



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAQUELINE MARIA COELHO MACIEL

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
elementos para pensar a formação de atitude leitora e produtora de textos com
crianças pequenas

Florianópolis - SC

2019

JAQUELINE MARIA COELHO MACIEL

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
elementos para pensar a formação de atitude leitora e produtora de textos com
crianças pequenas

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina à banca examinadora como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Santos Pereira

FLORIANÓPOLIS - SC

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Maciel, Jaqueline Maria Coelho
PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: :
elementos para pensar a formação de atitude leitora e
produtora de textos com crianças pequenas / Jaqueline Maria
Coelho Maciel ; orientador, Rogério Santos Pereira, 2019.
152 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL. 3. FORMAÇÃO DA ATITUDE LEITORA E PRODUTORA DE
TEXTOS. 4. LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 5.
NARRATIVAS E REMEMORAÇÃO . I. Pereira, Rogério Santos. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

JAQUELINE MARIA COELHO MACIEL

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
elementos para pensar a formação de atitude leitora e produtora de textos com
crianças pequenas

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Professora Dr.^a Gilka Elvira Ponzi Girardello
UFSC/CED/NICA

Professora Dr.^a Julia Terra Denis Collaço
PMF/SME/SC

Certificamos que esta é a versão **original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof.^a Dr.^a Andrea Brandão Lapa
Coordenador(a) do Programa

Prof. Dr. Rogério Santos Pereira
Orientador(a)

Florianópolis, 14 de agosto de 2019.

Dedico este trabalho para três estrelas reluzentes que me iluminaram e me inspiraram na terra na linda arte de ser professora, e que neste período de mestrado resolveram brilhar no céu para iluminar minhas ideias. Sigo a caminhada seguindo seus passos até nosso reencontro: Vera Regina Caparica de Souto, Lilianny Serafim e Valéria Paraíso.

AGRADECIMENTOS

Gratidão! Essa é a palavra que traduz minha vida ao mesmo tempo em que me move para outros caminhos. Por isso não será uma tarefa fácil já que terei que agradecer menos do que preciso. E Como não poderia ser diferente, gratidão à Deus em primeiro lugar. Aquele que me dá diariamente motivos para não desistir e que coloca à minha frente pessoas que contribuem para diminuir minha ignorância.

Gratidão a meus pais José Manoel Coelho e Maria Adelaide Vitorino Coelho! Este trabalho mostrou-me que tenho ainda mais motivos para agradecer, pois, de rememoração em rememoração percebi o quão presentes foram e são em minha vida. Obrigada por não desistirem de mim!

Gratidão a meus irmãos! Ao José Márcio por ser um exemplo para minha formação leitora desde criança. Ao Jailson por ser meu companheiro de brincadeiras e de estudos. A Jerusa por ser minha primeira aluna, minha amiga, meu socorro nas horas de angústia e por seguir os meus passos na educação.

Gratidão a meus filhos! Ao Amauri por todo apoio, ternura e companheirismo. Ao Carlos Henrique por me ensinar que amar vai além daquilo que podemos entender. A minha nora Joseane que a tenho como filha e que demonstra a minha garra e amor pela educação. Aos meus filhos emprestados: Jéssica, sobrinha e afilhada que me adotou como mãe e inicia agora o caminho da educação. As crianças que me fizeram trocar as bonecas por um amor que não me pertencia. Em especial ao Jacemir por nosso reencontro e pelo carinho.

Gratidão a toda minha família! Aos primos e primas pelas brincadeiras de criança e pela amizade. Aos meus avós que já não estão aqui, mas que foram indispensáveis na forma como eu conheci o mundo. Aos sobrinhos, em especial a Jehnnifer pelo apoio, pelas risadas, pelos sushis e pelo cuidado quando sempre preciso.

Gratidão ao Rogério Santos Pereira meu orientador, por sua sensibilidade, amizade, respeito às ideias e paciência. Com suas orientações conheci um lado mais sensível que eu não sabia que existia. Passei a ler nas entrelinhas, prestar atenção nas letras, melodias e poesias, ouvir nos silêncios e me perder para me encontrar.

Gratidão aos professores do PPGE por cada aprendizado para prática e para vida. Em especial aquelas que estive mais próxima: Professora Andrea Lapa, Monica Fantin, Dulce Cruz e Gilka Girardello, nossa fada da imaginação.

Gratidão aos colegas da linha ECO. Turma de mestrado de 2017: Camila, Florência, Gisele, Mariana, Marina, Nayara, Renata e em especial ao Rafael companheiro de orientações, de angústias e de aprendizados. E também aos colegas do grupo Labomídia e NICA, pelas leituras, encontros, compartilhamentos e aprendizagens.

Gratidão a turma do seminário especial “Imaginação, narrativas e infâncias contemporâneas” que foram fundamentais na reelaboração da escrita. Em especial as queridas Karine, Lizyane, Lucia e Grazi que contribuíram com suas leituras e orientações, pelas caronas, almoços e momentos de diversão. Gratidão também a todos os outros alunos da pós-graduação que encontrei nas disciplinas e nas conversas pelos corredores.

Gratidão ao grupo de bolsistas do Facebook que compartilhavam suas angústias, suas vitórias, seus exemplos e que nos alegravam ao compartilhar o andamento de nossa bolsa até chegar o dia do pagamento.

Gratidão a todos os professores que cruzaram o meu caminho, que me ensinaram pelo rigor, pelo amor, pelo compromisso, pelo entusiasmo e pela esperança. Em especial a todos àqueles que atuaram junto a mim como professores, ou que atuaram na mesma turma como auxiliares de sala e foram minha metade mais bonita enquanto fui professora.

Gratidão aos professores com quem atuei como tutora no curso de Pedagogia EAD da UDESC: Tania, Raquel, Luciane, Klalter e Gisele.

Gratidão aos colegas de trabalho, cozinheiras e serventes que contribuem diariamente com a educação e com nossa prática pedagógica. Aos gestores que oportunizaram momentos de aprendizados, que apoiaram e me incentivaram. Em especial a Mareluce Gerker e Michele Goulart que mostraram meu lado melhor como professora e me motivaram a continuar.

Gratidão a todos os meus alunos! Grandes e pequenos! Obrigada por me fazerem acreditar na educação e por buscar a formação quando me confronto com os estranhamentos. Em especial aos meus alunos Guilherme, Pietra e Dionei que nesse tempo longe da sala de aula foram meu acalanto e prazer de ensinar.

Gratidão a minha querida terapeuta Adriana que me ajuda no encontro de ser eu mesma e a querida Chris por ajudar neste processo.

Gratidão a Gerência de formação continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis pela liberação para estudo, e ao Polo UAB PMF que também acompanham minha formação mais de perto.

Gratidão a todos os amigos, de perto e de longe, de longa data ou de pouca data. Em especial aos amigos do NEIM (NEI e Creche) Stella Maris pelo aprendizado e companheirismo. Gratidão também aqueles que compartilham comigo da jornada da educação e da vida, e que de uma forma ou de outra me incentivam e acreditam em minha formação. Não será possível listar o nome de todos aqui, mas cada um tem um lugar especial dentro de meu coração.

Por último e não menos importante, gratidão a um amigo que me ensinou o sentido da vida em 50 minutos de um voo, sendo um exemplo de dedicação naquilo que faz.

Gratidão!

Me conta um segredo, vem brincar também!
Conta uma história, que isso faz tão bem!
Entra em minha casa, estou a varrer,
Pra deixar limpinha, pois vamos comer!
No tanque de areia eu viro artista,
Faço esculturas, bolos e comidas!

Que lugar é esse? Que lugar é esse?
Onde os passarinhos acordam cedinho,
Fazendo um convite para brincar!
Que lugar é esse? Que lugar é esse?
Onde o bambuzeiro faz a melodia,
Que tantos momentos traz tanta alegria!

Cabeça pra baixo, estou no janelão,
Subo as alturas, pulando no colchão!
Rodo feito um pião, subindo as escadas,
No túnel vou entrar!
A profe está olhando não quero arriscar,
em vez de voar, vou escorregar!

Que lugar é esse? Que lugar é esse?
Que encanta os olhos enche de magia,
Refletindo um verde tão colorido!
Que lugar é esse? Que lugar é esse
Que o silêncio habita e em outros momentos
Tem riso, tem choro e tem alegria...

Esse lugar é aqui [...]
Na Educação Infantil de um NEIM de Florianópolis.

Jaqueline Maria Coelho Maciel - 2017

Resumo

Esta pesquisa tem como propósito discutir o lugar das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil em busca de elementos para pensar a formação da atitude leitora e produtora de textos com crianças pequenas. A investigação parte da construção de um museu imaginário, construído por imagens dialéticas ancoradas na narrativa e rememoração das experiências de infância da autora e de sua prática pedagógica. Essas imagens dialéticas, entrecruzadas com inquietações oriundas da formação docente, contribuem para a reflexão sobre as formas com que as crianças se expressam e leem o mundo. A escrita dialoga com autores como Walter Benjamin, Magda Soares, Suely Mello, Paulo Freire, entre outros. A partir das rememorações, evidencia-se que os modos de ler e produzir textos na infância são inúmeros e diversos, compreendendo que a formação da atitude leitora e produtora de textos pode ser ampliada pelas múltiplas modalidades de linguagem e pelas práticas sociais de leitura e escrita, mediadas ou não pelo professor.

Palavras-chave: Práticas. Letramento. Educação Infantil. Atitude leitora e produtora de textos.

ABSTRACT

This research aims to discuss the place of reading and writing practices in early childhood education and searches elements to think about the formation of the reading and producing attitude of texts with young children. The investigation starts from the construction of an imaginary museum, built by dialectical images anchored in the narrative and recollection of the author's childhood experiences and her pedagogical practice. These dialectic images, interspersed with concerns arising from teacher education, contribute to the reflection of the ways in which children express themselves and read the world. The writing dialogues with authors such as Walter Benjamin, Magda Soares, Suely Mello, Paulo Freire, among others. From the recollections, it is evident that the ways of reading and producing texts in childhood are numerous and diverse, understanding that the formation of the reading and producing attitude of texts can be expanded by the multiple modalities of language and the social practices of reading and writing, mediated or not by the teacher

Keywords: Practices. Literacy Child education. Reading and producing attitude of texts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Parque do jardim de infância.....	83
Figura 2: Leitura entre irmãos.....	86
Figura 3: Brinquedo de infância: Mundo Feliz.....	88
Figura 4: José e Manezinho Santista.....	90
Figura 5: Quebra-cabeça em madeira.....	96
Figura 6: Marco do Campeche.....	100
Figura 7: Brincando de escrever.....	102
Figura 8: Bailarina.....	103
Figura 9: Nave espacial.....	105
Figura 10: Menino Lama.....	106
Figura 11: Descobrimo outras maneiras de escrever.....	108
Figura 12: Livro da vó Mãe Dindinha	112
Figura 13: Cartas ao Pequeno Príncipe.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CEB	Conselho de Educação Básica
CINEOP	Cinema de Ouro Preto
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
GIECEI	Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos sobre a Educação Infantil
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NAPs	Núcleo de Ações Pedagógicas
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NICA	Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPGE	Programa de Pós-Graduação na Educação.
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SERTE	Sociedade Espirita de Recuperação Trabalho e Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 ENTRE TENSÕES E REFLEXÕES: FAGULHAS PARA PENSAR O PASSADO E O PRESENTE	25
2.1 Como eu era antes do mestrado: memorial de uma professora	29
2.2 O fogo que nos move: inquietações que levam à formação	41
2.3 Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: preparação para o Ensino Fundamental?	50
3 CONSTRUINDO UM MUSEU DE EXPERIÊNCIAS	61
3.1 A caminho do Museu de Experiências	67
3.2 Adentrando no Museu de Experiências	78
4 IMAGENS DIALÉTICAS DE UM MUSEU IMAGINÁRIO PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE ATITUDE LEITORA E PRODUTORA DE TEXTOS COM CRIANÇAS PEQUENAS	81
4.1.1 Um manezinho na cidade grande	81
4.1.2 A caixa e o passaporte para imaginação	82
4.1.3 O jardim de infância	83
4.1.4 A maletinha quadriculada	85
4.1.5 Santista Manezinha vai à escola	87
4.1.6 Brincando de faz-de-conta	87
4.1.7 Aprendendo com a fé empírica	89
4.1.8 A mudança: aprendendo em meio a natureza	90
4.1.9 A nova escola: a classificação em letras	92
4.1.10 A cultura local no mundo das crianças	92
4.2 Galeria 2: Preciosidades retiradas das experiências com as crianças	93
4.2.1 A despedida do lápis de escrever	94
4.2.2 Tirando a venda dos olhos	95
4.2.3 Os meios de transporte: uma aventura sem igual	97
4.2.4 O Pequeno Príncipe: descobertas do outro lado do mundo	99
4.2.5 O dia em que Pequenina sorriu	101
4.2.6 A bailarina e a nova coreografia	103
4.2.7 Quem nasceu primeiro o ovo ou a galinha	104
4.2.8 O Menino que descobriu a lama	105
4.2.9 A descoberta da escrita	108
4.2.10 O jogo de futebol	109

4.2.11 História para criança não dormir	110
5 CONCEITOS E REFLEXÕES PARA PENSAR A FORMAÇÃO DA ATITUDE LEITORA E PRODUTORA DE TEXTOS COM CRIANÇAS PEQUENAS	114
5.1 Ser criança ontem e ser criança na contemporaneidade	114
5.2 Alfabetização e letramento na Educação Infantil: algumas aproximações	122
5.3 Elementos para pensar a formação da atitude leitora e produtora de textos com crianças pequenas	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	146

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda inquietações e divergências relacionadas à inserção de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Se por um lado estamos imersos em uma cultura letrada, onde leitura e escrita são elementos importantes para inserção das crianças no mundo social, por outro, as práticas tradicionais de ensino da língua escrita pautam-se em sua dimensão instrumental e se distanciam do mundo vivido da criança, das suas formas de se expressar e de conhecer a partir da interação e da brincadeira.

Na minha prática pedagógica – como professora e auxiliar de sala¹ da Educação Infantil (EI) nas redes pública e particular, professora do Ensino Fundamental (EF) em uma escola particular e coordenadora pedagógica –, tenho observado uma questão controversa relacionada à presença da linguagem verbal escrita na Educação Infantil: a necessidade de preparar as crianças pequenas². para os Anos Iniciais do EF. Uma preparação pensada não como transição entre as duas etapas da Educação Básica, mas como antecipação que coloca na Educação Infantil um papel propedêutico com relação ao Ensino Fundamental. Tal perspectiva, durante minha trajetória docente, se mostrou presente na interlocução com professores e famílias. Na Educação Infantil, sobretudo nos grupos do último ano desta etapa da Educação Básica³, é comum escutarmos das famílias perguntas como: “Neste ano vai tarefa para casa?” Ou afirmações como: “Comprei um caderno para ela, está na mochila!” Em reuniões com gestores de uma escola particular, percebi também a presença desta demanda antecipatória nos critérios utilizados para a seleção de professores: para atuar na Educação Infantil, era preciso ter experiência com alfabetização. Outro indício vem das minhas conversas com colegas professores dos anos iniciais. Antes de optarem por lecionar em uma turma do primeiro ano, muitos

¹ Na prática profissional, a função de auxiliar de sala não se limita apenas a auxiliar a professora, mas engloba o exercício da docência de forma compartilhada no cuidar e educar indissociáveis. Ao apresentar docência compartilhada, inclui, além das professoras, as auxiliares que trabalharam comigo em sala, como também, colegas que atuaram no mesmo ambiente de trabalho.

² Quando me refiro às “crianças pequenas”, estou considerando a orientação da Prefeitura Municipal de Florianópolis quanto à organização de três grupos: Bebês crianças entre 0 a 1 ano e 11 meses; crianças bem pequenas entre 2 e 3 anos e 11 meses e crianças pequenas a partir dos 4 anos até 6 anos.

³ Grupos 6, ou ainda, onde há a organização de grupos mistos, grupo 5/6 pois em algumas unidades há uma organização de grupos mistos.

dizem procurar saber quem foi a professora do último ano da Educação infantil e qual o tipo de proposta que ela desenvolveu abordando a linguagem verbal escrita. Neste contexto, surgem comentários como: “a turma deste ano nem sabia escrever seu nome ou segurar o lápis.” Este entendimento também transparece na comunidade, pois quando pais e responsáveis sabem que determinado professor atua com o grupo 6, logo vem a afirmativa: “Agora eles aprendem as letras!” Isso nos indica que ainda é depositado na Educação Infantil o papel preparatório para a inserção das crianças nos Anos Iniciais e, com esta demanda, surge a reivindicação de que se deve alfabetizar já na primeira etapa da Educação Básica. Outro exemplo que acompanhei aconteceu com uma turma de grupo 6 composta por 25 crianças oriundas de três turmas diferentes do ano anterior. Ao visitar o grupo, encontrei as crianças sentadas no tapete e a professora chateada pela dificuldade em desenvolver a proposta apresentada às crianças. Na análise da professora, o retorno que esperava da turma não havia se concretizado porque a maior parte das crianças chegou ao grupo 6 sem nenhuma base” oriunda dos anos anteriores. Em seu desabafo - que pretendia levar à supervisão pedagógica - apenas três crianças de um dos grupos do ano anterior “eram os melhorzinhos”, pois já escreviam seus nomes e conheciam algumas letras. Ambíguo, o termo “melhorzinho” por um lado esboçava elogio, mas por outro expressava também que reconhecer as letras e escrever os nomes ainda não era o suficiente de acordo com as expectativas da professora.

Este tipo de preocupação, focado em um ideal de excelência de ensino que reproduz na Educação Infantil uma dinâmica sedimentada no Ensino Fundamental, também me afligia até pouco tempo. Para deslocar o olhar, foi preciso reconhecer que nosso modo de perceber a realidade é moldado pelas crenças, valores e concepções que nos foram apresentados no decorrer da trajetória de vida pessoal e profissional.

Quando atuei em colégios particulares, a ênfase na preparação das crianças para o Ensino Fundamental era cobrada dos professores e, no meu caso, acabou por influenciar minhas práticas nas instituições públicas. Por um bom tempo, eu também acreditava que era nossa tarefa, enquanto professora de grupos 6, preparar as crianças para o primeiro ano do EF. Esse desejo de ver as crianças conhecendo letras, escrevendo o nome, conhecendo números é uma tentativa de igualá-las às crianças das instituições particulares e oportunizar as mesmas vivências, já que são regidas pelos mesmos documentos norteadores.

Todavia, conhecendo os documentos norteadores de Florianópolis, é possível compreender que a especificidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é garantir uma “formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 13), porém, deixa claro que é preciso respeitar os direitos fundamentais das crianças, e para tal é preciso uma ação intencional que tem a criança como ponto de partida no contexto de sua infância. Compreendemos então que é preciso respeitar o direito à brincadeira e as diferentes formas de se expressar e de se relacionar.

Isso nos diz que em algumas instituições particulares desconsidera-se tais documentos ao dar ênfase a alfabetização na Educação Infantil a partir de métodos e práticas disciplinadoras, das quais muitas vezes são pautadas em livros e apostilas. Por outro lado, esse mesmo documento norteador não retira da Educação Infantil pública a “função da formação intelectual das crianças e de apropriação cognitiva de outros saberes” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 20). Portanto, é preciso considerar que na Educação Infantil pública temos como tarefa ampliar e diversificar as ações com as crianças.

Depois desta situação, pensando nas diversas experiências com crianças desta idade, compreendi que muitas vezes desconsideramos os contextos e enredos produzidos por elas, desconsideramos seus tempos, desejos, necessidades, modos de se relacionar consigo, com o outro e com o mundo através do brincar. A discussão sobre o papel da Educação Infantil na preparação para os Anos Iniciais está presente nos campos pedagógico e acadêmico. Por exemplo, no trabalho intitulado “Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões”, Tomazzetti e Loffler (2015) lançam um olhar sobre as práticas vivenciadas na Educação Infantil em duas turmas com crianças entre quatro e cinco anos, bem como de suas professoras, em relação ao processo de apropriação da língua escrita. A pesquisa em questão contribui para compreendermos que independentemente do contexto, seja a escola particular ou pública, na cidade ou no campo, ainda sim, encontram-se discursos divergentes em relação a apropriação da língua escrita na Educação Infantil. Tomazzetti e Loffler (2015) apontam isso quando afirmam que

Vivemos em um momento particularmente intenso nesse debate, pois as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil foram instituídas através da Resolução nº 5, em 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b), e, passados cinco anos, ainda presenciamos discursos e práticas pedagógicas que não conseguem superar a falsa dicotomia entre os termos alfabetização

e letramento, nem mesmo abandonar as orientações curriculares anteriores, instituídas pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), que preconizavam um trabalho muito sistemático em todas as áreas do conhecimento, inclusive na aquisição do sistema alfabético. (TOMAZZETTI; LOFFLER, 2015, p. 202)

Neste estudo, ao apresentar os discursos divergentes sobre o papel da Educação Infantil no trato com a linguagem escrita e mostrar que ainda há entendimentos e práticas didático-pedagógicas com abordagens e tendências diversas, as autoras nos permitem compreender que essas práticas são permeadas pela insegurança dos professores de estarem errando ou de serem vistos como aqueles que nada fazem pelas crianças que frequentarão o primeiro ano.

Esse medo fez parte de minha prática por algum tempo, e posso mesmo dizer que ainda me incomoda o fato de ser vista como a professora que “só brinca”. Porém, a ideia central das autoras a partir dessa reflexão é mostrar que o ensino instrumental da leitura e da escrita não é o foco desta etapa da educação, embora a cultura escrita esteja presente nos contextos e interesses das crianças. Assim, as pesquisadoras apresentam a ideia que é possível que as crianças participem de diversos contextos em que a escrita e a leitura se façam presentes, sem com isso deixar de ser criança, de brincar, de imaginar e de ler o mundo.

Deste modo, Tomazzetti e Loffler (2015, p. 203) defendem que devemos construir vivências da língua escrita nas creches e pré-escolas enquanto experiência significativa com as manifestações escritas de sua própria língua, ao mesmo tempo em que é preciso refletir sobre a incompatibilidade de ações exclusivamente escolares, baseadas em práticas transmissíveis e em exercícios repetitivos de coordenação motora. Para as autoras, o ensino instrumental da língua escrita na Educação Infantil afasta “as crianças das práticas sociais e da escrita como expressão, experiência humana e comunicação”.

A partir das inquietações que foram apresentadas na pesquisa de Tomazzetti e Loffler (2015) e de outras questões que serão apresentadas nesta pesquisa a partir da minha experiência, espera-se evidenciar e defender um movimento de inserção de práticas de letramento no contexto da Educação Infantil. Todavia, essa inserção das experiências com as práticas de leitura e escrita dentro deste campo, ainda demonstram certa fragilidade. Talvez seja por isso que Mello (2012), ao dialogar sobre as propostas de leitura e escrita na Educação Infantil, prefira se referir à “formação de atitude leitora e produtora de textos”:

[...] formar nas crianças uma atitude leitora e produtora de textos diz muito mais da tarefa da Educação Infantil - de inserção das crianças pequenas no universo da cultura letrada - que as palavras “alfabetização” e “letramento”. Pela sonoridade, ambas lembram alfabeto e letra - e alfabeto e letra estão mais próximos do processo de aprender o aspecto técnico da escrita. Para mim, como espero defender nesta posição, ensinar o aspecto técnico da linguagem escrita é uma tarefa do ensino fundamental e não da educação infantil. (MELLO, 2012, p. 76)

Partindo do que afirma Mello (2012), fazemos alguns questionamentos: se ensinar o aspecto técnico da língua é tarefa dos Anos Iniciais, qual é a tarefa da Educação Infantil com relação à cultura letrada? Como podemos mediar a formação de uma atitude leitora e produtora de textos às crianças pequenas? Quais aspectos, linguagens, habilidades, formas de interação, modos de brincar, sentir e se expressar estão associados a esta atitude leitora e produtora de textos?

Estes questionamentos nos permitem procurar um caminho para superarmos os exercícios motores e de reconhecimento das letras sem significado, pois as crianças que chegam nas instituições de E.I. nos dias de hoje, já trazem muitas experiências da produção cultural. Deste modo é nos aproximando daquilo que já conhecem que podemos lhes apresentar outras experiências significativas para a formação da atitude leitora e produtora de textos. Assim não podemos continuar trazendo para Educação Infantil propostas que pertencem ao Ensino Fundamental. No entendimento de Mello (2012), a falta de uma base científica não nos permitia compreender como acontecia os processos de aquisição da leitura e escrita. Ela afirma que fomos alfabetizados pelo método da cartilha, sem nem ao menos uma discussão prévia e posterior sobre os processos de aquisição da linguagem verbal escrita. Porém, nos dias de hoje, embora tenhamos a contribuição de diversas pesquisas nos campos da educação, da linguística e da psicologia, o referencial dos estudos de Paulo Freire sobre a importância da leitura do mundo como condição para a leitura da palavra, ainda se reduz a escrita a seu aspecto técnico. Esquece-se - ou ignora-se - que “a unidade mínima de um processo, é uma unidade mínima de significado” (MELLO, 2012, p. 77). Estes significados são encontrados na leitura de mundo, com seus signos e objetos marcados em uma cultura e em uma sociedade.

Mello (2012) defende que temos o papel importante na Educação Infantil de inserir as crianças na leitura e na escrita apresentando diferentes textos, em diferentes linguagens que perpassam a cultura. Entre estes textos, estão os escritos. Para a

autora, se a linguagem oral é uma representação sobre o mundo, a linguagem escrita, por sua vez, é uma representação da linguagem oral: a escrita é uma representação da representação. Assim, a criança precisa antes ter a oportunidade de apresentar suas ideias estabelecendo relações, que podem ser negadas ou aceitas, mas será o momento em que o professor poderá contribuir com o conhecimento da criança. Esta ideia se aproxima com o que Mello (2012) afirma, que o papel do professor para atribuir o sentido da escrita às crianças pode começar mostrando para que a escrita serve a partir das vivências que envolvem essa modalidade de linguagem. Neste movimento, a partir da aproximação com práticas de letramento, as crianças podem perceber a função social da escrita:

Formar a atitude leitora vem antes do ensino da técnica, porque quem aprende é um sujeito ativo, que pensa enquanto aprende...pensa e atribui sentidos ao que aprende, e os sentidos que atribui aos objetos culturais constituem um filtro com o qual o sujeito se relaciona com o mundo. (MELLO, 2012, p. 78)

Portanto, para compreender e discutir sobre os processos de leitura e escrita dentro do campo da Educação Infantil, precisamos nos aproximar dos conceitos de “alfabetização” e “letramento”, já que muitas vezes estes ainda são entendidos como dois processos independentes. É por esse entendimento dissociado que a palavra “alfabetização” seja ainda motivo de assombro dentro dos espaços de Educação Infantil Pública, entendida como um processo de escolarização associado à antecipação de etapas. Por outro lado, a partir da minha experiência docente, percebo que a palavra “alfabetização” não encontra tanta resistência em muitas instituições de Educação Infantil de ensino particular. Ao contrário, geralmente a alfabetização, nestes contextos, é entendida pelas famílias como “investimento” que prepara as crianças para os Anos Iniciais. Nesta direção, aprender precocemente a decodificar a linguagem escrita, ainda que no modelo instrumental, seria condição para o sucesso escolar.

Deste modo, a pesquisa teve como propósito encontrar elementos e estratégias que pudessem contribuir para a construção de uma atitude leitora e produtora de textos com crianças pequenas. Para tal, utilizou-se de memórias da autora, de sua infância e de sua experiência docente, organizando um “museu de experiências” a partir de imagens construídas por narrativas. “Caminhando” pelas imagens como a experiência de um Flâneur, na contramão e com um olhar atento,

procuramos por elementos para dialogar com as tensões, reflexões e concepções, que nos mostrem estratégias para construção da atitude leitora e produtora de textos com crianças pequenas.

Nesta introdução buscou-se apresentar a importância da linguagem verbal escrita para a inserção das crianças no mundo da cultura, ao mesmo tempo, há o propósito de provocar uma discussão sobre o lugar das práticas de leitura e escrita com as crianças da Educação Infantil, trazendo alguns elementos a partir das tensões que emergem da prática docente da autora e da relação alfabetizar e letrar.

Nesta perspectiva, após esta breve introdução trouxe para este texto mais quatro capítulos: o capítulo 2 nos provoca a perceber as tensões que estão postas na Educação Infantil na relação com a cultura escrita e que nos direcionam para reflexões importantes nesta etapa da Educação. Apresenta que é fundamental conhecer e estudar os documentos norteadores para assegurarmos os direitos das crianças. O capítulo 3 nos permite explicar os caminhos trilhados e a escolha pela metodologia que se distancia de uma metodologia formal para uma metodologia autoral⁴. O capítulo 4 apresenta cenas da infância e das experiências com as crianças, sendo este o material investigativo para essa pesquisa. No capítulo 5 aproximamos alguns conceitos para refletir como as crianças se apropriam desta formação da atitude leitora e produtora de textos e qual o papel do professor diante das demandas que surgem com a criança contemporânea. Deste modo, ficou assim organizado:

O capítulo **“Entre tensões e reflexões: fagulhas para pensar o passado e o presente** apresenta inquietações, denominadas neste capítulo de fagulhas, que nos provocam a pensar na prática pedagógica e a relação com a formação ao longo do tempo. Discute a necessidade da formação acadêmica inicial e continuada para melhor atender às crianças, refletindo sobre a organização dos tempos e espaços na Educação Infantil. O capítulo também aborda criticamente os avanços e tensões que

⁴ Entendemos por escrita autoral aquela que de certa forma nos afasta um pouco dos moldes já estabelecidos de uma pesquisa científica epistemológica e de paradigma dominante. Para tal, consideramos a contribuição de Boaventura de Souza Santos (1989) sobre um novo pensar científico que considera passado e presente contraditórios, e se pautem em um paradigma emergente que aproxima o campo científico do campo social. Nesta direção, articulamos a escrita a partir da proposta de artesanato intelectual apresentada por Charles Wright Mills (2009). Para Mills, o artesanato intelectual é o centro do fazer do pesquisador. Durante a pesquisa, o pesquisador vai tecendo diferentes caminhos e escolhas, entre estas a própria experiência de vida passada, presente e futura, que o leva a moldar a si mesmo e a sua produção científica como um artesão. Foi com este entendimento que elaboramos a metodologia a partir de metáforas, de poesia, da arte e de experiências, construindo um museu com imagens dialéticas a partir da narrativa ao visitar o passado através da rememoração.

os documentos norteadores trouxeram para o entendimento da concepção de infância e as mudanças que esses documentos provocaram na prática pedagógica com as crianças desta etapa da educação. O capítulo é dividido em três partes: A primeira, intitulada “**Como eu era antes do mestrado: memorial de uma professora**”, apresenta um memorial de formação da autora, assinalando que os percursos trilhados dentro do campo são entrelaçados com sua história de vida. Para tal, lançou-se mão de metáforas para evidenciar que nossas histórias de vida repercutem na formação e que a docência é transformada na prática diária sob influência da nossa própria experiência. A segunda parte, intitulada “**O fogo que nos move: inquietações que levam à formação**”, discute as tensões e reflexões como elementos que podem mobilizar os professores e incentivá-los à busca por formação e a reorganizar as relações estabelecidas com as crianças. A terceira parte, intitulada “**Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: preparação para o Ensino Fundamental?**” traz uma discussão sobre as práticas de leitura e escrita percebidas na Educação Infantil a vista dos documentos e orientações que embasam a Educação Infantil, ao mesmo tempo que nos direciona a reflexão sobre a articulação e transição das crianças para o Ensino Fundamental.

O capítulo “**Construindo um museu de experiências**” inspira-se no livro “Museu desmiolado” de Alexandre Brito (2015) para a construção de um museu imaginário a partir de acervos elaborados a partir da rememoração da autora, de suas experiências de criança e com as crianças. Este percurso busca nas memórias resquícios para pensar o presente. Este capítulo conta com duas partes. A primeira, “**A caminho do museu de experiências**”, apresenta o percurso da pesquisa, as escolhas que foram feitas, os questionamentos, a justificativa e os objetivos da pesquisa, bem como a metodologia que está pautada na ideia de construção de um museu imaginário que organiza e dá visibilidade a acervos de imagens construídas a partir de narrativas e rememorações. A segunda parte, “**Adentrando no museu de experiências**”, foca-se na apresentação do museu de experiências, nos critérios de curadoria – escolhas, propósitos e intenções – e nas “regras para visitaçãõ”.

No capítulo “**Imagens dialéticas de um museu imaginário**” encontra-se as rememorações em forma de narrativas, e tem como propósito apresentar-se como

imagens dialéticas⁵. Este capítulo está dividido em duas “galerias”. A primeira intitulada “**Rastros da infância**” conta com dez memórias da autora enquanto criança e aluna. A segunda galeria intitulada “**Preciosidades das experiências com as crianças**” conta com onze memórias da prática pedagógica. Entre uma imagem dialética e outra, destacamos alguns elementos encontrados que depois no diálogo com as tensões e reflexões poderão, ou não, nos apresentar estratégias para a formação da atitude leitora e produtora de textos com crianças.

No capítulo “**Conceitos e reflexões para pensar a formação da atitude leitora e produtora de textos com crianças pequenas**” nos aproximamos de alguns conceitos a luz do que nos trouxeram as Imagens Dialéticas do Museu Imaginário para refletir sobre a relação da cultura letrada e Educação Infantil. Este capítulo está dividido em três partes. A primeira, intitulada “**Ser criança na contemporaneidade**”, apresenta um breve histórico da concepção de criança e um olhar para criança de hoje, compreendendo o que as tensões e inquietações nos dizem acerca das propostas dentro dos espaços de Educação Infantil. A segunda parte, intitulada “**Alfabetização e letramento na Educação Infantil: algumas aproximações**”, apresenta alguns entendimentos sobre a dicotomia alfabetizar e letrar, identificando que as crianças sentem interesse pela cultura letrada, mas esta não deve ser entendida como práticas que antecipem conteúdo do Ensino Fundamental. Todavia não é negar o interesse das crianças, mas criar possibilidades de ampliação dos interesses e das curiosidades que movem as crianças para aprendizagem significativa. A terceira parte, intitulada “**Elementos para pensar a formação da atitude leitora e produtora de textos com crianças pequenas**”, destaca alguns elementos encontrados no Museu de Experiência como forma de compreender a contribuição destes na formação da atitude leitora e produtora de textos. Ao mesmo tempo leva ao entendimento que é preciso respeitar as crianças em seus direitos, interesses e tempos, sem com isso privá-las do conhecimento e da aprendizagem.

⁵ O conceito de imagem dialética é fundamentado em Walter Benjamin (2009) como uma imagem que nos traz insights no encontro entre o passado e o presente, formando uma constelação. Embora as “obras” não se apresentem em fotografias, acredito que uma narrativa pode ser uma imagem. Porém, resolvi buscar algo que validasse minha compreensão e encontrei a pesquisa “imagem e narrativa: uma interpretação da condição humana de imaginador a partir de o narrador de Walter Benjamin” de Jucieude de Lucena Evangelista (2016). Este trabalho considera “que toda imagem produzida pelo homem é, antes de qualquer exteriorização e qualquer produção artificial, uma criação mental” (EVANGELISTA, 2016, p. 20). Deste modo, para a autora, todo ser humano é capaz de criar imagens.

2 ENTRE TENSÕES E REFLEXÕES: FAGULHAS PARA PENSAR O PASSADO E O PRESENTE

“Que a tensão que me corrói por dentro seja um dia recompensada, porque metade de mim é o que penso, a outra metade um vulcão [...]. Que essa tensão que me corrói por dentro seja um dia recompensada. Que o espelho reflita em meu rosto um doce sorriso que eu me lembro ter dado na infância. Porque metade de mim é a lembrança do que fui, mas a outra metade, não sei.”

