso, elas ditavam para a professora os textos e eram ouvintes da leitura que a professora fazia. Nesses momentos, estavam aprendendo muito sobre a linguagem usada para escrever e sobre as práticas diversificadas de uso da escrita. No entanto, não era objetivo da professora, nessa seqüência de atividades, vivenciar situações para que as crianças pensassem também sobre como registrar esses textos. Ou seja, ela não estava abordando, nesse projeto, a apropriação do sistema alfabético de escrita.

Trazemos à tona tal discussão porque consideramos que se quisermos que nossos estudantes se insiram nas práticas sociais em que o texto escrito está presente de modo autônomo, precisamos promover, além do acesso aos textos mediado pelos adultos, momentos em que crianças e adolescentes possam pensar sobre como notar (registrar) os textos no papel. Ou seja, consideramos fundamental, como já dissemos, ajudá-los a construir os conhecimentos sobre nosso sistema de escrita.

A apropriação do sistema alfabético de escrita de maneira lúdica e reflexiva

É importante que nos recordemos de como foi a nossa experiência de estudante numa classe de alfabetização. Será que pudemos vivenciar o prazer de escutar, ler e produzir histórias e outros textos variados naquela etapa inicial, quando ainda não dominavámos o registro da escrita alfabética? Recebemos ajuda para entender como as letras registram os sons da fala? Ou precisamos descobrir isso por conta própria, à medida que copiavámos e recopiavámos listas de sílabas ou palavras que não compreendíamos?

Sabemos que durante muito tempo o ensino do nosso sistema de escrita foi feito de uma maneira mecânica, repetitiva, na qual os estudantes eram levados a memorizar segmentos das palavras (letras ou sílabas) ou mesmo palavras inteiras, sem entender a lógica que relacionava as partes pronunciadas (pauta sonora) e a seqüência de letras correspondente.

Hoje, entendendo que há um conjunto de conhecimentos a ser construídos, temos condições de promover desafios que levem as crianças e os adolescentes a compreender que a escrita possui relação com a pauta sonora. Essa é uma descoberta que nem sempre é realizada espontaneamente, razão pela qual se torna imprescindível ajudarmos os estudantes a descobrir os princípios que regem aquela relação enigmática: a relação entre as partes faladas e as partes escritas das palavras.

Ferreiro (1985) diz que para chegar à compreensão da correspondência entre as letras – unidades gráficas mínimas – e os fonemas – unidades sonoras mínimas, é preciso realizar uma operação cognitiva complexa. Nas escritas alfabéticas, essa empreitada envolve entender:

- *o que a escrita representa das palavras faladas (isto é, que as letras representam os sons e não os significados ou outras características físicas das coisas às quais aquelas palavras orais se referem);*
- *como a escrita cria essas representações (isto é, descobrir que a escrita funciona "traduzindo", por meio das letras, segmentos sonoros pequenos, os fonemas, que estão no interior das sílabas).*

Para realizar essa tarefa, o estudante necessita elaborar em sua mente um princípio de estabilização e igualação das unidades orais e escritas. Isto é, as crianças e os adolescentes precisam observar, por exemplo, que uma letra (digamos, A) é algo estável, que sempre aparece em determinada posição no interior de uma determinada palavra, e não é apenas

"a letra do nome de uma pessoa ou de uma coisa". Precisam compreender que aquela letra aparece sempre quando a palavra em questão contém um som /a/ naquele ponto, quando pronunciamos a palavra lentamente, etc. Isto requer "olhar para o interior das palavras escritas", analisando suas unidades gráficas e refletindo sobre elas. Como explicam Teberosky e Ribera (2004), para desenvolver essas capacidades, é preciso focar os signos gráficos do sistema alfabético. O fato de as letras serem estáveis, de aparecerem sempre na mesma posição no interior de uma palavra escrita, ajuda a criança ou o adolescente a desenvolver as capacidades de analisar a palavra oral (aquela a que a notação escrita se refere) em seus segmentos menores. Torna-se, portanto, fundamental para os estudantes conhecer as letras e refletir sobre suas relações com os sons.

A partir dos estudos hoje disponíveis, podemos promover atividades que ajudem as crianças e os adolescentes a se familiarizar com as letras, por um lado, e a perceber que a cada letra (ou conjunto de letras, no caso dos dígrafos) corresponde uma unidade sonora (com poucas exceções, como a que acontece em *táxi*, em que uma letra – *x* – representa dois fonemas).

Se consultarmos Morais (2005), verificaremos que, para dominar a notação alfabética, o estudante precisa entender as relações entre o todo escrito e o todo falado, ou seja, entre as palavras faladas e as palavras escritas, e entre as partes do escrito (sílabas e letras) e as do falado (sílabas e fonemas, que correspondem às menores unidades das palavras). Para entender essas relações, no entanto, a criança ou o adolescente precisa vir a tratar as letras como *classes* de objetos substitutos, isto é, precisa entender que as letras substituem algo, os segmentos sonoros mínimos, que chamamos de fonemas. Para compreender o funcionamento da escrita alfabética, ele ou ela precisa considerar *relações de ordem*, *de permanência* e *relações termo a termo*.

Ilustrando as relações de ordem, poderíamos dizer, de maneira simplificada, por exemplo, que aos poucos a criança entende que CA não pode ser o mesmo que AC, "que a ordem muda as coisas, quando escrevemos". Ela necessita perceber que a ordem em que registramos no papel as letras corresponde à ordem em que pronunciamos os segmentos sonoros.

Ao remetermo-nos às relações de permanência, estamos evidenciando que o estudante compreenderá que C é um símbolo que substitui algo (os sons /k/ ou /s/), independentemente de C aparecer manuscrito ou com outro formato autorizado para ser C. Isso significa que ele entenderá que há uma constância no registro gráfico dos segmentos sonoros. A isso denominamos correspondência grafofônica.

A essa lista de descobertas, é preciso acrescentar algo: ao desenvolver suas habilidades de reflexão fonológica, o estudante descobre que o CA *de casa* é igual ao CA *de cavalo*, porque as palavras orais /kaza/ e /kavalu/ "começam parecido, quando falamos, embora se refiram a coisas bem diferentes no mundo real". Assim, fica evidenciado para ele que há uma relação termo a termo, ou seja, a palavra é segmentada em unidades silábicas e a cada sílaba pronunciada registramos uma seqüência de letras a ela correspondente.

Em várias atividades de reflexão sobre o sistema de escrita, a tomada de consciência acerca desses princípios ocorre quando os estudantes também percebem que a sílaba, que pode ser segmentada oralmente, possui regularidades que facilitam a sua representação (ou notação) gráfica. Perceber que em toda sílaba de nossa língua há uma vogal é uma aprendizagem importante e parece favorecer a tarefa de tentar encontrar as outras unidades no interior desse segmento. Precisamos, portanto, ajudar nossos estudantes a observar "o interior

das palavras", analisando a variedade e a quantidade de letras que as compõem, sua ordem, os casos de letras que se repetem, etc.

Nessa perspectiva, outra atividade importante para ajudar o estudante a tomar consciência desses princípios é a de fazê-lo perceber que uma mesma unidade gráfica (a letra), em diferentes contextos, mantém relações com um mesmo valor sonoro ou um valor sonoro aproximado. Nesse sentido, Gallart (2004, p.46) atenta

> *partindo da aprendizagem de palavras próximas, como os próprios nomes, os meninos e as meninas são capazes de incrementar seu universo de palavras e sons a partir de letras e sons conhecidos. Ao mesmo tempo em que se vão desenvolvendo nesse processo, são capazes de gerar outras palavras, jogando com as letras, as sílabas e os sons, e dotando-os de sentido com os demais a cada nova palavra gerada.*

É por tal motivo que sugerimos muitas, constantes e variadas atividades com palavras significativas para as crianças e adolescentes e com as quais eles se deparem com freqüência. Tais palavras estáveis (ou fixas) ajudam o estudante a ir percebendo as regularidades do nosso sistema de escrita e a utilizar conhecimentos (adquiridos quando as leram e escreveram), ao se defrontarem com novas palavras que tenham semelhanças com aquelas que, em sua mente, estão mais estáveis e sobre as quais refletiram mais.

Outras estratégias didáticas que podem auxiliar as crianças e os adolescentes a se apropriar do sistema alfabético de escrita assumem a forma de brincadeiras com a língua. Leal, Albuquerque e Rios (2004) lembram que brincar com a língua faz parte das atividades que realizamos fora da escola desde muito cedo. As autoras lembram que, quando cantamos músicas e cantigas de roda, recitamos parlendas, poemas, quadrinhas, desafiamos os colegas com diferentes adivinhações, estamos nos envolvendo com a linguagem de uma forma lúdica e prazerosa. Elas citam, ainda, diferentes tipos de jogos que fazem parte da nossa cultura e envolvem a linguagem: "Quem nunca brincou, fora da escola, do jogo da forca, ou de adedonha,[6] ou de palavras cruzadas; dentre outras brincadeiras? Todos esses jogos envolvem a formação de palavras e, com isso, podem ajudar no processo de alfabetização".

Outros jogos, criados com o propósito de alfabetizar crianças e adolescentes, também podem ser poderosos aliados dos professores. Podemos citar, para fins de exemplificação, três tipos de jogos: *(i)* os que contemplam atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; *(ii)* os que possibilitam a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os estudantes a pensar sobre as correspondências grafofônicas (isto é, as relações letra-som); *(iii)* os que ajudam a sistematizar essas correspondências grafofônicas.

Os jogos fonológicos são aqueles em que os estudantes são levados a refletir sobre as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras. Nesse tipo de atividade, eles começam a perceber que nem sempre o foco de atenção deve ser dirigido aos significados. No caso da apropriação do sistema alfabético, é fundamental entender que é preciso atentar para a pauta sonora para encontrar a lógica da escrita.

Os jogos favorecem a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético são aqueles em que as crianças são convidadas a manipular unidades sonoras/gráficas (palavras, sílabas, palavras), a comparar palavras ou partes delas, a usar pistas para ler e escrever palavras.

Por fim, os jogos que auxiliam a sistematização das correspondências grafofônicas são

[6] Também chamado de "animal, fruta, pessoa" ou de "stop".

aqueles que ajudam os meninos e as meninas a consolidar e automatizar as correspondências entre as letras e os sons, pois, muitas vezes, temos estudantes que entendem a lógica da escrita, mas ainda não dominam todas as correspondências, trocam letras, omitem ou esquecem o valor sonoro relacionado a algumas delas.

"Alfabetizar letrando" é um desafio permanente.

Fazendo um balanço...

"Alfabetizar letrando" é um desafio permanente. Implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, o mais cedo e da forma mais eficaz possível, esse duplo direito: de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos.

Buscamos, neste texto, enfatizar que o entendimento sobre como funciona a nossa escrita pressupõe ter familiaridade e se apropriar das diferentes práticas sociais em que os textos circulam, por um lado; desenvolver conhecimentos e capacidades cognitivas e estratégias diversificadas para lidar com os textos nessas diferentes situações, por outro lado e, aliado a tudo isso, desenvolver conhecimentos sobre como registrar (notar) no papel o que se pretende comunicar e sobre como transformar o registro gráfico em pauta sonora, ou seja, apropriar-se do sistema alfabético de escrita.

Como educadores, precisamos aprofundar a reflexão aqui apresentada, dando continuidade e ampliando esse debate tão rico e necessário. Como você pensa em fazê-lo, juntamente com seus colegas?

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 3. Ed. (1953 – 1. ed.) Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, A B. H. *Miniaurélio Século XXI Escolar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

GALLART, M. S. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. *Contextos de alfabetização inicial*. Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GUIMARÃES, G.L.; LEAL, T.F. *A formação continuada de professores*. Recife: Bagaço, 2002.

LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.B. Usando textos instrucionais na alfabetização sem manual de instruções. In: BRANDÃO, A.C. A.; ROSA, E. *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. ALBUQUERQUE, E.B. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: Brandão, A.C. A. e Rosa, E. *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. _____. RIOS, T. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. *Alfabetização*: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

MORAIS, A.G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. *Alfabetização*: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

_____. Albuquerque, E.B.C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como "alfabetizar letrando"? In: Albuquerque, E.B.C.; LEAL, T.F. *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. LEITE, K. M. B.; SILVA, A. Dicionário: prazer em conhecê-lo. In: SILVA, A.; MORAIS, A.G. e MELO, K. *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

QUINTANA, Mário. *Quintana de bolso/Mário Quintana*. Porto Alegre: L&PM, 1997.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I..*Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. RIBERA, N. Contextos de alfabetização na aula. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO EIXOS ORIENTADORES

Cecília Goulart[1]

Foi aí que nasci: Nasci na sala do 3º ano, sendo professora D. Emerenciana Barbosa, que Deus tenha. Até então, era analfabeto e despretensioso. Lembro-me: nesse dia de julho, o sol que descia da serra era bravo e parado. A aula era de Geografia, e a professora traçava no quadro-negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponte dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então, nasci. De repente nasci, isto é, senti vontade de escrever. Nunca pensara no que podia sair do papel e do lápis, a não ser bonecos sem pescoço, com cinco riscos representando as mãos. Nesse momento, porém, minha mão avançou para a carteira à procura de um objeto, achou-o, apertou-o irresistivelmente, escreveu alguma coisa parecida com a narração de uma viagem de Turmalinas ao Pólo Norte.

Carlos Drumonnd de Andrade

Muitas perguntas aparecem para nós, professoras, no momento de organizar e planejar o trabalho, a ação pedagógica: para que serve a escola? Qual é o seu papel social? O que fazer para que as crianças aprendam mais e melhor?

E as crianças? Será que também surgem perguntas para elas? Como é a escola? O que acontece lá dentro? Como acontece? O que podemos fazer lá e o que não podemos? O que vamos aprender?

Nosso diálogo neste texto trata da organização do trabalho pedagógico nos anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos, considerando que a cada ano recomeçamos nossa ação educativa com novas crianças e adolescentes num mundo em constante mudança. Daí a necessidade de estudo contínuo,

[1]GOULART, Cecília. Doutora em Letras – Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

demandando, assim, atualização e revisão de nossas práticas.

O modo como organizamos o trabalho pedagógico está ligado ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem. Está ligado do mesmo modo a outras instâncias, relacionadas aos bairros em que as escolas estão localizadas; ao espaço físico da própria escola e às atividades que aí ocorrem; às características individuais do(a)s professore(a)s e às peculiaridades de suas formações profissionais e histórias de vida - muitos fatores então condicionam a organização do trabalho pedagógico. Em síntese, está ligado à nossa concepção de educação: educar para quê? Como? Liga-se em conseqüência à construção de sujeitos cidadãos que cada vez mais adentram os espaços sociais, participando e atuando no sentido da sua transformação.

E nós, professores e professoras, nos perguntamos: como se constrói a educação como prática de liberdade, no sentido de Paulo Freire? Educar para que as crianças e os adolescentes possam cada vez mais compreender o mundo em que vivem por meio do trabalho pedagógico com os conhecimentos que têm e com aqueles conhecimentos de que vão, aos poucos, se apropriando pelo sentido vivo que possuem e pelos interesses e desejos que geram. Nessa perspectiva, nossas crianças e jovens vão se sentindo cada vez mais livres para transitar socialmente porque entendem melhor a complexidade do mundo. Ao mesmo tempo, vão se sentindo cada vez mais integrados e fortalecidos pela dimensão de cidadania que a prática de trabalho organizado e colaborativo abre para todos. As experiências pedagógicas coletivas de que participam sinalizam a partilha e a construção cooperativa de ações comuns – e o valor de todos e de cada um se revela.

Dúvidas, apreensões e desejos mobilizam todos os que se envolvem em novas experiências. E nós, professores/professoras, a cada ano vivemos novas experiências e novos modos de viver a prática pedagógica porque trabalhamos com pessoas, com crianças - trabalhamos então com sujeitos vivos e pulsantes, e com conhecimentos em constante ampliação, revisão e transformação. Que diferença de uma fábrica, onde o que se almeja é a homogeneidade, o padrão! Na fábrica, um produto de uma mesma série deve ser rigorosamente igual ao outro para que passe pelo controle de qualidade!

Na escola e na vida, encontramos a multiplicidade de sujeitos e de modos de viver, pensar e ser. Mas encontramos também características e marcas que nos identificam: como seres humanos, como pertencentes a um período histórico, a uma região geográfica, e a tantos outros agrupamentos que se entrelaçam. E por que isso acontece? Porque somos sujeitos culturais, não somos sujeitos errantes: criamos vínculos, sentimentos, mundos, literatura, teorias, moda, receitas culinárias, filosofia, brincadeiras, jogos, arte, máquinas – tudo nos enreda e nos diz que, mesmo sem caminhos traçados, como de modo geral acontece com os animais, construímos história e histórias, cultura e culturas que nos enraízam, nos envolvem e nos identificam.

E a escola faz parte dessas criações humanas. É a instituição, o lugar de nos fortalecermos, de nos entranharmos nessa história com cada uma de nossas histórias, de nos fazermos fortes porque nos integramos socialmente, compreendendo a força e a capacidade criadora do ser humano. Compreendendo também a vida e a luta dos homens através dos tempos, os conhecimentos produzidos e os modos de produção, as desigualdades criadas e as diferenças.

E nós sabemos bem disso porque convivemos diariamente com crianças e adolescentes que trazem experiências e histórias que não são encantadas, são vividas concretamente, muitas

vezes dramaticamente. Às vezes, preocupadas em demasia com os conteúdos de ensino, não paramos para conhecer nossos alunos, para ouvir os conteúdos tão significativos de suas vidas. E aprendizagem envolve sensibilidade e mudança! Como diz Barbosa (1990), aprendizagem envolve risco, e não nos dispomos a correr ricos com qualquer pessoa - se não conseguimos desenvolver relações de confiança e afeto com os alunos, dificilmente construímos uma relação de ensino-aprendizagem.

Às vezes, preocupadas em demasia com os conteúdos de ensino, não paramos para conhecer nossos alunos.

A escola é, então, lugar de encontro de muitas pessoas; lugar de partilha de conhecimentos, idéias, crenças, sentimentos, lugar de conflitos, portanto, uma vez que acolhe pessoas diferentes, com valores e saberes diferentes. É na tensão viva e dinâmica desse movimento que organizamos a principal função social da escola: ensinar e aprender - professoras, crianças, funcionários, famílias e todas as demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

Nosso objetivo é convidar o professor(a), para conversar sobre princípios e questões relevantes para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos, considerando as primeiras séries ou anos iniciais desse nível de ensino, com ênfase no trabalho com as crianças de seis anos. Sua experiência profissional é fundamental para esta conversa.

A ênfase na criança de seis anos

Parafraseando Vinícius de Moraes, a criança de seis anos está naquela "idade inquieta" em que já não é uma pequena criança, e não é ainda uma criança grande. Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. Espera-se, também, que tenha condições, por exemplo, de permanecer mais tempo concentrada em uma atividade, além de ter certa autonomia em relação à satisfação de necessidades básicas e à convivência social. É importante observar que essas respostas variam de criança para criança e a escola deve lidar de modo atento com essas e muitas outras diferenças.

Nossa experiência na escola mostra-nos que a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços.

É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem. Em relação às crianças que não freqüentaram espaços educativos de educação infantil, habituadas, portanto, às atividades do cotidiano de suas casas e espaços próximos, também aprendendo e dando sentidos à realidade viva do mundo que as cerca, o mesmo cuidado deve ser tomado. É essencial que elas possam sentir a escola como um espaço diferente de seus lares, visto que aquele se organiza como um espaço público e não privado como a casa, mas se sintam acolhidas e também possam continuar aprendendo criativamente.

A escola potencializa, desse modo, a vivência da infância pelas crianças, etapa essa tão importante da vida, em que se aprende tanto. Assim, considerando a participação ativa das crianças de seis a dez anos de idade na escola, em espaços e tempos adequados à singularidade dessa fase da vida, a experiência de aprender

ganha significado social na perspectiva da constituição da autonomia e da cidadania, como mencionamos anteriormente. Na interação com seus pares e com os professores, por meio de variadas e dinâmicas atividades, as crianças vivenciam os processos de aprender, e também de ensinar, com empenho, responsabilidade e alegria.

Assim, a escola pode ser (sempre) um lugar de afirmação do que as crianças e os adolescentes já são e sabem, ao mesmo tempo em que os leva a mudanças significativas, a novos conhecimentos, por meio da aprendizagem, em relação à compreensão do grupo a que pertencem na escola e à compreensão de novas possibilidades de vida, de modo geral.

A escola como espaço social pedagogicamente organizado

A organização do trabalho pedagógico caracteriza-se como uma dimensão muito importante para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola como um todo. O projeto político-pedagógico, como sabemos, é um instrumento que nos dá direções, nos aponta caminhos, prevendo, de forma flexível, modos de caminhar. O projeto é um eixo organizador da ação de todos que fazem parte da comunidade escolar. Apresenta quem somos e nossos papéis, nossos valores e modos de pensar os processos de ensino-aprendizagem, além do que desejamos com o trabalho pedagógico. Um projeto político-pedagógico é como uma radiografia do movimento que a escola realiza e pretende realizar para alcançar seu objetivo mais importante: educar, promovendo a produção de conhecimentos e a formação de pessoas íntegras e integradas à sociedade por meio da participação cidadã, de forma autônoma e crítica.

A organização do trabalho pedagógico caracteriza-se como uma dimensão muito importante para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola

A escola como instituição está marcada pela organização político-pedagógica que envolve os conhecimentos que ali são trabalhados para que as crianças aprendam. Isso acontece de tal modo que tem um valor estruturante na formação social das pessoas, dando-lhes identidade também pela aprendizagem de modos de ação e interação que são socialmente valorizados. Ou seja, o processo de escolarização marca-nos no sentido de ampliar a compreensão da dinâmica social, das variadas forças e conhecimentos que disputam poder na sociedade, das diferentes interpretações de conteúdos, fatos, objetos, fenômenos e comportamentos sociais. Nossa responsabilidade política de educadores leva-nos a investir cada vez mais na qualidade de nossa atuação profissional.

Os critérios de organização das crianças em classes/turmas/grupos e de arrumação das carteiras, dos grupos e dos materiais nas salas de aula; o planejamento do tempo para brincadeiras livres e da hora da refeição; a programação de atividades e os modos como elas são propostas e desenvolvidas – tudo isso influencia na forma como o projeto pedagógico se desenrola. Trabalhos coletivos constroem-se coletivamente; espaços democráticos reorganizam-se com a participação de todos, inclusive decidindo normas, limites, horários, distribuição de tarefas... Se as crianças participarem, desde o início dessa organização, terão a oportunidade de desenvolver o sentimento de pertencimento ao grupo e de responsabilidade pelas decisões tomadas.

Todos aqueles que integram a comunidade escolar precisam participar da organização do trabalho pedagógico. Todos podem agir para que o trabalho pedagógico de ensinar e aprender aconteça; todos se beneficiam dele e se comprometem com ele. Dessa forma, a partir da definição de objetivos a ser alcançados na série, ou no ano, ou no ciclo escolar, estabelecem-se rotinas de atividades a ser realizadas; definem-se os materiais necessários; e atitudes a ser desenvolvidas para o bom andamento dos processos de ensino-aprendizagem. A integração família-escola desempenha papel de destaque nesse processo. É certo que nem todas as famílias participam, ou podem participar, da mesma maneira, mas vale a pena inclui-las no planejamento escolar, por meio de solicitações sobre seus modos de funcionamento, seus gostos, suas histórias, profissões, tudo isso está ligado às histórias de vida das crianças.

Ensinar-aprender envolve certa intimidade

Na mesma direção anteriormente delineada, os professores, também coletivamente, organizam-se para estudar e planejar, além de avaliar os caminhos traçados e os resultados alcançados – avaliar a organização do trabalho como um todo. O movimento do conjunto de professores e dos demais participantes da vida escolar indica a disposição de, continuamente, rever posições, metodologias, modos de enfrentar surpresas e dificuldades.

Ensinar-aprender envolve certa intimidade. Os/as professore(a)s também devem se expor como pessoas que são, narrando fatos de suas histórias. Aprendemos com os outros: histórias puxam histórias e envolvem-nos, gerando, assim, relações de confiança e cumplicidade, básicas para consistentes relações de ensino-aprendizagem.

Descobrir e refletir sobre o que as crianças e os adolescentes já sabem, sobre suas histórias e seus processos, e também sobre o que desejamos que aprendam, fazem parte de processos organizativos. Organizar por quê? Para quê? Como? O que é necessário?

A organização do trabalho pedagógico, então, deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam. No caso das séries/anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio matemático e a sua expressão em linguagem matemática; a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento; a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro – tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam, ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação.

Os planejamentos de ensino, os planos de aula e os projetos de trabalho são, portanto, frutos de reflexões coletivas e individuais cujo objetivo é a aprendizagem das crianças. Por isso, devem ser pensados a longo, médio e curto prazos, abrindo espaço para alterações, substituições e para novas e inesperadas situações que acontecem nas salas de aula e no entorno delas, que podem trazer significativas contribuições para a reflexão das crianças, gerando novos temas de interesse, novos conhecimentos e novas formas de interpretar a realidade.

A organização discursiva da escola e suas implicações: a importância do reconhecimento de diferentes modos de falar

Somos profissionais formados para educar crianças e adolescentes e temos competência para isso. Ao provocarmos situações pedagógicas que levem os alunos a construir conhecimentos,

por meio do trabalho com diversos conteúdos, utilizamos principalmente a linguagem verbal, oral e escrita.

Entre as muitas marcas que caracterizam os modos de lidar com os conteúdos, conhecimentos, tempos e espaços que organizam a escola, está o que chamamos de organização discursiva (cf. Goulart, 2003, p. 267). Tal organização se expressa: *(i)* no movimento discursivo das aulas – falando, ouvindo, escrevendo, lendo, das mais variadas maneiras –, e também *(ii)* nos padrões de textos que caracterizam a escola e são produzidos por ela: conversas, rodinhas, diários de classe, cronogramas, projetos de trabalho, exercícios e seus enunciados, relatórios, planos de curso e de aula, programas, livros didáticos, entre outros. Essa organização discursiva faz parte da cultura escolar e exerce um papel relevante nos processos de ensinar e aprender.

A atividade discursiva permeia todas as ações humanas (Bakhtin, 1992), penetrando nos mais ínfimos espaços sociais. Assim, a linguagem tem um papel marcante na constituição de nossas vidas. A linguagem oral em que as crianças e os adolescentes se expressam está impregnada de marcas de seus grupos sociais de origem, valores e conhecimentos. Logo, seus modos de falar são legítimos e fazem parte de seu repertório cultural, de vida – são modos de ler a realidade. É a partir desses modos de falar/modos de ser que o trabalho pedagógico deve ser organizado, de forma que tenha sentido para os estudantes.

A língua oral não é falada de forma homogênea pela população brasileira. Pessoas de diferentes classes sociais, regiões geográficas, idades, e até mesmo de diferentes gêneros, utilizam a língua de maneiras diferentes. A isto os lingüistas chamam de fenômeno da variação lingüística. As diferentes maneiras de falar uma mesma língua são chamadas de variedades lingüísticas. A variação acontece em todos os níveis da língua: *sintático* (p.ex. determinadas construções e modos de organizar o discurso são mais usados, ou menos usados, em determinadas variedades da língua); *semântico* (p.ex. usam-se palavras e expressões diferentes para designar a mesma coisa; ou certas palavras e expressões têm valores diferentes em diferentes variedades); *morfológico* (p.ex. palavras derivadas ou compostas são formadas em determinada variedade, mas não existem em outras); e *fonológico* (p.ex. diferentes maneiras de pronunciar as palavras, diferentes sotaques e entonações, nas diferentes variedades). Do ponto de vista da lingüística, todas essas variedades são legítimas e corretas. Cada uma é usada de acordo com aspectos discursivos que lhe são próprios.

Pessoas de diferentes classes sociais, regiões geográficas, idades, e até mesmo de diferentes gêneros, utilizam a língua de maneiras diferentes.

A questão, entretanto, é complicada porque, do ponto de vista social, as variedades não têm o mesmo valor: uma variedade da língua é considerada "a certa, a melhor", e, com base nela, avaliam-se outras que, ligadas a grupos sociais populares, são consideradas negativamente. Do ponto de vista lingüístico, essa avaliação é equivocada. O que acontece é que se avaliam as variedades tendo como parâmetro os aspectos discursivos da variedade eleita como padrão. Analisando-se essa "eleição" do ponto de vista histórico e político, muita coisa se esclarece.

Numa sociedade tão desigual como a brasileira, a língua também é um grande marcador

social. A variedade de prestígio – a chamada língua padrão ou norma culta – se superpõe às outras variedades. É preciso deixar claro, no entanto, que nem mesmo os falantes de uma mesma variedade da língua a falam de forma homogênea – podemos dizer que há variação dentro da variação. Esse é um ponto que merece muita atenção na escola para que não se neguem as marcas de identidade cultural das crianças e dos adolescentes.

É no processo de interlocução que as crianças e os adolescentes se constituem como produtores de textos orais. Acertando e errando, ou melhor, acertando e tentando acertar, as crianças vão buscando regularidades na língua, ao depreenderem suas normas. Assim, uma criança é capaz de falar "fazi", em vez de "fiz", ou "di", em vez de "deu", e também usar "desvestir", para expressar "tirar a roupa", porque conhece "tampar/destampar", "abotoar/desabotoar", entre outras.

Não se pode esperar que todas as crianças aprendam tudo o que lhes é falado, ao mesmo tempo

A criança e o jovem recriam a linguagem verbal oral falada à sua volta como forma de participação na sociedade. A linguagem é recriada por meio dessa mesma participação – os outros, isto é, os seus interlo-cutores, têm um papel muito importante no processo da criança e do jovem, mas quem refaz a linguagem é a criança, é o jovem. É o seu trabalho, agindo com a linguagem e sobre a linguagem, que os torna seres falantes e participantes no universo social.

Cagliari (1985, p. 52) afirma que:

> *Aprender a falar é, sem dúvida, a tarefa mais complexa que o homem realiza na sua vida. É a manifestação mais elevada da racionalidade humana. As crianças de todos os lugares do mundo, de todas as culturas, de todas as classes sociais realizam isso de um e meio a três anos de idade. Isso é uma prova de inteligência.* ***Toda criança aprende uma língua, e não fala um amontoado de sons.*** *(grifos do autor)*

O letramento como horizonte para a organização do trabalho pedagógico, a relação língua oral-língua escrita e a aprendizagem da escrita

A tendência da língua oral é ir-se afastando da linguagem escrita, uma vez que essa última é alterada de forma muito lenta, enquanto a primeira está em permanente mudança. Embora seja natural que as crianças, no começo da aprendizagem, busquem estabelecer referências entre a fala (que conhecem) e a escrita (que querem conhecer), é importante ir mostrando às crianças que há vários modos de falar, mas só há um modo de escrever, do ponto de vista ortográfico. Assim, por exemplo, as seguintes palavras podem ser faladas como está escrito (ainda que de modo grosseiro), ao lado da palavra convencionalmente escrita:

MALDADE > maudadi, maudadji, mardadi, madadi, maldadji, mardade

MESMO > mesmu, mermu, meijmo, mezmo, memu, mezmu

Aprender a escrever sem medo de "errar" é importante. Os tropeços fazem parte de qualquer processo de aprendizagem. Isto não quer dizer que a professora não deva mostrar às crianças os problemas e os equívocos observados, levando-as a compreender as motivações dos problemas e equívocos encontrados. Pelo contrário, o professor deve apresentar as

dificuldades da escrita e conversar sobre elas. Como afirma Abaurre (1985), ninguém pode errar o que não sabe. Não se pode esperar que todas as crianças aprendam tudo o que lhes é falado, ao mesmo tempo. Não. As crianças têm ritmos diferentes e modos diferentes de apreender o conhecimento. Por isso, é importante abordar as mesmas questões muitas vezes, e de maneiras diferentes, em momentos diferentes, com recursos diferentes.

É esperado que as crianças passem um longo tempo cometendo "erros" ortográficos (mesmo escribas proficientes têm dúvidas...), antes de estabilizarem o conhecimento das convenções da língua escrita. Mais do que isso: é preciso que esse tempo seja permitido, para que elas possam descobrir as possibilidades, as convenções e as *artimanhas* do sistema alfabético-ortográfico. As escritas de textos espontâneos pelas crianças são uma grande fonte de informação sobre o que elas sabem e sobre os conteúdos que precisam ser trabalhados para que aprofundem cada vez mais a análise e o conhecimento da língua.

Na escola se aprendem novos modos de falar, de ler a realidade quando: conhecemos outras formas de viver, falar e se comportar; aprendemos conteúdos das diferentes disciplinas, como história, ciências, geografia, matemática, filosofia, entre outras; entramos em contato com a literatura; conhecemos outras expressões da arte, artes cênicas e plásticas, artes ligadas ao movimento e ao ritmo, como a dança e a música. São diferentes modos de ler, mostrar e falar da realidade – precisamos penetrar neles para apreendê-los, contemplando-os, observando-os, conversando, ouvindo leituras sobre seus autores, as épocas em que foram produzidos e como foram produzidos. Consideramos, então, que todo professor, de qualquer nível de ensino, é um professor de linguagem.

Todo professor, de qualquer nível de ensino, é um professor de linguagem.

Desta forma, o professor que trabalha com os conteúdos de história, de biologia, de matemática, ou de outra área qualquer, precisa pensar-se como professor(a) de linguagem – é principalmente com a linguagem verbal que as relações de ensino-aprendizagem acontecem, por meio de diálogos, exposições orais, atividades de leitura e de escrita, análise de imagens, de quadros, gráficos e problemas, entre outras atividades. Todos somos responsáveis pelo trabalho com a linguagem, seja na primeira série/ano escolar ou nas últimas séries/anos do ensino fundamental.

Pensar na organização da escola em função de crianças das séries/anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nas crianças de seis anos, envolve concebê-las no sentido da inserção no mundo letrado. Esse mundo é construído com base nos valores da escrita nas práticas e relações sociais, embora nem sempre esteja presente materialmente.

As crianças e os adolescentes de zonas urbanas de modo geral têm grande contato com esse mundo, tendo em vista que as cidades são marcadas pela escrita de vários modos, desde placas de muitos tipos e tamanhos até *grafittis* nos muros e paredes, passando por nomes de estabelecimentos comerciais, trajetos de ônibus, invólucros e embalagens várias, e mesmo roupas que ganham inscrições e mensagens também variadas. As crianças de áreas rurais, por sua vez, podem ter afastamento maior da linguagem escrita, pelas peculiaridades dessas áreas.

O atravessamento da linguagem escrita na vida das pessoas se mostra muitas vezes de modo sutil: pela convivência com pessoas letradas, pela valorização que a escrita possui em determinados

grupos, fazendo parte do seu cotidiano de modo trivial.

E quando a criança entra na escola? De que conhecimentos ela precisa para escrever, para produzir textos com valor social?

Pode parecer banal, mas o primeiro conhecimento necessário para que se escreva é saber que se utilizam letras para escrever. Nem todas as crianças sabem disso quando chegam à escola. Depois, saber que essas letras se organizam com base em convenções, de acordo com um sistema de escrita de base alfabética. Aprendem que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo. Aos poucos, as crianças vão observando os diferentes padrões de sílaba e outras marcas diferentes de letras que aparecem nos textos (sinais de pontuação, acentuação). Tudo isso precisa ser trabalhado de várias maneiras pela professora com as crianças para que cada vez mais seus conhecimentos sobre a língua escrita vão crescendo.

É importante conversar com as crianças sobre o que se vai escrever, ler textos que contribuam para que elas possam expandir seus conhecimentos

Para escrever, é preciso, também, ter um conhecimento textual: o modo como cada tipo de texto se organiza no papel, as diferentes características discursivas dos diversos tipos de texto (partes que os compõem, tempos verbais característicos, etc.), informações relevantes, modos de iniciá-los, de terminá-los, entre tantas outras. Com certeza, tais características não são rígidas, mas há determinados padrões que se vão constituindo culturalmente, uma vez que a escrita tem uma longa história social (Tolchinsky-Landsman, 1990).

Um outro conhecimento fundamental para a produção de textos é o conhecimento de mundo: ninguém dá o que não tem. É preciso conhecer o tema, fato ou assunto sobre o qual se vai falar ou escrever, para que se alcance coesão temática, para que se construam textos relevantes. É importante conversar com as crianças sobre o que se vai escrever, ler textos que contribuam para que elas possam expandir seus conhecimentos sobre os temas, provocá-las a refletir sobre os textos que vão elaborar. Isso pode ser feito desde muito cedo, com crianças muito pequenas. Drummond, na epígrafe deste texto, mostra como uma professora entusiasmada, desenhando e falando sobre diferentes cidades e lugares do mundo, levou o menino analfabeto do interior de Minas Gerais, de um lugarejo onde havia uma praça, a escola, a igreja e a cadeia, a ter desejo de escrever, desejo de viajar escrevendo, ou de escrever viajando... Assim o menino se sentiu nascendo para o mundo: *Foi aí que nasci: nasci na sala do 3º ano.*

É importante observar o que nos diz Abaurre (1987, p. 49), ao defender que as crianças aprendam a escrever com a própria escrita, explorando todas as suas possibilidades, vivenciando o conflito entre o idiossincrático e o convencional: "A leitura e a escrita podem surgir de forma espontânea e significativa já na pré-escola, prescindindo da condução e treinamento rígidos pressupostos pelo uso das cartilhas."

Tentando ler os vários sinais da realidade, incluindo caracteres da escrita, as crianças vão se aproximando de modos de ler. Aprende-se a ler com a leitura. Quando a criança entra na escola, a sua leitura de mundo (Freire, 1982) já está bastante desenvolvida. Como aprender a ler as letras e entre as letras, como diz o poeta (Queirós, 2001, p. 71)?

O espaço da sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores. Um espaço, portanto, com muitas leituras. Leituras das crianças, leituras dos professores. Leituras de livros,

jornais, panfletos, músicas, poesias e do que mais se tornar significativo. Leituras de vários autores e com várias intenções. É com a leitura abundante da escrita do mundo que aprendemos a ler (Barbosa, 1990).