Oswaldo Montenegro⁶

Este capítulo articula-se à figura do professor, da instituição e dos documentos que orientam a Educação Infantil. As primeiras memórias aqui apresentadas, focam-se nas tensões e reflexões dentro do campo da Educação Infantil e na relação com textos e experiências formativas que nos ajudam a discutir a formação da atitude leitora e produtora de textos na Educação Infantil sob a luz de um olhar sobre a infância e a criança contemporânea

Sibilia (2012) afirma que às vezes precisamos nos lançar a um olhar antropológico para entendermos nossa cultura atual e as contribuições de outras culturas. Portanto, provocada pela autora, me propus a “detectar algumas tendências próprias de nossa era, aquela que nos impregna, ao mesmo tempo que a tecemos e cruzamos a toda velocidade, motivando a incerteza da indagação inicial.” (SIBILIA 2012, p. 9).

Apresento, em um primeiro momento, parte das movimentações ocorridas na instituição em que atuo e que nos levaram a buscar formação e orientação para atuar em defesa da criança após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996). A partir da discussão deste documento, o coletivo da instituição foi impulsionado a fundamentar-se para construir o Projeto Político Pedagógico (PPP).

As discussões nos levaram a refletir sobre os direitos e deveres da instituição, da família e do Estado, ao mesmo tempo em que nos ajudou a construir concepções sobre criança, infância, educação infantil e sociedade. Além disso, discutimos sobre valores e crenças e entendemos que somos seres humanos complexos, portanto, com ideias e sentimentos singulares que precisavam ser compreendidos de modo a garantir um atendimento de qualidade às crianças.

⁶ Metade de Oswaldo Montenegro. Disponível em:
<https://www.lettras.mus.br/oswaldomontenegro/72954/>

Barbosa (2013 p. 186 apud Camões et al, 2013, p. 262) afirma que “o pedagógico não se restringe a conteúdos, mas se estende a todas as relações, espaços e tempos vividos no cotidiano das instituições educativas.” Portanto, ao discutirmos e estabelecermos as concepções que tangem o campo da educação, fomos impulsionados a assegurar às crianças um atendimento de qualidade no fazer pedagógico. Para isso, passamos a refletir sobre as relações que estabelecíamos com as crianças, com as famílias, com nossos pares e com os “objetos”.

O espaço físico da instituição também foi motivo de discussão, pois entendíamos que era necessário assegurar os direitos das crianças. Aliás, foi preciso o olhar sobre a organização do tempo dentro desses espaços, pois naquela época a organização da rotina era imposta às crianças. Entre esses direitos, entendia-se que era necessário garantir que as crianças aprendessem brincando, sendo fundamental assegurar-lhes o direito de escolher o brinquedo, já que os materiais não ficavam acessíveis às crianças. Além disso, a brincadeira em sala era controlada pelo professor, primeiro porque os brinquedos eram disponibilizados como um prêmio às crianças pelo bom comportamento, ou quando escolhido pela criança, o professor é quem definia quem era “merecedor” e os demais deviam acatar a escolha. Em outros momentos, era apenas o professor quem definia o brinquedo e as crianças não tinham direito de reclamar, permanecendo sentados para brincar, sempre mantendo a ordem e sem trocarem de mesa. Os corpos engessados diziam muito sobre como o adulto exercia sua “força” sobre a criança.

Ainda assim, mesmo com a reorganização do espaço e as mudanças que visavam respeitar as crianças, na prática era o desejo do adulto que prevalecia. Tínhamos ainda a necessidade de propor atividades que partiam do interesse dos professores e que teimavam em manter as crianças ocupadas e disciplinadas, como em exercícios motores em que bolinhas, ou pedacinhos de papel crepom deveriam ser colados para cobrir um desenho estereotipado. Assim, lhes dávamos pouca liberdade para fazerem suas próprias produções, expressarem suas ideias e organizarem suas brincadeiras. Ainda que sem consciência das consequências, prevalecia um olhar voltado para o adulto e para organização do espaço que esbarravam na falta de reflexão sobre os direitos das crianças.

Outro direito que lhes era tirado por conta do espaço físico era a relação com a natureza, pois não tínhamos nenhuma área verde, nem mesmo uma planta para regar, quanto mais uma árvore para explorar. Além disso, nas brincadeiras externas,

o espaço era reduzido e dificultava muitas brincadeiras de movimento. Deste modo, as discussões a partir do que fazíamos nos induziram a olhar para o espaço físico da instituição, já que este não atendia às especificidades da Educação Infantil.

A partir dessas reflexões, percebeu-se que precisávamos entender melhor sobre os princípios éticos, estéticos e políticos, os quais, conseqüentemente, nos levaram a pensar em nossa formação. Será que estávamos preparados para dar conta desta demanda? Além do mais, o Art. 62 da LDB 9394/96 apontava que para atuar na educação básica, os professores deveriam ter formação em nível superior, sendo esta a formação mínima, e não mais a nível médio. (BRASIL, 1996); e os professores da instituição em sua maioria não tinha formação a nível superior.⁷

Um dos caminhos encontrados foi refletir sobre os princípios e a especificidades de nosso papel como gestores, professores, auxiliares de Educação Infantil e colaboradores, o que nos levou a pensar na continuidade de nossa formação e a elaborar novas discussões para tentar materializar na prática pedagógica as orientações dos novos documentos.

Todavia, a construção do PPP não aconteceu em pouco tempo, pois ainda assimilávamos as mudanças a partir de uma concepção de Educação Infantil que pensa o desenvolvimento pleno das crianças que considera o modo singular com que elas veem e entendem o mundo.

Deste modo, tentávamos nos transformar, já que além de esbarrarmos nas limitações de espaço físico e materiais, contradições eram sentidas em nossa prática pedagógica, principalmente na relação com as propostas para os grupos da pré-escola.⁸ O planejamento ainda levava em consideração a centralidade da repetição silábica e do treinamento motor preparatório para a escrita e pouco se considerava o interesse das crianças por práticas de leitura e escrita. Por conta disto, as propostas não partiam de seus interesses e do mundo vivido e se concentravam em exercícios que antecediam a leitura e escrita, ou seja, exercícios preparatórios e de reconhecimento de letras e sílabas.

⁷ Posteriormente, para adequar-se à legislação, a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), em parceria com a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), oportunizou a graduação em pedagogia a todos os professores. Em paralelo, em regime não obrigatório, ofereceu o curso de pedagogia aos auxiliares que já tinham concluído o ensino médio. Para os auxiliares que tinham apenas o ensino fundamental, foi oferecido inicialmente o ensino médio por meio da Educação de Jovens e Adultos e posteriormente o magistério. Neste movimento, as discussões nos apontavam para construção de um currículo, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira que deveriam estar articuladas ao PPP.

⁸ Nomenclatura utilizada nos anos 1980/90 para grupos de crianças com 6 anos.

Kramer et al (2011), ao abordarem esta questão, apontam que,

[...] o ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, conduzidos a repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das novas relações estabelecidas. Por outro lado, tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir). (KRAMER et al, 2011, p. 71)

Nesta direção, buscávamos uma política de qualidade para a Educação Infantil, compreendida a partir das discussões dentro do campo e das práticas cotidianas, desde o funcionamento destes espaços, bem como da formação dos profissionais que ali atuavam. E foi nas reflexões e nas contradições encontradas durante nossas formações na instituição, e naquelas oferecidas pela Rede Municipal de Florianópolis, que foram apresentados os primeiros sinais da tensão entre alfabetizar e letrar. Como algumas professoras estavam há mais tempo lecionando, encontravam dificuldade de se desprender de algumas práticas tradicionais de alfabetização⁹, bem como da disciplina dos corpos.

Ao olhar para trás, às vezes temos vergonha de nossas práticas e atitudes com a crianças, mas reconhecer que precisamos olhar nossas práticas com mais cuidado, com mais vontade de acertar não parece fraqueza, mas coragem. Pois, nas palavras de Mello (2012), o conhecimento que adquirimos com a contribuição das diferentes ciências, e em relação aos processos atuais de apropriação de ler e escrever, quando nos deparamos com nossas práticas anteriores, parece que essas práticas e concepções são colocadas de cabeça para baixo. E isso não está relacionado apenas na tensão alfabetizar e letrar. Mas em nossa relação com a criança de um modo geral. Porém, como afirma, não podemos ficar ofendidos quanto as nossas práticas, mas perceber a necessidade do desafio e do comprometimento em revê-las.

Outro ponto que podemos destacar, com apoio em Aguiar e Fischer (2012), assinala que a formação e prática dos professores são influenciadas pelas suas experiências de vida, crenças e valores:

Metodologias, estratégias de ensinar foram concebidas de modo diverso em uma perspectiva diacrônica. Da mesma maneira, o contexto de sala de aula é influenciado pelas crenças de seus professores que, na maioria das vezes, são

⁹ Alfabetização desvinculada do letramento.

configuradas por uma somatória das experiências desse professor ao longo dos anos. Além disso, as crenças podem estar associadas ao conhecimento adquirido em seu processo de formação e formação continuada, mais o conhecimento adquirido pela experiência e prática diária em sala de aula. (AGUIAR; FISCHER, 2012 p. 107 e 108).

Assim, esta tensão encontrada no campo a partir de metodologias, estratégias de ensino e na própria crença dos professores foram importantes, pois nos tiraram de nossa zona de conforto em busca de respostas pautadas nos documentos normativos e orientadores da Educação Infantil. Porém, essa tensão não foi finalizada, ainda persiste e nos leva a buscar caminhos para superá-la, pois como afirmam as autoras, esbarram em nossas crenças e experiências.

Deste modo, a intensão de apresentar essas tensões e reflexões é provocar um olhar não para o outro, mas para si mesmo, movimento que eu venho fazendo desde então para compreender minha prática pedagógica e encontrar uma maneira de levar as crianças da Educação Infantil a serem respeitadas em seus direitos ao mesmo tempo em que vivenciam experiências de leitura e escrita mais significativas e em consonância com seus modos de ser e estar no mundo.

Para isso, como apontam Aguiar e Fischer (2012), é necessário estudar mais, refletir e continuar a formação. É com este entendimento que busco refletir sobre a formação e atuação docente, pois tenho para mim que o papel de pesquisadora é não se conformar com o que está posto, e sim, procurar por respostas e caminhos que contribuam com a construção de uma educação pública comprometida e qualificada para as crianças pequenas.

2.1 Como eu era antes do mestrado: memorial de uma professora

“Muito de nosso passado se perde quando ficamos onde somos destinados a ficar, aprendo coisas que não perguntei, estou no comando de novo [...]”¹⁰

Sia Kate Isabelle Furler

Este subcapítulo é um memorial em que apresento os caminhos trilhados na formação acadêmica entrelaçados com a minha formação pessoal, local de onde partem minhas inquietações e reflexões. Faço do ato narrativo uma estratégia para compreender minha identidade docente, como esta foi se constituindo a partir da

¹⁰ Tradução de um trecho da música tema do filme “Broken Glass” – Sia Kate Isabelle Furler disponível em <https://www.vagalume.com.br>

formação e da experiência docente. Ao buscar nas memórias percepções para o presente, também percebi que elas se entrecruzam com aquilo que vivencio, e que o presente depende de um passado que tem influência nas minhas tensões, reflexões e formação, especialmente com minha entrada no mestrado.

A construção deste memorial tem como ponto de partida um ensaio realizado em uma disciplina de mestrado que tinha como proposta elaborar um texto a partir da inspiração de um filme. Para tal, o filme escolhido foi “Como eu era antes de você”, de Jojo Moyes (autora do livro homônimo que inspirou o filme, Moyes foi responsável também pela escrita do roteiro). O filme apresenta a ideia de que é imprescindível conhecer a história do outro antes de julgar, pois nossas ações refletem nossa experiência de vida única, e por isso devemos ser mais empáticos e gentis uns com os outros.

No início do filme, um jovem bem-sucedido, aventureiro e com uma vida atribulada por conta de inúmeros compromissos, se vê pressionado pela namorada para desligar o aparelho celular em uma noite em que estavam juntos. Na manhã seguinte, apressado, mal despede-se da namorada e liga o celular percebendo que tem 22 mensagens desde as 3h42. Por conta das pressões do trabalho, o jovem Will não percebia a importância dos momentos de relacionamentos. Mas sua vida se transforma quando um acidente o deixa tetraplégico e uma cuidadora de origem humilde, Louise, o ajuda a ressignificar a vida. E assim como ele, quantos momentos deixamos passar? Emoções, sentimentos e experiências que pareciam sem importância, ou que julgávamos que podiam esperar. Não fazemos isso diariamente? Não julgamos o que é mais ou menos importante baseados no tempo controlado por um mundo globalizado? Quantas pessoas em nosso dia a dia nos parecem invisíveis no ônibus, na rua, no local de trabalho e até mesmo dentro de nossa própria casa? Quantas vezes fomos incitados a desligar nosso celular ou convencemos alguém a desligar?

Walter Benjamin, no século XIX, já se preocupava com esse futuro que hoje é presente. Em suas obras, e já naquele tempo, ele parecia perceber o caminho que o capitalismo estava levando. Deste modo, em suas escritas, somos provocados a olhar para o passado e perceber a importância de parar, de interromper, olhar novamente, pensar, escutar, pensar mais devagar, demorar nos detalhes e suspender a opinião e o juízo. Ele convida a rememorar para narrar o vivido e construir algo diferente do que já está dado. Segundo Benjamin, “o narrador conta o que ele extrai

da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem sua história”. (1985, p. 201)

Neste movimento a partir da imagem do filme, outros pensamentos me fizeram parar. Me senti provocada a interromper o que estava fazendo, sentei novamente em frente ao filme, olhei pensando em minhas experiências, escutei com mais atenção até mesmo o que não era audível, me demorei nos detalhes e em alguns momentos voltei à mesma cena para olhar novamente. Logo me veio a vontade de opinar, mas eu lembrei que deveria suspender a opinião e o juízo. E no processo de rememoração voltei ao passado, encontrei fatos que antes não pareciam importantes e iniciei a escrita apresentando os caminhos percorridos em meio à formação, narrando o vivido para buscar o diferente para os dias de hoje.

Ao refletir sobre minha identidade docente, compreendi que ao longo do tempo as experiências com as crianças e a formação me modificaram, e modificam tudo aquilo que sou. O mestrado contribuiu muito, porque ele não foi apenas uma vivência ou mais uma formação. A experiência de mestrado é o confronto com quem eu fui, com quem eu sou e com quem eu quero ser. É a relação das minhas práticas com a teoria, aliada às discussões, a pesquisa e a autorreflexão. E na reflexão com o filme, podemos pensar em diversas situações da formação a partir da rememoração, e não apenas da formação acadêmica, mas também da formação humana que muitas vezes não valorizamos.

Trazendo para este texto a contribuição da leitura do livro “O pesquisador e seu outro”, podemos compreender que Amorim (2004) nos apresenta a ideia de que não há escrita criadora sem a alteridade, que parte da dialógica entre quem escreve e quem lê. Deste modo, a apresentação deste memorial é um convite para uma relação dialógica, entre eu que escrevo e você que lê. A partir de minha própria história de vida e da reflexão a partir do filme, podemos compreender que a formação contribui com nossas experiências e conseqüentemente com nossas reflexões.

Outra leitura importante que devo considerar neste memorial vem de Wright Mills (2009), autor que compara a escrita com um artesanato e afirma que os mais admiráveis pensadores levam consigo sua experiência de vida, sendo essas inseparáveis e uma complementa a outra. Por isso, em alguns momentos, o memorial apresenta alguns aspectos de minha vida pessoal. Pois, como afirma Mônica Fantin (2013), somos modificados a partir de nossa formação.

Ao pensar sobre o significado que a tecnologia assume na educação, e em nossa vida, constituindo-nos, mediando relações e em alguma medida modificando nossa condição humana, precisamos redefinir o que entendemos por formação. Um ponto de partida possível é considerar que formação não é apenas algo exterior ao sujeito, mas que existe também como autoformação, sendo, ao mesmo tempo, objeto e instrumento daquilo que nos constitui e que somos (FANTIN, 2013, p. 58).

Concordando com Fantin (2013), entendo que as tecnologias, tão presentes nos dias de hoje, fazem parte de nossa própria trajetória de vida e das relações sociais, incluindo aqui o cinema, que têm um papel importante sobre nossa formação – ainda que na condição de espectadores, pois não somos insensíveis ao que vemos, ouvimos e sentimos, e por isso, refletimos e construímos significações. Nos dias de hoje, em que nas redes sociais prevalecem muitas identidades distorcidas, ou mentiras se passando por verdades, é preciso parar, pensar e comprometer-se para uma leitura crítica da mídia (KELLNER; SHARE, 2008). E isso reflete na proposta da pesquisa, pois, temos o compromisso na Educação Infantil de formar nas crianças a atitude leitora e produtora da escrita, de modo que se possa levá-las ao gosto de ler e escrever, o que nem sempre é apreciado nos dias de hoje por muitas crianças.

Para apresentar o “artesanato” de minha formação e experiência a partir do filme, seria importante considerar que muitos artesanatos partem de modelos. Por exemplo, quando minha mãe estava aprendendo a fazer crochê e tricô, ela sabia pontos básicos, mas para ir além, consultava um outro modelo ou uma revista. Foi assim que minha mãe aprendeu suas primeiras entrelaçadas e com os pontos básicos, passou a criar seus próprios modelos.

Meus primeiros modelos foram meus próprios professores, foi a partir da experiência como aluna que busquei a primeira experiência docente, aos 10 anos, quando lecionei para minha irmã e minhas primas. Por outro lado, eu já entendia a importância da leitura e escrita na minha vida e por isso achava importante que elas também aprendessem.

Quando cheguei ao final do Ensino Fundamental, o professor de português orientou minha mãe para que me matriculasse no Colégio de Aplicação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) para cursar o magistério. Já em 1987, cursando o primeiro ano do ensino médio normal no Colégio de Aplicação da UDESC, fui convidada a atuar como estagiária na Casa Lar pertencente a Sociedade Espírita de Recuperação Trabalho e Educação (SERTE). Porém, ao final do ano, abandonei os estudos por conta de uma gravidez na adolescência. Com o nascimento

de um filho prematuro, após o período de licença maternidade, precisei me dedicar à árdua tarefa de ser mãe, saindo em definitivo da Casa Lar.

Assim como a personagem do filme “Como eu era antes de você”, eu também era uma jovem humilde que queria apenas um trabalho para ajudar no sustento da família. E não tinha nenhuma grande aspiração, senão criar meus filhos com dignidade. Porém, a jovem do filme, além de humilde e de não ter grandes aspirações, tinha algo muito positivo, que era seu jeito único de ser. Mesmo diante das dificuldades iniciais que quase a levaram a desistir daquele emprego, ela se manteve firme em seu propósito, com alegria e com vontade de sempre fazer seu melhor. Mesmo diante de uma pessoa amargurada pelas suas limitações físicas, ela conseguiu fazer com que ele voltasse ao passado e no processo de rememoração encontrasse novamente algum motivo para continuar vivendo.

No meu caso, mesmo diante de escolhas e consequências que me obrigaram a desistir de estudar, a oportunidade de novamente estar na educação veio em 1991, com a participação em um concurso público para auxiliar de sala da Prefeitura Municipal de Florianópolis, cargo que na época exigia apenas a conclusão do Ensino Fundamental. Em julho de 1992, fui chamada para assumir a função de auxiliar de sala em uma escola desdobrada e tive o primeiro contato com a prática pedagógica. Não conhecia praticamente nada da área do magistério e nunca tinha me imaginado de fato professora. Mas, como Freire afirma, “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE 1991, 58).

Nesta escola, saí da posição de aluna para me colocar em outro papel, o de educadora. Identifiquei, assim, dois modelos de ser professor. O primeiro modelo é o qual tive contato desde minha infância - o modelo tradicional -, em que o professor era o centro de todo processo educativo e fazia valer sua autoridade com controle, disciplinamento, punição. No segundo modelo – professor reflexivo e pesquisador da sua prática -busca-se reconstruir a autoridade docente a partir da valorização do protagonismo dos alunos, relacionando o conhecimento à vida social em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

É possível encontrar modelos de professores? Qual modelo de professor a sociedade exige hoje? Mas será mesmo que há modelos de professor? Vou utilizar aqui a ideia de modelo, ao final poderemos encontrar outra palavra para essa

definição. No meu primeiro entendimento percebi o modelo tradicional, o que estava mais próximo de mim, como lembrança de minha infância e depois na sala de aula da pré-escola. Neste, perpetuava a vontade do professor, as regras rígidas, o silêncio, o “marcha soldado” para outros espaços, as filas, o olhar reprovador em que criança não tinha voz ativa, nem vez, e a disciplina em forma de “castigo”. Hoje, tudo isso é muito assustador! Mas, assim como o jovem tetraplégico, muitas pessoas trazem para suas práticas as experiências de vida e sua própria dor. Bastante inexperiente, entendi por muito tempo que isso era educar, e ainda hoje posso dizer que carrego traços deste modelo tradicional de professor. Mas como nos desvencilhar daquilo que é ultrapassado? Será apenas uma questão de decisão?

Já o modelo de professor pesquisador, pude encontrar ainda no meu tempo de aluna do ensino fundamental 1, em especial nos professores que buscavam construir um diálogo maior com as crianças. Eu reconheci esse modelo na minha professora do segundo ano, aquela que conversava, questionava e procurava desenvolver uma empatia com os alunos. Além disso, os professores identificados por mim como pesquisadores tinham outra característica importante. Estudavam semanalmente na biblioteca acompanhados da coordenadora. Esse grupo de estudo não era obrigatório, mas contemplava todos os professores do ensino fundamental, àqueles que queriam pensar na educação comprometida com as novas demandas da sociedade.

Assim, como a jovem inexperiente Louise, sair de um modelo a que estamos acostumados nem sempre é fácil. Às vezes é um processo doloroso, que esbarra em outras situações. Mas podemos ficar indiferentes quando acreditamos no que é o certo a fazer? A jovem Louise, que parecia tão perdida e desastrada, entre erros e acertos, conseguiu conquistar a confiança de seu paciente e ver o seu trabalho como significativo para si e para os outros. E em minha trajetória, mesmo sem formação fui conquistando meu espaço, apoio e incentivo das pessoas a minha volta. Foi o modelo de professor pesquisador que eu desejei, mas não me achava capaz. Todavia, surgiu uma oportunidade de estar entre eles e eu não desperdicei. Mesmo sem entender praticamente nada das teorias da educação, observava suas práticas, nesse movimento fui me aperfeiçoando, trazendo mais conhecimento para minha experiência de vida e de trabalho, através das reflexões e interpretações que passaram a ser constantes.

Hoje compreendo a importância do que Freire aponta para ser professor, a curiosidade que move, que inquieta e que leva a buscar novos conhecimentos. Foi essa curiosidade e inquietude que me levou a decidir que não poderia permanecer da mesma forma, precisava de um movimento. Mas como conciliar família, trabalho e estudo? A solução encontrada naquele momento foi refletir e aprender com a prática de outras pessoas que ali se encontravam e aquietar o desejo de formação formal.

Neste percurso atuando como auxiliar de sala da pré-escola, certa vez fiquei quinze dias sozinha em sala, por conta do afastamento da professora por problemas de saúde, enquanto aguardava uma nova professora. Neste tempo a auxiliar de sala assumia a turma na ausência do professor e por não saber muito bem como fazer, me aproximei ainda mais das crianças. Vi ali a oportunidade de construir outros modos de aprender e de desconstruir outros, como o “Marcha Soldado”. Tentei conquistar a atenção e o respeito das crianças ao entrar no mundo delas a partir da brincadeira, ou permitir que pudessem desfrutar de momentos de brincadeira livre no pátio da escola, nos corredores e no parque.

Ao entrelaçar o passado e presente, trouxe de minha própria experiência as brincadeiras que conhecia e que as crianças já não brincavam tanto, como o bate-manteiga, boca-na-boca-do-forno e Senhora condessa, e as brincadeiras de pular corda e elástico. Nesse movimento, fui aprendendo a ser professora enquanto ensinava algo às crianças. Com a chegada da nova professora voltei a minha posição de apenas auxiliar, e a dinâmica do professor tradicional voltou à cena.

No ano seguinte, a professora substituta que chegou à escola contribuiu muito com minha formação. Isso porque seu modelo de professor apontava para o respeito à criança. Seu tom de voz suave, seu abaixar para olhar nos olhos da criança ao conversar, seu menos falar e mais escutar, seu menos responder e seu mais perguntar, os momentos de brincadeiras mediadas, foram me mostrando novos caminhos para ensinar. Um caminho em que seria possível respeitar as crianças em seus direitos fundamentais, sem perder sua referência como professora. Foram apenas seis meses de muito aprendizado.

No filme, a mãe do jovem Will relata que seu filho não é a pessoa mais fácil de se lidar no mundo e que exige, além de conhecimentos profissionais, preparação mental. Ao pensar na trajetória de ser professor, podemos nos esbarrar com pessoas que exigem muito mais do que uma atitude profissional. Exige nos colocarmos no lugar do outro, compreender o porquê de algumas ações e identificar formas de

modificar o que não cabe na educação e não modificar o outro. Pois, as diferenças também nos remetem a refletir o que não queremos fazer. E assim, é neste encontro e desencontro que também nos constituímos como professor e pesquisador. Como aponta Amorim (2004), é na relação com o outro que confrontamos nossa identidade e na impossibilidade do diálogo que construímos conhecimento sobre o humano.

No final de 1993, troquei de unidade, atuando agora em uma creche. As oportunidades de estudar ficaram distantes e ser auxiliar de sala naquela instituição era uma experiência totalmente diferente. Não tínhamos oportunidade de formação, mas ali me sentia capaz de exercer a docência: o cuidado com as crianças na creche se aproximava muito das demandas que eu vivenciava como mãe. De certa forma, essa característica aquietou a necessidade de estudar e fui tecendo minha própria prática a partir dos exemplos que conhecia, da observação da prática de outros professores e em tentativas e erros no cotidiano da creche.

Amorim (2004) afirma que é no esquecimento que surge a diferença, e com ela a função lógica. Nos caminhos percorridos pela diferença e sua relação com a alteridade, nada passa em vão: a história, o tempo, espaço, discurso, costumes, hábitos... tudo contribui com o descobrir-se e o descobrir o outro. Entendo esse percurso como um momento para descobrir-me e descobrir o outro em mim.

Depois deste tempo, no ano de 1996, consegui a lotação perto de minha casa, em um NEIM, e a experiência totalmente diferente me impulsionou a querer aprender e qualificar minha atuação.

Assim, incentivada por colegas, em especial uma professora cuja prática docente eu admirava, resolvi fazer um supletivo à distância do Ensino Médio como forma de conciliar o trabalho, família e estudo, ao mesmo tempo em que me apressava para conseguir a oportunidade de participar da formação em pedagogia que seria oferecida pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) em parceria com a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). Mas, infelizmente, quando foi aberto o período de matrículas para graduação, eu ainda não havia concluído a última disciplina e não estava apta para iniciar a formação em nível superior. Tal qual o filme, às vezes as circunstâncias nos paralisam e vem o desejo de desistir. Por um momento pensei que todo meu esforço era em vão. De que adiantaria um curso supletivo que talvez não fosse capaz de oportunizar a entrada em uma universidade pública? Hoje compreendo o que Freire (1996) afirmou, que sempre há algo a aprender e algo a ensinar, ainda que a situação pareça sem uma referência ao amanhã. Depois do

desânimo inicial, voltei aos planos de formação, esperançosa de que uma porta se abriria. Com o curso supletivo concluído, tentei o vestibular pela UDESC para o curso noturno, mas fiquei apenas na lista de espera e não fui chamada. Novamente o sistema tentava tirar minha esperança e podava o meu desejo de aprender e ensinar.

Neste período eu estava em sala com uma professora muito comprometida, que sempre queria aprender e fazer o melhor. Ela foi disponibilizando espaço para que eu colocasse minhas ideias e neste movimento fomos compartilhando a docência e os aprendizados por alguns anos. Mas mesmo com os novos aprendizados, muitas vezes em minhas ações revelava-se a professora que nem sempre respeitava as crianças. Quando isso acontecia, a professora regente pedia para que eu tomasse um pouco de água. Nesses momentos, entre a sala de aula e a cozinha, eu entendia que era preciso refletir sobre minha prática.

No ano 2000, chegou à escola uma nova professora e fui designada para trabalhar com ela. Éramos totalmente diferentes em nossos pontos de vista e no modo de atuar em sala. A docência compartilhada ficou difícil e isso foi suficiente para discutirmos algumas vezes. Para tentar resolver a situação, procurei me manter mais afastada possível do planejamento e da condução das atividades pedagógicas. Ao perceber esse meu afastamento, a professora me chamou para conversar, mostrou seus pontos e eu apresentei os meus, até encontrarmos arranjos para que a docência fosse de fato compartilhada.

Este fato me remete a pensar na alteridade. Amorim (2004) afirma que toda pesquisa inicia com um estranhamento partindo para o que é familiar e vice-versa. Esse estranhamento faz-se necessário porque a familiaridade do campo pode nos “cegar”, assim há necessidade de um verdadeiro distanciamento, como afirma, um exílio deliberado, na tentativa de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. Hoje posso compreender que aquele afastamento inicial foi fundamental, uma vez que a familiaridade do campo havia me cegado de certezas e não estava exercendo a alteridade, já que estando no campo não estava utilizando a linguagem para aprender os modos de ação do outro. Ao final do ano percebi o quanto crescemos com nossas diferenças e o quanto aprendi com ela e ela comigo. Isso só foi possível porque entendemos esse espaço de negociação como campo de formação e de pesquisa.

Remetendo mais uma vez ao filme “Como eu era antes de você” e a minha experiência com essa professora, posso entender que meu olhar para suas ideias era preconceituoso, como as pessoas olhavam para a jovem Louise e seu jeito de se

vestir. Ela parecia muito excêntrica, mas na verdade era muito ousada e com sua própria assinatura. Assim, era a professora, suas ideias, parecendo muitas vezes insanas, eram na verdade astutas e corajosas. E foi por isso que foi apoiada em sua candidatura para direção da unidade educativa no ano seguinte. Sua direção foi pautada no respeito, no diálogo e na construção coletiva, não apenas com os profissionais, mas com as famílias, envolvendo a comunidade em todas as decisões, dividindo tarefas e compartilhando saberes.

O incentivo dessa professora, quando na direção, abriu portas para que eu chegasse até o mestrado na linha de Educação e Comunicação. Até então eu nunca havia utilizado um computador, mesmo tendo muita vontade. Quando ela soube de minha inexperiência com tal tecnologia, pediu que eu sentasse em sua cadeira para aprender. Lembro ainda da dificuldade de manusear o *mouse*. Todos os dias ela fazia eu sentar por algum tempo em sua sala, em sua cadeira e em seu computador para aprender a utilizá-lo. Algum tempo depois, a prefeitura disponibilizou um curso de informática no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) para os diretores. Como ela já era experiente com o uso do computador, me convidou para fazer o curso, cedendo seu lugar para mim e com a condição que eu ficasse responsável pela construção de um jornalzinho da escola. Aceitei o desafio e logo aprendi o básico para utilizar o computador. Porém, tinha muito medo de estragar ou fazer algo errado. Foi desde aquele dia em que sentei no computador que percebi a importância de conhecer mais esses recursos tecnológicos em minha prática como professora, e por isso venho buscando as formações.

No ano de 2006, a prefeitura ofereceu o curso de magistério às auxiliares, e como o curso de pedagogia demoraria a ser oferecido, resolvi participar dessa formação, que foi um excelente aprendizado. Nessa época, trabalhava com outra professora que me incentivava muito a estudar e me trouxe sua monografia para que eu lesse. Nunca tinha visto uma de perto. Foi ainda mais incentivador. Depois me trouxe um livro de Rubem Alves e com isso eu ia criando ainda mais um sentimento de pertencimento à educação. Na verdade, não apenas ela, mas diversos professores contribuíram com toda bagagem que hoje tenho em minha prática pedagógica, e se eu fosse apresentar o que cada um contribuiu talvez escrevesse um livro.

Com a formação em magistério, fui convidada a lecionar em um colégio particular no ano de 2008 com crianças de 5 e 6 anos. Sonho realizado. Tempo de muito aprendizado, de incentivo e apoio da gestão. Neste tempo prestei o vestibular

pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e iniciei a graduação em Pedagogia. Simultaneamente, continuava atuando como auxiliar de sala na prefeitura no contraturno.

Neste colégio particular, atuei como professora entre 2008 e 2011 com a turma de 5 e 6 anos. Depois disso, fui convidada a coordenar a Educação Infantil e as séries iniciais do colégio, permanecendo de 2012 até meados de 2013. Em julho de 2013, com o afastamento de uma profissional por problemas de saúde e do meu desejo de estar com as crianças, aproveitei a oportunidade para sair da coordenação e voltar à sala. E ao final do ano decidi acompanhar o grupo para o 1º ano. A coordenação foi uma experiência importante na minha vida, mas não era o mesmo que estar com as crianças, pois na sala com elas eu precisava pesquisar constantemente e assim aprendia ainda mais, inclusive com as crianças.

Ainda em 2013, comentava com a supervisora da creche que estava procurando um curso de especialização a distância, que fosse acessível financeiramente. Ela questionou por que eu não tentava a especialização pública e presencial no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC). Expliquei que não sabia como funcionava o processo e que não me achava capaz de passar na seleção. Ela me indicou uma colega que poderia me orientar sobre o edital. Me inscrevi no processo seletivo e, qual não foi a surpresa, fui aprovada para o curso.

Em setembro de 2014, concluí a especialização com indicação para publicação do artigo, o que fortaleceu ainda mais minha confiança. A banca e, de modo especial, minha orientadora, incentivaram a buscar o mestrado. Todavia, não acreditava que pudesse ser capaz. Já estava muito feliz com a formação que eu tinha. Porém, estudar e pesquisar é algo que se você está em solo fértil, vai germinando, criando raízes e impulsionando para fora. E a creche, era, ou melhor, é meu solo fértil, de pessoas que reconhecem a importância da formação, que acreditam em meu esforço pessoal, e que me regam de coragem, de incentivo e de determinação. Percebi nesse tempo que eu precisava mergulhar de cabeça nesse solo fértil que é a instituição pública, dar a ela aquilo que eu recebi de graça. Assim, tomei a decisão de sair do Colégio particular e me dedicar ao que era público. Além disso, o Colégio particular não deixava tempo livre para continuar a formação.

Em 2016, resolvi fazer a prova escrita do mestrado, até então meu maior receio entre as etapas da seleção. Deu certo, mas não passei no projeto. Porém, as

raízes secas ainda estavam ali. E os colegas da creche continuaram regando, podando, adubando e orientando a deixar as raízes crescerem. No final de 2016, deixei minhas raízes crescerem para outro lado, resolvi fazer uma outra especialização na área de “Tecnologias, comunicação e métodos de ensino” pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), iniciando em março de 2017. Porém, cada vez que eu falava sobre o mestrado, um pouco mais de raiz se expandia. Tentava esconder as raízes, mas alguém vinha e adubava um pouco mais e assim lá estava eu tentando a seleção mais uma vez e passando pelas etapas, achando que seria a última. Mas não foi! Aprovada na seleção do mestrado iniciei o curso em agosto de 2017 e simultaneamente cursei a especialização da UTFPR.