Mas como ler sem saber ler? É no contato com materiais escritos e com a mediação de um leitor mais experiente, a criança vai buscando compreender o sentido do que está escrito:

- explorando as possibilidades de significação;
- relacionando características dos textos;
- familiarizando-se com as letras, as palavras, as frases e as outras marcas que compõem os textos escritos;
- elaborando hipóteses sobre o que está escrito a partir do que já conhece;
- refletindo sobre as muitas questões que a professora destaca como significativas para o aprendizado da leitura de seus alunos.

Foucambert (1994, p. 31) afirma ser uma grande contribuição para a compreensão do ensino da leitura que:

> *Na fase de aprendizado, o meio deve proporcionar à criança toda a ajuda para utilizar textos 'verdadeiros' e não simplificar os textos para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos, e, finalmente, textos dos quais se precisa.*

Aos poucos, com intervenções significativas do(a) professor(a) e de outras crianças e adultos, a leitura da criança vai se ampliando (Kleiman, 1989): antecipando significados, identificando elementos já mais familiares e suas relações, perguntando aos colegas e aos professores, enfim, criando estratégias de leitura que lhe vão permitindo arriscar mais e melhor. É preciso ter espaço para arriscar, em conseqüência, é preciso ter espaço, não só para acertar, mas para expor hipóteses, dúvidas – espaço para discutir possibilidades de leitura que levem a criança a pensar, interagir, discordar e concordar.

É preciso ter espaço para arriscar, em conseqüência, é preciso ter espaço, não só para acertar, mas para expor hipóteses, dúvidas

Aprende-se a ler com a leitura, como foi dito, mas os caminhos não parecem ser os mesmos para todas as crianças. Enquanto alguns alunos atentam mais para os elementos menores (como as letras, os sons, os tipos de sílabas) e as suas relações com o texto, outros já prestam mais atenção ao texto como um todo e às suas marcas maiores (como o modo de organização no papel, por exemplo).

Diante do exposto, o trabalho do(a) professor(a) é o de proporcionar atividades e questionamentos que considerem as microanálises, isto é, análises que tenham como ponto de partida os elementos menores do texto (letra, fonema, sílaba), e também as macroanálises, ou seja, aquelas que têm como ponto de partida as características mais globais do texto, tais como: o modo como o texto se organiza no papel; o tipo e a temática do texto a partir do título; os portadores de texto e o tipo de texto a eles relacionados; e, quando houver, as ilustrações, as imagens. O mais importante é não perder de vista o sentido dos textos.

É preciso que as crianças tenham acesso e contato intenso com diferentes textos para que possam explorá-los, perguntando sobre eles, tentando adivinhar seus conteúdos, observando sua organização e suas marcas, para que possam elabora saberes sobre as suas características

e ampliando seus conhecimentos de mundo. É preciso ler muito para as crianças (não só para aquelas das séries/anos iniciais), para que elas aprendam sobre a língua escrita e possam estabelecer diferenças entre as modalidades oral e escrita. Quando a criança aprende a escrever, forçosamente, analisa a linguagem verbal, o que a leva a ampliar, também, os conhecimentos da linguagem oral. Do mesmo modo, é preciso conversar muito com as crianças: sobre as intenções de quem escreve, para que e para quem se escreve, sobre os conhecimentos construídos e em construção. É preciso, enfim, reafirmar incessantemente a condição de produtoras de sentido e, logo, de autoras e leitoras das crianças.

Do ponto de vista do método de trabalho, se queremos trabalhar no sentido de uma sociedade democrática, é relevante a criação de espaços pedagógicos em que tanto o/a professor(a) quanto os estudantes possam elaborar propostas de atividades, de projetos e de planejamentos. É imprescindível que todos se sintam à vontade e tenham espaços para manifestar seus gostos e desgostos, suas alegrias e contrariedades, suas possibilidades e limites, seus sim e seus não. Se as cartilhas e os livros didáticos forem convidados para a sala de aula, que seja como material auxiliar da turma – a direção da organização do trabalho pedagógico é dos professores, em conjunto com os alunos e a comunidade escolar.

Para finalizar, considerando os encaminhamentos e as questões apresentadas, em função da organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental, destacamos que as ações desenvolvidas na educação infantil, pela ênfase na oralidade e em outras formas de expressão, por meio da participação ativa das crianças em atividades interativas e lúdicas, podem ser um bom caminho para orientar os processos de ensino-aprendizagem ao longo do ensino fundamental – a escola precisa ser séria, mas não precisa ser sisuda, como dizia Paulo Freire.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. Esquizofrenias. São Paulo, *Jornal LEIA*, nov. 1987.

ABAURRE-GNERRE, M. B. M. *et alii*. Leitura e escrita na vida e na escola. *Leitura: Teoria e Prática, 4* (6), 1985, p. 15-26.

ANDRADE, Carlos Drumonnd de. *Contos de Aprendiz*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1975,p. 153-154.

BAKHTIN, M. (Volochinóv). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.

CAGLIARI, L. C. O Príncipe que Virou Sapo. Considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, 55, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nov. 1985, p.50-62.

FOUCAMBERT, J. *A Leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. *A Importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.

GOULART, C. M. A. A universalização do ensino fundamental, o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento. SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de (Org.) *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 259-277.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

QUEIRÓS, B. C. *Indez*. 10. Ed. Belo Horizonte: Miguilim, 2001.

TOLCHINSKY-LANDSMAN, L. *Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de 'alfabetismo'*, 1990. (mimeo)

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO EIXO DA REFLEXÃO

Telma Ferraz Leal[1]
Eliana Borges Correia de Albuquerque[2]
Artur Gomes de Morais[3]

O medo de amar é o medo de ser
De a todo momento escolher
Com acerto e precisão
A melhor direção
.....
O medo de amar é não arriscar
Esperando que façam por nós
O que é nosso dever
Recusar o poder

Beto Guedes e Fernando Brant. O medo de amar é o medo de ser livre.

Beto Guedes

A escola e a avaliação

Aprender com prazer, aprender brincando, brincar aprendendo, aprender a aprender, aprender a crescer: a escola é, sim, espaço de aprendizagem. Mas o que as crianças e os jovens aprendem na escola?

Sem dúvida, aprendem conceitos, aprendem sobre a natureza e a sociedade. A escola dificilmente conseguirá propiciar situações para que eles aprendam tudo o que é importante, mas pode possibilitar que eles se apropriem de diferentes conhecimentos gerados pela sociedade. De fato, não é simples selecionar o que ensinar no ensino fundamental, mas precisamos refletir sobre quais saberes poderão ser mais relevantes para o convívio diário dos meninos e meninas que freqüentam nossas escolas e para a sua inserção cada vez mais plena nessa sociedade letrada, pois eles têm o direito de

[1]LEAL, Telma Ferraz. Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE; Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

[2]ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Doutora em Educação pela UFMG; Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

[3]MORAIS, Artur Gomes de. Doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona; Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

aprender os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento que lhes assegurem cidadania no convívio dentro e fora da escola.

Assim, é fundamental que cada professor se sinta desafiado a repensar o tempo pedagógico, analisando se ensina o que é de direito para os estudantes e se a seleção de conteúdos, capacidades e habilidades é de fato importante naquele momento, considerando que esses estudantes são crianças ou adolescentes que apresentam características singulares dessas etapas de desenvolvimento.

Reconhecemos a necessidade da circulação de informações e conhecimentos, mas não queremos que as crianças e os jovens que freqüentam nossas escolas aprendam conceitos ou teorias científicas desarticuladas das funções sociais. Queremos que eles pensem sobre a sociedade, interajam para transformá-la e construam identidades pessoais e sociais, vivendo a infância e a adolescência de modo pleno.

O professor, portanto, como defendem Santos e Paraíso (1996, p. 37), precisa atentar para o fato de que "o currículo constrói identidades e subjetividades: junto com os conteúdos das disciplinas escolares; e também adquirem-se na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam personalidades". Ou seja, quando ocupamos esse espaço social – escola –, lidamos com seres em desenvolvimento que estão em processo de construção de identidades, que aprendem sobre a sociedade, sobre os outros e sobre si próprios.

E como essa tomada de consciência poderia modificar a prática pedagógica de cada professor?

Pensando sobre essa questão, Solé (2004, p. 53) ressalta a dimensão integradora da educação. Ela nos lembra que:

> *no processo de desenvolvimento ocorrem mudanças que afetam essa globalidade e que também podem ser identificadas em diferentes áreas ou capacidades: capacidades cognitivas e lingüísticas, motoras, de equilíbrio pessoal, de inserção social e de relação interpessoal.*

Esse pressuposto vem sendo explicitado muito freqüentemente no meio educacional. Mas podemos perguntar: Em que medida, de fato, isso vem sendo considerado no cotidiano da sala de aula?

Muitas vezes, o professor investe suficientemente na dimensão cognitiva do desenvolvimento e não dedica atenção à dimensão afetiva. Outras vezes, faz o inverso: cuida da criança com carinho e atenção, mas sem planejar adequadamente como vai ajudá-la a progredir na aprendizagem para alcançar as metas que devem ser atingidas do ponto de vista cognitivo.

Por isso, Solé (2004, p. 53) reitera que

> *não se trata de compartimentos estanques; à medida que meninos e meninas se mostram mais competentes na área cognitiva, suas possibilidades de inserir-se socialmente aumentam, bem como as relações interpessoais que podem estabelecer e tudo isso muda a maneira como vêem a si mesmos.*

Por outro lado, se eles adquirem mais segurança nas relações, perdem o medo de errar, se lançam mais e, conseqüentemente, aprendem mais.

Assim, propomos que cada professor, ao planejar as situações didáticas, reflita sobre os estudantes, considerando o desenvolvimento integral deles, contemplando as características culturais dos grupos a que pertencem e as características individuais, tanto no que se refere aos modos como interagem na escola, quanto às bagagens de saberes de que dispõem. Caso determinada criança esteja com dificuldade de inserir-se no grupo-classe, é papel do professor planejar estratégias para

que ela supere tal dificuldade; caso algum estudante esteja com auto-estima baixa, e, portanto, demonstre medo de expor seus sentimentos e conhecimentos, é preciso também pensar em como favorecer o desenvolvimento dele.

Em síntese, como nos diz Solé (2004, p. 53), "o desenvolvimento afeta todas as capacidades humanas e todas devem ser levadas em conta durante a elaboração de um projeto educativo", principalmente se nesse projeto educativo o professor busca intervir na formação cidadã dos estudantes.

E o que significa, para o professor, intervir na formação cidadã das crianças e adolescentes? Concebemos que significa pensar em como ajudá-los a interagir na sociedade de modo confiante e crítico; implica fazer com que eles tomem consciência das contradições sociais e desenvolvam valores para a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática; implica fazer com que eles adquiram autoconfi-ança quanto a si próprios, reconhecendo que suas histórias estão inseridas na história dos grupos sociais dos quais participam; significa instrumentalizá-los para que tenham acesso a uma ampla gama de situações sociais e entendam os processos históricos que os excluem de outras situações e possam intervir nessa realidade; implica ajudá-los a dominar os instrumentos de participação nessas diferentes situações, como, por exemplo, ler e escrever com autonomia; significa ajudá-los a se apropriar dos conhecimentos construídos pela humanidade; implica possibilitar que eles exerçam o direito de vivenciar as experiências próprias da faixa etária a que pertencem, como, por exemplo, brincar e interagir de modo lúdico.

Enfim, na escola, é preciso ter objetivos de diferentes dimensões que ajudem os estudantes a participar de modo autônomo, crítico e ousado na sociedade. Para tal, a seleção do que ensinar precisa contemplar e priorizar objetos que os ajudem a desenvolver capacidades nessa direção.

Santos e Paraíso (1996, p. 38-39), a esse respeito, alertam que "o currículo deve dar voz às culturas que foram sistematicamente excluídas pela escola, como a cultura indígena, a cultura negra, a cultura infanto-juvenil, a cultura rural, a cultura da classe trabalhadora e todas as manifestações das chamadas culturas negadas". Desse modo, o professor pode ajudar as crianças e os jovens a entender os processos de exclusão e a valorizar sua própria história, o que pode ter impactos no aumento da auto-estima e da confiança em si próprios.

É nessa mesma linha de pensamento que Silva (2003, p.10) aponta que "o espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista da formação cidadã".

Tradicionalmente, as práticas de avaliação desenvolvidas na escola têm se constituído em práticas de exclusão

E como pode o professor superar os desafios pedagógicos? Para superar dificuldades, é necessário avaliar sistematicamente o ensino e a aprendizagem. Tradicionalmente, no entanto, as práticas de avaliação desenvolvidas na escola têm se constituído em práticas de exclusão: avalia-se para medir a aprendizagem dos estudantes e classificá-los em aptos ou não aptos a prosseguir os estudos. Para que não tenhamos essa prática excludente, é preciso que os professores reconheçam a necessidade de avaliar com diferentes finalidades:

- conhecer as crianças e os adolescentes, considerando as características da infância e da adolescência e o contexto extra-escolar;
- conhecê-los em atuação nos tempos e espaços da escola, identificando as estratégias que usam para atender às demandas escolares e, assim, alterar, quando necessário, as condições nas quais é realizado o trabalho pedagógico;
- conhecer e potencializar a sua identidade;
- conhecer e acompanhar o seu desenvolvimento;
- identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, nas diferentes áreas do conhecimento e trabalhar a partir deles;
- identificar os avanços e encorajá-los a continuar construindo conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento e desenvolvendo capacidades;
- conhecer as hipóteses e concepções deles sobre os objetos de ensino nas diferentes áreas do conhecimento e levá-los a refletir sobre elas;
- conhecer as dificuldades e planejar atividades que os ajudem a superá-las;
- verificar se eles aprenderam o que foi ensinado e decidir se é preciso retomar os conteúdos;
- saber se as estratégias de ensino estão sendo eficientes e modificá-las quando necessário.

Diferentemente do que muitos professores vivenciaram como estudantes ou em seu processo de formação docente, é preciso que, em suas práticas de ensino, elaborem diferentes estratégias e oportunidades de aprendizagem e avaliem se estão sendo adequadas. Assim, não apenas o estudante é avaliado, mas o trabalho do professor e a escola. É necessário avaliar:

- se o estudante está se engajando no processo educativo e, em caso negativo, quais são os motivos para o não-engajamento;
- se o estudante está realizando as tarefas propostas e, em caso negativo, quais são os motivos para a não-realização;
- se o professor está adotando boas estratégias didáticas e, em caso negativo, quais são os motivos para a não adoção;
- se o professor utiliza recursos didáticos adequados e, em caso negativo, quais são os motivos para a não-utilização;
- se ele mantém boa relação ou não com os meninos e meninas e os motivos para a manutenção dessas relações de aprendizagem;
- se a escola dispõe de espaço adequado, se administra apropriadamente os conflitos e, em caso negativo, quais são os motivos para a sua não-administração;
- se a família garante a freqüência escolar da criança ou jovens, se os incentiva a participar das atividades escolares e, em caso negativo, quais são os motivos para o não-incentivo;
- se a escola garante aos estudantes e suas famílias o direito de se informar e discutir sobre as metas de cada etapa de estudos, sobre os avanços e dificuldades reveladas no dia-a-dia.

Nessa perspectiva, os resultados do não-atendimento das metas escolares esperadas em determinado período do tempo são vistos como decorrentes de diferentes fatores sobre os quais é necessário refletir. A responsabilidade, então, de tomar as decisões para a melhoria do ensino, passa a ser de toda a comunidade. Ou seja, o baixo rendimento do estudante deve ser analisado e as estratégias para que ele aprenda devem ser pensadas pelo professor, juntamente com a direção da escola, a coordenação

pedagógica e a família. Pode-se, então, mudar as estratégias didáticas; possibilitar atendimento individualizado; garantir a presença do estudante em sala de aula, no caso dos faltosos, entre outras estratégias, tais como a de proporcionar maior tempo para que a aprendizagem ocorra, tema que abordaremos a seguir.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos e a questão do tempo escolar: alguns cuidados a ter em conta

A ampliação do ensino fundamental para nove anos representa um avanço importantíssimo na busca de inclusão e êxito das crianças das camadas populares em nossos sistemas escolares. Ao iniciarem o ensino fundamental um ano antes, aqueles estudantes passam a ter mais oportunidades para cedo começar a se apropriar de uma série de conhecimentos, entre os quais tem um lugar especial o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas de ler-compreender e produzir textos. No entanto, é preciso planejar e avaliar bem aquilo que estamos ensinando e o que as crianças e os adolescentes estão aprendendo *desde o início* da escolarização. É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada das crianças, aos seis anos, na escola.

É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada das crianças, aos seis anos, na escola.

E o que fazer com os que não atingirem as metas estabelecidas? Muitos professores, preocupados com a progressão das crianças e jovens, defendem que é melhor que eles repitam o ano do que progridam sem conseguir acompanhar os colegas de sala.

A partir de uma concepção de que devemos assegurar a todos a possibilidade de aprendizagem e de que a escola não deve se ater apenas aos aspectos cognitivos do desenvolvimento, veremos que a reprovação tem impactos negativos, pois provoca, muitas vezes, a evasão escolar e a baixa auto-estima, o que dificulta o próprio processo de aprendizagem posterior.

Com esse princípio de respeito, no entanto, não estamos defendendo que devamos esperar que o estudante aprenda sozinho, "quando vier a consegui-lo", mas sim criar condições propícias de aprendizagem e reconhecer quando ele está em vias de consolidar os conhecimentos esperados ou quando não está conseguindo caminhar nessa direção, dentro do período previsto. Estabelecer metas claras a ser alcançadas é, portanto, um requisito básico para ensinar e para avaliar, conforme discutiremos a seguir.

Avaliando: a definição de metas, a observação e o registro no processo de ensino e aprendizagem

Concordando com o princípio do atendimento à diversidade, Silva (2003, p.11) chama a atenção para que a avaliação, numa perspectiva formativa reguladora, deve reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos estudantes e, para isso, é preciso flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar; em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo. É necessário dominar o que se ensina e saber qual é a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado.

A mudança das práticas de avaliação é então acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com as crianças e os adolescentes em dificuldade. Para

que isto ocorra, existe um ponto de partida fundamental. Como menciona Leal (2003, p. 20), a seleção consciente do que devemos ensinar

> *é o primeiro passo a ser dado para a construção de uma aprendizagem significativa na escola. Em decorrência dessa tomada de posição em relação ao que é realmente importante, é que podemos organizar nosso tempo na sala de aula e definir o que iremos avaliar e as formas que adotaremos para avaliar.*

Na busca de sermos justos e eficientes como educadores, precisamos garantir a coerência entre as metas que planejamos, o que ensinamos e o que avaliamos. A clareza sobre o que vamos ensinar permitirá, em cada etapa ou nível de ensino, delimitar as expectativas de aprendizagem, das quais dependem tanto nossos critérios de avaliação quanto o nível de exigência.

Portanto, faz-se necessário definir um perfil de saída de cada etapa de ensino e assegurar esforços para compreender os processos de construção de conhecimentos das crianças e adolescentes. Essa complexa tarefa pressupõe uma atitude permanente de observação e registro. Sim, independentemente dos instrumentos utilizados, a avaliação (quando não se limita a produzir notas ou conceitos para fins de aprovação-reprovação ou certificação de estudos) constitui sempre processo contínuo de observação dos avanços, das descobertas, das hipóteses em construção e das dificuldades demonstradas pelos meninos e meninas na escola.

Nesse processo, realizamos um diagnóstico do que os estudantes já sabem, ao iniciarmos uma etapa de ensino, e dos conhecimentos que vão construindo ao longo do período. Morais (2005) afirma que o mapeamento dos saberes já construídos dá ao docente "um retrato" da situação de cada estudante, permitindo-lhe ajustar o ensino e planejar tanto metas coletivas quanto aquelas programadas para indivíduos ou grupos de estudantes que ainda não as alcançaram (ou que estão muito avançados) e merecem, portanto, um atendimento diferenciado em relação ao conjunto da turma.

A fim de que as informações observadas não se dispersem ou sejam esquecidas e para que tenhamos melhores condições de refletir sobre o ensino e a aprendizagem, necessitamos proceder ao registro periódico da situação de cada estudante em relação aos objetivos traçados nos diferentes eixos de ensino.

Empregando instrumentos variados, as práticas avaliativas mais defendidas atualmente compartilham esse ponto comum: o registro escrito de informações mais qualitativas sobre o que as crianças e os adolescentes estão aprendendo. As formas de registro qualitativo escrito permitem que:

- *os professores comparem os saberes alcançados em diferentes momentos da trajetória vivenciada;*
- *os professores acompanhem coletivamente, de forma compartilhada, os progressos dos estudantes com quem trabalham a cada ano;*
- *os estudantes realizem auto-avaliação, refletindo, dessa forma, sobre os próprios conhecimentos e sobre suas estratégias de aprendizagem, de modo que possam redefinir os modos de estudar e de se apropriar dos saberes;*
- *as famílias acompanhem sistematicamente os estudantes, podendo, assim, dar sugestões à escola sobre como ajudar as crianças e os adolescentes e discutir suas próprias estratégias para auxiliá-los;*
- *os coordenadores pedagógicos (assistentes pedagógicos, equipe técnica) conheçam o que vem sendo ensinado/aprendido pelos estudantes e possam planejar os processos formativos dos professores.*

A diversificação dos instrumentos avaliativos, por sua vez, viabiliza um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem, assim como uma possibilidade de reflexão acerca de como os conhecimentos estão sendo concebidos pelas crianças e adolescentes. Entender a lógica utilizada pelos estudantes é um primeiro passo para saber como intervir e ajudá-los a se aproximar dos conceitos que devem ser apropriados por eles.

A diversificação dos instrumentos avaliativos, por sua vez, viabiliza um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem

O uso de *portfolios*, por exemplo, pode ser útil para que os estudantes, sob orientação dos professores, possam analisar suas próprias produções, refletindo sobre os conteúdos aprendidos e sobre o que falta aprender, ou seja, possam visualizar seus próprios percursos e explicitar para os professores suas estratégias de aprendizagem e suas concepções sobre os objetos de ensino.

Tal prática é especialmente relevante por propiciar a idéia de que não cabe apenas ao professor avaliar o processo de aprendizagem e de ensino. Tal concepção é contrária às orientações dadas em uma perspectiva tradicional, com seus fins excludentes de classificar e selecionar estudantes aptos e não-aptos, que sempre foi promotora de heteronomia: como só o professor julgava os produtos do estudante, esse último introjetava a idéia de que era incapaz de avaliar o que fazia, pois só o adulto-professor sabia o certo. Se queremos que crianças e adolescentes sejam cada vez mais autônomos, precisamos promover, no cotidiano, situações em que o estudante reflete, ele próprio, sobre seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem.

Para ajudar as crianças e os adolescentes nessa tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades, além do próprio diálogo (com o professor e os colegas), precisamos valermo-nos de recursos que documentem, que materializem a sua trajetória. Como dito, os *portfolios*, que vêm, nos últimos anos, sendo utilizados por um número cada vez maior de professores, têm sido um dos meios de concretizar tais práticas (cf. Hernández, 1988). Mas o que é um *portfolio*?

Hernández (2000, p. 166) define *portfolio* como sendo:

> *Um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo.*

Ferraz (1998, p. 50) também se refere ao *portfolio* como esse conjunto de documentos que auxiliam tanto os estudantes quanto os professores e familiares a acompanhar o processo de aprendizagem: Para ela, o *portfolio*:

> *Compreende todo o processo de arquivamento e organização de registros elaborados pelos alunos, construídos ao longo do ano letivo: textos, desenhos, relatórios ou outros materiais produzidos por eles e que permitam acompanhar suas dificuldades e avanços na matéria. Periodicamente, ele [o professor] discute com cada estudante sobre os registros feitos. O portfolio, que*

pode ser apresentado numa pasta, tem ainda uma vantagem: a de servir como um elo significativo entre o professor, o aluno e seus pais.

Vemos, assim, que a *materialidade* dos *portfolios* permite não só ao professor, mas, sobretudo, ao estudante (e sua família), *comparar* o que se sabia de início com o que foi se construindo ao longo de determinada etapa escolar. Como se pode inferir, para se prestar à finalidade de auto-avaliação pelo estudante, a confecção desse tipo de recurso precisa contar com a participação dele na periódica seleção, registro de comentários e reflexão sobre o que conseguiu aprender.

Ao procederem à seleção das produções constarão no *portfolio*, tanto os estudantes quanto os professores precisam revisitar as situações em que os trabalhos foram produzidos e retomar os conceitos trabalhados. O *portfolio* é, portanto, um facilitador da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo de aprendizagem ao longo de um período de ensino. Assim, a relevância não está no *portfolio* em si, mas no que o estudante aprendeu ao construí-lo, ou seja, ele constitui um meio para se atingir um fim. Dessa forma, é importante pensar que não basta selecionar, ordenar evidências de aprendizagens e colocá-las num formato para serem apresentadas, mas refletir sobre o que foi aprendido e sobre as estratégias usadas para aprender.

Os *diários de classe ampliados*, por outro lado, também são muito valiosos para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Nessa forma de registro qualitativa, caracterizada pela presença, nos diários de classe, de espaços para anotações sobre os estudantes, é fundamental que os professores e equipe pedagógica reflitam sobre o que deve ser priorizado em cada etapa de ensino e planejem como organizar as anotações referentes aos percursos de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Assim, em cada página, que corresponde a cada estudante, os professores encontram espaços, com títulos referentes aos principais aspectos a ser avaliados, para fazerem as anotações, com indicação da data da observação e do instrumento utilizado para analisar o que está sendo foco da avaliação.

Por meio dessa visualização, o professor pode acompanhar cada estudante e refletir sobre quais estratégias didáticas estão sendo boas e quais não estão ajudando no processo de aprendizagem. Pode pensar, também, em estratégias para organizar agrupamentos de estudantes para trabalhos diversificados e em alternativas ou tarefas para acompanhamento individual, quando isso for necessário.

Para delimitar o que registrar, no entanto, é fundamental, a partir de objetivos relevantes, definir as metas prioritárias e construir instrumentos de avaliação que permitam ao estudante evidenciar o que pensa sobre o que está sendo aprendido. No próximo tópico, os instrumentos de avaliação serão foco de debate.

Instrumentos de avaliação: avaliar produtos ou refletir sobre os processos e percursos de aprendizagem?

Como obter as informações de que necessitamos para acompanhar os percursos dos estudantes? Como apreender os modos como eles representam os conceitos? Como saber o que pensam sobre o que ensinamos para pensarmos nas possibilidades pedagógicas que assegurariam a qualidade do ensino-aprendizagem? Como proceder para que os estudantes evidenciem seus avanços e suas dificuldades? Como analisar as respostas que eles dão, buscando apreender a lógica utilizada por eles na realização das tarefas propostas?

Os instrumentos utilizados podem ser variados, mas, em nossa perspectiva, precisam diagnosticar sistematicamente a construção de saberes específicos, capacidades, habilidades, além

de aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social.

Em relação à apropriação dos saberes, não é suficiente sabermos se os estudantes dominam ou não determinado conhecimento ou se desenvolveram ou não determinada capacidade. É preciso entender o que sabem sobre o que ensinamos, como eles estão pensando, o que já aprenderam e o que falta aprender. Essa mudança de postura é o que diferencia os professores que olham apenas o produto da aprendizagem (respostas finais dadas pelos estudantes) e os que analisam os processos (as estratégias usadas para enfrentar os desafios).

Não é suficiente sabermos se os estudantes dominam ou não determinado conhecimento ou se desenvolveram ou não determinada capacidade.

Nessa perspectiva, os instrumentos usados, além de diagnosticar, servem para fazer o professor repensar sua prática, ou seja, podem ter uma dimensão formativa do docente, principalmente se ocorrem momentos coletivos de discussão sobre os trabalhos dos estudantes.

Para diagnosticar os avanços, assim como as lacunas na aprendizagem, podemos valermonos tanto das *produções escritas e orais diárias* dos estudantes (os textos e escritas de palavras que produzem a cada dia na sala de aula; o que comentam, escrevem ou lêem ao participarem das atividades na classe) quanto de *instrumentos específicos* (tarefas, fichas, etc.) que nos forneçam dados mais controlados e sistemáticos sobre o domínio dos saberes e conteúdos das diferentes áreas de conhecimento a que se referem os objetivos e as metas de ensino.

Nas tarefas ou fichas usadas para avaliar as capacidades na área de língua portuguesa, podemos, por exemplo, pedir que os estudantes escrevam textos (indicando, obviamente, finalidades e destinatários); podemos entregar textos para que tentem ler e depois conversar sobre o que entenderam. No caso das crianças em fase de aprendizagem do sistema alfabético, podemos, também, pedir que escrevam palavras, mostrando as relações entre as partes escritas e as orais; entre muitas outras atividades possíveis.

A partir da análise desses materiais, podemos fazer os registros de acompanhamento. Se pensarmos nas competências de leitura e de produção de textos que devem ser construídas no primeiro ano da escolarização do ensino fundamental, poderemos, por exemplo, registrar se cada estudante compreende textos lidos pela professora, extraindo as informações principais (quem, o que, quando, onde, por que, etc); compreende textos mais longos lidos pela professora, elaborando inferências e apreendendo o sentido global do texto; lê textos curtos com autonomia, podendo extrair informações principais; demonstra interesse em ler, em buscar consultar livros e outros suportes textuais; elabora textos que serão registrados pela professora, organizando as informações e estabelecendo relações entre partes do texto, em atendimento a diferentes finalidades e destinatários; escreve textos curtos dos gêneros que foram explorados nas aulas...

Essa forma de avaliar se distancia, em muito, das que priorizam o registro de quantidade de erros que os estudantes cometem quando escrevem textos; ou das práticas em que são feitas as contagens de quantidade de questões que conseguem responder após a leitura de um texto; ou mesmo das centradas nas anotações de como os estudantes lêem em voz alta, com ênfase apenas na decodificação e na entonação.

Se mudarmos a área de conhecimento, podemos, também, encontrar exemplos que diferenciam as

propostas em que os professores simplesmente assinalam o que está certo e errado daquelas em que os professores tentam entender os percursos de aprendizagem e, assim, refletir sobre os processos de aprendizagem.

Na área de matemática, por exemplo, temos como um dos objetivos o trabalho com classificações.[4] Ou seja, temos como uma das metas levar os estudantes a aprender a classificar e refletir sobre critérios de classificação. Essa seleção de conteúdo está fundamentada na idéia de que cotidianamente classificamos eventos e fenômenos da natureza e da sociedade. Freqüentemente lemos tabelas e gráficos, em que os dados são classificados e agrupados para comparações e tomadas de decisão importantes em diferentes esferas sociais, como a economia, por exemplo.

Ao avaliarmos os estudantes em relação a esse aspecto, podemos registrar que tipos de classificação são capazes de estabelecer: classificação a partir de um critério único (ex. ser menino ou menina), classificação a partir de uma combinação de critérios (ser menino ou menina, da 2ª ou 3ª série), classificação com negação de uma categoria (meninos e meninas, excluindo os que não gostam de jogar futebol), entre outras; se eles conseguem descobrir os critérios de classificação usados em diferentes situações (ao analisarem reportagens, quadros e tabelas, por exemplo); se eles são capazes de comparar e equalizar coleções...

Para chegarmos a esse registro, não podemos usar apenas instrumentos de múltipla escolha. É preciso planejar situações em que os estudantes explicitem como chegaram a determinados resultados e possam expor as estratégias adotadas para resolver problemas de classificação.

Falamos até aqui de instrumentos utilizados pelo professor para, ele próprio, diagnosticar e registrar os percursos de aprendizagem dos estudantes de maneira que ele possa ajustar o ensino a eles oferecido. É necessário, porém, não perdermos de vista o papel da *auto-avaliação* do professor.

Para atuarmos em qualquer esfera social, precisamos, como já dissemos, planejar nossas ações de modo que encontremos as melhores estratégias para atingir nossos alvos e atender às metas a que nos propomos. Para que melhoremos nossas estratégias de ação e consigamos cada vez mais conquistas, precisamos continuamente avaliar se tomamos as decisões certas, se usamos os instrumentos mais adequados, se conduzimos as situações da melhor maneira possível.

Assim também acontece com os professores, para melhorarmos nossa prática pedagógica, precisamos avaliar sempre se estamos selecionando adequadamente as prioridades, se estamos usando os recursos mais adequados, se estamos desenvolvendo as melhores estratégias, enfim, precisamos nos auto-avaliar.

A auto-avaliação, então, precisa fazer parte do cotidiano escolar, não apenas do estudante, mas do professor, do coordenador pedagógico e de todos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Avaliando para melhorar a aprendizagem: mais algumas idéias

Algumas redes de ensino vêm adotando modalidades de registros escritos mais qualitativos, tomando-os instrumentos primordiais no acompanhamento da aprendizagem e na tomada de decisões para o avanço qualitativo das aprendizagens dos estudantes. Se, do ponto de vista oficial, tais registros significam um grande avanço, é preciso ter cuidado em não transforma-los em tarefa burocrática. Como

[4] Exemplo adaptado de uma ficha de acompanhamento de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe/PE, elaborado por Gilda Lisboa Guimarães.

bem expuseram Oliveira e Morais (2005), estudos já demonstraram a necessidade de os professores terem oportunidades de discutir continuamente os objetivos e os instrumentos de avaliação que passaram a usar, a fim de se apropriarem daqueles novos recursos e serem, de fato, ajudados a reorganizar sua tarefa de ensino ao empregá-los.

Para que não haja um descompasso entre o registrado e o vivido/priorizado em sala de aula, insistimos na necessidade de garantir alguns cuidados aparentemente óbvios, mas nem sempre cumpridos. Em primeiro lugar, recordemos, deve-se ter clareza sobre o que é necessário que os estudantes aprendam em cada etapa escolar, o que constitui um direito deles. É preciso "não deixar o tempo passar", mas sim monitorar, continuamente, os progressos e as lacunas demonstrados pelos estudantes. Assim, poderemos ajustar a forma de ensinar, em lugar de esperar o fim do período para, já sem ter muito por fazer, constatar se as crianças e os adolescentes aprenderam ou não o que foi estabelecido.

Em segundo lugar, para que tenhamos clareza sobre o que ensinar e avaliar, necessitamos "traduzir" em objetivos observáveis os conteúdos formulados geralmente de modo muito "amplo" nos documentos curriculares ou planos de curso. Só com esse nível de clareza e concretude podemos fazer o registro avaliativo *ao longo das semanas* em que se dá o ensino-aprendizagem, de forma que possamos corrigir-realimentar o processo de ensino e não perder as informações que detectamos sobre os meninos e as meninas no dia-a-dia.

Finalmente, e nunca é demais lembrar que, para que o estudante e sua família tenham voz, devem participar efetivamente do processo de avaliação. Necessitamos garantir que a família conheça as expectativas da escola em relação às crianças e aos adolescentes em cada unidade e série (ou ano) e acompanhe a trajetória percorrida, podendo se posicionar junto à professora, à turma e à escola. Se o estudante e sua família sabem aonde a escola quer chegar, se estão envolvidos no dia-a-dia de que são os principais beneficiários, poderão participar com mais investimento e autonomia na busca do sucesso nessa empreitada que é o aprender.

Referências Bibliográficas

GUEDES, Beto; BRANT, Fernando. O medo de amar é o medo de ser livre. In: CD. Beto Guedes. *Amor de índio*. Emi Odeon, 1978.

FERRAZ, Petronilha Trevisan. Aprendizagem e avaliação. *Nova Escola, 116*. p. 50-51, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LEAL, T.F. Intencionalidade da avaliação na língua portuguesa. In: Silva, J.F.; Hoffmann, J.; Esteban, M. T. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003.

MORAIS, A.G. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: SILVA, A; MORAIS, A. G.; MELO, K.R. (Org.) *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, S.A.; MORAIS, A.G. *O registro como alternativa oficial na escolarização ciclada da PCR*: como procedem as professoras em relação ao ensino e à avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética? 2005. Texto submetido ao XIII ENDIPE, 2006.

SANTOS, Lucíola P.; PARAÍSO, Marlucy A. O currículo como campo de luta. *Presença Pedagógica*, n. 7, 1996.

SILVA, Janssen. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: Silva, J., Hoffman, J.; Esteban, M.T. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOLÉ, Isabel. Das capacidades à prática educativa. In: COLL, César; MARTÍN, Elena. (Org.) *Aprender conteúdos & desenvolver capacidades*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MODALIDADES ORGANIZATIVAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA POSSIBILIDADE

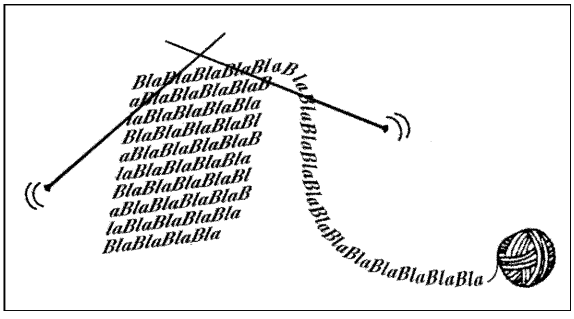
Alfredina Nery[1]

Tecendo a manhã
Um galo sozinho não tece uma manhã;
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros se cruzem
os fios do sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
.....

João Cabral de Melo Neto

Os fins da educação, os objetivos pedagógicos e os conhecimentos a ser trabalhados no ensino fundamental, especialmente com a criança de seis anos, são amplamente discutidos nos outros capítulos desta publicação. Neles há explicitação de determinados pressupostos, atitudes, práticas e formas de organizar o trabalho pedagógico. O presente capítulo objetiva articular algumas concepções e sugestões de práticas dos demais textos, na tentativa de sinalizar possibilidades cotidianas de trabalho.

Este capítulo não tem a intenção de propor atividades que devem ser seguidas pelo(a)s professore(a)s. O que desenvolvemos aqui são processos de organização do trabalho pedagógico. Portanto, os exemplos são apenas referências em que se destacam quatro modalidades de organização dos conteúdos de trabalho com as



(Joseph Russafa)

[1] NERY, Alfredina. Formada em Letras e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo – Professora universitária, formadora e consultora pedagógica na área de linguagem/ língua/leitura.