Porém, ao estar na UFSC, tinha um sentimento de não pertencimento ao espaço, como se eu fosse incapaz de estar ali. Conversando com uma colega sobre achar que não era meu lugar, me sentindo incapaz em alguns momentos, ela me disse que eu devia olhar a universidade como lugar de pertencimento e de direito, e assim passei a acreditar que era possível. Por outro lado, surgia um sentimento de impotência na reelaboração do projeto, mas na relação com meus colegas do grupo percebi que não era um sentimento único, mas um processo que todos passam. Ao compartilhar esse sentimento com meu orientador e uma professora de disciplina, fomos acolhidos com imenso carinho, e ao mesmo tempo fortalecidos para entender que esse é o processo do mestrado, da dúvida, da inquietude, da falta de respostas e do compromisso de ser verdadeiramente um pesquisador. Entendo hoje que os caminhos que trilhamos na educação em meio à formação, não são caminhos muito fáceis. São feitos de escolhas e de indecisão, de erros e acertos, de vitórias e, porque não, de derrotas.

Desde o início de minha vida na educação passei por experiências diferentes que posso comparar com a relação de alteridade que Amorim (2004) aponta a partir de três figuras míticas. “Górgona”, a alteridade extrema, que representa aquilo que me atraía e me aterrorizava no começo da docência, gerando ora identificação, ora petrificação. A segunda figura, “Dionísio”, a alteridade próxima, comparo aos dez primeiros anos de docência, às mudanças de campo que trouxeram instabilidade e estranhamento, mudando meu modo de ser e de ver o outro. A outra figura, “Artêmis” representa esses últimos anos, o movimento de aprendizado e qualificação, de querer conhecer o que é diferente e respeitar o outro.

Ainda em 2017, outra notícia impactou minha trajetória profissional: recebi um telegrama com a chamada para assumir uma vaga do concurso de professor efetivo da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Após viver uma mistura de sentimentos, uma vez que havia o desejo de ocupar esse cargo e colocar em ação saberes que vêm desta longa trajetória em sala de aula e dos investimentos na formação, acabei não tomando posse. Na vida nem tudo depende do que queremos, e alguns caminhos são cortados bruscamente pelo destino, tal qual o jovem Will, que no auge de sua vida de sucesso, deparou-se com um acidente que o privou dos movimentos. Infelizmente, não foi possível ser efetivada como professora, decisão difícil e complexa que envolvia questões financeiras, plano de carreira, perspectivas de aposentadoria, etc. Tal qual a garota do filme, as decisões não cabiam apenas a mim. Embora parecesse, naquele momento, o fim de um grande sonho, sei que os percursos da vida pessoal e profissional me levarão a continuar escrevendo este memorial: o que será “Depois de Você”¹¹. Como será depois do mestrado? Com certeza terei ampliado meus horizontes, meus conhecimentos e minha experiência com as crianças. Quem sabe, depois disso, poderei estar encorajada para tentar um doutorado e dizer “Ainda sou eu”¹².

2.2 O fogo que nos move: inquietações que levam à formação

“Do atrito de duas pedras chispam faíscas; das faíscas vem o fogo; do fogo brota a luz.”

Victor Hugo

Após os primeiros cursos de formação na Rede Municipal de Florianópolis, que teve início em 1993, inicialmente apenas para os professores, e que se estendeu até 1996, mais precisamente com o Movimento de Reorientação Curricular, como apresenta Wiggers (2000), nós, auxiliares, professores e gestores, iniciávamos um entendimento que era necessário a transformação de nossas ideias, práticas e formação para sermos o que devemos ser, educadores que acreditam em uma educação pública e de qualidade.

Wiggers (2000) expõe que as primeiras formações continuadas aconteceram em grupos de estudos, grupos de formação, seminários, oficinas de trabalho e

¹¹ Livro 2 da trilogia “Como eu era antes de você” de Jojo Moyes.

¹² Livro 3 da trilogia “Como eu era antes de você” de Jojo Moyes.

trabalho de microrregiões. Estes momentos envolviam todos os profissionais, como no caso dos seminários, mas em outros, as formações eram realizadas por áreas afins, auxiliares com auxiliares, professores com professores, diretores com diretores, entre outros. Após as primeiras formações continuadas, entre os anos de 1996 e 1997, com as discussões no campo, compreendemos que precisávamos articular uma prática que nos permitisse “falar a mesma língua”, e isso nos apontava para construção de um projeto em comum, ou um currículo.

Assim, no início da docência como auxiliar de sala, sem a formação inicial em pedagogia e com dificuldade para compreender os processos e métodos, aprendia com os mais “experientes”, ou seja, com aqueles que estavam há mais tempo lecionando. Aprender com os mais “experientes” demandou observação e escolhas, uma vez que as virtudes de um educador, conforme nos apresentou Freire (1985), não são virtudes inatas, tampouco um dom ou presente; elas são, portanto, aprendidas, construídas e suscetíveis ao erro. Mas foi nas observações, nas reflexões e nas mudanças de atitude que fui aprendendo a ser professora, ao mesmo tempo em que ensinava. A colaboração de pessoas engajadas e politizadas foi muito importante em minha formação, visto que, como coloquei anteriormente, por algum tempo as auxiliares de sala tinham apenas o Ensino Fundamental e outras o Ensino Técnico. Além do mais, os professores, em sua maioria, dentro dos meus campos de atuação, tinham apenas o curso normal¹³. Outros, com formação superior, nos apresentaram diversos documentos do Ministério da Educação e do Conselho Nacional da Educação Básica (CEB) que regulamentam a Educação Infantil no país. Outra contribuição nesta trajetória veio das produções acadêmicas que ajudaram a compreender e delimitar o campo da Educação Infantil, além da formação continuada.

Nos diversos cursos de formação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em alguns momentos havia uma separação entre professores e auxiliares. Embora as discussões nos grupos das auxiliares fossem acirradas, quando auxiliares e professores passaram a participar dos mesmos grupos de formação as discussões foram ainda maiores. No início, predominavam conflitos sobre os papéis de professor e auxiliar, depois inquietações que nos remetiam aos fazeres com as crianças e como lhes garantir seus direitos. Essas discussões nem sempre

¹³ Curso de formação de professores em nível médio.

aconteceram de maneira harmoniosa, pois as ideias se confrontavam e algumas vezes surgiam “provas de fogo”¹⁴. Estes embates geralmente tencionavam teoria e prática, pois a defesa de uma teoria que garantisse o direito das crianças esbarrava nos limites dos espaços físicos e na dificuldade de organização das equipes pedagógicas.

Rubem Alves (2001), no livro “O amor que acende a lua”, traz uma metáfora interessante que, segundo ele, surgiu de um momento com uma paciente, como se fosse uma pipoca saltando na panela. Logo, ele passou a pensar na transformação do milho de pipoca que passa pelo fogo. Ele afirma que é o fogo que nos transforma. Posso concordar com ele quando penso em minha participação nestes grupos de formação e em minha trajetória acadêmica e profissional, pois esses momentos de manifestações mais calorosas, as discussões pautadas nos direitos das crianças, me abriram novos horizontes e ampliaram meu entendimento e olhar sobre os fazeres com, para e pelas crianças. Porém, nem sempre meu entendimento foi assim.

O estouro da pipoca passa pela cultura de um povo, como as tribos indígenas americanas, que diziam que o estouro da pipoca estava relacionado aos espíritos que viviam dentro do grão de milho e que quando incomodados pelo calor do fogo pulavam para fora formando uma névoa. Assim, a escolha de trazer essa metáfora ao texto é porque ela me toca profundamente, por conta das grandes transformações que a educação me proporcionou e ainda me proporciona. Como se eu fosse aquele pequeno grão de milho que a vida jogou dentro da panela da educação, o calor das discussões despertou um espírito que vivia dentro da semente. Um espírito que tem desejo de aprender e de se transformar e que, mesmo com as tribulações da vida, com as “provas de fogo” que encontra no caminho, não desiste de aprender. Todavia, em alguns momentos me senti como aquele milho que se recusa a estourar, principalmente nesta tensão entre alfabetizar e letrar. Deste modo, relaciono a transformação do milho duro em pipoca macia, com os educadores que são aquecidos constantemente pelo calor das discussões nos cursos de formação e formação continuada, no cotidiano dentro das instituições em que estão inseridos, com o calor da própria prática pedagógica que se confronta com o diferente.

¹⁴ Definição segundo dicionário infopedia: situação ou experiência difícil por que tem de se passar e que é determinante para alcançar um determinado objetivo. No nosso caso, prova de fogo porque as discussões eram calorosas e nos tiraram de nossa zona de conforto.

Fazendo relação entre a metáfora da pipoca e nossa formação, podemos compreender que o destino do milho de pipoca é ser uma pipoca macia, porém nem sempre consideramos o processo até chegar a ser o que deve ser. Assim é em nossa docência, quando nos formamos, entendemos que estamos preparados, mas esquecemos que nos tornamos professores na prática diária, em meio aos problemas que encontramos no campo de ação, nas contradições entre os documentos e as experiências.

Rubem Alves ainda apresenta que todos os milhos estão aptos ao grande estouro, mas muitos têm medo do calor e preferem se encolher dentro da casca dura e por isso viram piruá, que são duros, quebram dentes e são impróprios para alimentação. Ao comparar com a docência do professor, temos a clareza que estamos preparados, que sabemos como ser professor. Mas é dentro das unidades educativas, no calor das discussões sobre os problemas encontrados, confrontando prática e teoria, que precisamos tomar uma posição, pois como aponta Freire (2001):

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001, p. 259, 260)

Ao ser criticada e questionada por alguns colegas auxiliares sobre o porquê de fazer cursos, uma vez que eles não traziam progressão salarial, hoje posso me apoiar nas ideias de Freire que antes não conhecia, já que ao estar no campo da Educação Infantil, mesmo não sendo a professora regente, não sou isenta de ensinar. Ensinamos até mesmo no olhar, na postura e no silêncio.

Sobre as provas de “fogo”¹⁵ que devemos passar na pesquisa e na prática pedagógica, elas podem ser as provas de fogo externas, - discussões, diferentes opiniões e práticas - que nos direcionam à olhares e formas de entender o outro para alcançar um objetivo. Podem ser também provas de fogo internas, que considero aquelas que confrontam nossa prática, nossas ideias, nosso conhecimento, e nos impulsionam a querer saber mais e buscar novos entendimentos.

¹⁵ Ao longo do texto utilizo a metáfora do fogo.

No contexto da prática com crianças da Educação Infantil, em especial com os grupos 5 e 6 anos¹⁶, uma prova de fogo vem das tensões relacionadas com as práticas de letramento e alfabetização: no decorrer da minha trajetória docente, presenciei e participei de diferentes propostas que envolveram a alfabetização desvinculada do letramento. Portanto, configura-se como um desafio construir propostas que formem a atitude leitora e produtora de textos na Educação Infantil (MELLO, 2012).

Um exemplo desta tensão veio de um confronto com algumas famílias em um colégio particular. Eu atuava como professora pelo segundo ano seguido em uma turma de pré-escola. Na turma do jardim, anterior à pré-escola, atuava uma professora que tinha bastante experiência na Educação Infantil da rede particular que apresentava total convicção da forma como realizava sua docência, porém suas concepções eram distintas das minhas. Por conta disso, iniciaram-se algumas “provas de fogo” que se refletiam nas nossas ações pedagógicas. Primeiramente com a comparação entre os trabalhos realizados. Ela utilizava um método bastante tradicional que agradava muito as famílias. Apresentava as letras, iniciando pelas vogais, depois consoantes e chegando às sílabas. Além disso, ela seguia um livro didático página a página. Eu, sendo novata na instituição particular, trazia algumas propostas da rede pública, como um tempo maior para brincadeira e o trabalho com projetos, utilizando o livro didático como ferramenta auxiliar articulada ao projeto. Deste modo, eu tentava modificar a prática pedagógica, buscando construir uma docência compartilhada¹⁷ que possibilitasse que as crianças se apropriassem da linguagem escrita de modo contextualizado e significativo.

¹⁶ Aqui tomamos como ponto de partida a pré-escola da década de 1990 que passava pela nova organização a partir dos novos documentos norteadores (LDB 9394/1996) do qual apontavam para o direito das crianças e suas especificidades. Neste tempo houve o aumento de número de vagas ofertadas, mas ainda apresentava uma rotina engessada no controle do corpo e expressão das crianças pequenas. Pois, naquela realidade, ainda havia uma concepção de educação dirigida, transmitida e planejada pelo olhar do professor. Um exemplo é que o quadro-negro ainda era uma “tecnologia” muito presente no contexto da pré-escola. Embora denominando aqui como “pré-escola”, tem-se a clareza que, conforme aponta Stemmer (2012), essa denominação ainda não é específica, pois “decorridos mais de 100 anos desde que surgiram as primeiras instituições para o atendimento às crianças pequenas [...] são inúmeras as expressões utilizadas para se referir a esta etapa educativa tanto entre países quanto dentro do próprio país.” (STEMMER, 2012. P. 17).
Todavia, na atual conjuntura entende-se creche o atendimento de crianças até 3 anos e pré-escola crianças de 4 a 5 anos.

¹⁷ Neste caso eu era a professora, mas entendia que o papel da auxiliar e das famílias eram primordiais na docência.

Por isso, em alguns momentos, nossas ideias pareciam opostas e não conseguíamos articular um trabalho coletivo, com raras exceções de apresentações do grupo. E era comum ouvir suas críticas afirmando que o grupo em que ela atuava era muito bom, e que eu no ano seguinte, eu iria colocar tudo a perder. Nesses momentos, me sentia insegura, amedrontada, uma vez que ela já estava concluindo o ensino superior, e eu vinha da formação normal a distância. Desejava em alguns momentos desistir, mas quando estava com as crianças percebia que conseguia atingir os objetivos propostos e as famílias também mostravam-se satisfeitas.

No ano seguinte, ao receber a turma da professora do ano anterior, percebia os olhares apreensivos e às vezes contrariados das famílias. E, na primeira reunião com as famílias, já conhecida por minha prática pedagógica pouco tradicional¹⁸, tentei explicar que não utilizaria o livro didático em uma sequência cronológica, pois entendia que ele era apenas uma ferramenta para registro da aprendizagem. Neste momento, fui confrontada por algumas famílias receosas diante da minha prática com as crianças. Elas afirmaram que não acreditavam no meu trabalho e que não estavam pagando caro para que os filhos “apenas brincassem”, tal qual acontecia nas creches públicas. Também expressaram incômodo com o fato de pagarem caro por um material didático que seria pouco utilizado em aula. Expliquei que trabalhava com projetos a partir do interesse das crianças e que o livro seria utilizado de acordo com o andamento do projeto, ou nas atividades para casa, e que o livro poderia ser uma referência para que eles acompanhassem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Pedi que confiassem em meu trabalho e que esperassem até o encerramento do primeiro trimestre. Caso continuassem insatisfeitos, eu mesma pediria demissão.

Com essa experiência, vivi momentos de incertezas, como um fogo queimando por dentro: e se não desse certo? Eu tinha convicção que minha formação ainda era insuficiente, mas também conhecia o que a inserção na rede pública me proporcionara, bem como os cursos de formação continuada que frequentava. Eu tinha vontade de sair da “casca dura” e me transformar em uma “pipoca macia”, mas ainda carregava comigo o medo de estar fazendo algo errado e de não atender às expectativas da família que queriam as crianças lendo e escrevendo até o final do

¹⁸ Compreendia que as crianças da Educação Infantil aprendem por intermédio da brincadeira, sendo elas os sujeitos centrais do planejamento. Por isso, o livro didático era considerado apenas um suporte, já que o planejamento partia dos interesses das crianças, das nossas conversas diárias, das explorações e descobertas.

ano. Com este fogo ardente, buscava apoio em pesquisas, em outros professores e na coordenação. Mas foi quando pedi o PPP da escola que me senti mais provocada e ao mesmo tempo aliviada, já que o colégio se embasava em Freinet e as propostas que eu realizava eram condizentes com a proposta do colégio.

Após esse período, ficou evidente para as famílias, a partir do envolvimento e desenvolvimento das crianças, que o processo proposto era significativo para o grupo e rico de possibilidades de aprendizagem. Como consequência, as famílias passaram a apoiar e participar da proposta. Isso foi possível porque, ao trabalharmos com o projeto “Descobrimos outros mundos com o Pequeno Príncipe”, tivemos a possibilidade de ampliar o repertório das crianças, entrelaçando realidade e imaginação a partir de filmes, documentários, saídas a campo, experiências e criações coletivas. Ao final do ano, aquele “grão de milho se transformou em uma pipoca macia.

Outra “prova de fogo”, no início da função de auxiliar de sala na instituição pública, no ano de 1992, está relacionada a minha prática de disciplinar os corpos e os tempos das crianças, e por isso ocorreram alguns confrontos, surgindo inquietações internas e conseqüentemente mudanças, novas discussões e o desejo de formação.

Eu trazia para minha prática as formas de ensino tradicional que fui submetida ou aprendida nos modelos de família e de pessoas com quem compartilhava a docência. Neste processo, trouxe para minha função de auxiliar de sala as figuras do “professor que manda” e do “aluno que obedece”. Inicialmente esta postura foi tranquila, era mais fácil controlar as crianças de forma autoritária do que mediar outros modos de organizar a relação das crianças com o tempo e o espaço do brincar. Além disso, na minha casa não era diferente, “adulto falava e criança obedecia”.

Rememorando meu primeiro ano como auxiliar de sala na escola desdobrada, auxiliando uma professora substituta de seus 40 anos, só sua presença, por sua postura, já causava estranhamento nas crianças e às vezes, também em mim. As crianças precisavam seguir um controle rigoroso, como por exemplo marchar para sair ou entrar na sala, alimentar-se sem conversar com o colega... O silêncio na sala de aula era imperativo, e quando alguma criança “aprontava”, além do olhar reprovador, era convidado a sentar para “pensar”. Isso me parecia normal ali, como em outras salas e instituições. A cadeira para o pensamento parecia uma disciplina menos ruim... Mas será? E pode ser que ela ainda continue vigente, trazendo um equívoco sobre o pensar. Já a linguagem escrita era ainda na forma de preparação para o primeiro ano,

com atividades de cobrir pontilhados, cópia de letras e sílabas nas folhas impressas com auxílio do mimeógrafo. Tudo isso, de certa forma, fora do contexto social das crianças.

Para mim, atípica era a professora que chegou no ano seguinte, que nos fez subir no morro para conhecer a realidade em torno da escola, que quando uma criança perguntava algo, ela ia ao encontro da mesma, se abaixava e pedia para perguntar novamente. Essas posturas me causavam estranhamento. A interferência de outras crianças na conversa era reprovada, não com o olhar que fuzilava, mas com um pedido de paciência, pois a atenção da professora naquele momento seria daquela criança. Ela não falava em tom alto, nem ríspido, e ela quase nunca usava o quadro verde, exceto se as crianças quisessem escrever nele. A cadeira do pensamento também não fazia parte da rotina da sala, e quando algum colega batia em outro, ela oferecia à criança a chance de se explicar e se desculpar. Além disso tudo, as crianças tinham prazer em aprender. Tudo que faziam era valorizado com um sorriso, ou instigado a continuar.

E foi ali, com a presença desta professora, que o fogo começou a ser interno, pois eu já não queria ser a professora que disciplinava os tempos e os corpos, eu queria ser a professora que ouvia as crianças, que brincava com elas, que as respeitava, que lhes cativava. Mas minha prática ainda dizia o contrário.

No ano seguinte, a professora, como substituta, foi para outra unidade educativa, e eu fiz uma permuta para uma creche, mudando completamente os modos de ser docente. Neste momento, conforme aponta Wiggers (2000), a Educação Infantil oscilava em duas direções contrárias tentando romper com os velhos modelos que reproduzem o modelo familiar e de escola.

Segundo a autora,

Os modelos que procuravam reproduzir o ambiente familiar perseguem maior flexibilidade em suas ações e promovem um ambiente mais livre, com práticas mais espontâneas, para as quais não se faz a exigência de profissionais habilitados, já que elas de algum modo procuram repetir as relações familiares. (WIGGERS, 2000, p.131)

Assim, trabalhando com as crianças bem pequenas, minha relação com elas passou a ser apenas de cuidado, adormecendo de certa maneira a professora que refletia. No berçário, eu sabia ser “professora” porque sabia ser mãe. E por ter um filho

da mesma idade, sabia do cuidado que precisavam, portanto, a chama questionadora se apagou.

Posteriormente, quando saí da creche para o NEIM¹⁹ – instituição em que ainda hoje atuo -trouxe comigo os dois modelos de professor, o “tradicional”, que já estava habituada e o que desperta o “fogo interno”. Trouxe também dois modelos de Educação Infantil, aquele que se aproximava da escola e o outro que aproximava do familiar. Sem entender ainda qual modelo seguir, ou quais caminhos trilhar, fui me misturando, queria ser diferente, mas nem sempre conseguia. E esse fogo me consumia.

Ao pensar sobre isso, novamente sou direcionada às minhas memórias, à beira de um fogão à lenha tão bem cuidado e utilizado com tanto zelo por minha vó Luiza, a quem todos chamavam Luzia. Preparar a refeição para família não era apenas acender um palito e desprender o gás em uma boca de fogão. Era uma preparação desde cedo, e às vezes até antecipada, já que era preciso lenha seca e os gravetos bem escolhidos para acender o fogo. Não, ela não era professora, mas ela entendia de planejamento. Ela sabia que precisava escolher a lenha ideal, o tempo para acendimento, o cuidado para não apagar o fogo, a disposição da lenha para não causar muita fumaça, nem um fogo alto. Ela também entendia de cuidados. Não era possível colocar o alimento no fogão, contar o tempo e voltar mais tarde. Era preciso uma observação participante e comprometida para não queimar os alimentos. Além disso, o fogo do fogão a lenha era constante, do qual mantinha o alimento sempre quente, com mais sabor e cheiro. E por estar ali cuidando da constância do fogo, também sobrava tempo, para uma xícara de café e uma conversa com os netos.

Ao pensar no cuidado, atenção e carinho desta vó à beira do fogão, compreendo que essa docência que precisamos para os dias de hoje, precisamos ter zelo e cuidado com a unidade educativa; uma docência que exige planejamento e fundamentação. Nesse processo, a formação do professor é algo que precisa ser pensada. Ela precisa ser compreendida como uma experiência que não é separada de nossa vida pessoal, que se modifica quando a sociedade também muda. Não é o caso de seguir as mudanças, mas pensar essas mudanças e a relação com a

¹⁹ A nomenclatura Núcleo de Educação Infantil Municipal substituiu a nomenclatura Creche a partir de junho de 2018. Mas neste tempo havia uma distinção de creche para NEI. As creches atendiam período integral as crianças de 0 a 6 anos. No NEI o atendimento era parcial e contemplava as crianças de 4 a 6 anos.

educação, encontrando caminhos de mediação a partir das relações com crianças. Não podemos parar na formação inicial, é necessária uma formação permanente e contínua. A formação não tem que ser uma obrigação, mas uma necessidade do professor de atualização, da busca por um encontro com seu outro, na ânsia por ser um ser humano melhor. É muito mais que conquistar um certificado ou um título. Nesta direção, a formação precisa passar pela reflexão constante e isso é característica de um pesquisador.

O termo “modelo de professor” utilizado no texto não veio afirmar que existe um padrão a ser seguido, mas teve a intensão de repensar a imagem e as características que os professores apresentam em sala de aula. Nessa reflexão, que deve ser crítica e permanente, há de se considerar que devemos diminuir a distância entre nosso discurso e nossa prática. E refletir sobre a formação e a experiência ao longo do tempo nem sempre é fácil, ela causa dores e até vergonha das práticas que reproduzimos no decorrer da vida profissional. Porém, podemos entender isso como uma trajetória construída que pode ser transformada. Em alguns momentos, é preciso derrubar paredes para reconstruí-las de outro modo.

2.3 Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: preparação para o Ensino Fundamental?

Logo que surgiram as discussões sobre o conceito letramento na instituição em que sou lotada, isso no final da década de 1990, nossa compreensão era que tal conceito ocuparia o lugar da alfabetização, por isso era difícil compreender a indissociabilidade entre os dois termos. E mais de duas décadas passadas, ainda hoje percebo que há dificuldade de entendimento sobre a articulação entre alfabetização e letramento. Esse fato pode ser comprovado pelas diversas pesquisas com o título “alfabetização ou letramento”, parece que há uma necessidade de tomar partido entre um ou outro conceito.

Uma pesquisa realizada no sul do Brasil buscou compreender como as noções de letramento estão presentes na voz dos professores alfabetizadores mostrou que

[...]mesmo sem saber ao certo como conceituar o letramento, muitos professores optam por descrever o que fazem, buscando mostrar a intencionalidade das suas práticas. [...] ainda é possível perceber algumas concepções contraditórias ou até mesmo distantes das discussões

acadêmicas e mais recentes sobre o letramento. (HEINZ; KOERNER, 2013, 59)

Brandão e Rosa (2011) também constatarem que os professores da Educação Infantil possuem dúvidas quanto às diferenças e aproximações entre alfabetizar e letrar, necessitando de discussão e aprofundamento para orientar suas práticas. Deste modo, me identifico com a fala das autoras, pois por algum tempo, sem referenciais teóricos, colocava em prática aquilo que vivenciei em minha infância, como por exemplo exercícios de coordenação motora em que a criança cobria pontilhados. Inclusive por não saber como fazer, deixava de lado propostas que poderiam contribuir com a construção de escrita e leitura das crianças.

Deste modo, ao propormos destacar alguns elementos nas imagens do Museu de Experiência, tínhamos como intenção dar visibilidade às experiências das crianças, evidenciando como elas brincam, como leem o mundo, como se relacionam com a natureza, com seus pares e objetos. E a partir deste olhar, busca-se compreender como essas experiências contribuem com a apropriação da escrita e leitura sem a instrumentalização realizada nas décadas anteriores, quando os últimos anos da Educação Infantil tinham como propósito preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Neste caso, preparar estava relacionado à necessidade de aquisição motora da escrita e à pré-alfabetização pelo método tradicional (descontextualizado, instrumental, silábico, baseado na repetição) que partia das partes para o todo (vogais, consoantes, sílabas, palavras e textos).

Kramer (2003) afirma que a ideia de preparação de alguns anos atrás está relacionada ao entendimento de que as crianças precisavam de uma prontidão para alfabetização e que a pré-escola veio para superar as carências que eram observadas no primeiro grau (hoje Ensino Fundamental), sendo esta uma educação compensatória.

Smolka (2003) também contextualiza que nas décadas de 1960 e 1970 a educação pré-escolar de viés compensatório foi implementada pelo governo como solução para os mitos criados sobre o fracasso escolar. Depois, com o resultado não satisfatório destas políticas, em substituição à incapacidade da criança, apontou-se a “carência cultural” e incompetência de professores como origem do fracasso escolar. Por isso, implementou-se cursos de treinamento e manuais para o professor, surgindo então o livro didático, sendo este inquestionável, já que era necessário melhorar o rendimento escolar, e na visão do governo o livro tornou-se um instrumento básico

para alcançar este objetivo. Assim, partindo do governo, não poderia ser questionado, pois como aponta Smolka (2003), “virou programa e, mais do que programa, virou o método. Como método, adquiriu ‘estatuto da cientificidade; e, como ciência, sua utilização passou a ser inquestionável.” (SMOLKA, 2003, p.16). Isso me remete a pensar sobre como este material tinha aprovação dos professores, pois assim que entrei na prefeitura os livros eram disponibilizados gratuitamente em uma das livrarias da cidade. Eu mesma recebi um documento da direção para pegar os livros, já que iria ficar sozinha por algum tempo com as crianças.

Todavia, como apresenta Kramer (1982), não podemos corrigir os problemas e a deficiência do Ensino Fundamental culpabilizando a criança, a família e o meio, marginalizando-os. Mas podemos oferecer oportunidades para seu desenvolvimento a partir da observação de seus movimentos e possibilidades, com propostas que deem sentido às suas experiências, respeitando sua linguagem e seu tempo.

É nesta direção que pensar na formação da atitude leitora e produtora de textos com crianças pequenas vem ao encontro da possibilidade de uma articulação com o Ensino Fundamental, já que a Educação Infantil é um lugar onde as crianças podem ser observadas em seus movimentos e desfrutam de muitas propostas que dão sentido às suas experiências contribuindo com sua transição para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Podemos levar em consideração que quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) foram elaboradas, as discussões sobre o campo da Educação Infantil não estavam finalizadas, mesmo com um documento em mãos, ainda se vivia um processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos e das práticas pedagógicas. Ainda hoje, mesmo com tantos documentos norteadores disponíveis, as discussões não foram finalizadas e nem se pretende finalizar, já que a sociedade muda e conseqüentemente as suas práticas e saberes. Todavia, segundo este documento, uma das discussões prioritárias é

[...] como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 7)

Deste modo, as discussões de fato não estão e não devem finalizar, mas um documento de tal importância já apresentava a inquietação de se pensar em práticas

junto às crianças de grupo 5/6 garantindo a aprendizagem sem antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental. Assim, concordando com Solé (2003), quando afirma que não é o caso de acelerar nada, nem de pular etapas, mas de tornar a leitura, e portanto, a escrita, um processo natural que pode levar a aprendizagem a partir do que lhes interessa e que já faz parte de suas vivências e experiências.

Devemos levar em consideração que a criança contemporânea já nasce cercada por símbolos, por culturas e famílias diversas e, portanto, por interesses também diversos. Entre os interesses e práticas culturais experimentados pelas crianças, muitos aproximam-se desde muito cedo, no mundo da cultura escrita. Como as crianças estão imersas na cultura letrada, a aproximação com a leitura e a escrita na Educação Infantil torna-se importante, já que estes são conhecimentos construídos historicamente e a criança é um sujeito social e histórico que aprende desde seu nascimento a partir da imitação de outro ser social. Mas como aponta Stemmer (2007, p.136 apud BRANDÃO;LEAL, 2011, p. 19), é comum a aprendizagem da escrita e leitura não ser nem considerada na Educação Infantil por falta de conhecimento sobre o assunto. Na falta de referenciais mais claros para prática educativa, muitos professores se valem de treinos percepto-motores e cópias de letras, ou deixam de lado qualquer experiência com a língua escrita pelo receio de serem criticadas pela antecipação de etapas.

Deste modo, busco refletir sobre ações que possam ampliar a linguagem oral e escrita a partir dos interesses das crianças, e não mais como preparação para outra etapa. Por isso, pensar em uma articulação com a escola dos anos iniciais pode ser um bom caminho para respeitarmos as crianças nas instituições de Educação Infantil, bem como colaborar com sua transição para o Ensino Fundamental.

As Orientações Educacionais Pedagógicas para Rede Municipal da Educação Infantil (2012) deixam claro que é possível uma organização pedagógica que se pautem no desenvolvimento das experiências educativas, intensificando as ações das crianças de forma que possa garantir uma formação integral e orientada para as diferentes dimensões humanas. Para tal, afirmam que é necessária uma ação intencional e orientada para contemplar cada uma das dimensões dos núcleos de ações pedagógicas (NAPs), respeitando seus direitos fundamentais e garantindo a formação integral. De acordo com este documento, os NAPs surgem do entendimento da especificidade da Educação Infantil, confirmando sua importância como primeira Etapa da Educação Básica, e portanto, reconhece e “respeita os direitos fundamentais

da criança, e a garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 13).

Porém, essa orientação nem sempre é compreendida, talvez por desconhecimento inicial, ou pela falta de estudo dos documentos norteadores e, por isso, nos espaços de Educação Infantil, é necessário dar continuidade a essas discussões, aos debates e estudos, inclusive com a participação das famílias. Isso porque comumente o olhar de pais e responsáveis para a Educação Infantil, ora está direcionado apenas à dimensão de cuidado com as crianças, ora centra-se na expectativa de que a educação infantil reproduza a lógica escolar.

No ano de 2017, por exemplo, recebemos uma criança que frequentava uma instituição da rede privada desde os 2 anos de idade e na fala inicial da mãe revelava-se receio de a criança estar no NEIM pois ela ouvira falar que “a instituição não ensinava nada” (palavras da mãe). Explicamos como acontecia o desenvolvimento das propostas no NEIM e a importância de garantir que as crianças vivenciassem sua infância plenamente, o que a deixou mais tranquila, mas não muito convencida. Mas ao chegar no final do primeiro semestre, na entrega de avaliação da criança que acontece individualmente em um encontro entre professores e família, a mãe afirmou que a criança nunca aprendeu tanto em apenas um semestre. Afirmou ainda que não apenas a filha, mas toda família aprendeu, porque a criança chegava em casa contando suas experiências, realizando algumas atividades que fazia no NEIM e pedindo para pesquisar outras coisas, como por exemplo novos sinais da Língua Brasileira de Sinais para poder interagir com o colega da sala que era surdo.

Assim, pautamo-nos nos documentos norteadores da Rede Municipal de Florianópolis, entre estes as Diretrizes Educacionais Pedagógicas (2012) compreendem-se que há diversos modos de ampliar os conhecimentos e os repertórios das crianças, contribuindo para sua formação intelectual e apropriação cognitiva. Assim, é necessário entender que a crítica à antecipação escolar

[...] não é a negação da função da formação intelectual das crianças e de apropriação cognitiva de outros saberes [...] mas de uma posição contrária àquelas tendências de aceleração que equivocadamente veem nesse processo uma forma de 'garantir' o acesso ao conhecimento e em consequência "democratizar" a educação". (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 20).

Outra dimensão problemática da prática pedagógica com crianças pequenas está relacionada a professores que constroem propostas que contradizem as orientações da Educação Infantil: elas se pautam na ideia de que a criança está ali para brincar e portanto, não há necessidade de elaborar propostas que envolvem a leitura e escrita, como se esta não fizesse parte do contexto sociocultural das próprias brincadeiras das crianças. Porém, nas orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis, fica claro que isso não se caracteriza como isenção do professor na organização dos documentos e da ação pedagógica. (FLORIANÓPOLIS, 2012). Para além disso, afirmam que,

[...] a crítica ao que temos definido como antecipação da escolarização, também não se identifica [...] como qualquer negação da função da formação intelectual das crianças e de apropriação cognitiva de outros saberes. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 20)

O documento, pautado em Samorukova e Loguinova (1990) afirma que Vigotsky foi o primeiro a fundamentar a sistematização dos conhecimentos das crianças estudando o seu desenvolvimento a partir da centralidade da dimensão social. O documento orientador da Educação Infantil municipal também se fundamenta em Hurtado (2001), negando esse caráter de preparação escolar e afirmando que o papel preparatório da Educação Infantil é levar a criança a uma atitude favorável, e isso demanda motivá-la e incentivá-la as descobertas do mundo que a rodeia, a viver em comunidade com responsabilidade, ao gosto por ouvir histórias e pelo prazer de comunicar-se com outros (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Como vimos anteriormente, o fato de a brincadeira ser o eixo central do currículo da Educação Infantil não faz dela a única atividade deste espaço, nem desresponsabiliza o professor. A ação do professor carece de mediação, organização e planejamento, relacionando saberes a partir de Núcleos de Ações Pedagógicas, conforme apontam as orientações Curriculares para Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis (2012).

Portanto, entendemos que as discussões, debates e pesquisas devem ser fortalecidas ainda mais nas universidades, mas não deve ficar apenas ali, precisamos expandir estes conhecimentos para os grupos de formação continuada com a intenção de aproximar a teoria da prática e vice-versa, em uma relação dialógica, onde todos têm direito a voz. Isto porque há alguns grupos que afirmam que aqueles que muito estudam, geralmente os mestres e doutores, pouco sabem da realidade da prática.