áreas do conhecimento –referenciadas na obra *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, de Delia Lerner –, nem sempre com as mesmas denominações e/ou ações indicadas: atividade permanente, seqüência didática, projeto e atividade de sistematização.

Este texto parte de uma concepção de linguagem como interação, o que possibilita articular as várias áreas do conhecimento, pois considera o ser humano um ser de linguagem, uma vez que esta constitui o sujeito em seu contexto. A imagem da página anterior é uma boa analogia do que consideramos linguagem.

Na comparação, o novelo pode ser entendido como o repertório de mundo, lingüístico e textual dos interlocutores, numa dada situação de linguagem. O tecido sendo tricotado pode ser a materialização do conceito de "texto" que, na sua origem, está relacionado à idéia de tessitura, de fios que compõem o tecido. E os sinais semicurvos, nas extremidades das duas agulhas, lembram sinais gráficos das histórias em quadrinhos, usados para indicar movimento no desenho, o que também dá a idéia de que um texto é negociação de sentidos entre os sujeitos da situação comunicativa.

Por fim, podemos entender que o ponto de intersecção entre as duas agulhas pode indicar tanto contato dos interlocutores, como lugar de disputa, uma vez que lembram também duas espadas em luta, como que sinalizando que há uma "arena" das palavras, no jogo social, confirmando as relações entre linguagem e poder.

Linguagem e poder têm andado juntos na história da humanidade. Ao mesmo tempo em que a palavra aproxima as pessoas, ela pode também afastá-las, pois estão em jogo relações de domínio. Muitas vezes a relação desigual entre as pessoas é traduzida pelo fato de que apenas uma pode usar a palavra ou apenas a palavra de uma delas é aquela que "vale", como, por exemplo: o adulto e a criança; o professor e o estudante; o chefe e o subalterno; o pai e o filho; o médico e o paciente. Evidentemente, essas relações desiguais são reflexos de questões sociais mais amplas.

Linguagem e poder têm andado juntos na história da humanidade

Enfim, a linguagem não é apenas comunicação ou suporte de pensamento, é, principalmente, interação entre sujeitos; é lugar de negociação de sentidos, de ideologia, de conflito, e as condições de produção de um texto (para que, o que, onde, quem, com quem, quando, como) constituem seus sentidos, para além de sua matéria formal – palavras, linhas, cores, formas, símbolos.

A linguagem é constitutiva do sujeito, ou seja, faz parte do processo de identidade pessoal e social de cada pessoa e, por isso, a escola precisa considerá-la na formação de pessoas que sejam capazes de compreender mais e melhor o mundo, inclusive transformando-o.

O estudo das linguagens, na escola, é, ainda, fundamental tanto para as aprendizagens dos conteúdos escolares, quanto para a ampliação da participação cidadã do estudante na sociedade.

É com esse pressuposto que o presente capítulo procura articular suas sugestões didáticas às discussões dos demais capítulos, considerando:

- *a singularidade da infância, na direção de fazer a "entrada" da criança de seis anos no ensino fundamental ser um ganho para as demais e não o contrário;*
- *o brincar como "um modo de ser e estar no mundo", levando em conta a função humanizadora da cultura e sua contribuição para a formação da criança;*

- *as linguagens verbais, artísticas e científicas como articuladoras de uma prática multidisciplinar, num contexto de letramento;*
- *o texto (nas várias linguagens), a partir do que os estudantes já conhecem, como usuários da língua, mesmo aqueles que ainda não têm autonomia para decifrar o escrito;*
- *as relações entre letramento e alfabetização, para que se garanta que a criança se alfabetize numa perspectiva letrada;*
- *a aprendizagem dos conhecimentos das áreas das ciências sociais, das ciências naturais e das linguagens, relativos aos anos/séries do ensino fundamental, como possibilitadores de a criança ampliar suas referências de mundo;*
- *a constituição de espaços coletivos de organização do trabalho pedagógico, o que inclui a decisão sobre normas, limites, horários, distribuições de tarefas, etc.*

Com o objetivo de contextualizar suas propostas, o capítulo inicia-se com uma breve reflexão sobre o planejamento como um princípio e uma prática deflagradora de todo o trabalho na escola e na sala de aula, num movimento contínuo e interdependente em que se planeja, se registra e se avalia. Em seguida, o texto arrola algumas possibilidades de trabalho, por meio das modalidades de organização de conteúdos, procurando articulá-las também às contribuições dos demais capítulos. Levanta ainda algumas possibilidades de trabalho com a formação continuada de professores.

O planejamento

Por entender que a realidade precisa ser observada, analisada, comparada e reinserida no todo, tendo em vista o processo, as contradições e as aproximações sucessivas, o planejamento pedagógico do(a) professor(a) começa, coletivamente, a partir do que toda a escola pensa e realiza em seu projeto pedagógico.

O planejamento da escola contempla, assim, desde os critérios de organização das crianças em classes ou turmas, a definição de objetivos por série ou ano, bem como o planejamento do tempo, espaço e materiais considerados nas diferentes atividades e seus modos de organização: hora de sala de aula, brincadeiras livres, hora da refeição, saídas didáticas, atividades permanentes, seqüências didáticas, atividades de sistematização, projetos etc.

Um outro aspecto, muitas vezes negligenciado, é a participação dos pais/ comunidade no planejamento escolar. Não se pode esquecer que são suas histórias, suas profissões, seus modos de entender e agir no mundo que constituem a identidade das crianças, nossos estudantes na escola.

O currículo escolar é construção da identidade do estudante e espaço de conflito dos interesses da sociedade.

E mais: se entendemos que o currículo escolar é construção da identidade do estudante e espaço de conflito dos interesses da sociedade, o planejamento precisa ser compreendido como processo coletivo e como ferramenta de diálogo em que se considere a participação também dos estudantes no trabalho a ser constituído, bem como da comunidade escolar.

O/a professor(a) planeja seu curso, levando em conta o plano/projeto da escola e as crianças concretas de sua turma: seus conhecimentos, interesses, necessidades. Considera ainda as condições reais de seu trabalho, sua trajetória profissional, bem como os objetivos pedagógicos para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em se tratando de planejamento, sabemos que

uma questão fundamental a ser enfrentada no trabalho cotidiano diz respeito ao tempo, que é sempre escasso, por isto, há necessidade de qualificá-lo didaticamente. Nesse sentido, o tempo deve ser organizado de forma flexível, possibilitando que se retomem perspectivas e aspectos dos conhecimentos tratados em diferentes situações didáticas. Outro aspecto é o fato de as pessoas aprenderem de formas diferentes, porque têm tempos também diferentes de aprendizagem. Variar, então, a forma de organizar o trabalho e seu tempo didático pode criar oportunidades diferenciadas para cada estudante, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos, sem excluir nenhum estudante.

As modalidades de organização do trabalho pedagógico

As atividades discutidas a seguir levam em conta algumas possibilidades de integração/articulação entre as áreas do conhecimento, não só como processo de trabalho do(a) professor(a), na sala de aula, como da própria escola, como coletividade. Selecionamos quatro modalidades que nos parecem contribuir bastante com a organização do tempo pedagógico: atividade permanente, seqüências didáticas, projetos e atividades de sistematização.

Ressalte-se, já de início que, no capítulo "Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão", há um instrumento sugerido, denominado diários de classe ampliados. Acreditamos que as quatro modalidades, a seguir discutidas, podem constar dos referidos diários, como forma de avaliação e acompanhamento do processo dos estudantes, com ênfase tanto no engajamento de cada criança da turma, quanto em suas aprendizagens conceituais mais específicas.

Atividade permanente

1 - O que é

Trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte, etc. Tenham, ainda, a oportunidade de falar sobre o lido/vivido com outros, numa verdadeira "comunidade".

2 - Sugestões

"Você sabia?" – momento em que se discutem assuntos/temas de interesse das crianças. "Como viviam os dinossauros?" "Por que a água do mar é salgada?" "Como as crianças indígenas brincam?". Cada estudante ou grupo pode se encarregar de tentar descobrir respostas para as perguntas. O professor também pode trazer, para esse momento, suas observações sobre o que mais mobiliza sua turma, em termos de curiosidade científica. É hora de trazer conteúdos das outras áreas curriculares: história, geografia, ciências, matemática, educação física, como objeto de leitura e discussão.

Notícia da hora: momento reservado às notícias que mais chamaram a atenção das crianças na semana. Hora de exercitar o relato oral da criança que, por sua vez, vai aprendendo, cada vez mais, a fazê-lo, fazendo. Momento organizado para também o professor selecionar notícias que não mobilizaram as crianças, mas que se inserem para se discutir em sala, na tentativa de ampliar as referências do grupo- classe.

Nossa semana foi assim... momento em que se retoma, de forma sucinta, o trabalho desenvolvido e se auxilia as crianças no relato e na síntese d o que aprenderam; em que a memória de um pode/deve ser complementada com a fala do outro; em que o professor faz uma síntese escrita na lousa ou em cópias no papel ou no retroprojetor. Enfim, é hora de sistematizar, um pouco mais, as aprendizagens da semana: o que sabíamos? O que aprendemos? O que queremos aprender mais?

"Vamos brincar?" momento em que se "brinca por brincar", em pequenos grupos, meninas com

meninos, só meninas, só meninos, em duplas, em trios, sozinhos. É hora de o professor/a professora garantir a brincadeira, organizando, com as crianças, tempos, espaços e materiais para esse fim. É hora de observar as crianças nesse "importante fazer". É hora de registrar essas observações para que possam ajudar o/a professor(a) a planejar outras atividades, a partir de um maior conhecimento sobre a turma, sobre cada criança.

Fazendo arte: momento reservado para as crianças conhecerem um artista específico (músico, poeta, pintor, escultor, etc.): sua obra, sua vida. Pode ser hora ainda de "fazer à moda de...", em que as crianças realizam releituras de artistas e obras. Pode também ser momento de autoria de cada criança, por meio de sua expressão verbal, plástica, sonora.

Cantando e se encantando – momento em que se privilegiam as músicas que as crianças conhecem e gostam de cantar, sozinhas, todas juntas. É hora também de ouvir músicas de estilos e compositores variados, como forma de ampliação de repertório e gosto musical.

No mundo da arte – momento em que se organizam idas dos estudantes a exposições, apresentações de filmes, peças teatrais, grupos musicais. Para isso, planejar com as crianças toda a atividade, fazendo o roteiro da saída, o que e como observar. Na volta, avaliar a atividade, ouvindo o que as crianças sentiram e pensaram a respeito e organizando registros, com blocões, cadernos coletivos ou murais.

Comunidade, muito prazer! – momento em que se convidam artistas da região ou profissionais especializados (bombeiros, eletricistas, engenheiros, professores, repentistas, contadores de histórias, etc.) para irem à escola e fazerem uma apresentação/palestra/conversa. O evento demanda ação das crianças junto com o/a professor(a): elaborar o cronograma, selecionar as pessoas, fazer o convite, organizar a apresentação da pessoa, avaliar a atividade, etc.

A família também ensina... momento em que se convidam mãe, pai, avô, avó, tio, tia para contar histórias, fazer uma receita culinária, contar como se brincava em sua época, cantar com as crianças. É a família enriquecendo seus laços com a escola e com as crianças. É a família compartilhando seus saberes.

Descobri na Internet – para as crianças que têm acesso em casa ou na comunidade à rede mundial de computadores, é possível reservar um momento para as descobertas que realizam, a partir dessa ferramenta de informação. Devagar, o/a professor(a) pode ajuda-las a selecionar informações e a ter uma visão mais crítica sobre o que circula na Internet.

Leitura diária feita pelo(a) professor(a) – momento em que se lê para as crianças. É momento de o leitor experiente ajudar a ampliar o repertório dos leitores iniciantes. É possível, por exemplo, ler uma história longa em capítulos, como se liam os folhetins, como se acompanha uma novela na TV, mas também se pode ler histórias curtas, como fábulas, crônicas, etc. Ou ler poemas, com muita expressividade, enfatizando aqueles cuja sonoridade das palavras, cujo jogo verbal são as tônicas da construção poética. É possível ler ainda o quadro de um pintor: suas formas, cores, linhas.

Roda semanal de leitura – com as possibilidades referidas e outras ainda, como, por exemplo, quando as crianças selecionam, de própria escolha, em casa, na biblioteca (de classe, da escola ou da cidade) livros/textos/gibis para ler em dias e horários predeterminados. Podem depois conversar sobre o que leram para seus colegas. São leitores influenciando leitores. São leitores partilhando leituras.

OLHO VIVO

É possível planejar uma atividade diária ou semanal de leitura cuja finalidade seja fazer o estudante conhecer melhor um determinado gênero de texto. Escolhido o gênero textual, determinar por quanto tempo e como se vai lê-lo, em situações em que:

- o/a professor(a) leia com a turma, de forma compartilhada;
- a criança, individualmente, tenha autonomia de leitura. Nesse caso, o/a professor(a) pode também ler, neste momento, uma vez que ele é um importante modelo de leitor para o estudante — é possível explicitar, inclusive, aos meninos/meninas por quais razões todos lerão, inclusive ele/ela;
- os estudantes lêem em dupla, negociando sentidos.

Mas é preciso tomar cuidado! Entendemos a leitura, nessa modalidade de organização didática, como uma atividade em si, na direção de formar leitores, por isso o importante é o convívio com os textos. Não é ler para ... dramatizar, resumir, responder perguntas sobre o lido, fazer um desenho do que se leu. *É ler por ler. É ler para ampliar o repertório textual*. Ou seja, a ênfase aqui é no *processo de leitura* e não no produto; assim, a avaliação desse trabalho toma outro caráter. Assim, priorizamos duas sugestões de avaliação:

1 - elaboração de uma "Ficha de leitores", com dados sobre as leituras feitas. Em dias, previamente marcados, comentam-se com a turma as fichas, instigando comentários gerais sobre os assuntos lidos e, ainda, se quiser, os próprios processos de leitura dos estudantes (como tem sido a atividade permanente? têm gostado? têm aproveitado? de que forma? etc.);

2 – Ao término de um tempo determinado (mês? bimestre? semestre?), o/a professor(a), junto com as crianças, avalia o trabalho realizado. Assim também o faz com seus pares professores. Então, a escola avalia o processo e todos decidem sobre a continuidade da atividade e eventuais alterações/ampliações, etc.

Seqüência didática

1 - O que é

Sem que haja um produto, como nos projetos, as seqüências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada seqüência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática.

A seqüência didática permite, por exemplo, que se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero; ou ainda que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca; ou também que se organizem atividades de arte para conhecer mais as várias expressões artísticas, como o teatro, a pintura, a música, etc; ou que se estudem conteúdos das várias áreas do conhecimento do ensino fundamental, de forma interdisciplinar.

2 - Sugestões

Lendo Fábula

Objetivo: trabalhar com as estratégias de leitura, no sentido de a criança ir tomando consciência de que o processo de ler prevê seleção, antecipação, inferência e verificação de aspectos do texto que se lê.

O urso e as abelhas

Um urso topou com uma árvore caída que servia de depósito de mel para um enxame de abelhas. Começou a farejar o tronco quando uma das abelhas do enxame voltou do campo de trevos. Adivinhando o que ele queria, deu uma picada daquelas no urso e depois desapareceu no buraco do tronco. O urso ficou louco de raiva e se pôs a arranhar o tronco com as garras na esperança de destruir o ninho. A única coisa que

conseguiu foi fazer o enxame inteiro sair atrás dele. O urso fugiu a toda a velocidade e só se salvou porque mergulhou de cabeça num lago.

Moral da história: *Mais vale suportar um só ferimento em silêncio que perder o controle e acabar todo machucado*. (*Fábulas de Esopo*/compilação: Russel Ash e Berbard Higton; tradução Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994)

Desenvolvimento do trabalho

Os três momentos de trabalho, a seguir, representam um modo de ler diferente, por exemplo, do que foi proposto na atividade permanente. Agora se trata de fazer uma espécie de "modelagem" das estratégias que um leitor proficiente faz para compreender o que lê. Um bom começo é acomodar as crianças de forma que se sintam confortáveis para a leitura.

Momento A - Antes da leitura

Atividades cujo objetivo é trazer o repertório do leitor (seus conhecimentos prévios) para a compreensão textual, discutindo os elementos contextualizadores do texto: autor, portador, título, sumário, capas, assunto/tema, ilustrações:

1 – Mostre a capa e quarta-capa do livro em que está publicada a fábula, discutindo suas ilustrações (ou então use outro livro de fábulas, em que há essa fábula, mesmo em outra versão, ou outra fábula ainda...). Mostre também as ilustrações internas. Provavelmente, as crianças já conseguirão relacioná-las a histórias de seu repertório. Pergunte, a partir dessas primeiras indicações, se sabem o que se vai ler, nesse momento.

2 – Quando ler o título do livro, "Fábulas de Esopo", é bem possível que muitas crianças explicitem que conhecem fábulas sim. Peça, então, que algumas contem algumas histórias que conheçam. Não há problema se forem contos de fadas ou outras histórias tradicionais e não,exatamente, fábulas. Essa é apenas uma boa oportunidade de os leitores se aproximarem do gênero textual "fábula" – afinal, a classificação dos gêneros textuais também não é tão tranqüila, mesmo entre os especialistas.

3 – Em relação ao autor, conte às crianças quem foi Esopo: um escravo que teria vivido na Grécia, no século V a.C., considerado o maior divulgador de fábulas. No entanto, não se sabe nem se ele realmente existiu. Pode ser que algumas crianças se lembrem de Monteiro Lobato, que também escreveu suas versões de algumas fábulas. Incentive-as para que falem a respeito.

4 – Em seguida, leia os títulos de algumas fábulas presentes no livro, perguntando se as crianças conhecem algumas delas. Seria interessante ouvir algumas dessas histórias contadas pelas crianças.

Se esse momento, em que se explicitam os conhecimentos dos estudantes, for rico em discussão, as crianças possivelmente estarão mais motivadas, inclusive, para prosseguirem com a leitura. Se você registrar as reflexões feitas, em forma de cartaz, por exemplo, poderão, no momento C, discutir as hipóteses levantadas, o que é fundamental para o processo de leitura: fazer antecipações iniciais que se vão ou não confirmando ao longo da leitura.

Momento B – durante a leitura

Atividades cuja finalidade é apresentar alguns objetivos orientadores do ato de ler, por meio de um levantamento de aspectos que auxiliem a construção dos sentidos do texto: o tema, o gênero textual em suas funções e características, os recursos expressivos utilizados pelo autor. Dessa forma, você estabelece com os estudantes alguns objetivos para antecipar aspectos importantes do texto, por meio de um mapa textual que ajude os leitores na compreensão global do que vão ler.

1 – Antes de realizar a leitura da fábula, em voz alta, para as crianças, peça que prestem atenção:

- em quem participa da história e como agem;
- nos três momentos da narrativa;
- no ensinamento presente na fábula.

2 – Leia, expressivamente, a história.

Momento C – depois da leitura

Atividades cujos objetivos são ampliar as referências culturais dos leitores, especialmente os conteúdos das várias áreas do conhecimento implicadas no texto, refletindo sobre seus aspectos polêmicos e, ainda, discutir as perspectivas do narrador e do leitor. É também momento de ensinar o estudante a fazer paráfrases (orais ou escritas) do que leu e produzir textos em outras linguagens (desenho, pintura, dramatização, etc.);

1 – Discuta as hipóteses das crianças levantadas no momento A: confirmaram-se? Totalmente? Parcialmente? Não se confirmaram? Por quê? Veja que não é reduzir ao "acertou ou errou", mas valorizar os conhecimentos dos leitores.

2 – Converse com as crianças sobre as personagens da história: urso e abelhas. Pergunte se sabem qual é uma das comidas prediletas dos ursos, para que percebam que esse é o motivo inicial da discórdia entre o urso e a abelha que o picou primeiro. Aproveite para retomar o título da fábula, o qual confirma o tema da história. Se as crianças se lembrarem de outras fábulas, vão perceber que, em geral, muitas delas têm como título o nome dos animais que são personagens: "A lebre e a tartaruga", "O leão e o rato", "O burro e o cão", "O galo e a raposa", etc.

3 – Discuta como a abelha agiu para defender sua moradia e como o urso agiu sob o comando da raiva. Problematize a questão, falando também sobre os comportamentos humanos em determinadas situações. As crianças conhecem algum filme em que essas situações também são apresentadas. Como foi isso? Essa discussão vai deixando claro para os estudantes uma das características da fábula como gênero textual.

4 – Converse sobre os três momentos da história: a ação do urso procurando mel; a picada da abelha e a reação do urso; o ataque maciço das abelhas. Sabemos que o enredo de uma narrativa ficcional tradicional articula-se em torno de uma situação inicial, uma complicação/desequilíbrio e um desfecho. Evidentemente que essa nomenclatura não precisa ser explicitada para as crianças, mas provavelmente, ao conhecer mais essas narrativas, eles irão se apropriando da concepção de que esses elementos fazem parte do gênero textual.

5 – Faça com as crianças, oralmente, alguns exercícios de substituição de certas palavras ou expressões do texto, para que percebam certos recursos lingüísticos usados pelo autor:

a) "O urso começou a *farejar* o tronco". Que outra palavra poderia ser usada? Cheirar? Qual a diferença entre "cheirar" e "farejar"? Parece que "farejar" é mais próprio de bicho, de animal.

b) "A abelha deu uma *picada daquelas* no urso". Como seria outra forma de dizer isso? A abelha deu uma enorme picada no urso? A abelha deu uma picada muito grande no urso? outras possibilidades?

c) "O urso ficou *louco de raiva*". Como as crianças diriam isso, com outras palavras? O urso ficou muito bravo mesmo? O urso ficou com muita raiva? Outras possibilidades?

6 – Proponha uma questão para as crianças: se houvesse um diálogo na fábula entre o urso e a abelha, como poderia ser ele? Essa é uma boa oportunidade de discutir as formas de diálogo

das narrativas e, se quiser, até mesmo a diferença entre um diálogo oral e um escrito.

7 – Faça uma lista de títulos de fábulas que as crianças conhecem, salientando quem são os personagens e que comportamentos humanos representam. Sabemos que a fábula é uma narrativa curta, que faz uma crítica a certos comportamentos humanos por meio de personagens que são animais. Nela há sempre uma moral, que pode vir explícita no texto ou não.

8 – Leia de novo a moral da fábula "O urso e as abelhas" e peça que as crianças comentamna: concordam com ela? Por quê? Discordam? Por quê? Já viveram alguma situação parecida? Conhecem alguém que viveu? Como foi? Faça uma lista de provérbios que os estudantes conhecem, explicando que os provérbios são frases prontas que vieram das fábulas e acabaram por ficar independentes das histórias.

9 – Peça que as crianças façam paráfrases orais da fábula. Lembre-se de que esse momento é para recontar com as próprias palavras, sem fugir do texto. Um leitor pode ajudar o outro.

10 – Peça que as crianças imitem a cena em que o urso corre para o lago, com as abelhas atacando-o. A expressão corporal é uma importante linguagem humana, especialmente na infância. Aproveitem o momento para se divertir com as diferentes maneiras por meio das quais as crianças representam o urso em seu desespero para se safar do ataque das abelhas.

11 – Solicite, depois, que os estudantes desenhem esse mesmo momento. É enriquecedor que as crianças possam se expressar a partir de várias e diferentes linguagens. Em seguida, se tiver a edição indicada, mostre a ilustração da fábula que há no livro em que há exatamente esse episódio. Conversem a respeito, especialmente sobre as diferentes possibilidades de ilustrar uma mesma cena.

12 – Organize com as crianças uma maquete da floresta onde teria acontecido a história do urso e das abelhas. Solicite que, primeiramente, as crianças falem a respeito. Depois, anote aspectos que devem ser considerados numa descrição mais minuciosa desse espaço. Não se esquecer de que a "floresta" nas histórias tradicionais, que tanto encanta as crianças, tem toda uma magia que aflora nossa imaginação, nossas sensações e até mesmo nossos medos. Assim, a maquete poderia contemplar, de alguma forma, as representações sobre esse espaço tão especial.

Brincadeiras de ontem e de hoje: outra seqüência didática

Objetivo: compreender o brincar como ação humana fundamental para o desenvolvimento da pessoa e dos grupos sociais, em diferentes épocas e espaços.

Desenvolvimento do trabalho:

1 – Comece perguntando quais são as brincadeiras preferidas das crianças. Faça uma relação dos nomes das brincadeiras citadas, em um cartaz, e guarde para uma discussão posterior.

2 – Reserve dias, horários e materiais (se for o caso) para as crianças vivenciarem as brincadeiras mais citadas.

3 – Durante as brincadeiras – das quais você pode participar ou não – registre como as crianças se organizam para brincar; quem fica de fora e por quê; quais as negociações mais freqüentes entre elas; como vai a sociabilidade da turma, etc. Procure analisar esse momento a fim de que sejam incorporadas as contradições e as tensões sempre presentes nas relações humanas. Ou dito de outra forma: tomar cuidado para não ser moralista e "pregar sermão", na direção de um "bom" comportamento das crianças, de modo que simplifique o que é complexo.

Veja o que diz a respeito um trecho do capítulo *O brincar como um modo de ser e estar no mundo:*

Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplice, parceiro, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. Observando-as para melhor conhecê-las, compreendendo seus universos e referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, suas formas de se relacionar com os outros. Percebendo as alianças, amizades, hierarquias e relações de poder entre pares. Estabelecendo pontes, com base nessas observações, entre o que se aprende no brincar e em outras atividades, fornecendo para as crianças a possibilidade de enriquecerem-nas mutuamente. Centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender.

Enfim, é preciso deixar que as crianças e os adolescentes brinquem e aprender com eles a rir, a inverter a ordem, a representar, a imitar, a sonhar e a imaginar. E no encontro com eles, incorporando a dimensão humana do brincar, da poesia e da arte, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo. Dessa forma abriremos o caminho para que nós, adultos e crianças, nos reconheçamos como sujeitos e atores sociais plenos, fazedores da nossa história e do mundo que nos cerca.

4. a – Quando terminarem de brincar e de conversar a respeito do que se passou, é momento de ouvir as crianças: o que fizeram, como se sentiram, o que tiveram que negociar com o outro, etc. Lembre-se de que o comentário é um gênero textual que prevê uma certa explicação (sobre um fato, um texto escrito, um filme, etc.) e a opinião de quem comenta. Novamente, veja que há uma diferença entre o que se propõe aqui e a atividade permanente, anteriormente explicitada. Na atividade permanente, é "brincar por brincar". É "brincar como experiência de cultura", mesmo considerando que o espaço escolar é um contexto específico que também constrói suas relações com as crianças, diferentemente da rua, da casa, etc.

4. b – Uma outra maneira de trabalhar o "depois da brincadeira" é solicitar que as crianças façam colagens, pinturas, modelagens que representem o que viveram, o que experimentaram, o que sentiram quando estavam brincando.

5. a – Solicite que a turma pesquise – em casa, na biblioteca da escola/da cidade, na Internet, com familiares e amigos – livros que tratem de brincadeiras de crianças. Marcar dia para que todos tragam suas contribuições e socializem uns com os outros. Conversar a respeito das brincadeiras pesquisadas. Comparar com a lista feita no item 1 desta seqüência.

5. b – Se possível, mostre às crianças uma reprodução do famoso quadro de Bruegel "Brincadeiras de rapazes", que foi pintado em 1560 e está em um museu de Viena, na Áustria. É uma aldeia medieval, pequena e antiga, em que há muitos brinquedos e brincadeiras. Veja, então, se sua turma reconhece algumas delas: pula-sela? Roda arco? Cambalhota? Quais mais?

5. c – Se possível, mostre também reproduções de telas de Portinari, como "Jogos Infantis" (1945), "Brincadeiras infantis" (1942), "Meninos soltando pipas" (1943), "Menino com pião" (1947), "Futebol" (1935) cujos temas são a infância e o brincar. Discuta formas, imagens, cores usadas pelo artista.

Obs.: há um livro muito interessante, chamado "Brinquedos e Brincadeiras", de Nereide Schiaro Santa Rosa (Editora Moderna, 2001), que traz muitas reproduções de pinturas e esculturas de artistas brasileiros e estrangeiros sobre o tema. Vale a pena conhecer!

6 – Peça que os estudantes pesquisem a respeito das brincadeiras dos pais, avós, tios, primos mais velhos, em seus tempos de criança. Solicite que gravem, escrevam ou peçam para alguém escrever as regras de como se brincava cada uma das brincadeiras.

7 – Em dia e hora, previamente marcados, organize a turma em pequenos grupos para que contem uns para os outros a respeito das brincadeiras pesquisadas.

8 – Solicite que cada grupo explique para o grande grupo uma ou duas brincadeiras, entre todas as trazidas pelas crianças, em momento reservado especialmente para isso.

9 - Proceda, junto com as crianças, a uma seleção das "brincadeiras de antigamente", entre aquelas que foram apresentadas. Aproveite para categorizar as brincadeiras trazidas, com alguns critérios, como: brincadeiras com o corpo, brincadeiras com bola/sem bola, brincadeiras de meninas/meninos/ambos (e outros critérios estabelecidos por você e sua turma). Façam depois uma votação das brincadeiras já conhecidas e experimentadas pelas crianças, usando, para a contagem dos votos, gráficos e tabelas. Essa é uma boa oportunidade para trabalhar a linguagem gráfica da matemática.

10 – Organize espaço, tempo e materiais para que as crianças brinquem as "brincadeiras de antigamente". Se possível, convide familiares dos estudantes para esse momento. Cada familiar pode ficar em um pequeno grupo para também brincar.

OLHO VIVO

É possível proceder a um processo de escolha das brincadeiras, pelas crianças, para que se elabore uma coletânea, cujo título poderia ser, por exemplo, "Brincadeiras de sempre: as brincadeiras preferidas da turma.....". *Mas agora é outra história*. O trabalho pode ser um *projeto de produção de livro*. Essa escolha passa, é lógico, por todo um procedimento de escrita que pressupõe um planejamento: para que se vai escrever, quem é o leitor previsto para o livro, o quê e como escrever. Prevê ainda versões do mesmo texto até se chegar à versão final para que as regras estejam bem explicadas tendo em vista o leitor. E finalmente, pensar no dia de lançamento do livro, junto à comunidade escolar. Lembrar que todo esse trabalho deve envolver as crianças integralmente, tanto na elaboração das regras das brincadeiras que constarão da publicação e na confecção do objeto "livro" – capas, página de rosto, dedicatória, prefácio, sumário, ilustrações –, quanto na organização do lançamento do livro: convites aos familiares, às outras turmas da escola, à imprensa local; o papel do "mestre de cerimônia" que faz a abertura do evento e explica todos os momentos, etc.

Projeto

1 - O que é

Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto.

O projeto é um trabalho articulado em que as crianças usam de forma interativa as quatro atividades lingüísticas básicas — falar/ouvir, escrever/ler— , a partir de muitos e variados gêneros textuais, nas várias áreas do conhecimento, tendo em vista uma situação didática que pode ser mais significativa para elas. Marcamos com um asterisco (*) alguns gêneros textuais que serão mais detalhadamente trabalhados na modalidade "Atividade de sistematização". Ressalte-se que isso poderia ter sido feito também nas outras modalidades organizativas,

uma vez que a atividade de sistematização é entendida como uma "parada" para estudar mais, para enfatizar e sistematizar conhecimentos das crianças relativos a temas/assuntos, gêneros textuais, aquisição da base alfabética, convenções da escrita, etc.

2 - Sugestões

Projeto: Nossa cidade, nossa casa

Produto: uma mostra que expresse a cultura e a produção artística do bairro, da cidade ou do município em que a escola se localiza. O acervo pode ser verbal (oral e/ou escrito), imagético (fotografias, colagens, desenhos, etc), fílmico (gravações em fitas de vídeo). Pode ser também uma exposição de obras da cultura local: esculturas, quadros, peças de tecido, utensílios variados etc.

Objetivo: propiciar que o estudante conheça mais o lugar em que vive, percebendo-se como parte dele.

Desenvolvimento do trabalho

1 – Discuta com os estudantes o projeto: objetivos, etapas, necessidade de envolvimento de todos, responsabilidade de cada um e produto final. Discuta o projeto com os pais/comunidade no sentido de ter a adesão deles em relação à finalidade desse trabalho, assim como possíveis contribuições.

2 – Organize as crianças em grupos para que cada um faça uma pesquisa. As categorias poderiam ser, por exemplo:

- a breve história da cidade;
- o museu;
- a biblioteca;
- os grupos de dança;
- os grupos musicais;
- as comidas típicas;
- o teatro (ou grupos de teatro mesmo sem sede física)
- o artesanato local;
- os artistas da região: poetas, cantadores, contadores de histórias, repentistas, pintores, etc.;
- as atrações turísticas (toda cidade as tem, mesmo que seus moradores, muitas vezes, não saibam ou não percebam esse potencial...).

3 – Auxilie os grupos com a sua pesquisa e também peça para que as crianças pesquisem com familiares, amigos e moradores mais antigos seus conhecimentos sobre a cultura local e até mesmo se há disponibilidade de objetos que possam ser emprestados para a mostra cultural/acervo. Um gênero textual para esse momento pode ser a entrevista oral ou escrita (*).

4 – Proporcione ainda visitas a locais da cidade que possam contribuir para a pesquisa das crianças, como a sede da prefeitura, o jornal da região, etc. Para essa saída da escola, é possível elaborar com as crianças uma carta-requerimento (*) para reservar/marcar a ida a esses lugares.

5 – Enfatize bastante com os estudantes a questão das mudanças históricas havidas entre o "antigamente" e o "hoje". Organize com eles, um cartaz que possa ir registrando as contribuições das pesquisas, ao longo do desenvolvimento do projeto, na direção de compreenderem um importante conceito que se refere às permanências e mudanças do contexto histórico e geográfico.

OLHO VIVO

A partir do século XX, são consideradas fontes históricas vários registros como músicas, mapas, gráficos, pinturas, gravuras, fotografias, ferramentas, utensílios, festas, rituais, edificações, literatura oral e escrita, etc. Nesse sentido, os estudantes podem enriquecer suas pesquisas com

um farto material, entendendo, inclusive, não só que são parte da história que está sendo construída, como também podem viver o papel do historiador, quando investigam e encontram documentação histórica, a partir dessas fontes variadas.

6 – Ajude os estudantes nos planos de trabalho para que possam ter autonomia de trabalho e cumprir o cronograma estabelecido. Defina com eles quais os dias da semana serão reservados para o projeto, quanto tempo o projeto vai durar, que grupo vai fazer o que, para que, onde, como e quando.

7 – Ao longo do desenvolvimento do projeto, marque as datas em que discutirão os andamentos das pesquisas, os registros (orais ou escritos) do que as crianças estão aprendendo com o trabalho, o trabalho em cada grupo, bem como os produtos finais: painel fotográfico? Audição de músicas, declamadores, contadores de histórias? Apresentação de dança e/ou de teatro? Exposição de objetos culturais? Feira de comidas típicas? Enfim, são muitas as possibilidades...

8 – Os produtos finais podem ser apresentados tanto num mesmo dia, previamente estabelecido, quanto em dias diferentes, também acordados em consonância com os estudantes e a comunidade.

OLHO VIVO

É bom lembrar que um projeto pode demandar outros projetos para ampliação de alguns aspectos. Um projeto comporta, assim, uma grande flexibilidade no seu desenvolvimento, a depender dos nossos objetivos, dos interesses e necessidades das crianças e, por fim, do envolvimento de todos.

Projeto: **nossa rotina, nossas aprendizagens**

Produtos: dada a especificidade desse projeto – trabalhar as rotinas escolares –, podemos pensar em vários produtos finais possíveis. Sugerimos que os registros escritos de determinadas ações sejam considerados produtos finais: listas (*), agenda, quadros e tabelas, regulamento, arquivos temáticos, cartas, coleções, *portfolios*.

Objetivo: conhecer mais as rotinas escolares como organizadoras das ações cotidianas e todo seu potencial de aprendizagem, não somente em relação à leitura, à escrita e aos conteúdos específicos das áreas curriculares, mas também no que diz respeito às relações interpessoais, aos valores, às normas, às atitudes e aos procedimentos.

Desenvolvimento do trabalho

1 – Discuta com os estudantes o projeto: objetivos, necessidade de envolvimento de todos, responsabilidade de cada um e produtos finais. Discuta o projeto com os pais/comunidade, no sentido de ter a adesão deles em relação à finalidade desse trabalho , assim como possíveis contribuições.

2 – Solicite que as crianças fiquem atentas ao que fazem na escola e ao que pode ser tema de trabalho do projeto, como, por exemplo:

- organizar *listas* para saber quem são os presentes e faltosos, os horários, o cardápio da merenda, a divisão de tarefas/responsabilidades de cada um, os livros do acervo da classe, os brinquedos do cantinho da brincadeira, etc.;
- *agenda* para comunicar os endereços das crianças, os materiais que serão usados em determinados dias ou atividades, os recados para os pais, etc.;
- *quadros e tabelas* para organizar dados de forma visual: leituras realizadas na atividade permanente, tarefas realizadas e pendências, planos de trabalho, dados de outros projetos ou das seqüências didáticas, etc.;

- *regulamento* para registrar e divulgar normas de comportamento, regras de convivência discutidas com a turma, etc.;
- *arquivos temáticos* para organizar estudos/pesquisas feitas sobre temas/assuntos relativos às áreas curriculares, como, por exemplo: "A vida dos sapos", "O corpo cresce", "A Terra e o Universo", "A cidade grande e a cidade pequena", "Os contos de fadas", "A Amazônia", "A televisão", etc.;
- *cartas* para que os estudantes se comuniquem com outras turmas, relatando o que estão aprendendo;
- *coleções* para coletar e organizar "objetos" (tampinhas, figurinhas...), "gêneros textuais" (poemas, fábulas, contos de assombração...). Essa última categorização pode ser objeto de comunicação oral dos alunos, em dias e horários marcados, com antecedência. Dessa forma, as crianças aprendem a se comunicar oralmente, com mais propriedade, a partir de uma situação real, com interlocutores reais e a partir de uma preparação prévia;
- *portfolios* para registrar e avaliar as atividades feitas, o que se aprendeu, o que mais se quer/ se deve aprender. Veja o que dizem, a respeito, os autores do capítulo *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão*:
- *O uso de portfolios, por exemplo, pode ser útil para fazer com que os estudantes, sob orientação dos professores, possam analisar suas próprias produções, refletindo sobre os conteúdos aprendidos e sobre o que falta aprender, ou seja, possam visualizar seus próprios percursos e explicitar para os professores suas estratégias de aprendizagem e suas concepções sobre os objetos de ensino. Tal prática é especialmente relevante por propiciar a idéia de que não cabe apenas ao professor avaliar o processo de aprendizagem e de ensino. Tal concepção é contrária às orientações dadas em uma perspectiva tradicional, com seus fins excludentes de classificar e selecionar estudantes aptos e não-aptos, que sempre foi promotora de heteronomia: como só o professor é quem julgava os produtos do estudante, este introjetava a idéia de que era incapaz de avaliar o que fazia, que só o adulto-professor sabia o certo. Se queremos formar crianças e adolescentes que venham a ser cada vez mais autônomos, precisamos promover, no cotidiano, situações em que o estudante reflete, ele próprio, sobre seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem.*

3 – Organizar os recursos, como impressora, *xerox*, mimeógrafo, papel carbono para reprodução de textos (quando for necessário), e materiais diversos para os diferentes momentos e produtos finais do projeto, como: papéis/folhas de tamanhos diferentes, lápis, canetas coloridas, caixas de papelão de tamanhos diferentes, cola, etc.