Do outro lado, também podemos ver o contrário, grupos que pensam que aqueles que estão na prática pouco entendem dos estudos. Há um paradoxo que precisa ser desmistificado. Pois, como aponta Kramer (2000), é preciso refletir sobre os paradoxos para poder respeitar e atuar com as crianças: “Hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis.” (KRAMER, 2000, p. 2)

Assim, pautados nos documentos norteadores e com a contribuição de outras pesquisas e autores, podemos investigar quais caminhos podemos percorrer, movimento que pretendo dando visibilidade às imagens do Museu de Experiências.

Compreender este território em disputa não é uma tarefa fácil, embora necessária. Outro elemento que entrou em cena recentemente é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento que possui a pretensão de uniformizar o ensino no Brasil, estabelecendo “conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica²⁰”. Embora não se apresente como um currículo em si, mas sim como um documento orientador dos currículos, a BNCC recebe críticas, entre outros, de especialistas, pesquisadores, professores, sociedade civil organizada. Entre os limites apontados, estão a organização da proposta em competências individuais, a dissociação entre os termos ‘cuidar’ e “educar”, a divisão entre creche e pré-escola, a ênfase em conhecimentos das ciências ditas duras em detrimento de saberes das ciências humanas, a falta de referência à diversidade de infâncias e às demandas da educação especial, a exclusão das discussões sobre identidade de gênero e orientação sexual.

As críticas à BNCC também são dirigidas ao trato com a linguagem verbal escrita. Após tramitar por dois anos, a aprovação da sua 3ª versão, em 2017, trouxe desacordos, com partes suprimidas, reduzidas e enxugadas, evidenciando se tratar de um campo de tensão e disputa. Um exemplo é a crítica feita pelos envolvidos no projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, que tem como parceria MEC/SEB/COEDI, UFMG, UFRJ e UNIRIO, que participaram da discussão da 2ª versão da BNCC referente à leitura e escrita e que manifestaram um posicionamento crítico sobre a 3ª versão deste documento. Ressaltaram (NUNES *et al.* 2017, p.1) que o documento foi modificado com reduções de páginas importantes e mudanças

²⁰ Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

conceituais sobre desenvolvimento, aprendizagem e linguagem. Apontaram ainda que houve alterações no campo de experiência denominado “escuta, fala, linguagem e pensamento”, o qual foi denominado “Oralidade e escrita”.

Em sua versão final homologada em dezembro de 2017, após as críticas ao trato com a linguagem escrita na 3º versão, a BNCC para a Educação infantil reorganizou os campos de experiência em: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Ainda assim, a BNCC manteve seus limites na articulação entre a escrita e demais formas de expressão, concentrando a relação com a cultura letrada no campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”. Quando se analisam os objetivos de aprendizagem da BNCC para a Educação Infantil, há detalhamento de procedimentos relacionados à alfabetização, um indício de antecipação deste processo. O mesmo detalhamento não acontece com relação a outras formas de expressão ou campos de experiência (BARBOSA et al, 2018).

Assim, a BNCC traz uma nova demanda para os professores: é preciso debruçar-se sobre este novo documento, percebendo as tensões existentes, fazendo leituras críticas e discutindo as novas ações. Fruto de disputas pedagógicas, políticas, ideológicas, a BNCC não pode ser entendida sob um estatuto de cientificidade e legalidade que lhe garantiria (a priori) veracidade e legitimidade.

Neste sentido, precisamos tomar nosso lugar como pesquisadores, como professores e gestores para analisar tal documento e repensarmos nossas propostas para não correremos o risco de voltar às inadequadas práticas de uso das cartilhas e ênfase em repetições descontextualizadas²¹. Sobretudo porque, a partir da sua homologação, muitas editoras já se apresentam em defesa da BNCC interessados em lucrar com a venda de materiais didáticos.

Atualmente, em muitas redes de ensino privado o livro didático novamente vem sendo assumido como método imprescindível e inquestionável. Muitas vezes estes materiais possuem foco – implícito e explícito - no ensino instrumental da leitura e escrita, recomendando exercícios de prontidão, de coordenação motora fina, entre outros, inclusive com as crianças da Educação Infantil. Em algumas redes públicas de

²¹ De acordo com FERREIRO (2017, p. 30), “as pesquisas sobre a aquisição da língua oral mostram claramente que a repetição desempenha um papel muito limitado nesse processo. Sabemos que as crianças aprendem muito mais construindo do que repetindo o que os outros disseram.”

ensino, estas propostas de editoras privadas também já se fazem presentes, como pude perceber ao acompanhar estágios como tutora do curso de Pedagogia à distância da UDESC. É o caso do município catarinense de Canelinha, cuja rede municipal de ensino firmou um convênio com a Editora Positivo para implantar o Sistema de Ensino “Aprende Brasil” para a Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos) e o Ensino Fundamental²²

Ao pensar sobre a BNCC (2017) no que se refere à oralidade e escrita, sou levada a um texto de Magda Soares (2004) intitulado “Alfabetização e letramentos: caminhos e descaminhos”. Neste artigo, a autora já demonstrava uma preocupação quanto aos caminhos trilhados na área da alfabetização e afirmava que era necessário revisitá-los. Porém, ela também sentia que o momento anunciava uma ameaça ao que já fora construído, com possíveis desvios nos caminhos. Segundo Soares (2004) as consecutivas mudanças conceituais e metodológicas podem ser percebidas a partir de um olhar histórico da alfabetização escolar, mas é preciso um movimento diferente para não negar avanços teóricos e não ignorar ou recusar as críticas recentes. Para Soares, é preciso fazer “a crítica aos atuais pressupostos teóricos e à insuficiência das práticas que deles têm decorrido” (SOARES, 2004, p. 96), sob o risco de nenhuma mudança ser realizada. Para a autora, seria necessário buscar caminhos, recusando os descaminhos.

Deste modo, não podemos apenas criticar o que está posto neste documento (BNCC), mas precisamos discuti-lo e procurar outros caminhos que possam garantir uma formação da atitude leitora e produtora de textos, confrontando o atual documento normativo com os marcos legais e demais documentos orientadores.

Outro fato observado em minha prática pedagógica quanto às propostas na Educação Infantil é que os profissionais que atuam nas instituições de ensino privado e depois passam a lecionar em instituições da rede pública se deparam com uma prática diferente daquela que estão habituados, já que não têm o suporte de livros e a própria rotina e propostas são diferentes²³. O mesmo acontece quando um profissional da rede pública opta por lecionar em instituições de ensino privado e

²² Disponível em <https://www.canelinha.sc.gov.br/noticias/index/ver/codMapaltem/33817/codNoticia/462837>

²³ Ciente dos riscos de generalização que advém da análise de uma experiência singular, ressalto que quando apresento as diferenças percebidas na educação infantil pública e particular não tenho a pretensão de defender uma ou outra, mas sim refletir sobre a criança, seus direitos, suas especificidades e demandas.

percebe que precisa elaborar atividades que mais agradam as famílias, ou desenvolver atividades com o livro didático com crianças a partir dos três anos de idade, ao invés de contemplar os documentos orientadores e garantir experiências que respeitem a criança. Além disso, não é de estranhar que alguns profissionais do Ensino Fundamental, ao lecionarem na Educação Infantil, também se surpreendam por não encontrarem propostas que levem as crianças a estarem “preparadas” para o 1º ano²⁴, inquietando-se com atividades que são desenvolvidas na Educação Infantil e sentindo dificuldade de tirar de sua prática as atividades de cópia e escrita descontextualizada. Isso demonstra que a Educação Infantil e a escola de Anos Iniciais não conseguem se aproximar, o que pode ser muito desfavorável para transição das crianças para o Ensino Fundamental.

Quanto a isso, Oliveira (2010) afirma que, desde a Constituição Federal de 1988, houve avanços na área da Educação Infantil, como por exemplo a formação dos professores, porém, entende que é necessário articular o trabalho pedagógico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental sem que uma etapa se sobreponha à outra. Segundo ela,

Nessa posição se colocam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), que representam uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o processo de ensino-aprendizagem na Escola Básica. (OLIVEIRA, 2010, p. 1)

Oliveira (2010) aponta que tal documento tem sua contribuição na articulação da Educação Infantil com o Ensino fundamental porque sua elaboração contou com a participação de professores de diferentes segmentos, pesquisadores, movimentos sociais, que de certa forma puderam apresentar suas preocupações e suas ideias quanto às propostas que podem e devem ser levadas em consideração quando se trata da Educação Infantil. Isso quer dizer que há um caminho fundamentado em estudos, em discussões e provavelmente em algumas práticas, sejam elas positivas ou negativas, mas que nos apresentam uma direção.

Deste modo, reafirmo que as diversas discussões dentro da instituição contribuem com novas posturas e novos questionamentos acerca da tensão

²⁴Até 2010, as escolas tiveram que se adaptar à lei nº 11.274 que regulamentou o Ensino Fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória das crianças de 6 anos. Deste modo, houve a mudança da nomenclatura de 1ª série para 1º ano.

letramento e alfabetização, e nos remete a pensar na articulação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de forma que a transição das crianças para o primeiro ano aconteça de forma tranquila e contribua para a nova etapa. Por isso, como aponta Oliveira (2010, p.1) é necessário “estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Porém, embora não pareça, seria ilusão acreditar que não há uma ruptura nessa transição, pois as práticas, as propostas e a própria organização são muito diferentes.”

Diante de um cenário marcado por idas e vindas do livro didático na escola, dos métodos de alfabetização instrumentais que ainda estão infiltrados sob o rótulo de práticas novas, podemos concordar com a afirmação de Mortatti (2006)

É preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores (mas não apenas), especialmente para compreendermos o que desse passado insiste em permanecer. Pois é justamente nas permanências, especialmente as silenciadas ou silenciosas, mas operantes, e nos retornos ruidosos e salvacionistas, mas simplistas e apenas travestidos de novo, que se encontram as maiores resistências. E é também de seu conhecimento que se podem engendrar as reais possibilidades de encaminhamento das mudanças necessárias, em defesa do direito de nossas crianças ingressarem no mundo novo da cultura letrada [...] (MORTATTI, 2006, p. 16)

Diante deste quadro apresentado por Mortatti (2006), compreende-se que também podemos refletir a partir das diversas experiências dentro do campo da Educação Infantil percebendo os caminhos trilhados pelos professores deste segmento para oportunizar experiências com a cultura letrada. Este movimento pode nos levar a novas práticas e a afastar alguns fantasmas que dificultam esse processo.

3 CONSTRUINDO UM MUSEU DE EXPERIÊNCIAS

“Não tem jeito, a gente segue em frente e acaba deixando para trás, uma professora, uma escola, um amigo, nem sempre dá para entender, seguir adiante é só o que se pode fazer.”²⁵

Alexandre Brito

Como professora de Educação Infantil, posso afirmar que quando seguimos em frente também deixamos para trás crianças, suas brincadeiras, seus ruídos, seus silêncios, seus questionamentos, seus sentidos, seus jeitos de compreender e interpretar o mundo. Porém, nem sempre esse “deixar para trás” fica esquecido ou perdido no tempo.

E, como Alexandre Brito poetizou, “tem que ter um lugar onde ver cabe dentro do olhar”. E foi procurando este lugar e me construindo como pesquisadora que me senti impulsionada a encontrar caminhos para refletir sobre a formação da atitude leitora e produtora de textos na Educação Infantil. Assim, mesmo seguindo em frente, fiz um movimento de voltar atrás, e encontrei na memória este lugar que contém acervos para um museu, quem sabe até para um museu desmiolado (BRITO, 2015).

O livro “Museu Desmiolado”, de Alexandre Brito, nos leva através da poesia a enxergar museus inexistentes a partir da imaginação, acessando um tempo que se confunde entre passado e presente, já que é também a memória “um lugar multifacetado e que não segue um calendário” (BRITO, 2015), ou seja, pode ser compreendida de diferentes modos, de diferentes ângulos, levando em consideração vários aspectos como o tempo em que surgem as memórias e as fagulhas que as provocaram.

Deste modo, instigada pela poesia de Alexandre Brito e atravessada pelas leituras de Walter Benjamin – com quem aprendi a desabrochar memórias – passei a entrecruzar memória e narrativa, buscando o que estava guardado em algum lugar e só podemos ver ao fechar os olhos, por vezes literalmente, e em outras apenas nos afastando do tempo presente. Compreendi durante esta escrita que poderia criar um museu imaginário, não de imaginação, embora esta se faça presente em alguns momentos, mas um museu de experiências construído a partir de minhas vivências. Este museu de experiências é possível porque construímos acervos trazendo o passado até o presente. O que estava empilhado em um canto qualquer da memória

²⁵Trecho do poema “Museu do que ficou para trás” que está no livro “Museu desmiolado de Alexandre Brito (poeta, músico e editor da amepoema). O livro foi premiado entre os 30 melhores livros infantis de 2012. Conta com 21 poemas sobre museus imaginários.

passa a caber dentro do olhar. Assim, tal qual Benjamin, me lancei a buscar os rastros do passado para esclarecer questões do presente e, quem sabe, ressignificar nossa prática com as crianças pequenas. Deste modo, as memórias tornaram-se acervo deste “museu de experiências”, o que estava muito bem guardado foi encontrado e, ao remexer, ao soprar a “poeira” do esquecimento, revelou a importância dessas memórias. Esse remexer e esse sopro me fizeram voltar atrás e procurar resquícios no passado para confrontar com o presente. Além disso, foi possível compreender com a lembrança que o passado não é vazio, ele guarda muitas memórias cobertas pelo esquecimento:

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, a do ocorrido com o agora é dialética - não de natureza temporal, mas imagética. Somente as imagens dialéticas são autenticamente históricas, isto é, imagens não-arcaicas. A imagem lida, quer dizer, a imagem no agora da cognoscibilidade, carrega no mais alto grau a marca do momento crítico, perigoso, subjacente a toda leitura. (BENJAMIN, 2009, p. 505, fragmento [N 3, 1])

Assim, ao aproximar-me de leituras das obras de Walter Benjamin, as memórias foram desabrochando e aos poucos me impulsionaram à construção de novos significados e, conseqüentemente, transformaram minhas memórias em inquietações para esta pesquisa. As experiências de criança, de aluna e de professora me incitaram a refletir e investigar o interesse da criança pequena pela escrita e leitura.

Para Benjamin, seus escritos eram mais do que uma escrita autobiográfica. É a partir desse entendimento que apresento algumas “imagens dialéticas” de minha infância e de minha prática na educação: construo narrativas para compor uma exposição em um museu. Segundo Benjamin, a cada narrativa, enquanto escrevemos sobre o passado, possivelmente vamos reinventando o presente. Ao indagarmos a nossa própria infância, o fazemos a partir da nossa interpretação do presente, e esta é diferente da interpretação que tínhamos quando crianças. Além disso, enquanto narramos, e pelas diversas vezes que narramos, essa escrita de nosso passado não se apresenta linearmente, mas molda-se pelas reminiscências. Como afirma Gagnebin (1997, p. 181), “essa experiência é dupla: primeiro, ela remete sempre à reflexão no adulto que, ao lembrar o passado, não o lembra tal como realmente foi, mas, sim, somente através do prisma do presente projetado sobre ele.”

Neste percurso de escrita, no ato de rememorar, também fui indagando minha própria infância, refletindo e considerando o que meu olhar de adulto me mostrava: a pracinha na frente da escola em que eu estudava era enorme, com tantas árvores... sobre o prisma do presente, hoje ela me parece tão pequena e sem graça. Mas logo, o presente me lança novamente ao passado e eu tento lembrar das sensações, sentimentos, experiências na praça, das quais as memórias tornam-se preciosas. Assim, a partir de minha experiência de hoje, consigo olhar esses “achados” e encontrar questões que antes não me pareciam tão importantes.

Tal qual Mário Quintana, quando afirmava que sua vida estava em seus poemas, que os poemas eram ele mesmo e que nunca escreveu nada que não fosse uma confissão, também escrevo aqui sobre minha vida e as minhas experiências. Embora não me considere poeta – o que não me impede de tentar me expressar pela poesia –, escrevo sobre coisas, sentimentos e pessoas. Escrevo sobre mim, sobre minha prática, sobre as crianças com quem convivi. Nestas escritas, faço confissões de meus erros, de meus medos, de minha coragem e de meus anseios na relação com as crianças. Assumo essas escritas como elementos que dão movimento às reflexões deste trabalho.

Neste processo, distanciei-me de uma escrita acadêmica tradicional para me aproximar de uma escrita mais poética e autoral²⁶. Espero que este trabalho encontre um lugar em movimento, não apenas em uma biblioteca ou em uma base de dados, mas que circule entre mãos e olhares de pesquisadores, de professores e daqueles que querem compreender as crianças pequenas e suas relações com a escrita e leitura. Neste propósito, precisamos entender que “as coisas que se foram não desaparecem do mapa, não viram pó, não evaporam no ar como barcos ancorados na calmaria do cais, estão fundeadas todas aqui, no museu do que ficou para trás” (BRITO, 2015). Neste texto, aquilo que não desapareceu, e que a narrativa traz do passado para o presente, compõe o que nomeio de “museu das experiências”. Confesso que pouco valorizava as visitas a museus antes de me tornar educadora. Por não ser uma experiência presente em minha infância e adolescência, este desinteresse pode ter uma influência direta da realidade social e cultural em que me criei. Todavia, ao estar no campo da educação, a convivência com outras pessoas e outras culturas contribuíram para ampliação dos meus repertórios e conhecimentos.

²⁶ Esta opção pela escrita autoral foi sugerida por membros da banca de qualificação e acatada por mim em conjunto com meu orientador.

Ainda assim, por muito tempo, nem toda galeria que entrei me fascinou ou atraiu minha atenção, e não entendia como igrejas e locais históricos pudessem contribuir para a formação cultural nos dias de hoje. Quando passei a conhecer alguns museus, a visitar galerias de arte, ainda sim fazia questionamentos como: “isso é arte?” Ou então, afirmava: “acho que posso fazer melhor!” Logo, envolvida pelo olhar de outras pessoas, fui tocada, provocada a refletir, questionar, lembrar e não apenas olhar com os olhos. Fui me sentindo provocada pelos diferentes pontos-de-vista que as pessoas compartilhavam sobre as obras de arte. E passei a vislumbrar que obras de arte e outros elementos da cultura poderiam compor as propostas pedagógicas com crianças pequenas.

No ano de 2016, buscava um curso que me auxiliasse a compreender a contribuição do cinema na sala de aula, pois as crianças diariamente nos mostravam diversas aprendizagens a partir dos filmes, e seus interesses iam ao encontro aos interesses dos professores. Essa inquietação teve início durante o curso de especialização em Docência na Educação Infantil, realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI). Na ocasião, o trabalho de conclusão do curso teve como tema “As mídias na educação infantil: um olhar sobre o contexto de uma creche²⁷ pública de Florianópolis”. Porém, ao concluir a pesquisa, novos elementos foram apresentados, como por exemplo a participação das crianças nas produções.

Nesta busca, encontrei o curso “Cinema na Escola-Inventar com a diferença” promovido pelo grupo Núcleo de Infância Comunicação e Arte (NICA), experiência essencial para ampliação de meu repertório cultural e a apropriação crítica de produção com as crianças. A proposta de conclusão do curso era construir uma produção audiovisual com as crianças, com a participação delas em todas as etapas, desde a escolha do roteiro, passando pela gravação das cenas e a montagem final. Nesta época, fui aprovada no mestrado e passei a fazer parte do grupo NICA, me aproximando mais das pessoas com quem convivi no curso.

No ano seguinte, no segundo semestre do mestrado, fui convidada por uma das ministrantes do curso para apresentarmos o curta construído com as crianças na 13ª Mostra de Cinema de Ouro Preto (CINEOP). Além da participação no evento, tive

²⁷ Naquele tempo ainda utilizávamos a denominação creche, hoje a instituição é classificada como Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM)

a oportunidade de visitar a cidade de Ouro Preto e refletir sobre a importância de voltar ao passado para compreender o presente.

Em Ouro Preto, visitei muitas galerias de artes, igrejas, locais históricos, feiras locais, percebendo a importância desses espaços em nossa sociedade. Também participei de apresentações musicais e assisti a diversas exposições de filmes²⁸ que aconteciam diariamente na cidade, algumas nas ruas e outras em salas de cinema ou auditórios.

Ciente de que os caminhos deste trabalho podem causar atração, mas também estranhamento, abro a porta do meu “museu das experiências” para visitação. Alguns “entrarão” rapidamente pela galeria, como muitas vezes eu fiz, talvez nem parem em frente ao acervo disponibilizado. Outros poderão entrar, mas não verão com os olhos da alma, pois as “obras” parecerão estranhas ou insignificantes. Talvez se perguntem “isso   escrita para o mestrado?” Ou talvez digam “eu faria muito melhor”. Para outros, poder a ainda ser um momento de pausa, de inquieta o, de medita o, por que não de suspiros? Ou então ser a um momento de parada mais prolongada, de analisar criticamente e, quem sabe, compreender junto a mim um passado não tão distante, buscando um novo olhar do presente sobre os achados de outrora.

Neste “museu de experiências” você encontrar  narrativas de minha vida de criança, de aluna e de professora. No papel de pesquisadora - que aqui assume também um trabalho de curadoria das memora es -, busco trazer para o presente um olhar comprometido com as crianças pequenas e com a forma o da atitude leitora e produtora de textos na Educa o Infantil. Assim, embora a escolha por “abrir este museu para visita o”, de início, possa parecer uma escrita autobiográfica, essa não foi a inten o. O que busquei nessas memora es foi encontrar os estranhamentos, as inquietudes, os questionamentos que nos fazem pensar na criança pequena, compreendendo a constru o do seu interesse pelo mundo da leitura e escrita.

A escrita de Walter Benjamin trazia também muito de suas experiências, mas ele mesmo afirmava que não era uma escrita autobiográfica. Gagnebin (1997) discute essa ideia a partir da obra “Infância Berlimense de 1900” (BENJAMIN, 1987). Ela

²⁸ Os filmes eram organizados em 4 temáticas: educa o, preserva o, histórica e contemporânea. Mas a temática que atraiu nossa aten o foi a “educa o”, pois assistimos a curtas que tiveram as crianças como produtoras e protagonistas e que trouxeram para os filmes as suas próprias experiências na elabora o dos roteiros.

afirma que o autor não teve a intenção de apresentar sua infância e suas lembranças, e apresenta:

Essa reflexão sobre o passado visto através do presente descobre na infância perdida signos, sinais que o presente deve decifrar, caminhos e sendas que ele pode retomar, apelos aos quais deve responder pois, justamente, não se realizaram, foram pistas abandonadas, trilhas não percorridas. Nesse sentido, a lembrança da infância não é idealização, mas, sim, realização do possível esquecido ou recalado. A experiência da infância é a experiência daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, releitura crítica do presente da vida adulta. (GAGNEBIN, 1997, p. 181)

Neste entendimento, desde que me apresentaram os escritos de Benjamin, fui impulsionada a elaborar minhas próprias memórias de infância e a refletir sobre os fazeres com as crianças nos dias de ontem e de hoje. Mas nem todas as lembranças são motivo de orgulho, e num gesto meio covarde, em alguns momentos tive a intenção de deixar algumas memórias fora do acervo do “museu de experiências”, como por exemplo minha pobre experiência em arte²⁹. Mas em um movimento contrário, concluo: todas as experiências que estão guardadas dentro deste “museu” foram aquelas que me ensinaram muito, ou que ainda contribuirão com meu conhecimento ou conhecimento de outros educadores e outras crianças. Então desisto de deixá-las fora do acervo e guardo as memórias no museu de experiências, que também pode ser desmiolado, já que às vezes parece ser confuso e ter as lembranças fora do lugar.

Nas duas “galerias”, o leitor encontrará experiências vivenciadas na primeira infância que nos levam a refletir e construir elementos para pensar essa formação da atitude leitora e produtora de textos a partir das experiências coletivas e das trocas de saberes entre crianças e adultos, entre passado e presente.

Inicialmente, trouxe para o texto o lugar de onde parto em minhas lembranças, sem a intenção de mostrar quem sou; pelo contrário, ao escolher apresentar essas memórias na terceira pessoa, tento criar um exercício de distanciamento com o que me é familiar, como se eu lesse a história de outra pessoa buscando os estranhamentos como forma de compreender e interrogar os fazeres com as crianças relacionados ao tema desta pesquisa. Por outro lado, ao trazer essas memórias para o texto, é inevitável não me dar a conhecer. Ao mesmo tempo nas

²⁹ Ao rever a versão final do texto, percebo que minha “pobre experiência com a arte não foi deixada de lado no texto. O meu repertório limitado com arte veio para o texto, tornou-se uma questão de reflexão. Não haveria a curadoria e o museu se eu não fizesse esse exercício de autocrítica.

galerias os acervos se misturam e se entrelaçam provocando pensar sobre o presente.

3.1 A caminho do Museu de Experiências

Após a banca de qualificação, os caminhos ainda estavam confusos com o novo encaminhamento sugerido. Pois, inicialmente, pensávamos em uma pesquisa em uma instituição pública e municipal de Educação Infantil, e a consideração da banca é que minha trajetória pessoal e profissional já teria “material” suficiente para refletir, dialogar e contribuir com a educação e com a sociedade. Tal leitura pautava-se em minha prática pedagógica por 26 anos na educação e da sua relação com a minha caminhada de formação profissional e busca por uma educação pública e de qualidade. Outra orientação da banca era que eu organizasse as ideias, pois o texto estava com muitas idas e vindas, e por isso em alguns momentos a leitura tornara-se cansativa.

Deste modo, até chegar às mudanças necessárias, incluindo aqui o percurso metodológico, alguns caminhos já estavam traçados e sua transformação era um processo difícil. Por isso, parafraseando Freire (1996), mudar é difícil, mas era preciso e urgente. Mudar assustava porque mesmo tendo um orientador presente, nossas orientações, inicialmente, pareciam mais desorientar que orientar. Eu ia em busca de respostas, mas voltava com perguntas e provocações; e, acostumada com um determinado formato de orientação de trabalhos acadêmicos, pouco compreendia que meu orientador estava permitindo que eu me afastasse do papel de estudante e compreendesse o papel de pesquisador, escolhendo os caminhos que deveriam ser trilhados neste processo de escrita.

Deste modo, foram os seus silêncios, a sugestão de livros, artigos, músicas, filmes, poesias, as curtas frases ou questionamentos, que inicialmente não entendia, mas que instigaram minha curiosidade, que me levaram a buscar outros textos, outras músicas, diálogos, experiências, memórias... impulsionando para uma escrita autoral. Consequentemente, logo me vi de mãos desatadas para uma escrita mais livre, contudo, ainda precisava traçar melhor o caminho a ser percorrido. Como meu orientador colocou, esse processo “incomoda, mas é desejável! Não se constrói um caminho sem esforço, incômodo, equívocos, tentativas... Essa sensação mostra que

você está em movimento!”³⁰ Sim, eu estava em movimento de idas e vindas, e por estar assim tão livre, em alguns momentos me senti tal qual a “Alice no país das maravilhas”, correndo atrás do tempo e deixando-me ser guiada pela curiosidade que me levaria a um grande buraco, ao medo de não poder voltar, ou ainda a parar do outro lado do mundo (se bem que neste caso, seria algo muito bom para conhecer outras culturas). Mas mesmo assustada, a curiosidade me movimentava, me apresentava saídas, menos a vontade de voltar atrás. Assustada, mas intrigada. E um professor intrigado é uma porta para descobertas.

Tal qual a porta de Alice no País das Maravilhas, durante a escrita, neste percurso da vida, portas foram fechadas trazendo lágrimas. Para abrir algumas portas, precisei diminuir, em outros momentos voltar a crescer. Houve portas que foram fechadas para sempre, outras que ainda precisam ser abertas. Mas foi nas orientações que recebi uma chave importante, a chave da porta que me leva a ser mestre, a porta de um conhecimento que novamente me move quando me confronto com absurdos, com aquilo que parece impossível e que por isso me traz incertezas, e, me aproxima ainda mais das crianças quando resolvo entrar neste País das Maravilhas.

Neste caminhar de Alice, como uma criança, com sua imaginação e curiosidade, passei por quedas, encontrei objetos estranhos e questionei minhas decisões e imprudências. Mas todos esses momentos foram indispensáveis para chegar à construção da metodologia e conseqüentemente à conclusão desta dissertação.

Dentro deste movimento de idas e vindas, iniciei a construção de cenas das experiências com as crianças a partir das memórias. Porém, algumas perguntas vieram à tona: por onde começar? Começaria pelo fim, com as experiências mais recentes? Ou começaria pelo meio, quando entrei na educação? Poderia iniciar pelo começo com as experiências de infância? Essas perguntas me diziam que ainda estava insegura com a escrita. Mas como precisava começar, fui escrevendo sem pensar se era ou não uma escrita possível para o mestrado. Fui colocando no papel o que para mim era importante, as minhas leituras de mundo. E novamente na

³⁰ Trecho de uma conversa com meu orientador pelo WhatsApp em 10/02/2018.

orientação, em vez de respostas, meu orientador me convidou a pensar sobre o processo de escrita a partir do compositor Luiz Tatit³¹ :

Por isso que sempre no início
A gente não sabe como começar
Começa porque sem começo
Sem esse pedaço não dá pra avançar
Mas fica aquele sentimento
Voltando no tempo faria outro som
Porque depois de um certo ponto
Tirando o começo até que foi bom.
(Luiz Tatit – O meio)

Deste modo, percebi que eu poderia “começar do começo”. E isso significava que as memórias de criança fariam parte da escrita, já que elas influenciaram a professora que sou e a pesquisadora que estou me tornando. Ainda que houvesse o risco de que este começo da escrita não permanecesse na versão final do texto, que em meio às lapidações ele pudesse ser descartado, percebi que essas memórias caberiam em um lugar que eu chamei de “Museu das Experiências”.

Logo surgiram outros questionamentos: Não seria isso uma escrita autobiográfica? Isso é importante para o leitor? Faz sentido essa escrita? É importante para pesquisa? Contribui com a sociedade? E novamente a dúvida reinava e concluí: talvez fosse mais certo ter começado pelo meio. Isso porque, como canta Luiz Tatit,

É bom demais estar no meio
O meio é seguro pra gente cantar
Primeiro, acaba o bloqueio
E até o que era feio começa a soar
Depois todo aquele receio
Partindo do meio, podia evitar
Até para as crianças nascerem
Nascendo no meio, não iam chorar.
(Luiz Tatit – O meio)

Sim, partindo do meio parecia mais seguro, mas não demonstraria o percurso de uma criança que aprendeu a amar a escrita e a leitura ainda na primeira infância. E nesta lembrança, parecia que eu mexia em um baú de tesouros. As lembranças mais caras foram guiando minha escrita e conseqüentemente meus questionamentos.

³¹ Letra da música: “O meio” de Luiz Tatit, disponível em <https://www.lettras.mus.br/luiz-tatit/164839/>

Neste tempo meu pai adoeceu e ficou “preso” a uma cama por um tempo, e já perdendo suas forças, ia se entregando lentamente. Foi então que num gesto desesperado, contei a ele sobre minha escrita e seus olhos brilharam, afirmando que se ainda tivesse tempo escreveria um livro. Falei que ele poderia contar para mim e quem sabe um dia eu escrevesse seu livro. Assim, ele começou a recontar suas histórias que eu já havia ouvido tantas vezes, mas que sempre tinham algo de novo, um detalhe que talvez ele tivesse narrado anteriormente e eu não tivera atenção. Em alguns momentos, as memórias dele se entrelaçaram com as minhas. Como em um passe de mágica, as histórias foram reerguendo meu pai, e já não era apenas eu a ouvir, mas todos que ali vinham visitá-lo. Percebi o poder da memória, da narrativa, da escuta e da escrita. E por isso surgiu a ideia de construir um Museu de Experiências, transformando cenas lembradas em acervos que pudessem ser compartilhados.

Conversando com meu orientador sobre a ideia do museu, com seus questionamentos, me senti provocada a descobrir o que era uma “curadoria” e, conseqüentemente, pensei em transformar minhas memórias em imagens para um museu, mesmo sem saber muito bem como fazê-lo. Mas, por visitar Ouro Preto neste percurso de mestrado, e ter visitado alguns museus e exposições, bem como ter participado de diversas mostras de cinema, fui me ancorando nessas vivências recentes. Lembrei das pessoas com quem conversei, dos objetivos das obras ali expostas e de nosso caminhar, observando atentas as obras e imaginando o que teria por trás delas.

Em uma sessão de cinema, por exemplo, apresentaram o filme Vera Cruz³², uma obra que traz apenas uma tela em branco como se fosse a página de um livro,

³² VERA Cruz. Direção de Rosângela Rennó (2000). Sinopse extraída da programação de filmes da 13ª CINEOP: “Apenas três relatos textuais sobre a grande empreitada de Pedro Álvares Cabral sobreviveram aos 500 e poucos anos que se passaram desde a descoberta do Brasil pelos portugueses. O mais completo é a carta assinada por Pero Vaz de Caminha e endereçada ao Rei D. Manuel I de Portugal, dando justamente ciência da descoberta de um novo éden. VERA CRUZ é uma cópia em vídeo de um filme (im)possível que oscila entre os gêneros documentário e ficção, sobre o momento da descoberta do Brasil pelos portugueses, conforme foi relatado na carta de Caminha. Da imagem subtraída podemos ver apenas a imagem da película, velha, arranhada, desgastada pelas centenas de anos de existência e uso excessivo. O som das palavras foi igualmente subtraído, pois o diálogo propriamente dito, entre o descobridor e o nativo, não aconteceu. Restaram apenas o som do mar e do vento —testemunhas do ocorrido— e o relato transformado em texto-legenda”. Disponível em <http://cineop.com.br/index.php/programacao/filme/1373>.

sendo necessário ler o texto que é exibido. Ao fundo se ouvia o som do vento e do mar. Imaginamos que era só o começo do filme, mas foi assim do começo ao fim. Ele nos causou estranhamento e, inicialmente, até repulsa. A amiga que me acompanhava adormeceu, mas eu me vi seduzida pela história escrita e construí em minha imaginação minhas próprias imagens. Deste modo, na elaboração das cenas como obras para um museu, este filme veio à mente me mostrando que é possível fazer imagens com as palavras e com a escrita, e que estas podem ser significativas, pois se entrecruzam com a subjetividade de cada pessoa que lê. Assim, distanciando-me um pouco das regras formais da metodologia científica para realização desta pesquisa, encontrei na curadoria de arte e em algumas características do personagem Flâneur de Baudelaire, uma forma de explicar o processo que envolveu a busca por elementos para construção desta dissertação. Esse distanciamento não quer dizer que houve menos rigor científico, e sim que optei por construir uma metodologia menos amarrada a conceitos, classificações e métodos, embora no decorrer do texto seja possível identificar que se trata de uma pesquisa qualitativa, que tem a intenção de compreender a formação da Atitude leitora e produtora de textos com crianças pequenas, que produz seus dados a partir da construção de memórias, indagando o passado para refletir sobre a Educação Infantil. Para tal, a narrativa fruto do processo de rememoração é transformada em imagens dialéticas, tornam-se instrumento de investigação.

Pensar nessa formação não é exclusividade dos professores. Como adultos, esquecemo-nos de nossas experiências infantis, adiamos pensar sobre elas e as consideramos menos importantes. Todavia, ao estar no papel de mães, pais, avós e professores, novamente somos impulsionados ou provocados a um olhar mais atento às experiências, pois temos a nossa frente uma vida que pulsa e que nos exige enxergar o mundo sob outra lente.