4 – Trabalhar, por exemplo, com os diferentes gêneros textuais e seus portadores/suportes, nas atividades de sistematização, como forma de fazer uma espécie de *zoom* em cada um, considerando que a produção de textos acontecerá em situações reais, para interlocutores concretos, de forma coerente com a concepção de linguagem como interação.

Projeto: Água: minha vida/nossa vida

Produto: cartazes temáticos do projeto (*). Escolha com as crianças e a direção/coordenação da escola um lugar específico em que serão afixados os cartazes produzidos ao longo do projeto. Peça que os estudantes elaborem uma

legenda que explique que, naquele espaço, sempre haverá cartazes temáticos como forma de ir registrando as descobertas realizadas ao longo do projeto.

Objetivo: refletir sobre as relações entre a humanidade e a água, no sentido da preservação ambiental e da sobrevivência humana, bem como produzir sínteses a respeito das investigações das crianças.

Desenvolvimento do trabalho

1 – Discuta com os estudantes o projeto: objetivo, necessidade de envolvimento de todos, responsabilidade de cada um e produto final. Discuta o projeto com os pais/comunidade, no sentido de ter a adesão deles em relação à finalidade desse trabalho , assim como possíveis contribuições.

2 – Com o objetivo de os estudantes falarem espontaneamente sobre o assunto, inicie a reflexão conversando com eles sobre os problemas relativos, por exemplo:

- à escassez da água no planeta e em certas regiões;
- aos efeitos da poluição sobre as fontes de água;
- ao consumo exagerado em algumas regiões;
- ao desperdício na nossa higiene e limpeza.

2. a – Faça com as crianças cartazes sobre esses temas levantados e afixem no lugar já reservado para isso.

3 – Para ampliar essa primeira reflexão, peça que as crianças pesquisem a respeito da relação do homem com a água, no que se refere ao desenvolvimento da agricultura e do comércio, como, por exemplo:

- os rios Tigres e Eufrates, que ficam às margens do Rio Nilo e foram fundamentais para a civilização egípcia antiga;
- o Rio São Francisco, no Brasil, e seu papel para as populações ribeirinhas;
- as nações indígenas e sua proximidade aos cursos de água;
- o(s) rio(s) da região em que vivem os estudantes e seu significado para a população.

3.a – Faça mais cartazes sobre o projeto, enfatizando, nesse momento, as relações "humanidade/homem" já referidas e outras que considerarem importantes.

4 – Faça você, professor(a), uma pesquisa sobre poetas, pintores, músicos e outros artistas que tenham tematizado a água em suas obras (incluindo a falta dela). Traga para a turma o que for possível mostrar dessa pesquisa. Essa é uma boa oportunidade de conversar a respeito dos simbolismos ligados à relação entre a humanidade e a água: os artistas, com sua sensibilidade, captam questões primordiais que afetam a todos.

Veja, como ilustração dessa idéia, um trecho de um belo poema de Manoel de Barros, nosso poeta pantaneiro:

Águas

Desde o começo dos tempos águas e chão se amam.
Eles se entram amorosamente
E se fecundam.
Nascem formas rudimentares de seres e de plantas
Filhos dessa fecundação.
Nascem peixes para habitar os rios
E nascem pássaros para habitar as árvores.
Águas ainda ajudam na formação das conchas e dos caranguejos.
As águas são a epifania da Natureza.
Agora penso nas águas do Pantanal
Nos nossos rios infantis
Que ainda procuram declives para correr.
[...]
(poema escrito para a Empresa de Saneamento do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul – Sanesul)

5 – A partir das três reflexões anteriores e procurando aproximar mais as crianças da responsabilidade individual em relação à preservação da água no planeta, é possível discutir uma situação-problema que será foco da investigação das crianças como, por exemplo: *de que forma o lugar em que vivo cuida da água do planeta?* Não precisa ser exatamente essa a questão. Faça com os estudantes uma relação de questões que sejam mais próximas do contexto em que eles vivem e selecionem uma para o trabalho.

6 – Escolhido o tema do projeto, iniciem a investigação e seus registros em cartazes. Supondo que a questão seja a explicitada no item anterior, é possível organizar as crianças para diferentes pesquisas:

- *o uso da água na região ou município*: que rios abastecem a cidade? Há um órgão municipal de saneamento básico? Há Organizações Não-Governamentais (ONGs) que trabalham com a questão? O que pensam os moradores sobre o abastecimento de água na cidade? Essas podem ser algumas fontes de pesquisa...
- *o uso da água na família dos estudantes:* há água encanada na casa? Como a água é usada na família? É possível ainda fazer pesquisa de medição, com conta de água e também com vasilhas para saber com quantos copos de água, por exemplo, se lava uma louça do almoço...
- *o uso da água na escola*: qual é a capacidade dos reservatórios/caixas de água que há na escola? como é o uso da água pelos vários setores da escola? como os funcionários usam a água? e os alunos?

7 – Em dias, previamente, marcados, as crianças trazem até onde conseguiram pesquisar, comparam suas investigações e vão construindo respostas para o tema do projeto. Essas respostas vão sendo divulgadas nos cartazes.

8 – No fim do projeto, cujo tempo foi determinado por vocês, elaborar uma grande síntese, em forma de colagens, por exemplo, e divulgar para a escola e a comunidade.

Atividades de sistematização

1 - O que é

São atividades destinadas à sistematização de conhecimentos das crianças ao fixarem conteúdos que estão sendo trabalhados. Em relação à alfabetização, são os conteúdos relativos à base alfabética da língua ou ainda às convenções da escrita ou aos conhecimentos textuais. Em outras áreas curriculares, podem ser conteúdos que ajudem a compreender ou trabalhar outros assuntos/temas, como as misturas de cores como geradoras de outras cores, a diversidade do mundo animal para compreender as relações interdependentes da vida no planeta, o conhecimento de aspectos do corpo humano como forma de cuidar melhor da própria saúde, etc. Lembrar ainda que as atividades de sistematização podem ser lúdicas, como os jogos.

2 - Sugestões

A - *Oficina de produção de textos* (para os projetos, por exemplo)

Em que se selecionam alguns gêneros textuais, para que as meninas e meninos escrevam, tendo em vista um projeto e, portanto, uma determinada finalidade e um determinado leitor: as crianças da mesma classe, de outra classe, de outra escola ou, ainda, os pais e a comunidade.

O que importa é reservar momentos, previamente acordados com o grupo, em que se decida, coletivamente, para que, para quem, o que e como escrever.

Para isso, é necessário também que as crianças tenham modelos/referências de textos e assuntos/

temas do que se vai escrever. E mais: que se viva a escrita como um processo: planejando a produção, em função do projeto; fazendo várias versões até a versão final; discutindo possibilidades melhores ou mais eficazes de expressão de certas palavras, enunciados, idéias, tendo em vista o leitor do texto.

a) Dois gêneros textuais para o projeto "Nossa cidade, nossa casa"

A *entrevista* (oral ou escrita)

Quanto à situação de produção do texto

crianças pesquisando, para um projeto da escola, a cultura local, por meio de seus moradores, representantes legais, governantes; produtos finais a ser divulgados para a escola e comunidade. (Elementos da situação: quem/para quem, com que finalidade e lugar de circulação da produção).

Escolher as pessoas que serão entrevistadas, entrar em contato, marcando hora e local da entrevista. Prepara-la, fazendo uma lista de perguntas ou pauta para o diálogo. Também reservar um espaço para o entrevistado falar livremente, sem pergunta específica. Anotar ou gravar as respostas.

Roteiro para a realização da entrevista

explicação do entrevistador sobre o projeto e suas finalidades para o entrevistado conhecer o contexto de sua contribuição; dados do entrevistado (nome completo, idade, tempo na cidade, profissão, etc); o que conhece sobre a cultura local e como participa dela; quais contribuições pensa ser possível oferecer ao projeto.

Organização do texto

A entrevista, nesse projeto, pode ter duas finalidades: ser um instrumento de coleta de dados para o projeto, tendo um caráter "interno" a ele; ser um texto a ser publicado, no sentido de ser divulgado também na mostra cultural.

No primeiro caso, as respostas vão ser trabalhadas para alimentar o tema do projeto. No segundo, a produção deve ser trabalhada, a partir da idéia de que muitos vão ler (por exemplo,numa pequena publicação, talvez, com o título "Nossos entrevistados") ou ouvir (se for entrevista gravada para ser ouvida na mostra pelos interessados, o que requer uma qualidade de audição).

A linguagem

como se trata de uma situação formal de texto em que há assimetria entre entrevistado e entrevistador, essa é uma boa oportunidade de as crianças exercitarem uma "linguagem de domingo", ou seja, falar de forma mais cuidada, procurando não usar gíria, escolhendo melhor as expressões que vão usar. Essa questão também deve ser objeto de discussão com os estudantes. Sabemos que, mesmo com os pequenos, isso é possível, pois também na vida, não só na linguagem, eles vivem situações formais ou informais.

Carta-requerimento

Quanto à situação de produção do texto

a mesma do gênero textual anterior. E mais: escolher as instituições e pessoas para quem serão endereçadas as cartas, pesquisando nomes e cargos, endereço completo, e, por fim, subscrevendo o envelope, com destinatário e remetente.

Organização do texto da carta

ler cartas variadas, especialmente, as cartas pessoais, para distingui-las da carta-requerimento que é mais formal e argumentativa, porque é para um adulto "não-familiar" e é necessário convencê-lo a aceitar a demanda feita pelos autores da carta. A diagramação da carta é um modelo fechado, em que constam: data; expressão de polidez, como: "Prezado",

"Ilustríssimo", "Caro" mais nome do destinatário e cargo; corpo da carta; fórmula de despedida e assinatura/nome do(s) remetente(s).

A linguagem

como se trata de uma situação formal de texto, a linguagem deve ser trabalhada, tendo em vista vocabulário específico, polidez e segurança na argumentação. As várias questões lingüísticas para uma produção textual precisam ser discutidas/ensinadas para as crianças:

- Podemos tratar a pessoa de você? Por quê?
- Quais palavras serão usadas para convencer a pessoa da necessidade de permitir a ida dos estudantes aos locais de pesquisa/estudo? É conveniente dizer "nós exigimos"? Que diferença há quando dizemos "solicitamos", "pedimos"?
- Como vamos explicar o projeto para o destinatário da carta? Vamos contar tudo? É possível fazê-lo numa carta? Como vamos sintetizar a explicação, sem perder a essência do projeto?

Enfim, são muitas as possibilidades de reflexão sobre a linguagem que se usa para escrever ou falar, tendo em vista a situação de comunicação...

b) Um gênero textual para o projeto "Nossa rotina, nossas aprendizagens"

Lista

Quanto à situação de produção do texto

crianças e professor(a) vivendo o cotidiano de trabalho na sala de aula, necessitando organizar dados.

Organização do texto

identificação da necessidade da lista cujos critérios e disposição gráfica (vertical? horizontal?) são discutidos com as crianças, bem como o título da lista que representa a unidade temática do texto.

A linguagem

seleção de objetos, nomes de pessoas, ingredientes (a depender do que trata a lista). E ainda seus quantitativos, como por exemplo, o acervo da classe: 6 livros de fábulas, 8 gibis, 4 livros com imagens, etc (em diagramação horizontal) ou em diagramação vertical:

- 6 livros de fábulas;
- 8 gibis;
- 4 livros com imagens; etc.

c) Um suporte de texto para o Projeto: "Água: minha vida/nossa vida"

Cartaz

Quanto à situação de produção do texto

o cartaz, socialmente, é usado para divulgar eventos: festas, exposições, espetáculos, etc. Na escola, o cartaz é usado também para registrar e divulgar estudos/descobertas dos estudantes. Em ambos os casos, há a necessidade de ser bem compreendido pelos leitores, e bem trabalhada sua finalidade. No caso do projeto acima referido, ele prevê vários "cartazes temáticos" que divulgarão as várias descobertas das crianças.

Organização do texto

analisar cartazes variados, selecionados pelo(a) professor(a) e pelos alunos, atentando para suas condições de produção e suas características. As produções podem ser feitas em duplas, em forma de primeira versão e, depois revisadas, coletivamente, para elaboração de uma segunda versão, levando em conta tanto o sistema de escrita e suas convenções, quanto a organização do gênero textual.

A linguagem

as várias questões lingüísticas para a produção textual de um cartaz precisam ser discutidas/ensinadas para as crianças:

- necessidade de a informação ser sintética, para poder ser lida, rapidamente, por um leitor transeunte;

- palavras e expressões argumentativas para convencer o leitor a se interessar pelo tema do cartaz ;
- expressões chamativas para atrair a atenção do leitor;
- diagramação/tamanho e tipo de letra que sejam legíveis à distância;
- presença ou não de ilustrações.

B - Jogos para alfabetização ou outras áreas

Podemos considerar atividades de sistematização, como foi sugerido no capítulo *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*:

- atividades com palavras significativas;
- brincadeiras com a língua: músicas, cantigas de roda, parlendas, poemas, quadrinhas, adivinhas, palavras cruzadas, adedonha, etc.;
- "três tipos de jogos: (1) os que contemplam atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; (2) os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os estudantes a pensar sobre as correspondências grafofônicas (isto é, as relações letra-som); (3) os que ajudam a sistematizar essas correspondências grafofônicas."

No capítulo "*O brincar como um modo de ser e estar no mundo*", há sugestões de atividades lúdicas como recursos pedagógicos: "bingos, enigmas, palavras cruzadas para trabalhar conhecimentos de leitura e escrita, jogos matemáticos envolvendo conceitos de número, jogos de perguntas e respostas sobre conhecimentos científicos, jogos teatrais com ênfase no uso da linguagem verbal e gestual", que também constituem atividades de sistematização.

Algumas considerações ainda

Como o princípio maior que regeu a elaboração desse capítulo é que "todo professor é professor de linguagem", espera-se que as questões do ler/ escrever e do falar/ouvir tenham sido compreendidas, em relação a todas as áreas do conhecimento do Ensino Fundamental — ciências sociais, ciências naturais e as linguagens —, na perspectiva de que os conteúdos estejam articulados a partir do eixo da linguagem.

Esclareça-se também que as modalidades de organização do trabalho pedagógico sugeridas não se restringem ao trabalho com as crianças de 6 anos, por isto podem estar presentes em todo o Ensino Fundamental (e outros seguimentos), a partir dos mesmos princípios, na perspectiva de aprofundar e sistematizar determinados conteúdos ou trazer outros tantos conteúdos, considerados relevantes pelo grupo-escola e/ou sistema de ensino ao qual a mesma se vincula.

Outro aspecto do trabalho com as modalidades organizativas é a sua extrema flexibilidade, a depender dos objetivos e necessidades do(a) professor(a), turma, escola. É possível escolher uma modalidade para uma determinada área do conhecimento, outra para um gênero textual ou outra ainda para um certo tema/assunto, durante um tempo fixado e isto se alterar, num outro momento. É possível trabalhar com as quatro modalidades para um mesmo tema/assunto ou área ou gênero. Evidentemente, não se trata de mudar de uma modalidade para outra, como forma simplesmente de variar, mas sim de o/a professor(a) ir pesquisando as potencialidades dessas práticas, no que se refere à realidade de seu trabalho pedagógico e ao tempo de aprendizagem de cada estudante, em particular e da turma, em geral.

As sugestões feitas são apenas possibilidades que não substituem as intenções e ações do(a) professor(a) em seus conhecimentos e sua atitude investigativa, em relação aos estudantes, uma vez que é ele/ela quem conhece sua turma,

observa-a, registra suas descobertas e debate-as com seus pares, também educadores.

Enfim, as possibilidades de trabalho foram sugeridas nesse e nos demais capítulos, sem perder de vista que as decisões finais quem toma é sempre o/a professor(a), o que, sem dúvida, será potencializado se ele/ela o fizer, junto com seus pares, num permanente processo de aprender e de ensinar, coletivamente. Nosso propósito foi contribuir com nossas reflexões, estudos e práticas, tal qual um artesão que tece seu trabalho, no diálogo com outros profissionais. Bem-vindos à roda!

Algumas possibilidades para a formação continuada

Tendo em vista, uma concepção de formação continuada de professor que tem na prática docente o seu foco de reflexão e de ação, as sugestões a seguir podem ser desenvolvidas, tanto em situações de formação dos professores na própria escola, em horário coletivo – em que os educadores discutem suas práticas – quanto em formação orientada pelo sistema de ensino local. Para isso, é necessário que se constitua um acervo de formação, não só com esses materiais, mas também com outros que possam contribuir para essa finalidade.

Como o material *Letra Viva* é videográfico, há que se pensar na especificidade dessa linguagem, bem como formas de abordá-la, em situação de formação continuada de docentes.

O trabalho com vídeos pedagógicos pressupõe debater seus objetivos, conteúdos, metodologia e linguagem específica, o que demanda preparação prévia, para que se possa antecipar questões, levantar temas e estabelecer relações entre o programa e a formação.

No que se refere à linguagem, os programas em vídeo e os filmes articulam texto escrito, falado, som e imagens e esse entrecruzamento de linguagens pode ser objeto de reflexão na formação, uma vez que a leitura de várias linguagens é essencial na sociedade em que vivemos. Saber ver uma imagem, um filme é tão necessário quanto aprender a ler e a escrever. "...as imagens, assim como as palavras são as matérias de que somos feitos" (Manguel, 2001).

O uso desse material pode ser uma boa oportunidade de trabalho coletivo. Os próprios professores/professoras de uma mesma escola ou ainda de escolas diferentes, numa mesma Diretoria de Ensino ou Secretaria de Educação podem elaborar pequenas resenhas e/ou roteiros de discussão, com os filmes e vídeos aqui apresentados. Esse material produzido pode fazer parte do acervo da biblioteca ou videoteca das escolas.