Em minha prática pedagógica, algumas vezes via alguma brincadeira interessante de uma criança e tinha por hábito questionar quem a ensinou a brincar daquele jeito. Sempre ouvia a mesma resposta, mas não me convencia: Eu aprendi sozinha! Agora, com mais elementos para refletir, compreendo que de fato as crianças têm razão: brincar não se aprende em livros, nem mesmo em uma teoria, brincar se aprende brincando, na curiosidade de explorar o mundo, no prazer, na alegria do achado, na experiência, na descoberta e nos desafios ultrapassados.

Podemos nos apoiar nas ideias de Gadotti (2000) e compreender que a criança aprende tocando uma planta, no toque da água em nosso corpo ou na vidraça, na contemplação de um pôr do sol ou de um céu estrelado, ao sentir os aromas da natureza, ouvir o canto dos pássaros ou o ruminar dos animais, ao observar a transformação da lagarta em uma linda borboleta... Enfim, diversas experiências que perpassam o mundo infantil e que nos levam a ler e conhecer o mundo sentindo o desejo de compartilhá-lo com outros que o habitam.

Para tal, precisamos treinar o olhar para aquilo que passa despercebido, e quem sabe encontrar na historicidade da Educação Infantil as mudanças que levaram a compreender as experiências infantis e o ensejo de garantir o respeito à criança. Isso só foi se constituindo a partir dos documentos norteadores, desde a constituição brasileira de 1988, mas com mais ênfase a partir da promulgação da LDB 9394/1996 com a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica. Foi a partir deste documento que iniciamos um confronto com as práticas que desenvolvemos na instituição pública em que sou lotada como auxiliar de sala. Isto porque, esses documentos nos diziam que deveríamos nos afastar de algumas ideias, como por exemplo que o atendimento às crianças era para os menos favorecidos e que devíamos preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Essas memórias nos deixam pistas de como isso aconteceu, das tensões que também precisaram ser enfrentadas e que precisaram de um olhar sensível para os fazeres com as crianças, bem como hoje nos leva a compreender que elas estão imersas em uma cultura contemporânea.

A escolha por elaborar um percurso metodológico inspirado em uma curadoria de arte surgiu não apenas das provocações de meu orientador - sobretudo após minhas escritas iniciais sobre museus - mas, como revelei anteriormente, pela influência de Alexandre Brito (2015) e dos seus diversos museus imaginários do livro *Museu Desmiolado*. Além do ofício de curadoria, compreendi que precisávamos caminhar neste museu tal qual o flâneur que observa, imagina e experimenta enquanto caminha. E isso me remeteu ao meu percurso na Educação, pois, na definição de Baudelaire o flâneur é uma pessoa que caminha pela cidade, na intenção de experimentá-la, tal qual minhas experimentações, enquanto caminhava na educação, nos museus e exposições.

Nesta definição, enquanto o flâneur caminha, ele observa e imagina, enxerga no urbano as características da modernidade. E minha caminhada de experimentação na Educação Infantil tem possibilitado observar e imaginar a Educação desde o ano

de 1992. Neste movimento foi possível observar os fazeres de colegas de trabalho e os fazeres com, para e pelas crianças. Além disso, nesta caminhada, através das memórias, foi possível observar as vivências das crianças, suas relações e interações, que nos permitem imaginar um tempo e um lugar em que as crianças da contemporaneidade possam se expressar nas múltiplas linguagens enquanto brincam, na relação com seus pares, com a natureza, com a arte, com as novas tecnologias, considerando suas leituras de mundo, ao mesmo tempo em que constroem seus repertórios com protagonismo.

Considerando a definição de Walter Benjamin sobre o flâneur, que o apresenta como aquele que ainda possui resquícios do passado, da experiência histórica e, portanto, vai na contramão de uma sociedade apressada e movida pelo capitalismo, também podemos deter nosso olhar para essa criança da contemporaneidade.

Penso que essa caminhada não é solitária, assim convido para que o leitor passeie pelas galerias em um movimento de andar, parar, deter o olhar, olhar ainda mais devagar. Neste olhar mais devagar será possível encontrar um lampejar que nos provoque a perceber como os documentos norteadores, entre estes a LDB 9394/1996, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006) e um mais recente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) foram modificando nosso olhar para infância e para as práticas pedagógicas apresentando as novas compreensões de infância, do papel da Educação Infantil e impulsionando as mudanças na formação.

E é neste movimento, assim como o flâneur, que construímos a metodologia rompendo com a linearidade, fugindo de certa forma com os mecanismos de controle, construindo imagens dialéticas a partir da narrativa. Valorizamos, neste percurso, o entendimento de que o professor é um sujeito ativo da sua própria história:

[...] as vidas pessoais injetam situações que fazem parte de um conhecimento pessoal, fruto de episódios passados e de contextos específicos. Ao relacionar todos os componentes descritos com a formação de professores, tem-se elementos contundentes que configuram o professor como um narrador, um sujeito ativo da sua própria história de vida e de formação. (SOUZA e CABRAL, 2015, p. 151)

Nossas vidas nos levam a situações em que é difícil não trazer nossa subjetividade para escrita, pois nos saltam aos olhos experiências que nos tornam um

narrador, um contador de histórias. E por ter muitas histórias, não apenas de vida, mas também como professora, considero importante buscar na rememoração os caminhos percorridos pela Educação Infantil.

Assim, considerando importante a história do tempo presente, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular, em especial quando se trata do desenvolvimento, aprendizagem e linguagem na Educação Infantil - um retrocesso³³ frente aos estudos sobre a infância, precisamos ainda mais compreender que os fatos históricos não são apenas arquivos da humanidade, e que não podem ser compreendidos como algo encerrado. Portanto, as “imagens dialéticas” presentes neste trabalho não tiveram como intuito apresentar o passado, mas sim encontrar na reminiscência um olhar para o tempo presente. E aqui entra o papel da pesquisadora, que se coloca novamente na posição de um Flâneur, caminhando nas memórias experimentadas na infância e nas memórias com as crianças. Assim, busco nas memórias elementos para compreender **como diferentes linguagens, habilidades, formas de interação, modos de brincar, sentir e se expressar podem contribuir para a construção com as crianças de uma atitude leitora e produtora de textos.**

Assim, considerando a construção das cenas como acervos para uma curadoria, ora na posição de artista que apresenta suas memórias que lhe são tão preciosas, sendo estas uma bagagem social e cultural, ora na posição de curadora de arte, que tem como papel mediar a relação entre artista e público, compreendi que não importava por onde começar, se pelo começo, meio ou fim, o importante seria mostrar esse caminhar. Assim,

Diria, sem muito rodeio
No princípio era o meio
E o meio era bom
Depois é que veio o verbo
Um pouco mais lerdo
Que tornou tudo bem mais difícil

³³ Na versão final aprovada da BNCC, algumas partes que estavam na 1ª e 2ª versão foram modificadas, trazendo distorções quanto a conceitos, principalmente aqueles relacionados ao desenvolvimento, aprendizagem e linguagem. Alguns parágrafos retirados, à primeira vista, podem parecer um fato insignificante, mas olhando com atenção nota-se que impulsionam para uma forma instrumental de articular os saberes, as experiências, os conhecimentos e linguagens, desconsiderando o que as crianças trazem de sua própria experiência e as diferentes formas de se relacionar, de se expressar, de comunicar, de construir sentido. Aponta ainda como objetivo principal à prática de leitura de textos e podemos concordar com sua importância, mas essa não é a mais importante. Pois as crianças podem ler muito mais do que textos. Além disso, este documento refere-se a inclusão das crianças no universo da escrita, desconsiderando que estas já são imersas desde muito cedo.

Criou o real, criou o fictício
 Criou o natural, criou o artifício
 Criou o final, criou o início
 O início que agora deu nisso.
 (Luiz Tatit – O meio)

Deste modo, a escrita desta dissertação pode ser entendida como “A força da estrada do campo” citada por Benjamin. Segundo ele, a estrada do campo é uma se você sobrevoa por ela, e é outra se você caminha por ela.

Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas uma planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados de uma fila. (BENJAMIN, 1987, p. 16)

Considerando que transcrever é um ato de escrever novamente, enquanto rememoro estou lendo, mas quando compartilho essas memórias estou transcrevendo. E por ter percorrido todos os caminhos que aqui apresento, sei das andanças que fiz, dos caminhos tortuosos que passei, das vistas que tive ao estar nos belvederes, das clareiras que tive que passar. Embora seja um caminho trilhado por mim, que hoje o leitor sobrevoa, neste sobrevoar é possível pousar, olhar mais de perto e depois encontrar seu próprio caminhar.

Assim, enquanto apresento experiências um tanto pessoais - como as narrativas sobre a minha prática pedagógica - não apenas descrevo uma cena, uma paisagem, mas vou construindo um artesanato intelectual, como aponta Mills (2009), que já está dentro de mim, que me envolve, me transforma, que articula passado e presente, que projeta possibilidades para experiências futuras.

Deste modo, nas voltas e escolhas que fiz, tive a intencionalidade de aproximar o leitor destas experiências através da narrativa. Apoio, deste modo, este trabalho em Bruner (1991):

[...] nós organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativas: história, desculpas, mitos, razões para fazer e para não fazer, e assim em diante. A narrativa é uma forma convencional, transmitida culturalmente e restrita por cada nível de domínio individual de domínio e por seu conglomerado de dispositivos protéticos, colegas, e mentores. (BRUNER, 1991, p. 4)

Enquanto narro, vou revivendo as experiências, sinto cheiros, vejo cores, ouço vozes, sussurros, gritos, gargalhadas, choros. Entrecruzo realidade e imaginação.

[...] uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”, e completa, “ela pode ser “real” ou “imaginária” sem perder seu poder como história (BRUNER, 2002, p.47).

Me permito refletir sobre as escolhas que outrora foram feitas. Busco fundamentar futuras escolhas, com intuito de ressignificar as experiências com as crianças pequenas que hoje estão imersas na cultura letrada contemporânea. Para tal, cabe questionar: **como podemos ampliar a formação de uma atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas?**

E para responder o questionamento aqui apresentado, precisamos reconhecer a importância das memórias, da história, da infância e a sua relação com o tempo presente. Pois,

A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido. [...] Pois irrecuperável é cada imagem do passado que se dirige ao presente, sem que esse presente se sinta visado por ela (BENJAMIN, 1987, 224).

Deste modo, enquanto visito o passado, possibilito ao leitor visitar seu próprio passado, relampejar, rememorar e refletir sua própria experiência, sobre suas escolhas, sobre sua prática e as relações com as crianças, tal como as leituras de Walter Benjamin foram capazes de me mover nesta escrita, eu tento com a narrativa levar o leitor ao seu acervo pessoal de memórias.

Assim, quando busco essas imagens nas lembranças, percebo o quão valiosas são para mim, e desejo mostrá-las a outras pessoas, desejo saber o que sentem ao vê-las, a forma como são tocadas, até quem sabe a repulsa que podem sentir. Mas logo percebo que são muitas as imagens, e por isso preciso selecionar, organizar e preparar um lugar... tal qual uma curadoria.

Ao procurar no dicionário o significado de curador, nos deparamos com diversas definições, neste caso, foi preciso ser mais específica, buscando a definição de um curador de arte. Segundo o dicionário digital Michaelis, “curador de arte é aquele que exerce uma curadoria, aquele que tem a incumbência de organizar, providenciar a conservação das obras de arte em museus e galerias de arte”.

Com este entendimento, compreendeu-se que, tal qual um curador de arte, tínhamos como desafio selecionar, organizar e refletir sobre as memórias de criança, professora e pesquisadora, sendo estes elementos potentes para pensar a formação de uma atitude leitora e produtora de textos na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, como ficou claro a partir do diálogo com a banca de qualificação, seria preciso zelo e cuidado com a exposição destas memórias, sem deixar de ser criativa e poética.

Assim, ao me aproximar um pouco mais sobre o papel de um curador de arte, compreendi que este não tem apenas o propósito de zelar e conservar os acervos, pois,

A atividade de curadoria e a atividade artística se tornaram próximas, podendo a curadoria ser vista de dois diferentes modos: como resultado dependente do artista ou como proposta independente de curadoria. A atividade nos dois casos atuará no sentido de divulgação da arte na sociedade, que o consegue através do destaque e atribuição de novas perspectivas às exposições, às tornando mais próximas do público. (SILVA GRAÇA *et al*, 2016, p. 68)

Deste modo, podemos compreender que um curador de arte quer que outras pessoas conheçam, sejam tocadas, sensibilizadas, e para isso deverá usar estratégias, pois, como aponta Obris (2014) apud Silva Graça (2016, p. 68), “curadoria não é apenas, o que se expõe e como se expõe, mas é o resultado final de um conjunto de atividades desempenhadas pelo curador: preservar, selecionar e estabelecer ligações à história” - e é isso que tento fazer a partir da narrativa.

Assim, a partir destas memórias selecionadas e estabelecendo relação com o percurso histórico, o **objetivo geral** deste trabalho é refletir sobre elementos e estratégias que podem contribuir para a construção de uma atitude leitora e produtora de textos com as crianças pequenas. Para alcançar este objetivo geral, temos como **objetivos específicos**: 1) Refletir sobre como diferentes modos de apreender o mundo e se expressar no mundo, se valendo de múltiplas linguagens e suportes, podem contribuir para a formação de uma atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas da Educação Infantil. 2) discutir como a rememoração e produção de narrativas sobre a história pessoal e profissional pode contribuir para a pesquisa e a formação docente. 3) Identificar barreiras e dificuldades para estabelecer diálogos entre os usos sociais da linguagem verbal escrita e as propostas pedagógicas da Educação Infantil.

3.2 Adentrando no Museu de Experiências

O museu que irei apresentar é um museu imaginário construído por uma criança de “cidade grande” que se muda para cidade natal de seus pais. Nesta nova cidade, o verde tomou proporção sem igual, mostrando todos as suas nuances. Dentro desses verdes, surgiram outras cores e outros verdes. Das cores que tinham sabores era possível encontrar o amarelo da banana, do caju, do maracujá, da goiaba, da carambola... O vermelho do caqui, do morango, do araçá, da acerola, da pitanga... O laranja do mamão, da manga, da bergamota, da laranja... O roxo do jamelão, da jabuticaba, da amora e das pequenas camarinhas encontradas no mato. Das cores sem sabores, mas com os seus odores e coloridos, estavam as flores antes dos frutos aparecerem, as flores de beira de estrada, minúsculas, pequenas, médias e grandes, como as coloridas “bem-me-quer” e os exuberantes hibiscos de diversas cores. Nas casas em frente aos portões, rosas, margaridas, cravos, copos de leite... Além de toda beleza, havia cores que traziam diversão como as guerras com mamonas e o sopro no dente-de-leão... A cidade, uma ilha rodeada de águas limpas, claras, refrescantes e com vida, também tinha o cheiro diferente, pois havia menos fumaça e mais cheiro de mato, de mar, de bichos, de peixe assado, de rosca e de café tostado. E no ar tinha um azul espetacular, salpicado com desenhos de nuvens brancas, com lindas aves no céu, que recebiam luzes douradas do sol. Quando o sol se despedia, os sapos começavam a coaxar, a galinha a cacarejar e as mães a gritar para entrar ... A noite chegava escura, salvo se a lua estivesse exuberante. Nas noites escuras, as estrelas brilhavam ainda mais no céu e os vagalumes na terra cintilavam de verde-amarelo a escuridão provocando um bando de crianças a voltar à rua. E nas casas as lamparinas irradiavam suas luzes deixando no ar o cheiro do querosene. As cores na cidade grande tinham mais preto no chão, menos verde ao passar e mais cinza no ar. E na cidade de seus pais o preto do chão deu lugar ao laranja do barro, ao branco da areia da praia, ao verde da grama e das plantas rasteiras, e ao cinza... Bem, o cinza ficou apenas na memória dos adultos que outrora eram as crianças e no nome da rua: Rua do Pé Preto. Nessa rua, “trem das cores” de Caetano colorida pelo brincar das crianças, os pés chegavam em casa pintados pela areia escura.

Um museu de experiências construído por uma menina que conheceu uma cidade diferente: imagine-se agora chegando em sua entrada. Como é a fachada deste museu? O que você espera encontrar nele? Será que vai gostar? Que

sensações, emoções, reflexões, aprendizados esse museu pode produzir. Então eu te convido a conhecê-lo!

Para entrar, você atravessa uma ponte e logo vê de diferentes ângulos uma ilha rodeada pelas águas limpas e vívidas. Nesta entrada, você é recebido pelos raios dourados do sol e sente a necessidade de tirar os sapatos, pois precisará mergulhar seus pés nesta água refrescante. Os peixes estão em volta de seus pés e as ondas esbarram em seus joelhos fazendo uma espuma branca. Logo você se depara com o azul imenso, com lindas gaivotas grasnando sobre sua cabeça; ou o canto de diversos pássaros e um ser que te diz: Bem-te-vi! Por um instante, você tem vontade de parar, mas o barulho das ondas sobre as pedras chama sua atenção e você continua a andar. No meio do caminho, outro sentido é aguçado: cheiros e aromas aguçam a imaginação. De repente, você se depara com três portas para entrar nas galerias. Qual você escolhe? A rua de barro, a rua de areia fofa da praia ou a rua verde do campo? Não importa qual porta você escolher, todas te levarão às galerias e ao universo da criança.

Ah! Ao entrar no museu não espere encontrar nele o silêncio, pois, dentro deste museu de experiências, há barulho de criança brincando, chorando, cantando. Há grito de mãe: “tá na hora de entrar!” Ou pescador gritando: “Cerca!” Tem barulho de pássaros, de animais domésticos, de violão, do carro-de-boi de um avô carregado de lenha, ou da carroça de outro avô, que confunde o barulho das rodas com a cavalgada do cavalo, o berrante ao fundo e ele gritando: “Olha o peixe!”

Nesta exposição, você vai encontrar obras exclusivas de uma garotinha que cresceu e se transformou em uma menina encantada pela leitura e escrita, uma adolescente complicada que mais tarde se transformou por acaso em uma professora, e que hoje como pesquisadora constrói um museu de suas experiências a partir de suas muitas memórias - da infância ao cotidiano de professora - na busca por encontrar elementos que enriqueçam a prática pedagógica com as crianças pequenas. Suas primeiras “obras” foram tecidas a partir das narrativas orais de sua família, mais especificamente de seu pai, e alimentaram suas ideias, imaginação e criações, escrita. É através das experiências de seu pai que seu mundo se entrecruza com os “algares” iluminados pelo conhecimento presente. A artista não teve a intenção de narrar a vida de criança, de aluna, de professora ou pesquisadora, mas através das lembranças tenta se aproximar da narrativa com a intenção de trazer para o visitante um novo olhar que se comprometa com o futuro, especialmente com o futuro

das crianças pequenas. Diante de um longo acervo (em constante ampliação), o trabalho de curadoria foi bastante difícil: identificar e organizar cronologias e temáticas, agrupar, descrever, selecionar as obras que seriam apresentadas ao público, arquivar, preservar, projetar a organização de outras mostras.

Tenho uma notícia importante: não há taxas para visitação do museu. Ele   aberto para todos aqueles que queiram refletir sobre as crianas que nos rodeiam, especialmente quando elas estão reunidas dentro de uma instituio de Educao Infantil. Do encontro entre obras e público, espera-se que surjam novas significaoes sobre a criana e sua relao com o mundo e, em especial, com a cultura letrada.

A conservao do museu   feita diariamente pela artista, de rememorao a rememorao, instigadas ainda mais por um velho pai contador de histórias, por amigos curiosos, por professoras fadinhas, por pesquisadores sensíveis, por crianas explorando espaos livres e por um orientador receptivo. Mas, como um museu precisa de cuidados, há regras claras para perambular dentro dele e que serão apresentadas agora:

A primeira regra  : Não se preocupe em fazer silêncio! Mesmo que sozinho na visitao, permita que a polifonia de vozes que nos constitui faa parte da interao com as obras.

A segunda regra  : olhe suas digitais! Olhe novamente! Você sabe, cada pessoa   única no mundo e não passamos em branco nesta vida. Pode ser que ao olhar as "imagens", você se veja em alguma delas, ou poderá sentir de alguma forma que faz parte da obra. Sim,   possível que você veja suas impressões ao passar por determinada obra, isso não   acaso, são escolhas de uma curadora. Ou então, ao passar por elas, talvez lembre que já deixou suas impressões em outros museus espalhados por a .

A terceira regra  : não faa juízo! Agora não   o momento. Você deve aproveitar sua passagem para ser tocado pelas "imagens", para se surpreender, ou mesmo ignor -las, se for seu desejo. Por isso, se quiser, pule de uma obra para outra, volte quantas vezes quiser. Aqui não tem o comeo, não tem o fim... tem apenas um pouco de mim, de pessoas, de crianas e quem sabe um pouco de você!

Seja bem-vindo ao Museu de experiências!

4 IMAGENS DIALÉTICAS DE UM MUSEU IMAGINÁRIO PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE ATITUDE LEITORA E PRODUTORA DE TEXTOS COM CRIANÇAS PEQUENAS

Galeria 1: Rastros da infância

Esta galeria foi organizada a partir das obras tecidas na infância da artista. Contaram com a contribuição das narrativas de seu pai e de suas memórias na cidade de Santos (SP) e na cidade de Florianópolis. Entre uma obra e outra, a artista se coloca no papel de curadora.

4.1.1 Um manezinho na cidade grande

José, nascido em Florianópolis, portanto manezinho, aos 17 anos na intenção de garantir sua subsistência, ter uma profissão e de melhorar sua qualidade de vida antes de formar uma família, foi incentivado por seu pai que dizia: “vai te embora que a vida te cria”, e, contrariando sua mãe que estava receosa por sua ida para uma cidade que nem conhecia, tomou coragem e foi para São Paulo deixando para trás pai, mãe e quatro irmãos. Já em São Paulo, gastou a sola do sapato em busca de um emprego, o que se tornou difícil por conta de sua falta de experiência, da situação política que o Brasil estava passando, bem como, de seu corpo franzino e pálido. Todavia com a indicação de um amigo, conseguiu uma oportunidade de copeiro, apenas para servir cafezinho, e foi ali, neste primeiro emprego que por sua aparência ganhou o primeiro apelido: “Zé Palito”. Como afirma Manuel de Barros (2006) “os apelidos pregam mais quando trovam”, e nesse caso bastaria olhar para o jovem para entender seu apelido e convencê-lo do mesmo.

Zé Palito foi se aperfeiçoando, e, logo, entre suas idas e vindas de São Paulo, passou a namorar Maria. O namoro era intermediado por cartas quinzenais ansiosamente esperadas. Quando as cartas atrasavam, era motivo para Maria e para a família acharem que algo acontecera. Maria caminhava cerca de seis quilômetros de estrada de chão até o posto dos correios para saber o que tinha acontecido e, geralmente, era um problema da entrega dos correios.

A cada seis meses José vinha a Florianópolis para rever a família e a amada. Durante dois anos, na profissão de copeiro e depois de garçom, entre cartas quinzenais, José e Maria noivaram, e ele volta à “cidade grande” para trabalhar e

juntar recursos para construir uma casa e uma família. Em 1968, casaram e logo esperavam o primeiro filho. Enquanto José voltava à cidade grande, Maria ficava com a saudade e com a expectativa da chegada de seu amado e de ter em seus braços seu primeiro filho. José retorna para a Ilha para esperar o nascimento de seu filho e depois de algum tempo retorna a São Paulo. A saudade era grande e depois de algum tempo volta para rever a família e neste tempo é gerado o segundo filho. José volta para São Paulo e novamente Maria está só. Já cansado de idas e vindas, de saber notícias através de cartas, José resolve levar com ele a família então formada, com esposa e seus dois filhos. Na cidade de Santos, a família aumentou, pois, para completar mais um degrau na “escadinha de crianças”, com diferença de idade entre um e dois anos, nascia então a “Santista Manezinha”, artista desta exposição. Sua primeira infância foi vivenciada junto a seus dois irmãos e, enquanto cresciam, desfrutavam juntos muitas experiências, como as brincadeiras no quintal de casa e o tempo na escola.

Elementos destacados: leitura de mundo; gêneros textuais; formas de comunicação; história social da criança e da família.

4.1.2 A caixa e o passaporte para imaginação

Aos quatro anos de idade, a “Santista Manezinha” recebe de presente uma caixa. Não se sabe o que aconteceu com ela, mas acredita-se que seus pais tenham doado a outra criança, para ter menos o que carregar no regresso a Florianópolis, de ônibus e com três crianças pequenas no ano de 1977. Para ela ficou a lembrança da forma, da cor, das sensações e sentimentos que esta caixa representou em sua infância.

A caixa de madeira, de forma retangular, na cor amarelada e envernizada, com uma tampa fixada por dobradiças, recebia na parte da frente uma pequena fechadura. Essa caixa, presente de uma amiga da família que projetava na menina o desejo da maternidade, despertou curiosidade na criança. Enquanto a menina tentava abrir a caixa para descobrir seu conteúdo, a mulher olhava encantada. Dentro havia panelinhas de todos os tamanhos, com suas tampas e seus acessórios de cozinha. Fascinantes, as panelinhas eram exatamente iguais aos utensílios da cozinha de sua mãe, miniaturas em alumínio: panelas, frigideiras, bule e chaleira

Sobre um fogãozinho à lenha feito de barro, a magia se iniciava no pátio de casa, na areia, ao lado de um poço. Era ali que a “Santista Manezinha” e seu irmão inventavam e construíam seus repertórios com água, terra, pedra, grãos, folhas e pão velho.

Elementos destacados: brincadeira livre; brincadeira de papéis sociais; contato com a natureza.

4.1.3 O jardim de infância

Década de 1970, Maria e José com seus filhos Dedé, Manezinho Santista e Santista Manezinha foram morar em uma ilha da cidade de Santos, conhecida como Ilha da Pouca Farinha. Para chegar a sua residência, era necessário a travessia de barco ou de balsa. Apesar de Maria não gostar da travessia, ali era um lugar mais parecido com sua cidade natal: menos barulho, pouco comércio, as crianças podiam brincar no pátio de casa com mais tranquilidade e frequentar o jardim de infância. De certa forma, este contexto era um alento para Maria, tendo em vista que José trabalhava o dia inteiro e os filhos e afazeres domésticos ficavam sob sua responsabilidade. Além disso, a saudade de sua terra e da família também a deixavam ainda mais sozinha.

Pela manhã, José ia trabalhar. Maria preparava o café das crianças, cada uma com sua preferência leite com sal, leite com café e leite com açúcar. Logo, preparava a lancheira azul para que o filho mais velho fosse ao jardim de infância. Por estar na pré-escola, Maria já imaginava seu primeiro filho aprendendo a ler e escrever. Talvez projetasse ver seus filhos crescendo, estudando e quem sabe arrumando um trabalho que não precisasse estar tanto tempo longe de casa.

Figura 1: parque do jardim de infância



Fonte: <https://pixabay.com> imagem de [GoranH](#)

O jardim de infância era um lugar com um parque de areia grossa, brinquedos de ferro coloridos auxiliados por cordas e correntes fortes, que construíam um cenário de risos, choros, gritos e agora de silêncio dos professores. Era ali que escorregador, gira-gira, cavalinho, balanço, corda girando e bola rolando permitiam às crianças a liberdade de alguns minutos ou quem sabe uma hora.

Foi no jardim de infância que Dedé, o filho mais velho, recebeu da professora uma folha e teve como tarefa escrever seu nome. A folha branca e o colorido do lápis o convidam a desenhar um elefante. Após observar que seu desenho parece que não saiu como havia imaginado, achou horrível, e se tivesse tempo quem sabe faria outro, mas nesse momento a professora chega e pede a folha com o nome. Dedé se apavora porque sabe que não fez o que ela pediu, resolve esconder a folha embaixo da mesa. Mas não há o que fazer e decide entregar. A professora sorri e diz que seu elefante está lindo, o que deixa Dedé aliviado, mas em dúvida sobre o gosto de sua professora.

A aula continua, a professora agora ensina as letras às crianças. A de abelha, B de barriga, C de cachorro... Em outro momento é incentivado a recortar as letras de seu nome, aquele mesmo nome que momentos antes o menino havia se negado a escrever. E assim seguiam os dias na pré-escola, atividades de escrita e aprendizagem das letras eram as mais importantes na pré-escola, mas tinha ainda os momentos com tintas, como por exemplo aquele que Dedé achava muito legal: A professora coloca guache na folha, pede para dobrar e depois abrir. Como em uma mágica, aparece uma imagem colorida e cada um pode imaginar uma forma diferente.

Dias passam dentro do jardim de infância, e logo Dedé começa a aprender a juntar as letras e memorizar as sílabas para escrever suas primeiras palavras. Maria está feliz e compra na porta de sua casa uma coleção de livros verdes de capa dura, um deles com pequenas histórias e outro com atividades de escrever. Santista Manezinha quer o livro, mas ainda não é o momento.

Enquanto Dedé está no jardim de infância, Maria se entrega aos afazeres diários, enquanto os dois filhos menores brincam no pátio de casa com a caixa mágica. Em alguns dias do mês Maria tirava um tempo para escrever cartas à família e quem sabe enviar alguma foto das crianças - uma novidade em sua cidade. Isso não passa despercebido pelo olhar atento das crianças que sempre querem saber o que Maria está fazendo.

Dedé volta para casa, Maria organiza os materiais, tira a lancheira azul para lavar, pois será usada pelo irmão no período vespertino. Depois do almoço os dois

irmãos menores são levados para o jardim de infância e Dedé pode ficar com o pátio todo para ele, para observar os caminhos trilhados pelas formigas, mas claro que depois das tarefas escolares.

Por terem idades próximas, os irmãos mais novos desfrutam dos mesmos interesses. Manezinho Santista por ser mais velho, tinha a responsabilidade de ajudar sua irmã na disputa por um lugar no cavalinho, brinquedo preferido por ela e pelas crianças, que vivia sobrecarregado. Na escola, os interesses e os materiais dos dois irmãos eram iguais. As lancheiras, de mesmo modelo, só variavam em cor, uma vermelha e outra azul. Mas em casa nem sempre era assim. Santista Manezinha ficava radiante quando Maria pedia para retirar de sua sacola o caderno de tarefas e seu estojo de lápis, já seu irmão Manezinho Santista nem queria abrir a sacola, já imaginava o que estava por vir. Os diversos pontilhados em um caderno ou em uma folha cheirando a álcool o deixavam entediado e amedrontado, pois sabia que sua mãe não ficaria satisfeita com o resultado de sua atuação. E era sempre a mesma história, Santista Manezinha realizava as atividades ao lado do irmão, sua mãe não se importava, pois sabia que daria conta das atividades. A preocupação da mãe era com o irmão que não conseguia cobrir com perfeição e coordenação os traços, o que na maioria das vezes a deixava impaciente, gritando com a criança e depois se arrependendo.

Elementos destacados: respeito à individualidade e ao tempo da criança; ensino instrumental da linguagem escrita; alfabetização na Educação Infantil.

4.1.4 A maletinha quadriculada

No ano seguinte, José e Maria resolveram que era hora de voltar para sua terra natal. José já tinha uma profissão e as oportunidades em Florianópolis poderiam ser melhores, porém precisavam morar perto do centro da cidade, pois o transporte coletivo ainda era precário e isso atrapalharia o trabalho de José. Logo arrumou um trabalho em um restaurante bem popular da região, o que daria para sustentar sua família e juntar uns trocados para quem sabe construir uma casa.

Maria matriculou os meninos na escola. A menina Santista Manezinha teve que ficar em casa, pois não havia Educação Infantil no bairro em que morava. Acostumada com a convivência no jardim de infância e vendo seus dois irmãos indo para escola, por vezes a menina chorou e não entendia que ainda não poderia

aprender a ler. Além disso, como os dois irmãos iam para escola no mesmo horário, ela perdeu seus companheiros de invenção e imaginação em parte do dia.

O interesse de Santista Manezinha por aprender a ler e escrever aumentava ainda mais, pois via seus irmãos lendo e escrevendo, e utilizando o livro de capa dura verde, aquele que tinha sua história preferida: a menina Suzana que insiste com a mãe para levar a boneca para o parquinho e acaba esquecendo-a no banco. Além disso, presenciava seu pai José em seu ritual de leitura diária do jornal e às vezes de almanaques e revistas. Esse parecia ser um momento muito importante para o pai, que exigia silêncio e atenção.

Logo, a experiência de Dedé com a leitura passou a ser um exemplo para Santista Manezinha, pois, sendo ele um leitor assíduo de gibis, cuidadosamente os guardava dentro de uma maletinha quadriculada na cor vermelha como se fosse um tesouro.

Como a família morava em uma casa de apenas dois quartos, Dedé todos os dias tinha como missão contar histórias para os irmãos. Algumas histórias eram inventadas e assombravam os irmãos. Depois era o momento da história de Santista Manezinha. Todos os dias ela queria ouvir a mesma história da Bela Adormecida.

Figura 2: leitura entre irmãos



Fonte: arquivo próprio

Algumas vezes Dedé se incomodava com o fato de ter que ler a história repetidamente, e às vezes falava: “novamente essa história?” Mas acabava cedendo ao desejo da irmãzinha, e, mesmo reclamando, continuou por muito tempo

proporcionando o momento de leitura até que ela mesma pudesse ler. Depois da leitura do livro se entregava a sua leitura diária, e assim adormeciam.

Elementos encontrados: histórias orais, histórias com livros, participação da família, gênero textual.

4.1.5 Santista Manezinha vai à escola

No ano de 1979 nasce mais uma menina na família de José e Maria. Neste momento Santista Manezinha passa a se sentir “gente grande” ao deixar de ser o bebê da casa e por poder frequentar a primeira série.

Na escola, “Santista Manezinha” não sentiu muita diferença com a rotina do jardim de infância, mas ficou surpresa com a organização do espaço e as mobílias. Ao chegar viu que as carteiras eram enfileiradas, diferente do jardim de infância em que as crianças se sentavam juntas. Além disso, a mesa era acoplada à cadeira, e às vezes ela sentia vontade de puxar a cadeira um pouco mais para frente, mas era impossível. Seus pequenos pés ficavam no ar balançando, pois não alcançavam o chão.

A professora, embora serena, mantinha uma aparência séria e com ares de que era dona daquele espaço, e quando abria a cartilha “Caminho Suave” o silêncio reinava. Em alguns momentos, a professora deixava seu lado sério e cantava algumas músicas. Santista Manezinha gostava desses momentos e certa vez, quando a professora questionou quem sabia cantar, ela se arriscou: “meu amor, ai se eu pudesse te abraçar agora, poder parar o tempo nesta hora, meu amor...”. A professora sorriu. Na verdade, não, desta vez ela gargalhou. Santista Manezinha ficou pensativa: Será que cantei errado? Ela podia sentir seu rosto queimar.

Elementos encontrados: organização escolar do tempo e do espaço, educação do corpo, gênero textual;

4.1.6 Brincando de faz-de-conta

A família de Santista Manezinha não tinha tantos recursos financeiros, até porque era apenas o pai José que trabalhava. A mãe até inventava uns doces para vender, mas nada que lhes garantissem uma renda maior. Mas no Natal e no dia das crianças, José fazia questão de levar os filhos à Sapatolândia para comprar roupas e

brinquedos, fazendo um crediário com muitas parcelas. Não se sabe o que o motivava, mas parecia uma questão de honra para o pai. Santista Manezinha tinha o padrinho que a presenteava com roupas e brinquedos, por isso sempre tinha suas bonecas, loucinhas, carrinho de boneca, máquina de costura, a réplica de uma geladeira com ovos na porta e seu brinquedo preferido, “Mundo Feliz”, uma casa dentro de um cogumelo que morava uma família feliz.

Figura 3: Brinquedo de infância Mundo Feliz



Fonte: <http://edasuaepoca.blogspot.com/>

Mas um dia aconteceu algo inusitado que mudou completamente o olhar de Santista Manezinha sobre os brinquedos. O fato é que Santista Manezinha tinha três pares de avós, porque a mãe de Maria, professora no norte da ilha, morreu muito jovem, deixando oito filhos pequenos. O pai de Maria, sem condições de criá-los sozinho, doou os filhos para os padrinhos, sendo estes a referência de avós maternos para Santista Manezinha. Logo, o pai de Maria casou-se novamente e teve mais oito filhos, sendo uma das filhas com idade aproximada de Santista Manezinha. O contato com o avô materno e sua família não era frequente, iniciou quando Santista Manezinha tinha cerca de oito anos. Porém, como não moravam tão perto, era raro uma visita na casa do avô.

Certa vez, Maria levou Santista Manezinha e sua irmã para visitar o avô que estava um pouco doente. Ao chegar na casa do avô, a tia mais nova de Santista Manezinha a convidou para brincar de mamãe. Ainda tímida e com pouca amizade com a tia, mesmo assim aceitou a brincadeira, pois queria conhecer as bonecas da tia. Ao chegar no porão da casa, lugar em que brincavam, Santista Manezinha encontrou outras crianças. Logo, sem ver nenhuma boneca por perto perguntou à tia onde estariam as bonecas e a tia entregou uma garrafa de vidro de Coca-Cola. Sem

entender, ela novamente questiona sobre a boneca, e a tia sorrindo lhe disse: “Ah! Nós brincamos assim, enrola a garrafa no pano e faz-de-conta que é uma boneca”. Ainda impressionada com a situação, Santista Manezinha começou a brincadeira e foi a brincadeira de “bonecas” mais divertida de sua vida.

Elementos destacados: brincadeira de faz-de-conta; imaginação; imaginário infantil; brinquedo.

4.1.7 Aprendendo com a fé empírica

A família de José e Maria sempre que podia visitava os familiares no norte da Ilha. Lá encontrava os avós, tios, primos e primos de seus primos. Era como uma grande família. Todos se conheciam e se relacionavam. O final de semana parecia pequeno para tantas aventuras. Em meio às matas, entre os bichos, na varanda e no quintal de casa construía seus repertórios. Em alguns momentos todos brincavam juntos e em outros separavam em grupos, brincavam de taco, futebol, de pipa, amarelinha, corda, rodas, elástico...

Mas não era apenas nas brincadeiras que as crianças ampliavam seus repertórios, mas na cultura que era passada de geração em geração, pois ali se misturam e compartilhavam o que mais precioso lhes parecia. Um destes momentos era a festividade de pão-por-Deus, celebrado no dia 1º de novembro, dia de todos os santos. Neste dia, as crianças acordavam cedo e formavam um grupo com sacolas nas mãos. Com suas sacolinhas, percorriam todo o bairro, de porta em porta, gritando “Pão por Deus” e recebendo de presente biscoitos, bolos, doces, ovos (que com o passar do tempo foram sendo substituídos por balas e outros doces). A gratidão não vinha apenas por parte das crianças, mas dos adultos que se sentiam felizes em recordar sua infância e contribuir para que este momento continuasse vivo em suas memórias.

E isso não impedia que uma cultura se misturasse com as outras, pois mesmo que muitas famílias se dissessem católicas, a tradição também era cultivada por evangélicos, espíritas ou qualquer outra religião. Fato é que naquele tempo a fé era bem eclética, e as crianças podiam no sábado à noite ir à missa católica, no domingo pela manhã participar das atividades no centro espírita e ainda frequentar com as famílias os eventos de igrejas evangélicas. Além disso, quando havia algum doente, eram as curandeiras as primeiras pessoas procuradas para uma benzedura.

As festas tradicionais eram frequentadas por todos e as crianças se misturavam junto aos adultos nessas festividades, procissões na terra e no mar, carnaval no barracão, terno de reis, boi-de-mamão, chegada do papai Noel, torneio de futebol, trilha do coelho. Até mesmo o dia de finados parecia uma festa. E isso tudo demandava organização familiar para compra de roupas para festividades, construção de fantasias, suporte para velas, construção dos personagens, entre outros. Elementos destacados: cultura popular; brincadeiras tradicionais; diversidade cultural.

4.1.8 A mudança: aprendendo em meio a natureza

Nos finais de semana, José, Maria e os filhos deixavam sua residência, embarcavam em seu fusca azul e iam para o Norte da Ilha de Santa Catarina (Florianópolis), onde moravam seus familiares. Manezinho Santista e Santista Manezinha tinham seu local predileto no carro e já haviam feito um combinado. Os dois iriam dentro do pequeno bagageiro, um no lado direito e o outro do lado esquerdo. Os deslocamentos para o Norte da Ilha duraram até as férias de julho de 1981.

Figura 4: José e Manezinho Santista



Fonte: arquivo de família

Como as visitas eram constantes, José economizou e construiu uma pequena casa de madeira, bem simples, para apenas passarem as férias e os finais de semana. Mas quando as férias de julho terminaram veio um sentimento de tristeza por ter que deixar aquela casa, aquele local em que eram livres. As crianças pediram a José: “vamos morar aqui”? Seria um sacrifício ter que trabalhar no centro com a distância que seria percorrida e com um horário de ônibus reduzido, mas era possível pelas crianças. Maria não estava satisfeita, lá tinha tudo o que ela precisava, e já havia se

acostumado com o movimento da cidade, mas mesmo contrariada aceitou, e agora teria que providenciar uma nova escola para as crianças.

Foi no norte da Ilha que as crianças vivenciaram as mais diversas experiências junto aos primos e primos dos primos. O fato é que aquele local conservava ainda uma cultura de base açoriana³⁴ e uma natureza exuberante entre praias e com estradas de chão batido. Por ser um local tranquilo com moradores locais, as crianças tinham a liberdade de percorrer todo o bairro e nele se deparavam com a diversidade de plantas, principalmente as frutíferas, e no meio da mata aprendiam com os mais velhos. Não era nos livros que aprendiam a diferença entre as espécies, era na degustação, na utilização dos sentidos, na narrativa de uma criança mais velha que as ensinava quais plantas poderiam tocar ou comer. A partir das narrativas e experiências com os mais velhos, as crianças aprendiam os nomes das frutas, frutos e das plantas. Explorando a partir das informações de um adulto ou de uma criança mais velha, descobriam que as frutas poderiam oferecer mais do que simplesmente degustá-las. Como no caso de uma fruta muito comum na época, o caju, sobre o qual aprenderam que se podia comer a polpa e a semente (castanha). Com apenas um pedaço de pedra, Santista Manezinha fez ciência ao comprovar que realmente havia uma castanha dentro da semente.

Na mata vivenciavam relações sociais que envolviam o compartilhar, a troca, a ajuda mútua, os acordos. No meio da mata desafiavam a lei da gravidade pulando, subindo, escorregando entre os troncos e os galhos. Além disso, tinham à disposição diferentes árvores frutíferas em que subiam sem a interferência dos adultos para se alimentar naquelas tardes cheias de aventuras. Os mais velhos ensinavam como subir, como descer e como se sentir seguros. Uma atividade comum da época era ir um pouco mais cedo esperar o ônibus da escola para passar nas goiabeiras e encher a mochila de goiaba para os amigos. Outros levavam jabuticabas ou pitanga. Ainda na mata, era possível fazer guerra de mamonas, mas sabiam o momento certo para pedir trégua.

Além da diversidade de plantas, ainda viviam cercados de diferentes animais, cachorros, gatos, cavalos, galinhas, vacas, porcos, patos. E até no meio dos animais poderiam aprender, sabiam inclusive reconhecer o excremento de cada animal. Podiam encontrar os ovos em meio às matas ou ninhos debaixo do porão, e com ajuda

³⁴ A região de Florianópolis possui influência da colonização de portugueses das Ilhas dos Açores que se instalaram na região em meados do século XVIII.

de uma criança mais velha, saber a origem de sua espécie. Sorte era encontrar entre os ovos, o ovo da casca azul, o mais procurado pelas crianças. Era possível ainda tomar um leite de vaca ou de cabra quentinho quando iam na avó dos primos, e saber desde cedo que o leite não vem na caixinha. Saberes que a natureza deu de presente pelo simples motivo de estarem entrelaçados com ela.

Elementos destacados: relações com a natureza, relações sociais; leitura do mundo; movimento (corporal).

4.1.9 A nova escola: a classificação em letras

Com a mudança, algo de diferente aconteceu. Como não havia vaga para as crianças no colégio do bairro, Santista Manezinha e Manezinho Santista tiveram que estudar o último semestre em um colégio no centro da cidade. O colégio do Estado recebia crianças dos morros próximos à escola. Ali na escola, eles conheceram uma cultura diferente.

Primeiro aconteceu o estranhamento. Por ser uma escola do Estado, a organização era muito diferente. Os irmãos Santista Manezinha e Manezinho Santista tiveram que fazer uma prova para testar seus conhecimentos e ver em qual turma iriam se enquadrar, pois ali a organização das turmas em A, B e C estava relacionado ao desempenho da turma. Ficaram na turma C, o que representava que não tinham alcançado boa avaliação diante dos critérios da escola.

Nesta época, Santista Manezinha e Manezinho santista estudavam juntos na mesma turma. Na escola havia uma organização nas sextas-feiras em que as crianças tinham as duas últimas aulas livres para se organizarem e fazer uma discoteca. Essa era uma prática que causava estranhamento, inclusive com as músicas escolhidas para esse momento, já que não faziam parte de seu repertório cultural. Foi ali que pela primeira vez ouviu falar de olhos coloridos e sarará crioulo.

Elementos destacados: cultura escolar; estranhamento cultural; avaliação de aprendizagem; linguagem musical.

4.1.10 A cultura local no mundo das crianças

Residindo no Norte da Ilha, os filhos de José e Maria aprendiam com os adultos algumas brincadeiras, como o dia de cozinhado, uma brincadeira popular da

região em que podiam fazer comida de verdade, aprendendo a usar o fogão a lenha, e apesar do perigo, mesmo utilizando o fogo, nunca ninguém se machucou, pois tinham perto o olhar do adulto.

Outra brincadeira que envolvia a todos e era espelhada nas experiências com os adultos era o batismo de bonecas, que era acompanhado pelo olhar do adulto, pois tinha todo um preparo de organizar a festa, fazendo bolos, cafés e sucos. Além destas, diversas brincadeiras faziam parte do repertório do grupo de crianças que não era pequeno. Podiam construir os carrinhos de rolimã, pedalar pelo bairro, ir à praia sozinhos, catar caranguejos e búzios, brincar com tatuíras na praia, ou simplesmente ajudar a arrastar a rede de peixes.

Nestas brincadeiras, traziam as vivências com os adultos e as transformavam em experiências. E foi neste contexto que Santista Manezinha e seus irmãos foram crescendo e se tornando adolescentes.

Elementos destacados: papel da brincadeira no desenvolvimento; mediação social; Cultura local.

4.2 Galeria 2: Preciosidades retiradas das experiências com as crianças

Esta galeria foi elaborada a partir de 27 anos de atuação com crianças da Educação Infantil no âmbito da educação formal. Construir e organizar as imagens a partir das experiências com as crianças mostrou-se um desafio, pois conforme eu as produzia, tal como o lampejar de Benjamin, novas imagens surgiam e mais difícil tornava-se o papel da curadoria. Quando finalmente concluí a seleção de dez imagens, já no que acreditava ser o final do texto, novamente fui movida por lembranças que emergiram dos encontros com outras pesquisas. Porém, não há como colocar no papel tudo aquilo que me impulsionou e me ajudou a pensar nesta trajetória sobre a relação entre cultura letrada e crianças pequenas, nem que eu pudesse selecionar apenas um relato por ano de trabalho na Educação, chega um momento em que é preciso parar. Mas por que não mais uma? Surgiu então a décima primeira imagem narrada.

Deste modo, o exercício da curadoria apesar de difícil foi essencial para me mostrar que seria necessário fazer escolhas. Encontro aqui outros elementos ou os mesmos, para formação da atitude leitora e produtora de textos.

4.2.1 A despedida do lápis de escrever

Era o ano de 1997. Santista Manezinha, chegara ao Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) no ano anterior e estava bastante feliz, não apenas por estar perto de casa, mas porque ali as vivências com as crianças eram bem diferentes das experiências da creche anterior. Havia uma intencionalidade nas propostas com as crianças que a remetia às suas experiências como aluna da Educação Infantil. Além disso, a professora com quem iria atuar tinha bastante experiência, inclusive com o Ensino Fundamental. Havia muito o que aprender e ensinar - e a outra professora se mostrava aberta às trocas.

Neste tempo, a equipe pedagógica³⁵ discutia sobre os percursos da Educação Infantil, logo após a promulgação da LDB 9394/96, e construíam o PPP da instituição. Algumas experiências da infância de Santista Manezinha no jardim de infância eram bem debatidas, as vezes de forma negativa, e ela não entendia, como algo que era tão bom para ela, poderia ser ruim para as crianças? Mas, o fato é que os professores buscavam respeitar os direitos das crianças de aprender a partir da brincadeira, e Santista Manezinha, com a pouca formação, ainda não compreendia muito bem. Um episódio que marcou profundamente sua experiência está intimamente relacionada à leitura e escrita na Educação Infantil.

A professora que ela auxiliava, ainda habituada a alfabetizar na Educação Infantil, tentava um novo método de ensinar o alfabeto às crianças. Sem saber muito como fazer, a intenção culminava com uma proposta de escrita ainda descontextualizada, embora houvesse um esforço para ruptura de abordagens de ensino instrumental da língua escrita. A ideia da professora era construir a decoração da sala contando uma história, e a cada dia apresentar uma letra do alfabeto com elementos da história. A dinâmica iniciou-se pela imagem de um avião, seguida por outros elementos como a bola, a casa... A professora apresentava a letra relacionada ao objeto ou personagem e as crianças copiavam a palavra em seus cadernos e faziam um desenho.

A gestão da unidade já havia orientado para evitar práticas instrumentais de alfabetização, entendendo ser uma antecipação de etapas. No entanto, os

³⁵ Neste caso, não apenas a gestão, mas todos os funcionários, auxiliares, professores, serventes e merendeiras.

professores ainda não tinham claro como fazer e entendiam que tais práticas contribuíssem com a transição das crianças para o primeiro ano do ensino fundamental (então primeira série). Ao mesmo tempo, sentiam-se desconfortáveis por deixar que as crianças fossem para a nova etapa sem os conhecimentos que tradicionalmente já estavam inseridos na proposta pedagógica daquela instituição de Educação Infantil. Como forma de evitar que tais práticas ainda fizessem parte do contexto das crianças, a diretora entendeu que a solução seria proibir o uso do lápis de escrever. Por conta disso, os lápis ficaram um bom tempo guardados nos armários da instituição. Para utilizá-los, era necessário fazer uma solicitação e justificar que o uso se limitaria ao professor. Só depois de alguns anos, confrontos e negociações é que os lápis de escrever passaram a ser usados novamente pelas crianças em atividades de desenho.

Elementos destacados: práticas instrumentais de ensino da linguagem verbal e escrita; alfabetização na educação infantil; resistência à mudança; imposição de novas propostas.

4.2.2 Tirando a venda dos olhos

Trabalhando como auxiliar de uma turma com crianças de 3 e 4 anos entre o ano 1999 e 2000, Santista Manezinha e a professora regente da sala receberam a notícia que uma criança cega fazia parte do grupo. Naquele tempo não havia professor auxiliar para Educação Especial. Os cursos específicos eram raros e a inclusão das crianças no ensino regular estava apenas começando. Anunciava-se um desafio para que a criança fosse inserida no grupo. Alguns cuidados e mudanças na sala foram realizados para esperá-la, pois imaginava-se que ela caminhará pela sala.

Com a chegada da criança na sala, Santista Manezinha e a professora ficaram perplexas porque a cegueira da criança também “havia cegado a família”. O excesso de zelo pela criança, aliado ao despreparo da família para lidar com a situação, impedia que a mesma se desenvolvesse. A criança chegou no colo da mãe, usando fraldas, não sabia segurar uma caneca, não escovava os dentes, tampouco se deslocava, e sempre dizia que não conseguia fazer coisas simples. Logo foi se desenvolvendo, mas pouco interagiu com os colegas. Gostava mais de estar perto das professoras para conversar, e isso ela fazia muito bem. Sempre queria saber de tudo.

Certa vez, as professoras organizavam uma apresentação de teatro com as crianças e por isso foram colocando alguns objetos sobre a mesa (panela, folhas, caixas e outros). Neste momento, a menina cega fala para Santista Manezinha: “Nossa, que mesa bagunçada!” Ainda sem saber como lidar com a situação, Santista Manezinha diz: “Como você pode dizer que a mesa está bagunçada se você não enxerga? Me diz o que tem na mesa?” E neste momento a menina foi falando um por um os objetos. Santista Manezinha, depois do episódio, apostava que ela podia ver em alguns momentos, mas o fato é que não entendia a força que tinha os outros sentidos na criança, precisava ela própria tirar de seus olhos a venda.

Figura 5: quebra-cabeça em madeira



Fonte: www.submarino.com.br

O tempo passou e a menina cega com 6 anos novamente era aluna de Santista Manezinha, agora no grupo 6. O grupo era formado por 25 crianças, entre estas a menina cega, uma menina surda, outra menina com Síndrome de Down e um menino com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Ainda predominavam propostas instrumentais para apresentar as letras. Para atender as crianças com deficiência, a professora e Santista Manezinha dividiam a responsabilidade de adaptar as atividades e auxiliar as crianças. Santista Manezinha ficou com a menina cega - que já conhecia - e com a menina com Síndrome de Down. A professora regente com o menino com TDAH e a menina surda.

As professoras não sabiam como adaptar as atividades e se valiam de tentativas e erros. Para mostrar as letras para menina cega, Santista Manezinha

utilizava letras móveis³⁶ para que ela contornasse com a mão e repetisse seus nomes: “letra A letra B”. Usavam também barbantes ou tinta relevo para demarcar espaços. Com os outros sentidos aguçados, a menina cega logo aprendia o nome das letras e suas respectivas formas geométricas. Santista Manezinha, percebendo a facilidade da menina cega em se apropriar do que lhe era apresentado, resolveu apresentá-la os estados e capitais do Brasil. Depois da exposição, começou a perguntar à menina o nome das capitais do país, estado a estado, começando pela região sul. Santista Manezinha, com o mapa a sua frente, ia falando os estados e a menina dizendo qual a capital. Quando Santista Manezinha perguntou a capital de Tocantins a menina batia palmas. E Santista Manezinha perguntava novamente e a resposta era uma salva de Palmas. Só depois de um tempo que Santista Manezinha entendeu a charada feita pela criança. O mesmo aconteceu com a capital do Rio Grande do Norte, a menina respondia cantando uma música natalina. Passados dois anos, Santista Manezinha encontra a menina cega no ônibus. Sem falar nada, faz apenas um carinho na menina que logo diz oi e reconhece a professora. Uma emoção tomou conta de Santista Manezinha, por ainda ser lembrada com apenas um toque na pele. A menina diz animada “Sabia que eu já sei ler? Santista Manezinha nem se atreveria a duvidar e respondeu “Ah, é mesmo? E a menina pediu: “soletra!” Sem entender Santista Manezinha olha para o pai da criança e este lhe diz que ela deve falar as letras. Imaginando que a menina ainda teria muitas dificuldades com a leitura, Santista Manezinha soletrava palavras pequenas e simples “bala, bola, macaco...” e ela rapidamente acertava e queria mais. Santista Manezinha resolveu que iria testá-la e falou “a,r,v,o,r,e”. A menina ficou calada por um tempo e Santista Manezinha questionou: “Não sabe essa?” E a menina rapidamente respondeu: “Estou esperando você colocar o acento no A”. E a risada no ônibus foi garantida.

Elementos destacados: respeito às diferenças; sinestesia (interconexão de sentidos); multimodalidades de linguagem; uso social da linguagem.

4.2.3 Os meios de transporte: uma aventura sem igual

Era o ano de 2002, Santista Manezinha atuava como auxiliar de sala em uma instituição de Educação Infantil do bairro onde morava. As crianças da comunidade,

³⁶ Letras de madeiras.

filhas de pais que trabalhavam nas proximidades, não tinham por hábito sair do bairro. Neste contexto, algumas crianças tinham um fascínio pelos ônibus: eles levavam e traziam pessoas de lugares distantes e desconhecidos.

Refletindo sobre isso, a professora elaborou um projeto sobre os meios de transporte. Primeiro, abordou os meios de transporte que as crianças tinham acesso: carroça, bicicleta, carro, barco. Depois conversou com a direção da unidade e articulou um projeto com a empresa de ônibus para levar as crianças à garagem, ver a frota de ônibus e conhecer o trabalho das pessoas, além de oportunizar às crianças um passeio de ônibus com os colegas e as professoras. Era visível o encantamento de algumas crianças que nunca tinham utilizado o ônibus. Ao chegarem, as crianças dialogavam com os adultos, faziam questionamentos sobre as atividades que observavam, o que levava a pessoa que guiava o grupo a apresentar novos espaços e a função de outros funcionários. Descobriram que para um ônibus ser utilizado é preciso o trabalho de diversas pessoas: aquelas que limpavam, que consertavam, que pintavam, além dos cobradores, motoristas e administradores. Ampliou-se o conhecimento sobre a organização do transporte público e o funcionamento dos ônibus.

Depois disso, a curiosidade das crianças se ampliou e surgiu em meio às conversas o desejo de conhecer um avião. Levando em conta que nem mesmo as professoras tinham viajado de avião e tampouco entrado dentro de um, o projeto parecia audacioso, até porque o aeroporto era do outro lado da ilha. Mas a pessoa que estava à frente da direção da unidade era participativa, abraçou o projeto e foi até o aeroporto. Explicou o contexto e conseguiu uma visita para o grupo. Até então as professoras imaginavam que veriam o avião de longe, mas quando lá chegaram, uma equipe estava à disposição para recepcionar as crianças. A equipe levou as crianças para uma sala e explicou como funcionava o “trânsito” no céu utilizando imagens em uma televisão bastante moderna para época. Mostraram às crianças algumas rotas percorridas pelos aviões e para que servia a torre de controle. Informaram que para entrar em um avião precisavam ter alguns cuidados, entre estes observar o que tem dentro das malas das pessoas. Depois da apresentação, levaram as crianças e as professoras para passar pelo portão de embarque para analisar a mochila de lanche das crianças, mostrando na prática como funcionava a segurança. As crianças percorreram diversas partes do aeroporto, até que convidaram para conhecer um avião. Na pista já estava um avião esperando as crianças e as professoras com o

comandante e os comissários para dar boas-vindas. Algumas crianças puderam se sentar na cabine do comandante e questionaram o motivo de tantos botões. Em seguida, o grupo foi direcionado para um avião de carga que estava em frente ao posto dos bombeiros. As crianças entraram e correram dentro do avião. Ao final, os bombeiros falaram um pouco sobre a segurança do aeroporto e o trabalho deles. Por último, uma chuva com a mangueira dos bombeiros encerrou a expedição. Essa experiência trouxe às crianças um aprendizado significativo que contribuiu com a leitura de mundo das mesmas e com certeza deixou marcas não apenas nas crianças como até nas professoras.

Elementos destacados Ampliação do repertório cultural; leitura do mundo; interconexão de saberes; uso social da linguagem.

4.2.4 O Pequeno Príncipe: descobertas do outro lado do mundo

Ano letivo de 2011, Santista Manezinha iniciava com um grupo de crianças de cinco anos em um colégio particular. As famílias não concordavam com seu “método de ensino” a partir de projetos e manifestaram o interesse de ver as crianças alfabetizadas. Santista Manezinha sabia que a relação com a cultura letrada iria acontecer como desdobramento do processo, mas não através de atividades de um livro didático, caminho que as famílias acreditavam como mais adequado. A primeira reunião já demonstrava que seria necessário um esforço ainda maior para mostrar às famílias que as crianças da Educação Infantil precisavam ser respeitadas em seus direitos. Por isso, Santista Manezinha precisava articular um projeto que contemplasse os direitos das crianças para que a aproximação com a cultura letrada acontecesse de forma lúdica.

Neste cenário, a coordenadora, mãe de uma aluna do ano anterior, contou que estava lendo para sua filha o livro “Pequeno Príncipe”. Como naquele momento Santista Manezinha procurava um fio condutor para elaboração do projeto com as crianças, além da decoração da sala e do nome do grupo, pensou que saber quais obras literárias faziam parte da vida das crianças poderia ser um caminho para aproximar as crianças da cultura letrada. Deste modo, após a conversa com a coordenadora, de volta à sala e com as crianças, Santista Manezinha provocou um diálogo para saber quem gostava de ouvir histórias e quais histórias faziam parte do contexto familiar. Cada criança relatou um pouco de seu encontro com as histórias

dos livros. E Santista Manezinha contou sobre os livros que leu enquanto criança, entre estes “O Pequeno Príncipe”.

Figura: marco do Campeche



Fonte: arquivo próprio

A conversa sobre o livro se prolongou, o que despertou nas crianças a curiosidade sobre a história do menino que vivia em um pequeno asteróide distante. A conversa inicial desdobrou-se em um projeto do grupo com o título “Descobrimo outros mundos com o Pequeno Príncipe”. A partir da história do personagem, surgiram temas que abordavam os direitos das crianças (o Pequeno Príncipe, uma criança, não tinha direitos básicos respeitados: morava sozinho, não ia à escola, precisava trabalhar em vez de brincar, teve que lidar com a autoridade de um vaidoso rei de outro planeta que tinha olhos voltados para si mesmo e só enxergava sua própria realidade). Discutiu-se a importância de escutar e respeitar a voz das crianças - tantas vezes silenciadas. Isso levou à reflexão de que cada criança é uma cidadã de direito e independente do lugar onde vive, tem direito a conhecer sua história de vida, de ser ouvida e de poder compartilhar sua visão de mundo. Consequentemente, esses subsídios contribuíram para ampliar os conhecimentos das crianças sobre os seus direitos e, entre estes, o de brincar.

Além disso, o projeto permitiu uma ponte com uma pesquisadora que apresentou um documentário sobre a vida e obra do autor Antoine de Saint-Exupéry, despertando na turma e nos professores outras experiências e conhecimentos, como

visitar e conhecer um pouco da história do bairro Campeche³⁷ e a ligação do autor do livro com os pescadores locais. Através de conversas com os pescadores do Campeche e de pesquisas na internet, as crianças tiveram contato com diferentes histórias e saberes do Brasil e da França: alimentação, danças, música, vestuário, língua, entre outros.

Elementos destacados: imersão nas histórias, saídas de estudo; uso das tecnologias digitais, ampliação dos repertórios, multiletramentos.

4.2.5 O dia em que Pequenina sorriu

Ela era uma criança linda, rosto miúdo, sorriso tímido, olhos puxadinhos que ficavam ainda menores quando o sorriso era grande. Chegava tímida e olhava rapidamente para saber qual professora iria recebê-la. Todos os dias tínhamos que convencê-la a ficar no NEIM, mas nem todos conseguiam. Pequenina vivia em uma família cercada de mimos dos pais, tios, avós e primos. Nessa convivência, cercada de atenção, não sentia desejo de estar em uma instituição de Educação Infantil, por isso não era uma criança assídua, embora seus pais falassem da importância de frequentar o último ano da Educação Infantil.

Santista Manezinha tinha uma frase mágica para fazê-la querer ficar: vamos escrever? Esse momento inicial da aula era seu preferido porque enquanto as crianças brincavam, ela fazia o que mais gostava: aprender a escrever. Os momentos de história eram apreciados, ficava atenta e sorria quando a narrativa lhe cativava. No parque, Pequenina se mostrava bastante triste, quieta, e praticamente não brincava com os colegas, preferindo a companhia das professoras e sempre questionando se faltava muito para os pais voltarem. No começo as professoras entendiam que era um período de adaptação e que logo estaria envolvida com o grupo. As professoras entenderam a importância da mediação nas brincadeiras, mas a menina pouco se envolvia. Até que em uma conversa com o pai ele revelou que a menina não queria

³⁷ Circula em Florianópolis a controversa história de que o aviador e escritor francês Antoine Saint-Exupéry, autor do livro *O Pequeno Príncipe*, pousava na década de 1930 no campo de pouso localizado no bairro Campeche. Neste período, Saint-Exupéry, que trabalhava fazendo entregas postais para a empresa francesa Aéropostale, teria ficado amigo de moradores e pescadores locais, por quem era chamado de “Zé Perri”. A história durante muito tempo foi narrada pelo Seu Deca (Rafael Manoel Inácio), um pescador que se dizia amigo do Zé Perri. Nos últimos anos, pesquisadores – entre eles Mônica Cristina Corrêa, que conhecemos na visita – buscam comprovar a relação entre o Zé Perri e Antoine Saint-Exupéry.

estar na “escola” porque em casa a avó brincava com ela de “escolinha” e no NEIM, segundo a criança, as professoras não ensinavam as letras. Se o NEIM era para brincar, ela preferia brincar em casa.

Figura 7: brincando de escrever



Fonte: arquivo próprio

Como forma de ajudar, Santista Manezinha aproveitava o momento da brincadeira livre, logo após a chegada das crianças, para brincar com a criança de escrever o que ela tinha vontade. Nome de pessoas da família, de animais e colegas. Não demorou para que ela pedisse ajuda para escrever cartinhas aos familiares. Pequeninina foi se transformando em uma criança cheia de alegria ao vivenciar os momentos de escrita e leitura. Mas nem sempre era possível lhe dar total atenção e isso a desmotiva a estar no NEIM.

Elementos destacados: respeito aos tempos e interesses das crianças, mediação do adulto; relação da criança com a cultura letrada.

4.2.6 A bailarina e a nova coreografia

Santista Manezinha, agora adulta e professora, ainda traz internamente as experiências de criança. Quando criança, participava de um projeto da Legião Brasileira de Assistência (LBA) no contraturno da aula, onde em alguns dias da semana participava das aulas de dança. Desde então, a dança é um elemento presente em sua vida e, possivelmente, é dessa proximidade que nasceu a personagem bailarina - embora ela conheça pouco de ballet.

A bailarina, personagem que surgiu em aulas de Educação Física, é uma das personagens interpretada por Santista Manezinha na unidade em que é lotada como auxiliar de sala. Os personagens geralmente surgiam nas aulas de educação física, momento em que a professora frequentemente levava fantasias para sala e elaborava teatros com as crianças e demais professores. Certo dia, a professora trouxe para sala diversas fantasias, entre essas algumas de adultos. A proposta era que as crianças e adultos pudessem utilizá-las livremente para criar personagens e histórias. Santista Manezinha, ao observar algumas peças de roupa de adulto, se vestiu de bailarina e entrou dentro de uma caixa.

Figura 8: bailarina



Fonte: arquivo próprio

Logo chamou a professora de Educação Física, que naquele momento organizava as crianças até o refeitório para um momento de histórias. A professora de Educação Física empurra a caixa até o refeitório, liga o som, e de dentro da caixa surge a bailarina, que de maneira tão simplória encantou as crianças com seus passos descoordenados. Desde então, Santista Manezinha ficou conhecida como a bailarina da creche.

A partir desta personagem, uma das crianças ficou interessada em aprender ballet, e pedia constantemente para Santista Manezinha formar um grupo e organizar apresentações para os colegas de outras salas. Por um lado, havia insegurança: como fazer isso se apenas ela inventava um passo aqui e outro lá? Por outro, indagava: como deixar o interesse das crianças de lado? O fato é que esta criança não descansou... Quando queria algo, nada poderia impedir de se esforçar ao máximo para conseguir. Santista Manezinha disse a ela que se conseguisse um grupo de crianças poderiam ensaiar no intervalo do parque, mas acreditava que ela não conseguiria e assim se esqueceria. Mas para surpresa, alguns minutos depois voltou com um grupo formado de meninas e um menino. E junto a Santista Manezinha construíram uma coreografia para apresentar ao grande grupo. Depois disso, um grupo de meninos formou um grupo de rap.

Elementos destacados: corpo e movimento como formas de expressão, linguagem musical; linguagem teatral.

4.2.7 Quem nasceu primeiro o ovo ou a galinha

No ano de 2009, Santista Manezinha atuava em um colégio particular com crianças do Infantil 5 (5/6 anos). Em sua maioria, as crianças vinham de outros colégios ou era a primeira vez que frequentavam a Educação Infantil. Após um período conhecendo as crianças e em busca de um projeto que contemplasse seus interesses, Santista Manezinha não encontrava uma temática que envolvesse o grupo e conduzisse sua aprendizagem e desenvolvimento.

Determinado dia, Santista Manezinha pensou: “porque não fazer um projeto com interesses múltiplos? Mas como fazer isso?” A resposta veio de do livro “A curiosidade premiada” de Fernanda Lopes de, obra localizada em uma pesquisa no acervo da biblioteca. A partir do livro, que tinha como personagem principal uma menina muito curiosa, Santista Manezinha despertou o interesse e curiosidade das

crianças. A proposta envolveu um trabalho com as famílias: identificar algo que despertava a curiosidade e compartilhar com a turma para que todos investigassem juntos.

Figura 9: Nave espacial



Fonte: arquivo próprio

Diversos temas surgiram: o que era um buraco negro? (que nem Santista Manezinha sabia muito bem como explicar, mas que deu origem a um projeto sobre o espaço com direito a viagem de foguete); o que são as bactérias e vírus? onde e como vivem os pinguins?; por que devemos nos preocupar com o meio ambiente?; como surge a chuva?... e o mais difícil e divertido: “Quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha?”

Elementos destacados: curiosidade; pesquisa; envolvimento da família; mundo vivido; organização de conceitos e saberes.

4.2.8 O Menino que descobriu a lama

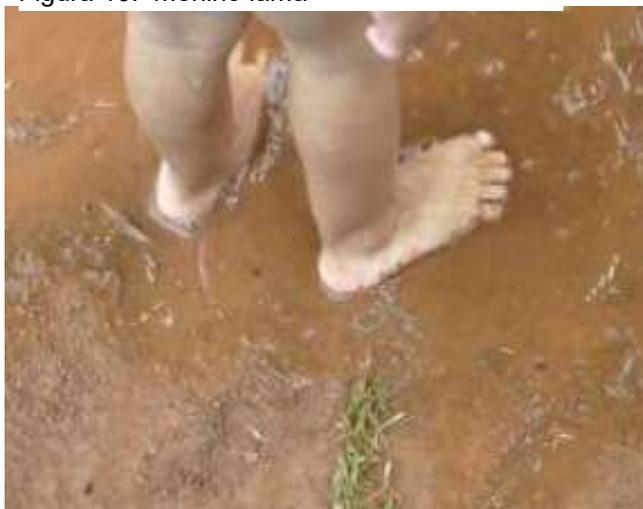
Era março de 2012, período de inserção das crianças no NEIM. O calor ainda estava insuportável, principalmente quando quinze crianças queriam atenção e colo.

Em meio aos tantos choros, as professoras da sala, em um ato desesperado, levaram as crianças para o parque como forma de tentar acalmá-las. As crianças foram se dispersando, mas logo se acalmando, pois ali encontraram irmãos mais velhos, ambientes para explorar, brinquedos, possibilidades de movimento.

Uma das crianças, um menino que chegou ao NEIM aos 2 anos, sempre demonstrava o que queria e fazia de tudo para consegui-lo. Quando começava o choro, era difícil acalmá-lo. Em um dia de choro compulsivo, uma descoberta mudou a situação. Enquanto caminhava pelo parque, ainda chorando, ele encontrou uma mangueira e abriu a torneira. Como em um passe de mágica, o choro cessou. A professora de outro grupo logo gritou de longe informando que a criança abriu a torneira. A primeira reação das professoras foi correr para impedir que ele se molhasse, mas quando o viram sorrir, tomado de água e barro, desistiram da ideia. A partir dali ele passou a gostar da creche e recebeu o apelido de Menino Lama.