Novamente, enfatizamos que apresentaremos sugestões de trabalho com vídeos e filmes, entendendo-as como processos de ensino, sempre contextualizados, sempre inacabados, e não exemplos únicos e definitivos, para serem seguidos.

Sugestões de filmes comerciais com temáticas que interessam a educadores, e programas educativos específicos dos Programas "Proinfantil" e "Letra Viva"

Filmes relacionados a "infância e cultura"

1 - *A hora da estrela* – direção: Suzana Amaral

2 - *Adeus meninos* – direção: Louis Malle - 1987

3 - *Anna dos 6 aos 18* – direção: Nikita Mikhalkov - 1979

4 - *Kiriku e a feiticeira* – direção: Michel Ocelot – 1998

5 - *Linéia no jardim de Monet* – direção: Christina Bjork e Lena Anderson – 1992

6 - *Quando tudo começa* – direção: Bertrand Tavernier – 1999

7 - Coleção Crianças Criativas – Vídeos Multirio:

- *Shakespeare: histórias animadas*
  Produção: S4C / BBC / Soyufilm / Christmas Film
- *Um Sonho de Criança*
  Título original: *A child´s dream*
  Direção: Danièle Roy
- *Viva a Diferença*
  Título original: *Different is beautiful*
  Direção: Anne Bramard-Blagny
- *O Que é Isso?*
  Título original: *What is that?*
  Direção: Ulpu Tolonen
- *OMundo Encantado de Richard Scarry*
  Título original: *The Busy World of Richard Scarry*
  Direção: Greg Bailey e Pascal Morelli

Filmes relacionados a crianças, adultos e a gestão da educação para a infância.

1 - *A classe operária vai ao paraíso* – direção: Eliso Petri, Itália, 1971

2 - *A invenção da infância* – direção: Liliana Sulzbach, Brasil, 2000

3 - *O garoto* – direção: Charles Chaplin, Estados Unidos, 1921

4 - *Tempos modernos* – direção: Charles Chaplin, Estados Unidos, 1936

5 - *Cinema Paradiso* – direção: Giuseppe Tornatore, Itália, 1989

6 - *O carteiro e o poeta* – Michael Radford, 1994

7 - *O nome da rosa* – Umberto Eco, 1999

8 - *Sociedade dos poetas mortos* – Peter Way, 1989

9 - *Abril despedaçado* – Walter Salles, 2001

10 - *Jardim Secreto* - Agnieszka Holland, 1993

11 - *Dá um sorriso pra titia* - Diane Paterson

12 - *Haroldo vira gigante* - Crokett Johnson

13 - *Estatuto do futuro* – CECIP – 1997

14 - *O lobo que virou bolo* – Realização: CINDEDI

15 - ***Promessas de um novo mundo* – Direção: B. Z. Goldberg, Justine Shapiro e Carlos Bolado - 2001**

16 - *Um ambiente para a infância* – Realização: CINDEDI

17 - Vídeos do acervo da Central de Produções UFRGS/FACED/Porto Alegre:

- nº 401 - *Do Brique ao Brincar e aprender*
- nº 421 - *Caixas temáticas*

Vídeos relacionados aos "Contextos de aprendizagem e trabalho docente"

1 - Vídeos Multrio:

- *Matilda*
  Produção: Czech Television / ANIMA s.r.o.
  Direção: Josef Lamka
- *As Crianças Perguntam*
  Produção: Brown Bag Films
  Direção: Darragh O. Connell
- *Os Multoches*
  Produção: France 2 / B. Productions
  Direção: Joanne Marie Ciano
- *E se eu fosse um bicho?*
  Produção: Télé Images Nature
  Direção: Frédéric Lepage e Eric Gonzalez
- *Maça Verde*
  Título original: *Green animations*
- *Grupo dos Cinco*
  Produção: ABC Natural History Unit
  Direção: Nick Hilligoss
- *O Divertido Mundo dos Bichos*
  Produção: Alizé Productions
  Direção: Robi Engler

Resenha crítica: uma possibilidade

Fazer uma resenha é sintetizar propriedades de um objeto/ acontecimento/texto/obra cultural, levantando seus aspectos relevantes. A finalidade da resenha "dirige" sua elaboração: para quem é? onde será publicada?

A resenha crítica traz apreciações, julgamentos de quem a elaborou sobre as idéias do autor, o valor da obra, além de um resumo que apresente os pontos essenciais da obra resenhada.

Veja um exemplo, que elaboramos, com o filme "Quando tudo começa"

QUANDO TUDO COMEÇA

Gênero: drama

Direção: Berthand Tavernier

Filme francês, 117 minutos, colorido, produzido em 1999, recebeu Prêmio da Crítica do Festival de Berlim,nesse mesmo ano.

O filme é considerado um semidocumentário, porque é baseado em histórias reais de professores de uma escola pública de uma região da França, com crianças de educação infantil cujos pais vivem uma situação de miséria e desemprego.

O filme, sensível e realista, apresenta uma série de situações enfrentadas pelo diretor e sua equipe no trabalho, sempre às voltas com um sentimento de impotência diante da realidade das crianças e da escola como um todo.

A vida pessoal do diretor entrelaça-se com seu trabalho na escola, em função das crianças e suas famílias. É comovente acompanhar a luta de Daniel, das professoras e da pediatra que insistem e se envolvem com as questões de cada criança.

Alguns episódios demonstram que, também na França, a Educação sofre com os males que afetam a sociedade contemporânea em todo mundo: desemprego, pobreza, desajustes familiares, governantes ineptos, instituições com novos papéis, etc.

Roteiro de discussão: outra possibilidade

O(s) elaborador (es) dos roteiros pode (m) levar em conta os três momentos já referidos nesse capítulo, em relação às estratégias de leitura. Vamos exemplificar também com o filme "Quando tudo começa".

Momento A –Antes do filme

Levantar alguns indicadores e conhecimentos prévios dos professores/professoras que contribuam para a compreensão do que se vai assistir:

1 – *Direção/produção/data ou outros indicadores importantes:*

- o diretor Bertrand Tavernier é francês cujas críticas cinematográficas foram publicadas nos famosos "Cahiers du Cinema" e também foi assistente de Godard, o famoso diretor do cinema francês;

- o filme recebeu o Prêmio da Critica no Festival de Berlim, em 1999.

2 – *Gênero do filme*: semidocumentário, pois Tavernier recria histórias reais que ouviu de professoras francesas, no interior da França, em suas dificuldades, numa "nova" França, com altos índices de desemprego.

3 – *Assunto/tema:*

- discutir o título do filme, para levantar hipóteses sobre seu tema. O que esperam encontrar numa película com esse nome?

4 – *Levantamento dos objetivos de leitura/de análise* do que se vai assistir, relacionados a seguir, no momento B.

Momento B - Durante o filme

Em que os professores/professoras assistem à

película, cujo foco está nos objetivos estabelecidos, no momento anterior:

1 - A relação entre "escola e família";

2 - A escola como instituição na França;

3 - As práticas pedagógicas da escola;

4 - O papel do diretor da escola.

É possível organizar o grupo que assiste ao filme, de forma que cada um preste mais atenção em um objetivo acima explicitado, anotando aspectos, para depois poder alimentar a discussão, no momento C. É desejável que o assistir ao filme tenha algumas pausas, em que se retorne a fita em algum episódio ou que se repitam certos momentos, pois a finalidade de uma atividade como essa é sempre educativa e não recreativa apenas.

Momento C – Depois do filme

1 – Refletir sobre as expectativas que tinham, a partir do título e outros indicadores discutidos no momento A.

2 – Conversar sobre cada objetivo de análise do momento B, a partir das anotações feitas pelo grupo:

- *A relação entre "escola e família":* de que forma os problemas financeiros das famílias afetam as crianças na escola/ o problema de criança que sofre maus tratos/ a falta de aula prejudica as mães, pois precisam trabalhar/ a mãe que mata os filhos e se suicida/ a porta da escola como lugar de conversa das famílias, que inclui seus problemas e dificuldades/ o diretor que vai até a casa de uma das crianças para ajudar, etc.
- *A escola como instituição na França*: o fato de ser uma escola pública e cooperativa/ a inspetoria/ a promoção funcional do diretor por meio de nota/ a relação entre a escola e a saúde/ a escola e a assistência social/ a reunião do diretor com as professoras/ o depoimento da professora mais velha sobre as diferenças entre a escola " de antes" e a atual escola na França, etc.
- *As práticas pedagógicas da escola*: o diretor participa das atividades pedagógicas com as crianças/ as crianças cantam e gesticulam/ a língua oral é objeto de ensino e aprendizagem/ o diretor conversa com a professora que puxou o cabelo de um menino.
- *O papel do diretor da escola:*sua função pedagógica/ os vários afazeres na escola/ o carinho com as crianças/ a participação nas instâncias superiores/ sua relação com as famílias, etc

3 – A forma como o roteiro do filme vai "costurando" a vida do diretor da escola e seu trabalho: Daniel é apresentado como pessoa e não apenas como profissional/ o diretor tem uma vida modesta com a mulher e o filho dela/ a origem do diretor também é popular: seu pai era mineiro/ sua vida profissional é fonte de inspiração para escrever e expressar suas dúvidas, angústias, sonhos/ sua dedicação intensa com o trabalho, etc.

4 – As semelhanças e diferenças entre a realidade pedagógica mostrada no filme e a do Brasil:

- semelhanças: problemas de infra-estrutura da escola/ uma professora mais velha tem nostalgia da educação de antigamente/escola depredada/ o pai caminhoneiro leva o caminhão para as crianças conhecerem/reuniões burocráticas que não ajudam/ reuniões pedagógicas para tratar das questões das crianças/trabalho com a oralidade da criança/ser ou não sindicalizado/ festa na escola/ solidariedade das colegas e diretor, quando a professora deixa de ir à escola por alguns dias devido à morte da aluna Laetitia/a comunidade ajuda na festa;

- diferenças: escola pública e cooperativa, com espaço físico mais adequado, o que nem sempre é realidade brasileira/ inspetor assiste à aula do diretor/ atividades pedagógicas do diretor/

a pediatra faz trabalho conjunto com a escola/promoção do diretor, por meio de nota.

5- Conversar sobre a atividade final do filme: crianças organizando a festa junto com o diretor, sua mulher e filho, professoras, comunidade. As crianças se divertem muito preparando a festa, especialmente, no trabalho com as tintas.

6- Discutir ainda a linguagem cinematográfica do filme:

- a paisagem francesa, compondo uma espécie de quadros de pintura, sempre num clima frio, europeu;

- músicas leves de fundo;

- as cenas com as crianças: olhos, sorrisos, vozes compondo o universo infantil e encantando o espectador.

7- E se os professores/professoras do grupo fizessem um filme sobre ensino/educação: que tema escolheriam? Que roteiro inicial fariam? Contar com alguém que entende mais do assunto poderia ajudar bastante... Bom trabalho!!! Bom filme!!!

PROGRAMA LETRA VIVA

Acervo do Letra Viva: programas de vídeo propostos, a partir de cenas que contemplam as reflexões de um grupo de professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental, o que constitui um importante instrumento de formação, por meio do qual o/a professor(a) pode ampliar suas estratégias didáticas, ao repertoriar outros procedimentos, constituindo seu aprendizado, também tendo em vista o fazer do outro.

Objetivo: refletir sobre práticas de leitura/escrita e de diferentes linguagens

Organização do programa: são dez programas em que professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em contexto de formação continuada, enfocam suas práticas pedagógicas, tendo como pano de fundo, cenas de sala de aula, com professoras e estudantes, em situações de aprendizagem/ensino que são referências para a discussão do grupo de formação.

Títulos dos programas:

1. Junto se aprende melhor

2. Leitura também é coisa de criança

3. Infância, cultura e educação

4. Saberes que produzem saberes

5. Para ser cidadão da cultura letrada

6. Escrita também é coisa de criança

7. O planejamento na prática pedagógica

8. Planejamento: uma atividade é só uma atividade

9. Para aprender a escrever

10. Crianças: protagonistas da produção cultural

Temas: diversidade cultural, avaliação dos saberes das crianças, planejamento, interação e trabalho em colaboração, propostas de produção e leitura das crianças, produções infantis de diferentes tipos

Resenha crítica: uma possibilidade

Programa: "Saberes que produzem saberes"

Duração: 30' e 53'

Conteúdos: o que sabem e pensam as crianças; como comunicam seus saberes; as propostas pedagógicas para ampliar os conhecimentos das crianças.

O programa selecionado é o segundo episódio da série "Letra Viva" cujos temas são os saberes das crianças sobre a escrita e quais intervenções pedagógicas são importantes para que se possa ampliar os conhecimentos dos estudantes a respeito.

O programa apresenta (como nos demais) um grupo de professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em situação de formação continuada, discutindo suas práticas pedagógi-

cas. Assim, não é apenas "o que discutem" que é importante, mas "para quê" e "como" o fazem. A situação de formação retratada pode ser também objeto de nossas reflexões: a "horizontalidade" da conversa das cinco professoras, ou seja, todas têm voz, sem que haja uma hierarquia rígida de coordenação. Outro aspecto é a escolha de mostrar "cenas de aprendizagem explícita", como objeto de estudo do grupo, com elas mesmas e suas crianças, em situações na escola, ou outras educadoras cujas práticas também acabam por recomendar.

As professoras refletem sobre seu trabalho de forma clara, objetiva e firme, admitindo até mesmo equívocos do passado, como, por exemplo, etiquetar portas, janelas, armários com seus nomes, acreditando que, assim, estavam ajudando as crianças a terem contato com a escrita, desconsiderando, porém, os usos sociais da mesma ou a língua fora dos muros da escola.

O foco da investigação pedagógica é também muito enfatizado, para que o/a professor(a) possa, cada vez mais, saber olhar, saber compreender o que realizam as crianças. Nesse sentido, o programa investe na idéia de processo do educador que aprende com sua turma, com sua prática e com seus pares.

Roteiro de discussão: outra possibilidade

Programa: "Saberes que produzem saberes"

Objetivo: refletir sobre os processos de trabalho pedagógico, levando em conta um material videográfico.

Desenvolvimento do trabalho

Um bom encaminhamento para trabalhar com os programas da Série "Letra Viva" pode ser organizar os professores/professoras em grupos, para que cada um se responsabilize por assistir a um programa da série, preparando a discussão para os demais, por exemplo, por meio de um roteiro, como estamos aqui, procurando fazê-lo.

Um aspecto importante do trabalho com vídeos pedagógicos é a forma de abordá-lo, uma vez que não é um filme comercial ao qual assistimos no cinema ou até mesmo em casa. A abordagem, necessariamente, será preparada, a partir da seleção de aspectos, temas ou cenas em que se pára a fita, para que o grupo em formação possa discutir, de forma mais aprofundada, no momento, ou até mesmo, demandando mais pesquisas e estudos, em ocasiões futuras.

Quanto ao programa "Saberes que produzem saberes":

1 – Começar discutindo o título do programa, levantando, entre outras, questões, como: que saberes podem ser esses? como um saber pode produzir outro? Professor(a) ensina estudante e o inverso também é verdadeiro?

2 – Analisar a relação entre a música de Sandra Perez e Luiz Tati "Já sabe" que abre o programa e o tema do programa. Analisar também os aspectos não verbais dessa abertura: crianças brincando, cantando, conversando, lendo, desenhando.

3 – Refletir sobre os três grandes temas do programa:

a) *o que as crianças sabem e pensam sobre* a escrita. Algumas cenas que explicitam esses saberes:

- criança lê as regras da brincadeira do "Pula elástico";

- professora escrevendo na lousa a reprodução das crianças, a partir de um conto lido e conhecido delas;

- um livro produzido em um projeto com a turma de uma das professoras do grupo de formação, em que há a integração de várias linguagens, a partir da das propostas de um "Projeto";

- professora faz leitura compartilhada com as crianças;

- as escritas de crianças da turma de uma das professoras do grupo de formação, mostradas em vídeo e analisadas por elas.

b) ***como as crianças comunicam seus saberes* sobre a escrita. Algumas cenas:**

- criança lê a própria produção;

- quando a criança fala também demonstra o que sabe sobre a escrita/leitura;

- criança escreve diferentes textos: lista, reprodução de história, piada etc

c) ***o papel de investigação do(a) professor(a)* sobre o que as crianças sabem, para que as propostas pedagógicas sejam mais produtivas. Algumas cenas:**

- a fala de uma das professoras do grupo em que enfatiza que para investigar o que sabem as crianças, o/a professor(a) precisa saber antes quais são os seus próprios saberes (daí o título do programa);

- como e para que se usa a escrita fora da escola, ou seja, seus usos sociais e não apenas escolares;

- investigação em situações formais ou no cotidiano. A necessidade de o registro exercer várias funções: síntese, inferência, desenvolvimento da prática docente (objeto de outro programa da série);

- o apresentador do programa fala que o contexto cultural, os pais e as brincadeiras das crianças sinalizam seus saberes diferentes;

- uma das professoras do grupo explicita que é necessário saber o que sabem as crianças para se poder agir sobre isso;

- professoras do grupo mostram seus registros sobre o que sabem as crianças, por exemplo, um registro em forma de uma ficha que traz dados sócio-econômicos das crianças e suas aprendizagens;

- o comentário de uma professora da Universidade Federal de Rondônia sobre a necessidade de investigação do(a) professor(a);

- apresentador finaliza, defendendo que a investigação é fundamental e isso pode ser feito, por meio de uma observação cuidadosa, análises e registros sistemáticos.

4 – Analisar mais detalhadamente a cena em que uma das professoras do grupo mostra, em vídeo, as produções escrita de sua turma e a evolução de algumas crianças. Seu trabalho explicita a necessidade de articular a aprendizagem do sistema de escrita e a aprendizagem da linguagem que se escreve (textos e gêneros), especialmente por meio de textos memorizados:

a parlenda "Hoje é domingo"; listas de títulos de Contos de Fadas, de animais, de doces da história "João e Maria"; piadas.

a) Qual é a atitude da professora diante dessas escritas?
b) Como ela as interpreta?
c) Como ela explicita alguns avanços de algumas crianças?

5 - Para concluir esse momento de trabalho, relacionar esse programa aos demais como forma de compreender a série como um todo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Letra Viva* – série realizada pela TV Escola. Secretaria de Educação a Distância. 2005.

_____. *Coleção Proinfantil*. MENEZES, Mindè Badauy de; RAMOS, Wilsa Maria (Org.) Brasília:MEC/Secretaria de Educação Básica/ Secretaria de Educação a Distância, 2005.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JOLIBERT, Josette (Coord.). *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola:* o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARUNY CURTO, Luís et alii. *Escrever e ler:* materiais e recursos para sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2000 (vol. I e II).

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A., 1994. p. 345.

NEVES, Iara Conceição (Org.). *Ler e Escrever* – compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS, 2001.

SILVA, Tomaz Taderu da. *Documentos de Identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, Jorge Luiz e SOARES, Mariza de C. *A história vai ao cinema*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FERRES, Joan. *Vídeo e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Tomaz tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

Apoio

Realização

FNDE
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Ministério da Educação