O Menino Lama trouxe ainda para o grupo de Santista Manezinha outras experiências. Como peculiaridade, o trabalho com crianças menores de três anos exige um tempo para higiene da troca das fraldas. Para dar atenção individual à criança que está sendo trocada, os professores precisam organizar o ambiente para que as demais crianças aguardem seu momento de troca. Neste tempo, enquanto as professoras atendem as crianças, o olhar segue o restante do grupo. Como estratégia, coloca-se no tapete algo para entreter o grupo. Em determinado dia, as professoras disponibilizaram revistas e livros que pudessem manusear. Esse manusear envolvia rasgar e amassar, já que são bem pequenos.

Figura 10: menino lama



Fonte: arquivo próprio

Menino Lama, em vez de rasgar e amassar, folheava página a página uma revista. Neste momento a professora ouviu de longe algumas palavras: TIM, VIVO, OI, KOERICH.... Concluída a troca de uma das crianças, ela aproximou-se do menino e observou sua interação com a revista. Percebeu que nenhuma marca ou imagem passava em branco sem que ele com toda segurança as decifrasse: nominava marcas de telefonia, alimentos, bebidas, lojas... A cada página surgia uma nova palavra. Mas foi com um velho livro de poucas imagens que aconteceu algo ainda mais inusitado.

O menino folheava e descrevia as imagens que encontrava, até que em determinado momento falou o nome da instituição: creche... Santista Manezinha estranhou e resolveu olhar mais de perto o livro nas mãos do menino. Perguntou a ele onde estava a creche (porque não via imagem nenhuma), e o Menino Lama apontou a imagem quase apagada de um carimbo do município de Florianópolis. As professoras acharam engraçado e se perguntavam como ele havia associado o nome da creche àquela imagem. Alguns dias depois, ao chegar à creche (NEIM) em passo desacelerado, Santista Manezinha se deu conta que a placa em frente à unidade tinha o símbolo da Rede Municipal de Florianópolis, a mesma imagem do carimbo no livro.

Este episódio, bastante provocador, deixou Santista Manezinha curiosa a ponto de perguntar à mãe da criança como o menino conhecia tantas “marcas”. Ela respondeu que não ensinavam nada, que aprendia nas propagandas da televisão e ia fazendo associações que surpreendiam a todos.

Menino Lama continuou no NEIM até o final do ciclo, ou seja, com seis anos. Por algum tempo, Santista Manezinha convivia com ele em diversos espaços, no refeitório, no parque, nos corredores, nas paredes divididas entre uma sala e outra. Quando estava no grupo 4, descreviam um menino diferente daquele que ela conhecera. A criança alegre, curiosa e com prazer em cada descoberta já não era o Menino Lama. Ele era agora um menino desinteressado, que não participava das propostas, reclamava de tudo, não queria brincar no parque e constantemente se envolvia em conflitos com colegas. Alegaram problemas familiares, talvez em algum momento pudesse ter ocorrido, porém o que se percebia era um desencantamento pelas vivências no NEIM.

Quando Menino Lama tinha 5 anos, novamente eles se encontraram no grupo 6. E Santista Manezinha não se surpreendeu quando o recebeu chorando por não querer ficar na creche, um lugar onde ele dizia ser tudo chato - inclusive o parque, um lugar que as crianças esperam ansiosamente para ir e que ele gostava tanto. No

começo, entendeu-se que poderia ser cansaço, tendo em vista que era uma criança que ficava período integral na creche desde o 2º ano de vida. Mas conforme o tempo foi passando Santista Manezinha percebeu que as propostas do NEIM eram insignificantes para Menino Lama e para alguns colegas. As professoras neste momento passaram a considerar o interesse das crianças na construção do projeto e isso deu ao Menino Lama a oportunidade de falar de seus interesses, de contribuir com ideias e de se envolver com mais curiosidade, despertando novamente o Menino Lama que Santista Manezinha conhecia.

Elementos destacados: Diversidades de propostas; interesse das crianças, planejamento participativo.

4.2.9 A descoberta da escrita

No ano de 2013, Santista Manezinha atuava na coordenação pedagógica da Educação Infantil em um colégio particular. Antes de terminar o primeiro semestre, a professora do grupo 5 adoeceu, e Santista Manezinha viu a oportunidade de voltar para sala. Além disso, encontrar uma professora para um grupo naquela época do ano era muito difícil, ainda mais considerando que as famílias deste grupo exigiam e cobravam que as crianças fossem alfabetizadas.

No segundo semestre, Santista Manezinha assume o grupo e com eles descobre um mundo cheio de aventuras, de arte, de contato com a natureza, de culinária... Com a visita de Pocahontas, descobriram como fazer o berimbau, aprenderam a cuidar da terra, a plantar e colher feijões mágicos. Com Portinari, descobriram a arte através do corpo, pulando carniça, brincando de cabra-cega e percebendo as brincadeiras como repertório cultural. Mas foi descobrindo como surgiu a escrita que as crianças foram conhecendo outras tecnologias, como escrever no barro, com a pena, com a caneta de nanquim, com a máquina de escrever, como computador.

Figura 10: Descobrimo outras maneiras de escrever



Fonte: arquivo próprio

Descobriram que nem sempre existiu pendrive e que para guardar seus documentos era necessário um disquete. Logo, todas as vivências oportunizadas contribuíram para que quase todas as crianças se alfabetizassem.

Elementos destacados: arte; corpo; imaginação; história.

4.2.10 O jogo de futebol

Em 2014, um grupo do NEIM composto por muitos meninos tinha o futebol como um dos seus principais interesses, conduzindo as conversas em sala e as brincadeiras no parque. Porém, quando algumas crianças iniciaram aulas na escolinha de futebol do bairro, alguns conflitos surgiram no grupo. O que era brincadeira virou competição e as meninas passaram a ser excluídas. Como forma de mediar os conflitos e garantir a participação das meninas, a professora da sala e Santista Manezinha tiveram a ideia de fazer dois times de futebol, ideia que agradou as crianças. As professoras colocaram como líderes as crianças que mais criavam problemas com os colegas e estes montaram seus times. O momento seguinte foi de escolha dos nomes e cores das equipes. Os dois grupos se reuniram e a professora e Santista Manezinha ficaram responsáveis por mediar os conflitos que pudessem ocorrer nos momentos de escolha. Ao final, decidiram uma equipe seria o time da Lula, de cor preta e a outra seria o time do tubarão, de cor azul. Depois disso, realizou-se um concurso entre os dois grupos para construírem o símbolo dos times. As crianças dos grupos desenharam símbolos para os times e depois realizou-se uma votação. As professoras fizeram então fotocópias dos símbolos vencedores e os colocaram em coletes confeccionados em TNT (tecido não tecido).

Também tiveram que construir sua bandeira com o nome do time para o dia do campeonato. O time do futebol, além de contribuir para a experimentação de noções de pertencimento e coletividade, também trouxe ideias para abordar o funcionamento da mídia através da elaboração de um telejornal esportivo.

Elementos destacados: gênero; corpo e movimento; criação; mídia-educação.

4.2.11 História para criança não dormir

Nos últimos anos, Santista Manezinha se identificava com os grupos maiores, mas um fato sempre a incomodava: o horário do descanso das crianças. Nas instituições de Educação Infantil com atendimento integral, embora as crianças mais velhas já não tenham a necessidade de sono no intervalo de almoço, as crianças frequentemente são orientadas a se deitar nos colchões para descansar.

Enquanto os momentos de descoberta e aprendizagem vividos com as crianças do grupo 5/6 eram experiências únicas, a hora do descanso era uma tortura, não apenas para as crianças, como também para as professoras e, em especial, para Santista Manezinha, responsável por ficar com as crianças no intervalo de almoço da professora regente. A tensão já se instalava na chegada das crianças, momento em que elas frequentemente choravam pedindo para ir embora ao meio-dia. A situação gerava constrangimento para Santista Manezinha e as famílias não entendiam o porquê de as crianças relatarem tanto quanto ao momento do descanso.

Desde então, a cada ano buscou-se inúmeros jeitos de lidar com a situação: músicas, massagens, lei do silêncio. Em alguns momentos, as estratégias desrespeitavam a vontade das crianças. Em outros, se optou por ficar com elas na sala de vídeo, porém o barulho atrapalhava os grupos menores, e as crianças de outros grupos passaram a ficar resistentes ao momento do descanso, porque também queriam assistir televisão. Outra proposta foi ficar na sala e deixar as crianças desenharem, colorirem, brincarem com jogos ou utilizarem um computador antigo com alguns jogos disponíveis. Por um período até deu certo, as crianças chegavam alegres na sala e já não havia mais resistência ao horário do descanso, mas iniciaram-se reclamações do barulho, além de problemas para a organização da instituição, uma vez que as salas não ficavam limpas e organizadas para o período vespertino. Assim, voltava-se à estaca zero.

Em outro grupo, já no ano de 2015, Santista Manezinha e a professora da turma resolveram fazer alguns acordos. Parte do tempo as crianças ficavam na sala e outra parte podiam ficar brincando sob a sombra de uma árvore. Mas como brincar sem se expressar com o movimento? Como resistir a um parque enorme, limitando-se ao espaço embaixo das árvores? Novamente vieram reclamações de barulho e os colchões da sala eram baixados e dispostos pela sala.

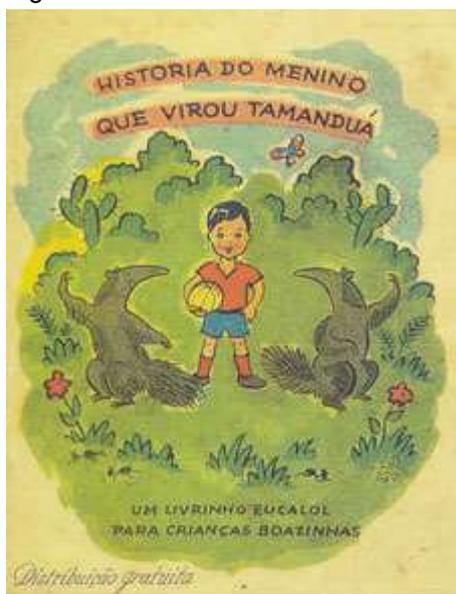
Neste mesmo ano, Santista Manezinha e algumas amigas se inscrevem em um curso para contadores de história. Imaginavam que aprenderiam grandes técnicas para os momentos de histórias, como por exemplo, a utilização de fantoches, de caixas de histórias, de diferentes materiais como as tecnologias digitais. Porém, quando lá chegaram, se depararam com um curso que apontava para narrativa, a expressividade da voz e do corpo para as contações. Inicialmente houve decepção, e muitas pessoas desistiram do curso, pois não valorizavam as histórias em forma de narrativa, talvez pelo fato de não lembrarem como foram enfeitadas por essas histórias quando crianças, ou pela supervalorização dos livros. Porém, o grupo de amigas, ainda com esperança que algo mudasse durante o percurso, e por compreender que ocupavam uma vaga de interesse de outras pessoas, resolveram continuar o curso até o final. Não demorou muito para concordarem que as crianças não precisam de grandes palcos, encenações, livros e objetos para os momentos de histórias. Perceberam na prática que a voz e a proximidade com elas eram muito mais importantes. E esse entendimento foi confirmado no ano de 2016.

Isso porque, Manezinha Santista ao atuar novamente com o grupo 5/6, se depara com os mesmos problemas com o horário de descanso. Mantendo o entendimento da professora e de Santista Manezinha de que é importante respeitar as crianças de não querer dormir, foi combinado com as crianças que elas se deitariam nos colchões, mas não seriam obrigadas a dormir. Os carinhos e massagens poderiam continuar para aqueles que quisessem e em alguns momentos haveria um cronograma de atividades que incluiria histórias e músicas em diferentes formatos: livros, áudio, vídeo (projeter e TV). Certo dia, já sem muita esperança da continuidade deste cronograma - pelas inúmeras reclamações das salas do lado ou da equipe do período vespertino -, Santista Manezinha então resolve narrar uma história que sua

avó materna³⁸ contava enquanto criança: “O menino que virou tamanduá”³⁹. a história de um menino que não gostava de escovar os dentes e por não ouvir os conselhos de sua mãe virou um tamanduá. E só depois disso compreendeu a importância de cuidar de sua higiene. Esse era o único livro que a avó tinha, a única história que ela contava na beira de seu colchão de mola. O livro, era tratado como relíquia, já que naquele tempo e lugar, o livro era algo raro que precisava ser conservado, por isso era enrolado em um lenço e muito bem guardado no guarda-roupa da avó. Neste momento especial, os netos podiam se sentar na cama.

A Sua avó não se prendia ao livro para contar a história, pois já conhecia o enredo. Foi nesse momento de dificuldade que Santista Manezinha lembrou das orientações do curso de contadores de histórias relacionando com a experiência com sua avó que não se prendia ao livro, e contou a história colocando elementos do contexto das crianças e fazendo conseqüências com elas.

Figura 12: livro da vó Mãe Dindinha



Fonte: <http://www.brasilcult.pro.br>

Logo as crianças mostraram-se curiosas e o silêncio tomou conta do ambiente, apenas a voz de Santista Manezinha ecoava na sala enquanto suas mãos deslizavam nas costas de uma ou outra criança. Neste momento, algo interessante aconteceu. Uma professora veio dar apoio para a rotina do descanso e entrou no jogo

³⁸ Mãe-dindinha: a madrinha da Maria que virou sua mãe depois da morte da mãe.

³⁹ Este livro era uma distribuição gratuita, publicado e editado pela Perfumaria Myrta do Rio de Janeiro, fabricante dos produtos Eucalol.

de contar histórias. Logo as crianças começaram a participar da narrativa, cada um fazendo a releitura de outras histórias já ouvidas na sala ou no seio da família, e outras criando seus próprios enredos. Naquele momento, as professoras deixaram de ser contadoras para ser ouvintes.

Elementos destacados: histórias orais, histórias em livros, narrativas, imaginação.

5 CONCEITOS E REFLEXÕES PARA PENSAR A FORMAÇÃO DA ATITUDE LEITORA E PRODUTORA DE TEXTOS COM CRIANÇAS PEQUENAS

5.1 Ser criança ontem e ser criança na contemporaneidade

Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.”

Manoel de Barros

Neste capítulo, à luz das imagens que expus no Museu de Experiências, trago alguns rastros a partir da história, da sociologia, da literatura e de meu olhar sobre o conceito de infância para compreendermos a criança da contemporaneidade. Para tal, busco a contribuição de alguns autores, entre esses Philippe Ariès (1981), Sônia Kramer (1992), David Buckingham (2007) Benjamin (2009) e Manoel de Barros (2015). Busco, assim, refinar a compreensão de criança e de infância para fundamentar a reflexão sobre as relações entre cultura letrada e Educação Infantil.

Início com perguntas a partir do clássico “Alice no país das Maravilhas (LEWIS CARROL): que país é esse que Alice adentrou? Será que as crianças de outrora já entraram nesse país? E as crianças da contemporaneidade? Podemos considerar que tal país é a infância? Será que realmente é um país de maravilhas?

Se romantizarmos a infância, talvez ela seja entendida como um lugar de maravilhas. Mas ao passearmos pela história, ou melhor, se por acaso seguirmos um tal coelho de colete e de relógio, e sem querer cairmos dentro deste país das Maravilhas, podemos ver que nem sempre esse lugar é tão maravilhoso e apresenta seus perigos.

Na contemporaneidade, ao pensar na infância, também compreendemos que em alguns momentos as crianças não foram ou não são respeitadas, em outros são enclausuradas, correm perigo, se sentem perdidas, sem saída, com medo... Porém, continuam sendo crianças com suas curiosidades, interesses e em movimento.

Deste modo, quando entramos nesse País das Maravilhas, nos deparamos com um tempo em que a criança era considerada um indivíduo que nada sabia até que pudesse participar das atividades junto aos adultos.

Alice, ao perguntar ao gato onde era a saída, teve como resposta: “depende para onde você quer ir”. A partir desta afirmação, podemos questionar: para onde queremos ir ao compreender a infância? Seria apenas para constatar um fato? Com certeza não! Olhar a infância é um modo de compreendê-la, perceber nesta

constelação algo que podemos trazer para o presente, ou algo que precisa ficar apenas no passado sem ser esquecido. Pois, ao esquecer, corremos o risco de voltarmos aos velhos moldes daquilo que precisa estar estagnado.

Assim, quando nos chocamos com a ausência do sentimento de Infância (ARIÈS, 1981), mesmo entendida como uma fase transitória, podemos constatar que esse não era um lugar de maravilhas. Mesmo com as mudanças a partir do século XVIII que proporam, uma educação menos empírica e mais pedagógica, foi o disciplinamento através da punição física, tanto nas famílias como também nas escolas, que validou a força do adulto sobre a criança, levando-as a se distanciarem cada vez mais da vida adulta (ARIÈS, 1981). Penso que esse distanciamento também pode ocorrer nos dias de hoje quando a criança se sente entediada, desestimulada e forçada a fazer atividades que não lhe interessam. E nos dias de hoje, quando o adulto e o tempo controlam o mundo da criança, nada mais sábio se elas puderem seguir o coelho em um mundo desconhecido e cheio de aventuras a partir da imaginação e de um tempo que lhes pertencem.

Em sua aventura, Alice também passou por conflitos, às vezes foi considerada ingênua e, em outros, esperta. Ela representa relações com as concepções de criança que também passaram por momentos conflitantes. Por um lado, a criança era vista como inocente e ingênua e necessitava dos cuidados, mimos e atenção dos adultos. Por outro, a criança era considerada imperfeita e inacabada, e por isso necessitava da moralização (ARIÈS, 1981). Kramer (1992) destaca esta transformação do papel social da criança na sociedade:

A ideia de infância, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ('de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. (KRAMER 1992, p.19).

Deste modo, podemos compreender que as diversas transformações sociais, ou seja, na sociedade, na família, no trabalho, na economia, na cultura e nas ciências possibilitaram o estreitamento dos laços entre adultos e crianças, o que de certa forma trouxe uma compreensão diferente do que é ser criança, e conseqüentemente novas formas de pensar essas relações. Porém, não podemos ter a ilusão que todas as

crianças são respeitadas em seus direitos. Se considerarmos a situação do Brasil, compreendemos que,

Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano. (BRASIL, 1998, 21)

Após mais de duas décadas da apresentação deste documento, a dualidade ainda persiste. Algumas crianças têm a sua frente tudo que pode contribuir para o seu desenvolvimento e inserção social, enquanto outras não possuem nem mesmo um lugar onde descansar a cabeça. Não podemos negar que há avanços e que outros documentos foram fundamentais para garantir os direitos das crianças e diminuir as desigualdades sociais, mas na prática ainda precisamos avançar: ainda há milhares de crianças sendo exploradas e sem seus direitos assegurados. Com a situação política atual, com direitos básicos sendo questionados e retirados, parece que estamos vivendo em um declínio social. Em nome da “família”, de “Deus”, de causas ideológicas, o atual Governo Federal tenta “rasgar documentos” para retirar os direitos adquiridos, lançando a minoria ao descaso, como por exemplo as mudanças na aposentadoria e nas leis trabalhistas. Na educação, a situação não poderia ser pior, a começar pela escolha dos ministros com nenhum preparo para atuar em uma posição tão importante e que, desconhecendo a realidade, atacam a educação. Cortes financeiros, desvalorização dos professores, mestres, doutores e de Paulo Freire, patrono da Educação. E não para por aqui: ofensivas ideológicas, abusivas e repressivas tentam desconstruir e desvalorizar as universidades públicas, atacam as ciências sociais e o campo da Educação, ferem os direitos e a constituição.

Há muito o que discutir sobre este desmonte da educação, e estas questões tocam diretamente o tema deste trabalho. Embora o nosso foco não seja aprofundar a análise sobre este cenário, destacamos que neste momento devemos pensar na criança e em seus direitos. Afinal, como discutir a relação das crianças com a educação, com a cultura, com a escrita e outras formas de expressão, com o mundo e a vida, ignorando que o atual presidente ignora o trabalho infantil como grave problema social, ou ainda, defende uma posição de enobrecimento da criança que trabalha?

Em relação à história de Alice no País das Maravilhas, podemos comparar a atual gestão do Brasil com a personagem Rainha de copas? Na posição de rainha, autoritária, de pavio curto, com respostas desrespeitosas quando contrariada, sua única intenção era decapitar cabeças. Não difere muito quando comparamos com as cenas que vemos atualmente no Governo Federal: medidas autoritárias, nenhuma paciência para enfrentar a verdade, respostas silenciadas ou respondidas de forma desrespeitosas, cortes na educação e tantas cortes para o povo trabalhador parecem confirmar que é um governo de rainha de copas. Pensando nisso, como será essa criança contemporânea com os enfrentamentos que a educação, a família e a sociedade vêm enfrentando?

Hannah Arendt (2005), no ensaio “A crise na educação”, parece falar dos dias atuais ao tratar das relações entre passado e futuro para entender os fazeres na educação (em certa medida, no âmbito da Educação Infantil, uma relação também presente neste trabalho). A autora apresenta a ideia de que essa reflexão, a inquietação, as tensões que vivemos dentro do campo da educação, - e aqui trago o entendimento para Educação Infantil -, nunca terá um fim, pois é um movimento que precisa ser sempre repensado a partir das transformações do mundo. Ela afirma que somos forçados a regressar aos conflitos em busca de respostas novas ou antigas que nos levem a retirar as máscaras e desconstruir ideias pré-concebidas. Portanto, esta é uma oportunidade de refletir sobre algo já refletido, mas que carece de um novo olhar para o momento difícil que estamos vivendo. (ARENDR, 1967)

Para construirmos novos olhares para a educação infantil, que tal seguirmos os conselhos de uma lagarta azul? A pequena Alice admite que as transformações em seu tamanho e a perda da habilidade de recitar poemas causaram-lhe uma crise de identidade. A lagarta então lhe diz que um dos lados do cogumelo faz crescer e o outro diminuir, mas foi preciso que Alice utilizasse com cuidado cada uma das partes para não correr o risco de crescer demais, nem de diminuir muito. Esse é um sábio conselho de uma lagarta para a infância. É preciso refletir e ponderar sobre a infância de outrora e a infância contemporânea. Portanto, rememorar e fazer esse encontro do passado com o presente pode nos apresentar uma constelação de ideias para o que propomos neste trabalho.

Outro ponto que cabe destacar em relação à crise de identidade de Alice é a falta que ela sente de poder recitar poemas. A partir desta passagem, podemos

ressaltar a importância de que a infância se constitua em estreita relação com a poesia, as histórias, a narrativa, a imaginação.

Assim, neste lugar de reflexão, nas imagens que trouxe a partir da lembrança e nas inquietações apresentadas, procurei caminhos para pensar a relação com a criança pequena, não em busca de uma resposta concreta, mas de possibilidades, de caminhos que nos ajudem a compreender os modos da criança se apropriar da leitura e escrita a partir de sua leitura de mundo.

Kramer (2008) afirma que nas últimas décadas houve um movimento de pesquisadores voltados ao estudo das crianças, que tiveram como foco os fundamentos teóricos e às concepções de infância, bem como estudos sobre as políticas sociais, as propostas pedagógicas e as práticas. Ela afirma que, tendo por base um estudo anterior, foi possível encontrar em Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky e Walter Benjamin as bases teóricas para compreender a educação, a infância e a formação fundamentadas na psicologia, na sociologia e na história.

Entendemos que o conceito de infância se encontra no centro da concepção de história de Benjamin, que a criança é sujeito da linguagem e da cultura e que cognição, ética e estética são alicerces para a compreensão das interações de crianças e adultos na cultura contemporânea. (KRAMER, 2008, p. 163)

Atualmente, podemos identificar que os conceitos de infância foram contribuindo para um novo olhar sobre a criança, sobre sua compreensão e, portanto, sobre seus fazeres. Como já apontava o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, (BRASIL, 1998), a criança é entendida como um sujeito histórico e social, que é marcada pelo meio social, mas também deixa sua marca.

A criança se constitui dentro de uma organização familiar e já não é a mesma nos dias atuais, pois esta é influenciada pela sociedade, pela cultura e pela história. E, portanto, a Educação Infantil tem um papel importante nesta formação, nesse entendimento do que é ser criança. Pois,

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. (BRASIL, 1998, p.21)

Nesta direção, pensar no papel que nós adultos e instituições educativas temos na relação com a criança é fundamental. Refletir sobre os modos como as crianças aprendem, como se relacionam com o mundo, como podemos ampliar a construção do conhecimento, é essencial para os dias de hoje, e não apenas para hoje. Pois,

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio. (BRASIL, 1998, p.21)

Se tomarmos como exemplo a infância de algumas décadas atrás, como por exemplo a infância retratada por Manoel de Barros em seus poemas, podemos concluir que não é a mesma infância que vemos em muitos contextos contemporâneos. No cenário urbano, as crianças já não têm a mesma liberdade e espaço para desfrutar da natureza e de aprender com ela. A presença do adulto junto à criança passou por transformações, neste caso, a presença da família foi transferida para as instituições educativas e para as mídias eletrônicas, fato relacionado ao modo como o capitalismo organiza a vida orbitando ao redor do mundo do trabalho.

A partir da Paris do século XIX, Walter Benjamin procurava compreender, e de certa forma alertar, para um tempo eminente expresso em suas “Passagens”. Ele já indicava que a relação com o capitalismo levava para uma dinâmica de olhar com pressa para aquilo que deveria ser olhado com atenção. Mas o que isso tem a ver com as crianças? Compreendo que a relação com o capitalismo tem levado a desprezar o olhar sobre os fazeres das crianças, sobre a qualidade de tempo que se tem com elas, dando mais valor às coisas do que às relações. Além disso, o tempo em que a narrativa se fazia presente e que conseqüentemente contribuía no desenvolvimento das crianças tem sido substituído por narrativas em tela, muitas vezes sem o olhar e mediação do adulto.

David Buckingham (2007), no livro “Crescer na era das mídias eletrônicas”, nos convida a refletir sobre as transformações que as mídias eletrônicas têm projetado sobre o conceito de infância. Ele apresenta e tece críticas sobre duas ideias opostas. Por um lado, a ideia que a “morte da infância” é responsabilidade das mídias eletrônicas pelo seu uso descomedido, oportunizando às crianças conteúdo, conhecimento e informações inadequados. Do outro, ele aponta que há um otimismo

exagerado, onde acredita-se que a criança deve fazer parte destes novos meios produzindo cultura. Após apresentar ambas ideias, o autor, na verdade, quer chamar a atenção para a necessidade de encontrar um meio termo, quando o assunto é infância e as telas. A preocupação não deve ser com o controlar ou regular em si, mas como os modos para qualificar a participação e preparar as crianças para o consumo cultural consciente da mídia, considerando que

A infância não é absoluta, nem universal, e sim relativa e diversificada. A ideia de infância é uma construção social, que assume diferentes formas em diferentes contextos históricos, sociais e culturais. (...) As crianças de hoje podem ter mais em comum com crianças de outras culturas do que com seus próprios pais. (BUCKINGHAM, 2007, p.8)

Além disso, o tempo para brincadeira e para exploração do mundo é consideravelmente modificado a partir das diferentes culturas e a estrutura social em que elas vivem. O tempo destinado à brincadeira e ao lazer se modifica a partir do local em que está inserida, pois a infância é diferente quando consideramos países, estados, cidades e bairros, inclusive os bairros vizinhos. Há crianças, por exemplo, que moram na região ilhéu da cidade de Florianópolis, mas não conhecem nenhuma das 42 praias existentes na Ilha de Santa Catarina. Outras nunca tiveram acesso ao teatro, ao cinema, ao museu, a uma tela ou mesmo a uma vaga em uma unidade de Educação Infantil pública. A existência de diferentes formas de conceber e vivenciar a infância já estava expresso no RCNEI:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. (BRASIL, 1998, p. 21)

Assim, a compreensão da infância passou e passa por momentos distintos, que vem se modificando ao longo da história por conta da rápida transformação da sociedade, e as mídias estão ocupando um papel importante nesta transformação. Portanto, como ressalta Buckingham (2007)

As mídias eletrônicas têm um papel cada vez mais significativo na definição das experiências culturais da infância contemporânea. Não há mais como excluir as crianças dessas mídias e das coisas que elas representam, nem como confiná-las a materiais que adultos julguem bons para elas. A tentativa de proteger as crianças restringindo o acesso às mídias está destinada ao

fracasso. Ao contrário, precisamos prestar muito mais atenção em como preparar as crianças para lidar com estas experiências, e ao fazê-lo, temos de parar de defini-las simplesmente em termos do que lhes falta. (BUCKINGHAM, 2007, p. 32)

Ao buscar na rememoração as minhas experiências de criança e com as crianças, não busco estabelecer um exercício de saudosismo, mas sim a tentativa de encontrar nessas reminiscências algo que ficou para trás, de compreender a criança contemporânea como forma de encontrar práticas de leitura e escrita que podem contribuir com as experiências das crianças, de modo que identifique as possibilidades para formar uma atitude leitora e produtora de textos na Educação Infantil.

Para tal, podemos nos apoiar na ideia de Kramer (2000) para defender a concepção de que a criança reconhece seu poder de imaginar, fantasiar e criar, que elas têm a facilidade para virar do avesso a ordem das coisas. Cabe a nós tentar entendê-las como cidadãs, produzidas pela cultura, mas também produtoras de cultura, e aprender com as crianças outros ângulos e formas de olhar para o mundo.

Então quem é essa criança contemporânea? Como vimos, essa criança não é única. Espalhadas em diversos lugares do país e do mundo, nem todas têm seus direitos assegurados: uma escola, uma casa, uma família, respeito, segurança etc. E no Brasil como afirma Kramer (2000), há muitas crianças sem seus direitos assegurados, a começar pela Educação Infantil, que não tem vagas e recursos suficientes para atender às demandas crescentes. A autora reconhece que as políticas para a infância têm o poder de conquistar espaços de cidadania, de cultura e de conhecimento, mas esbarram na falta de recursos ou em políticas que sustentam creches e pré-escolas comunitárias com dificuldades de garantir condições mínimas para um trabalho de qualidade.

Reconhecendo as suas diferenças, a criança contemporânea é aquela que tem sua própria especificidade, seus modos de ver e entender o mundo - ainda que esse mundo possa ser feio e aterrorizador. É uma criança que constrói experiências ligadas às linguagens e culturas contemporâneas. Mesmo que ainda brinque na rua, ela é cercada pelos meios de comunicação, pela música, pelo excesso de paredes, pela internet. Solitária ou hiperconectada? Como desafio atual de famílias e educadores, a criança contemporânea se depara com uma quantidade crescente de informações, de estímulos ao consumo, valores, ideias.

Deste modo, nosso papel como professores de Educação Infantil também é modificado, sendo necessário dar conta de demandas que nos trazem o mundo

contemporâneo para enfrentar questões que passam pela ética, valores, sensibilidades, estética criticidade.

5.2 Alfabetização e letramento na Educação Infantil: algumas aproximações

Neste subcapítulo, iremos apresentar, ainda que brevemente, alguns entendimentos sobre alfabetização e letramento na tentativa de compreender suas relações e a presença na Educação Infantil.

Entender a alfabetização e letramento separadamente parece ser uma tarefa difícil e talvez nem seria necessária essa discussão se entendêssemos sua associação. Porém, é por constatar que nós professores e instituições de ensino temos ainda pouca compreensão sobre a indissociabilidade entre alfabetização e letramento que precisamos discutir e nos aproximar novamente desses conceitos. Para Magda Soares

[...] alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2003, p. 90).

Entendo que no papel de professor é depositado uma grande responsabilidade no fazer pedagógico e, portanto, é necessário compreender as concepções de letramento, pois estas podem significar uma transformação social.

A compreensão de que a alfabetização não está, ou pelo menos não deveria estar separada do contexto do letramento é ainda mais importante. Mesmo sendo dois processos distintos, a alfabetização deve acontecer dentro de um contexto de letramento. Assim, o letramento considera que o uso da linguagem não se separa das práticas sociais. Decodificar e escrever textos deve envolver a capacidade de refletir, organizar ideias, concordar, discordar, posicionar-se criticamente em diferentes contextos. Alfabetizar, em sentido restrito - apropriar-se de conhecimentos sobre o sistema de signos verbais escritos - deve parte da tarefa mais abrangente do letramento: agir socialmente com a linguagem verbal escrita, usar a palavra para ler e escrever no mundo.

Neste sentido, Soares (2004) propõe que é preciso reconhecer a especificidade da alfabetização, e sobre esta afirma que devemos compreender como é o processo de aquisição e apropriação deste sistema da escrita, alfabético e ortográfico.

Já Mello (2012, p.77) afirma que “a escrita é um instrumento cultural complexo e não pode ser aprendido de forma simplificada”. Quando tentamos simplificar o ensino para que a criança compreenda a linguagem escrita, dificultamos ainda mais o processo de aprendizagem desta complexidade, impedindo que a criança atribua um sentido pessoal que a possibilite utilizar plenamente a cultura escrita. Por isso, as autoras concordam que é importante que a alfabetização se desenvolva no contexto de letramento (práticas sociais de leitura e escrita), reconhecendo que o uso de metodologias diferentes é imprescindível para que a aprendizagem se efetive, e isso reforça a necessidade de perceber as motivações das crianças.

Para Mello (2012), a falta de pesquisas sobre o tema levou a um entendimento equivocado de que precisávamos simplificar o processo de ensino da escrita. Por conta disso, professores comumente ensinam as letras isoladamente, relacionando sons, depois juntando para formar sílabas e palavras, para só então formar frases. Como consequência, o ensino da escrita culmina com um processo centrado em aspectos técnicos. Segundo a autora, é por esse entendimento que

[...] expomos o alfabeto em nossas salas de aula e salas de Educação Infantil, escrevemos os nomes das crianças em seu crachá de identificação com a primeira letra do nome destacada de vermelho, escrevemos os nomes dos espaços utilizando uma cor diferente para cada letra. (MELLO, 2012, p.77)

A falta de entendimento sobre os conceitos de “alfabetização e letramento” gera críticas e contradições. Por exemplo, é frequente ouvir tanto de professores quanto de famílias que a Educação Infantil não prepara mais as crianças para o primeiro ano, limitando-se apenas às brincadeiras. Prevalecem como referência, neste caso, as práticas de alfabetização presentes na pré-escola dos anos 1980/1990, sustentadas por um discurso centrado no papel propedêutico da Educação Infantil.

Também é comum, escutar das famílias dos grupos 5/6 que as crianças estão sendo preparadas em casa, que os pais compraram um caderno e estão ensinando a juntar as letras.

Deste modo, podemos compreender que as demandas para pensar a transição para o Ensino Fundamental são mais amplas do que imaginamos. Embora

não seja a intenção desta pesquisa, esta transição coloca em discussão a aprendizagem da leitura e da escrita. Como risco, podemos ter a perda da magia que as palavras possuem para as crianças, uma vez que a linguagem verbal escrita pode ter esvaziada sua potência de significação e ação no mundo diante da ênfase em competências instrumentais. O que poderia encantar a criança e levá-la a outros conhecimentos e experiências, toma outra posição e pode tornar-se um fardo imobilizante (PEREIRA, 2014).

Magda Soares afirma que nos anos 1980, dissemina-se no Brasil a concepção construtivista de alfabetização, deslocando o foco do “como ensinar” para “como a criança aprende”. Embora concorde com a proposta construtivista – aprendemos qualquer coisa na interação com o objeto –, Soares (2003) faz a ressalva de que criou-se a ideia de que não seria preciso um método para alfabetização. Como consequência,

[...]os métodos viraram palavrões. Ninguém podia mais falar em método fônico, método silábico, método global, pois todos eles caíram no purgatório, senão no inferno. Isso foi uma consequência errônea dessa mudança de concepção de alfabetização. Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. (SOARES, 2003, p. 17)

Percebe-se, deste modo, uma insegurança sobre os caminhos de se ensinar sobre a linguagem verbal escrita e, por isso, se opta em dizer que não se tem um método. Mortatti (2006) também afirma que ainda hoje há uma discussão sobre os métodos de alfabetização, de um lado se propõe a desmetodização do processo, de outro se discutem cartilhas que são embutidas de métodos considerados tradicionais e passam silenciosos pela educação.

[...] a questão dos métodos é tão importante (mas não a única, nem a mais importante) quanto as muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las. É qualquer discussão sobre métodos de alfabetização que se queira rigorosa e responsável, portanto, não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social. (MORTATTI, 2006, p. 14 e 15)

Desta forma, não estou aqui defendendo a alfabetização na Educação Infantil, mas apresento a ideia que muitas vezes estamos presos a métodos e concepções cristalizados e nos privamos de discutir sobre a importância de estabelecer

significativas relações entre as crianças da educação infantil e a cultura letrada. assim, reitero a importância de pesquisar e de discutir nossas ações pedagógicas com a cultura letrada no campo da Educação Infantil:

[...] é justamente nas permanências, especialmente as silenciadas ou silenciosas, mas operantes, e nos retornos ruidosos e salvacionistas, mas simplistas e apenas travestidos de novo, que se encontram as maiores resistências. E é também de seu conhecimento que se podem engendrar as reais possibilidades de encaminhamento das mudanças necessárias, em defesa do direito de nossas crianças ingressarem no mundo novo da cultura letrada, o qual, embora há mais de um século prometido, vem sendo veladamente proibido a muitas delas, que não conseguem aprender a ler e a escrever; (MORTATTI, 2006, p. 15)

A busca é por criar e ampliar o interesse das crianças pela cultura letrada, é por potencializar a curiosidade e desejo que as crianças demonstram pela palavra escrita. Não são raras as vezes que escutamos frases como: “Profe, me ajuda a fazer uma carta pra minha mãe?” Ou então: como se escreve o nome do meu pai/irmão/colega/nome próprio /time de futebol/personagem preferido?... As crianças querem se apropriar do mundo em que vivem, assim como buscam caminhos para se expressar. Não seria nestes momentos uma oportunidade de defendê-las ao ampliarmos suas nele. Do papel às telas, da escrita aos vídeos, as crianças desejam conhecer e suas diferentes modalidades de linguagem e suportes para a comunicação. Exemplos vêm do modo como crianças seguram e, mesmo sem saberem ler, conseguem abrir aplicativos ou páginas seu interesse? Ou ainda, quando usam o celular para fazer seus próprios vídeos, muitas vezes brincando de ser um Youtuber.

Diante destes questionamentos e das experiências com práticas de leitura e escrita com crianças pequenas, devemos trazer para essa discussão o fato de que ainda há práticas na Educação Infantil com características de alfabetização, e há o abandono de algumas práticas de letramento por medo de parecer estar alfabetizando. Todavia, precisamos considerar que

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se nas escolas, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 1999, p. 23 apud BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 20)

Deste modo, considerando que na Educação Infantil recebemos crianças com suas singularidades, podemos nós professores retirar a magia que este mundo da escrita traz às crianças? E aqui há um paradoxo: a magia que a cultura escrita possui para as crianças pode se esvaír tanto por estratégias repetitivas e sem sentido de aproximação com a cultura letrada, como nos métodos silábicos de alfabetização, quanto pela completa exclusão de elementos da cultura escrita no cotidiano das instituições de Educação Infantil (por uma suposta inadequação desses saberes e práticas para as crianças pequenas).

Munarim (2009), ao pesquisar as brincadeiras de crianças pequenas, traz relatos do modo como a cultura letrada se faz presente no cotidiano da Educação Infantil, nos dá uma pista importante:

Uma curiosidade entre as profissões escolhidas pelas meninas é o gosto pela leitura e a escrita. Por gostar de escrever cartas, Nicole Coração se identifica com o carteiro, o sujeito que todos os dias entrega cartas em sua casa. Diferente de Flor, que por gostar de ler e escrever quer ser professora. (MUNARIM, 2009, p. 127).

Assim, precisamos considerar o interesse das crianças, identificar de que lugar elas falam e planejar propostas que oportunizem experiências com, para e através das crianças. Pois, como aponta Ferreira (2007), não é a criança que faz a alfabetização ser difícil, mas sim os adultos que dificultam esse processo. Muitas vezes nos tornamos prisioneiros de nossas próprias convicções e não conseguimos considerar o ponto de vista da criança.

5.3 Elementos para pensar a formação da atitude leitora e produtora de textos com crianças pequenas

Ao iniciar a escrita trazendo memórias de minha formação, da prática pedagógica na rede pública e particular, bem como das mudanças oriundas pela promulgação da LDB 9394/1996, me pareceu que apresentar as tensões era uma possibilidade de refletir sobre as práticas de letramento. Porém, após a construção do Museu de Experiências, entendi ainda mais o ato de lembrar, pois este nos traz um sopro de vida. Mesmo no processo final de elaboração desta dissertação, outras memórias surgem como um lampejar que vem ao encontro do presente e contribui com novas reflexões sobre as práticas de letramento com crianças pequenas.

Benjamin (1987), nas teses sobre o conceito de história, nos convida a voltar ao passado, sendo este movimento uma responsabilidade nossa de encontrar as vozes que se emudeceram e fazer justiça aos oprimidos. Assim, de rememoração em rememoração, fui me deslocando de minha posição como adulta e como professora, voltando às origens de criança e de aluna, e neste caminho deu-se o encontro da vida e do sentido, misturando a memória individual e a coletiva, a criança e a professora.

Neste encontro entre passado e presente, questioneei as injustiças sobre as crianças, como elas são oprimidas e quais vozes as emudeceram. Não demorei muito para compreender que olhar a infância e conversar sobre ela é um meio de fazer justiça, já que podemos rever as concepções, nossas ações e as ideias que temos sobre a infância.

As obras do “Museu de Experiências” foram fundamentais para trazer para esta pesquisa não uma verdade ou uma certeza do que encontrei, mas apontar outros questionamentos dos modos como as crianças aprendem e de como podemos nos apropriar das práticas ou eventos de letramento como forma de desenvolver nas crianças a formação da atitude leitora e produtora de textos.

Para tal, primeiramente, foi preciso entender o que são práticas e eventos de letramento e a indissociabilidade entre letramento e alfabetização, sendo o primeiro inscrito no primeiro. Outra distinção que pode nos ajudar a pensar é feita entre as práticas e os eventos de letramento:

A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. (...) Os *eventos de letramento* ocorrem em diferentes espaços sociais, assumem diferentes formas e têm funções variadas. No cotidiano de uma sala de aula, por exemplo, podem ser identificados em situações em que professor e alunos conversam sobre um livro lido pela turma ou sobre uma notícia de jornal comentada por um aluno. (...) Street criou a expressão práticas de letramento – conceito que possibilita ampliar e detalhar a análise e a interpretação tanto das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita quanto das concepções de escrita e leitura predominantes num grupo social. (STREET; CASTANHEIRA, online).

Com esta compreensão, penso que as imagens das galerias do Museu de Experiências nos trouxeram alguns eventos de letramento, muito embora em algumas imagens a leitura e escrita não apareça explicitamente. Deste modo, acredito que é

possível encontrar nas “Imagens do Museu Imaginário” diversos elementos (eventos de letramento) para pensar analisar e interpretar as práticas sociais (práticas de letramento) que envolvem a linguagem escrita no cotidiano da Educação Infantil.

Ao olhar as imagens no museu de experiências, ponderei que as crianças de outrora pareciam mais felizes, já que podiam brincar na rua, ter contato com o meio ambiente, famílias numerosas em que muitas crianças se juntavam para brincar e os adultos eram mais presentes. Sob o risco de reviver o passado de forma idealizada ou romantizada, precisamos indagar com rigor a afirmativa de muitas pessoas de que a infância de tempos atrás era melhor que atual porque as crianças não ficavam presas às telas de computador, da televisão, do aparelho celular, dos jogos de videogame.

Deste modo, penso que algumas imagens dialéticas construídas pela narrativa conseguiram nos mostrar riquezas presentes nas vivências das crianças de outrora, mas observando com mais cuidado também percebemos os perigos encontrados neste tempo.

Como perigo da infância do passado (neste caso relaciono ao meu tempo de infância), podemos considerar a força que os adultos tinham sobre a criança, em casa e nas unidades de Educação Infantil. Força que emudecia, que paralisava e que oprimia. Consideramos também os corpos engessados pela organização dos tempos e espaços nas instituições que reduziam a expressão, a imaginação, a aprendizagem, a criatividade e as relações sociais. Como exemplo, posso citar a unidade em que estou lotada: sua primeira sala de aula era a carroceria de um ônibus e as crianças mal podiam se levantar para conversar com um colega e trocar um material. Outro limite, pensando no papel da Educação Infantil na vida das crianças, se relacionava à aprendizagem instrumental da língua verbal escrita como preparação para o primeiro ano - discussão apresentada no decorrer do texto. Além disso, se compararmos com as crianças de hoje, as crianças de outrora não tiveram a oportunidade de interagir com diferentes tecnologias, em especial as digitais, que possuem o potencial de ampliar seus repertórios culturais.

Deste modo, podemos entender que ao voltarmos ao passado, encontraremos ali vozes emudecidas de crianças, mas também de professores. Ao olhar para infância contemporânea, percebemos que embora reconheçamos permanências da infância do passado (as crianças parecem as mesmas), as relações do adulto com a criança e delas com o mundo e com as coisas vêm se transformando.

Ainda assim, a criança continua brincando, gosta de explorar o novo, é curiosa, tem facilidade de estabelecer uma relação com o outro ou com objetos, enfim, continua sendo criança.

E, como afirma Fantin (2008), para compreendermos essas relações das crianças é preciso refletir sobre a cultura em que elas estão interagindo e as transformações da sociedade contemporânea:

Nessas interações, as produções culturais para a criança podem ser entendidas como uma apropriação ativa e uma recriação da cultura pelas crianças, constituindo-se em possibilidade de memória e resgate de identidades para além dos produtos da cultura destinados à substituição de um tempo-espaço que as crianças não possuem mais. (FANTIN, 2008, p. 149).

Assim, a criança de hoje se apropria daquilo que lhe é apresentado, ressignificando sua maneira de brincar, inventar, imaginar, criar... e neste processo consome e produz cultura expõe suas ideias, questiona e vivencia experiências significativas.

Por outro lado, não podemos negar que nos dias de hoje ainda há crianças que são emudecidas, paralisadas e oprimidas pelas mesmas condições de outrora ou por outras. Há professores que ainda exercem sua força sobre a criança, como eu mesma exerci por muito tempo, e minha experiência diz que a falta de reconhecimento da criança como sujeito de direitos está relacionada a nossa falta de conhecimento sobre infância e cultura, bem como pelos moldes em que fomos educados. Há ainda outros modos de paralisar, emudecer ou oprimir. Há crianças sem vagas na Educação Infantil, crianças que são atendidas em espaços precários e sem profissionais habilitados, crianças que vivem em comunidades que nem acesso tem a educação.

Os corpos também são engessados nos dias de hoje, talvez até mais do que antes, pois as crianças são podadas de atividades que outrora realizavam em suas brincadeiras, como por exemplo: subir em árvores, andar nas ruas descalças, entrar no meio do mato e até mesmo de desfrutar da companhia do adulto. Esse fato está relacionado, de certa forma, a uma superproteção da criança, mas desconsidera-se muitas vezes protegê-la dos perigos que também surgem com o uso dos meios de comunicação sem proteção e sem mediação. E pela interação com essa cultura contemporânea sem um olhar atento do adulto, é capaz de também ser “engessada” culturalmente frente a uma tela. É claro que devemos considerar onde estão inseridas,

mas infelizmente, ou felizmente, há ainda muito o que lutar pela garantia dos direitos das crianças.

Neste contexto, cabe-nos indagar como iremos garantir que as crianças possam se desenvolver e aprender respeitando seus tempos, suas diferentes linguagens e maneiras de se expressar. E esse desafio se amplia diante de um marco legal (BNCC) que retira, reduz e provoca uma mudança conceitual que reforça o caráter propedêutico da Educação Infantil: preparar para o sucesso escolar no Ensino Fundamental. Voltaremos ao A de abelha, B de barriga...ou aos exercícios motores para introduzir as crianças no universo da escrita?

Ao olhar para o documento da BNCC para a Educação Infantil, nos parece que há um interesse em validar práticas que voltam à instrumentalização, principalmente quando se pretende articular os saberes sem considerar o que as crianças trazem de suas experiências e de sua leitura de mundo. É possível notar o interesse de diversas editoras a disseminar a ideia que é necessária a volta da “cartilha”. A pergunta é: necessária para quem? Já ouvi justificativas sobre isso defendendo que materiais deste tipo são para que o professor tenha um norte em seu planejamento. Diante da pluralidade de infâncias em diferentes contextos, que “norte” seria capaz de indicar uma direção significativa para toda e qualquer realidade?

Deste modo, não se esgotam nesta pesquisa os caminhos para refletir sobre os elementos e estratégias que podem contribuir para a construção de uma atitude leitora e produtora de textos na Educação Infantil. Buscamos articular o cuidar e o educar sem desconsiderar os tempos e ritmos das crianças, suas formas de compreender o mundo e de produzir cultura. E compreendemos que há muito o que considerar, interrogar e pesquisar.

Outro fato que podemos considerar é que sociedade e a cultura passam por grandes mudanças a partir da tecnologia, entre essas os modos de circulação da cultura e a produção e veiculação do saber. Fernandes (2009) também reforça essa ideia ao considerar que a criança interage com diferentes meios de comunicação e que estes são contextos de múltiplas “alfabetizações”. De fato, podemos compreender que há muito o que as crianças podem aprender a partir dos meios de comunicação, resta saber se o que aprendem é importante para seu desenvolvimento, se tem o olhar e a mediação do adulto.

Girardello (2005) afirma que há vários estudos sobre o uso das novas tecnologias com crianças maiores e com jovens a respeito das novas tecnologias.

Podemos afirmar que provavelmente outras virão, pois é ainda um assunto que nos causa incertezas, nos leva a refletir sobre esse consumo cultural, bem como nos leva a repensar nossas práticas. Girardello (2005) constata que em relação às crianças pequenas, as pesquisas parecem ser poucas, todavia mesmo com poucos estudos o acesso às novas tecnologias é disponibilizado às crianças. Ela considera que

[...] a explosão da Internet em todo mundo tem reflexos até no imaginário de crianças que nunca tocaram em um teclado de computador, como evidenciou a pesquisa que fizemos em 2000 com crianças de primeira-série em nossa região: o computador foi indicado como uma das “mídias favoritas” por 100% das crianças entrevistadas na favela mais empobrecida da cidade. (GIRARDELLO, 2005, p. 1)

Hoje, os computadores na análise de Girardello podem ser atualizados para os smartphones e tablets, aparelhos tão comumente disponibilizados às crianças pequenas. Assim, não há como não considerar as tecnologias nas propostas com as crianças, e por isso fez-se necessário a partir das imagens investigar e analisar a contribuição de múltiplas linguagens e suportes (tecnologias digitais e mídias), refletindo como as crianças aprendem, produzem saberes e se apropriam desta cultura na formação da atitude leitora e produtora de textos.

Deste modo, depois de alguns caminhos trilhados nesta pesquisa, cheguei ao final, não sei se com respostas ou com mais perguntas, mas com um olhar mais sensível para voltar para a unidade educativa em que sou lotada, compartilhar o que encontrei e colocar em prática aquilo que defendo hoje.

Defendo que a formação da atitude leitora e produtora de textos com crianças pequenas pode ser realizada a partir do que as crianças nos trazem, articulando o mundo vivido das crianças, sobre e a partir do seu brincar, com elementos da cultura letrada. Aliás, lembrando minha prática docente, penso que muitas das estratégias de aproximação das crianças à cultura letrada se fazem presentes no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil, mas nem sempre estes caminhos são considerados como práticas de letramento, ou ainda, são banalizados em detrimento de outras proposições consideradas mais legítimas ou efetivas – como o trabalho de alfabetização instrumental, repetitivo e descontextualizado.

Nesta procura, encontrei vários elementos que contribuem com esta discussão. Embora tenha tentado separá-los, logo percebi que esse movimento é praticamente impossível, pois os elementos são entrelaçados e interligados. Deste

modo, compartilho aquilo que mais me tocou ao passar pelo “Museu de Experiências, pelas tensões, reflexões e por alguns conceitos, ao mesmo tempo em que tento responder os questionamentos e objetivos desta pesquisa.

O primeiro objetivo desta pesquisa aponta para reflexão sobre como diferentes modos de apreender o mundo e se expressar no mundo, se valendo de múltiplas linguagens e suportes, podem contribuir para a formação de uma atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas da Educação Infantil. Como resposta a este objetivo podemos concordar que muitos elementos nos foram apresentados, agora resta dialogar para compreendermos se eles podem – ou não – nos apresentar essas pistas. Entre os elementos encontrados, podemos destacar: leitura de mundo, gêneros textuais, brincadeira, contato com a natureza, histórias orais, literatura, participação da família, organização do tempo e do espaço, corpos não aprisionados, diferentes culturas, relações sociais, estranhamentos, distanciamentos das práticas instrumentais, disponibilização de diferentes materiais, brinquedos e objetos, respeito as diferenças, conhecimento da realidade, ampliação dos repertórios, saídas de “estudo”, tecnologias, respeito aos interesses, corpo como expressão, música, curiosidade, imaginação, pesquisa, arte, criação e narrativas. Com certeza outros elementos serão encontrados, outros serão esquecidos, mas creio que já temos elementos suficientes para pensar a formação da atitude leitura e produtora de textos com as crianças pequenas.

Partimos então da primeira imagem, aquela que José vai em busca de trabalho. Podemos compreender que mesmo dentro de uma família, cada um tem sua própria leitura de mundo ao desbravar o novo, ou um lugar que nem conhecemos. O que pode ser compreendido na insegurança da mãe de José ao reconhecer que havia perigos eminentes em um outro lugar, longe de casa e de seus olhos. Ao mesmo tempo, havia na leitura de mundo de seu pai oportunidades de crescimento não apenas no âmbito profissional, mas no pessoal. Podemos considerar que embora José não conhecesse a cidade, antes de chegar a seu destino ele ouvira narrativas de outras pessoas sobre esse lugar. Em sua imaginação construía os perigos que enfrentaria, as oportunidades que aproveitaria, bem como, idealizava o lugar que encontraria, as características da cidade que provavelmente só foram confirmadas ou rejeitadas a partir do contato de José com a cidade, muito embora outras leituras também desabrochassem.

Trazendo essa relação para Educação Infantil podemos considerar que as crianças diariamente fazem suas leituras de mundo com muito mais imaginação que os adultos, até porque, como afirma Prieto (2014) no livro “Quer ouvir uma história”, vivemos cercados por narrativas que podem ser apresentadas por lendas orais, livros, filmes, novelas, casos extraordinários, entre outros. E as crianças, desde que nascem, são cercadas por essas narrativas e por um mundo de imagens e símbolos. Deste modo, os primeiros elementos encontrados nos dizem que é importante para formação da atitude leitora e produtora de textos com as crianças pequenas **ampliar suas leituras de mundo**. E como podemos fazer isso?

A partir da curadoria do “Museu de Experiência”, compreendi que há muitos caminhos que podem ser trilhados por um corpo no mundo para ampliação das leituras de mundo e dos repertórios, como por exemplo as saídas organizadas e planejadas em: museus, bibliotecas, teatros, cinemas, engenhos, parques, praias, entorno da comunidade, na cidade, em outras comunidades como as indígenas, ou mesmo uma comunidade diferente da sua. E aqui posso relacionar outros elementos encontrados, os estranhamentos, a socialização e o respeito às diferentes culturas. Pois ao conhecer o que é diferente, há o estranhamento inicial, mas também, se bem guiado, pode-se construir respeito e interesse pelas culturas diversas.

Além disso, saídas a campo e visitas guiadas contribuem para compreensão de diferentes modos de estar no mundo, como por exemplo conhecer o que as pessoas de sua comunidade fazem, conversar com pescadores, com as pessoas que trabalham na escola, no supermercado, no posto de saúde, na feira, no aeroporto, na empresa de transportes, em um restaurante, etc. Propostas que já fiz muitas vezes com as crianças e que só na construção das imagens e na curadoria fui compreendendo a importância destes elementos e os significados construídos que foram impulsionando o interesse pela leitura e escrita. E aqui destaco dois momentos importantes para organizar uma saída a campo: o momento preparatório, que antecede a saída; e o momento de retorno, posterior à atividade. Antes da ida há os combinados e orientações a serem feitos, como, por exemplo, o que gostaríamos de descobrir, o que registrar, o que perguntar, como se deslocar, o que, e por que comprar, etc. O retorno também nos abre um leque de oportunidades de contribuir com a formação da atitude leitora e produtora de textos. Isso porque é possível trocar ideias sobre o que descobrimos a partir das rodas de conversa, perceber que a leitura que se fez pode ser diferente do colega ou do professor, ou alguém pode ter percebido

algo que passou despercebido para os outros. E depois das representações pela linguagem oral, ao compreender que ainda há o que pode ser descoberto, instigado e compartilhado, é possível registrar e expressar. E registrar não precisa ser necessariamente pela escrita, pois é possível produzir textos de diferentes modos. Pode ser através do desenho com diferentes materiais, modelando na argila ou na massa de modelar, observando as imagens registradas pelo professor e adicionando legendas, produzindo uma receita com os alimentos comprados, escrevendo textos tendo o professor ou uma criança mais experiente como escriba, participando de tentativas individuais e coletivas de escrita. - Neste intuito, podemos nos valer de diferentes mídias e tecnologias digitais como o registro através de filmagens e fotografias realizados pelas crianças, algo que não considerava antes do curso “Cinema na Escola: inventar com a diferença”.

Todavia, considerando que nem sempre é possível ir a tantos lugares com poucos recursos, há outros meios de levar as crianças a diferentes contextos históricos, culturais, geográficos. E isso nos remete ao segundo objetivo desta pesquisa que é refletir sobre como diferentes modos de apreender o mundo e se expressar no mundo, se valendo de múltiplas linguagens e suportes, podem contribuir para a formação de uma atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas da Educação Infantil.

Ao recorrermos a histórias e narrativas orais, ao dialogarmos com a literatura, ao entrecruzarmos antigos e novos modos de ouvir e contar histórias – como o enredo do desenho animado que vira brincadeira no parque (MUNARIM, 2007), ou o personagem da tela que ganha vida em novas histórias produzidas com as crianças contribuimos para o desenvolvimento da imaginação das crianças e da sua relação com as linguagens,. Vejamos como pode ser essa viagem a partir de duas imagens do Museu de Experiência.

Nas imagens de “A maletinha quadriculada”, é possível perceber a importância das histórias e a mediação de uma criança mais experiente. Mesmo sem intencionalidade, Dedé influenciou a irmã Santista Manezinha no desejo de conhecer o mundo da leitura e imaginação. Ao mesmo tempo, devemos considerar que é fundamental o papel da família e do professor para a aproximação e imersão na leitura e na imaginação a partir das histórias.

Girardello (2010, embasada em SINGER e SINGER, 2007) afirma que o faz de conta emerge naturalmente na criança pequena , mas o encorajamento de adultos

e crianças mais experientes – um irmão mais velho, no nosso exemplo - que contam histórias e leem em voz alta e interação lúdica é capaz de impulsionar outra criança para esse mundo da imaginação e, conseqüentemente, da leitura e escrita.

Girardello reforça essa ideia quando afirma que “as histórias permitem um exercício constante de imaginação em seu aspecto visual. Isso ocorre tanto em relação aos contos literários quanto aos casos contados no meio das conversas, tão apreciadas pelas crianças.” (GIRARDELLO, 2011, p. 82). Com as histórias, sobretudo as orais, as crianças criam imagens, sentem os estranhamentos, viajam por lugares inimagináveis, se aproximam do diferente, do envolvente e constroem novos enredos. Essa é uma oportunidade de expandir nas crianças a curiosidade, o interesse de expor suas ideias, de criar suas narrativas, suas histórias e novos enredos, e assim se constituir leitor/escritor. Deste modo, no papel de professor, muito mais temos que pensar em propostas que incentivem essa experiência imaginativa e o gosto pelas histórias, pelas narrativas e rodas de conversas.

Foi a partir do trabalho com o livro “Pequeno Príncipe” que uma gama de propostas foi construída em outro grupo. A partir desta temática, foi possível conhecer sobre o papel dos correios, o antigo funcionamento do serviço postal em Florianópolis a partir das entregas do aéropostale⁴⁰ e a passagem de Exupèry pela região. Conseqüentemente, foi despertado nas crianças o interesse pela cultura francesa e os seus modos de viver. Essa experiência com a turma contagiou outras crianças da instituição: todos queriam conhecer a culinária francesa e provar *mousse* e *petit gâteau*. Também buscamos palavras francesas utilizadas no português do Brasil, como *ballet* e *Sousplat*. Essa aproximação com palavras francesas inspirou a construção do presente para o dia da família: reciclamos discos de vinil e transformamos em um *sousplat*. Outras propostas surgiram a partir da aproximação com a cultura francesa: desfile de moda (muitas famílias tinham comércio de roupas na região), incluindo roupas criadas e customizadas com materiais recicláveis ou reutilizáveis; Também abordamos a obra do artista Monet a partir do livro “Linéia no jardim de Monet”, de Christina Bjork (2017), e criamos nossas próprias obras de artes inspiradas no movimento impressionista. Ao construir minhas memórias,

⁴⁰ A Aéropostale era uma companhia de correio aéreo francesa que surgiu em 1918, por iniciativa de um grande industrial de Toulouse (sul da França): Pierre Georges Latécoère. Informações retiradas do site Associação e Memória da Aéropostale no Brasil (AMAB) disponível em <https://amab-zepferri.com>.

indagando-as a partir das questões postas neste trabalho, percebo o quanto aprendemos dialogando sobre os estranhamentos, as diferenças, olhando para nossa cultura e comparando com outras. Este processo levou o grupo a imaginar, fantasiar, experimentar (como por exemplo a dança) o outro, ao mesmo tempo em que, no encontro com o outro, evidenciou os traços que formam a nossa própria cultura. Nas palavras de Kramer (2000),

Essa pluralidade cultural materializa-se também na literatura, no cinema, arte, música, fotografia, teatro, pintura, escultura, nos museus, na arquitetura. Defendo que as crianças e adultos possam aprender com a cultura e a arte, com os livros, com a história, com a experiência acumulada (KRAMER, 2000, p. 8-9).

Deste modo, as vivências que desenvolvemos com produção cultural nos oportunizam inquietações, provocações e reflexões que se transformam em experiências sensíveis deixando marcas e aprendizagens que contemplam princípios éticos, políticos e estéticos. Deste modo, as viagens que mobilizam a imaginação através das narrativas, histórias orais e da literatura têm a capacidade de levar as crianças a diferentes lugares, costumes, tempos e mundos, sendo esta uma excelente oportunidade de construir com as crianças a atitude leitora e produtora de textos. Como aponta Prieto, (2014) “esta é a aventura literária da qual fazem parte o mestre e seus alunos: é preciso coragem para trafegar por mundos imaginários; porém, as viagens serão sempre cheias de descobertas.” (PRIETO, 2014, p.39). Em oposição a propostas instrumentais de aquisição da linguagem verbal escrita, a descoberta da cultura letrada pode ser uma grande aventura de descobertas com as crianças.

A mídia e as tecnologias digitais também trazem desafios e possibilidades. Se por um lado as crianças crescem cada vez mais cercadas de telas e conexões, por outro televisores, computadores e celulares ainda são um tabu na Educação Infantil. Em meio a problemas de infraestrutura e proibições, mesmo quando estas tecnologias estão presentes na Educação Infantil, é comum que professores se sintam inseguros ou não saibam como utilizá-las. Há usos pouco planejados ou para contornar dificuldades no cotidiano das instituições: ausências no corpo docente, limitação de espaço físico (por exemplo, em dias de chuva), dificuldade de controle dos grupos (SOLER, 2015).

Observando as imagens do Museu de Experiências, outras imagens vieram em um lampejar e considerei que a formação da atitude leitora e produtora de textos

não pode ignorar a presença das mídias e tecnologias digitais nas propostas com as crianças, pois elas podem ser muito importantes na elaboração de outras narrativas, nos estranhamentos necessários que ampliam e diversificam a cultura das crianças, bem como no desenvolvimento cognitivo e nas formas de ampliar sua visão de mundo. Afirmo isso porque vivenciei com as crianças momentos de muito aprendizado ao utilizar alguns recursos. Com o Google Maps, foi possível “ir” até a casa de algumas crianças, mostrar a importância de reconhecer pontos de referências, perceber que a rua tem um nome, que a casa tem um número, relacionar com propostas que abordam a elaboração de cartas e o serviço de entrega dos correios. Além disso, foi possível “viajar” por outros países com o Google Earth, conhecendo aspectos de outras culturas, como por exemplos os estilos de moradias e características geográficas.

Entrecruzando ferramentas, outras possibilidades se abrem: apresentar às crianças os pontos turísticos de Florianópolis a partir de imagens impressas, elaborar montagens que inserem a imagem das crianças nas paisagens dos lugares estudados, usar o Skype para conversar com um pirata, um astronauta, ou um personagem distante, brincar com o WhatsApp para conversar com extraterrestres e outros personagens (como o Beleléu, personagem que desaparece com os brinquedos que as crianças deixam espalhados). Como afirma Girardello (2005), conforme as crianças se aproximam de computadores (e smartphones), surgem a brincadeira narrativa e o faz-de-conta diante da tela. Em minha experiência com crianças pequenas, é comum observarmos crianças fazendo tratos para saber quem vai ser o super-herói ou o vilão, ou ainda vermos vários super-heróis correndo atrás de um vilão imaginário saído das telas (MUNARIM, 2007).

As tecnologias digitais também fizeram parte de uma proposta sobre a idade média com um grupo de crianças do primeiro ano, nos permitindo conhecer outros castelos além daqueles que vivem as princesas dos contos de fadas, além de abordar a transformação dos costumes, da paisagem e da cultura com o tempo⁴¹.

Em relação aos gêneros textuais, outro elemento destacado a partir do Museu, podemos relacionar as cartas trocadas entre José e Maria que tinham a intenção de registrar fatos, expressar sentimentos, manter a prosa de um casal que

⁴¹ A rememoração dessa proposta sobre a idade média, entre tantas outras, não foi incluída no museu de experiências por ser fruto do processo de análise e reflexão das imagens produzidas e selecionadas inicialmente para o trabalho. Destaco, assim, a dialética presente neste percurso metodológica: indagar o passado a partir do presente produziu imagens que, uma vez tomadas como elemento de reflexão, foram substrato para novas rememorações, imagens e reflexões.

vivia em pontos distantes do país. Para Maria, que nunca estivera em São Paulo, era preciso imaginar como seria aquele lugar estranho e, imaginando, torná-lo familiar. Para José, que viveu em Florianópolis, ouvir relatos sobre seu lugar de pertencimento tornava possível a manutenção dos seus laços.

As cartas de papel, um importante meio de comunicação do passado, hoje foram substituídas por outros meios de comunicação – síncronos, instantâneos, multimodais (cruzam texto, imagem, vídeo, interligam hiperlinks...) No entanto, a palavra “carta”, ou “cartinha”, aparece constantemente nas experiências e falas das crianças registrando sentimentos, ideias, presenteando a quem ama. Mesmo quando crianças pequenas escrevem sem signos verbais escritos, a palavra se faz presente, constrói narrativas, se expressa em rabiscos, desenhos, colagens, letras avulsas. Nos grupos do último ano da Educação Infantil, a escrita se torna um objeto ainda maior de desejo, talvez pela apreensão da família que constantemente diz à criança que no próximo ano ela irá para escola aprender a escrever. Mas, principalmente, porque a escrita é uma manifestação cultural que as crianças se apropriam a partir do que ouvem e veem, como quando Santista Manezinha e Manezinho Santista viam sua mãe escrevendo.

Esse desejo aumenta quando há crianças “mais experientes” que já se apropriaram da cultura escrita, fato observado com uma criança no projeto sobre o livro Pequeno Príncipe. Uma das crianças que já se expressava com a escrita, passou a enviar cartas para o Pequeno Príncipe. Nesta brincadeira, ela tornou-se referência para os colegas que começaram a perguntar às professoras como escrever seus nomes e os nomes dos personagens do livro.

Figura 13: cartas ao Pequeno Príncipe



Fonte: arquivo próprio

Assim, como bem apontou Mello (2010), para que as crianças sejam leitoras e produtoras de textos devemos fazer o modo inverso daquele em que fomos alfabetizados, quando se apresentava primeiro as letras, depois as sílabas e assim formava-se as palavras e os textos. Para a criança de hoje, e de acordo com os estudos que vêm se debruçando sobre o entrelaçamento entre alfabetização e letramento, o caminho é primeiro apresentarmos o mundo, depois construímos os textos - que, neste caso, podem ser na linguagem oral e ter o professor como escriba. Mais tarde, podemos destacar algumas palavras que se tornaram referência nesta experiência e só ao final do processo, se houver interesse da criança, é que apresentamos como se estrutura o processo técnico da escrita.

Em outras palavras, primeiro usamos a escrita em sua função social e só mais tarde apresentamos seu aspecto técnico. Só depois que as crianças tiverem convivido bastante com a escrita e a leitura feitas pela professora e tiverem entendido – por meio dessa experiência de convivência com textos lidos e escritos pela professora, pelo manuseio de livros e gibis, pelo testemunho de leitura e escrita – para que servem a leitura e a escrita, é que vamos começar a ensinar como se faz para escrever (MELLO, 2010, p. 47).

Deste modo, para começar a ensinar como se faz para escrever, precisamos construir diversos caminhos, nos ancorar em diferentes métodos. Como aponta Soares (2016), para alfabetizar precisamos de vários métodos, pois cada um deles pode contribuir de um jeito. Em alguns momentos, a criança pode vivenciar o método construtivista experimentando e tentando descobrir sozinha. Mas em outros, será preciso a mediação do professor, porque a escrita é uma construção que também se utiliza de práticas, de exercícios, de materiais escritos, de conhecimentos dos gêneros textuais, e isso ganha forma a partir da mediação do professor que conhece as habilidades e processos cognitivos das crianças, e portanto pode acompanhar seu desenvolvimento e incentivar suas descobertas.

Portanto, considerar a carta, bem como outros gêneros textuais, como um meio de ampliar a leitura de mundo das crianças é essencial. Podemos convidar as crianças a escreverem, ainda que por desenho, cartas aos colegas, às famílias, ou para comunicação com outras unidades educativas. É possível ampliar os repertórios mostrando que há outros meios de escrever cartas (por exemplo, utilizando o e-mail) e discutir as diferenças e semelhanças entre eles.

Uma experiência interessante que também não foi para o museu foi a visita de um carteiro em uma turma da escola particular em que atuei. A turma elaborou e

enviou uma carta à Bela Adormecida e um carteiro foi até a sala nos entregar a carta da Bela Adormecida em resposta às crianças. Assim, combinamos com o carteiro – que em seu dia de folga foi uniformizado à escola – que ele chegaria no momento em que as crianças estivessem degustando um chá e ele seria o convidado da turma. Com a mediação da professora, as crianças fizeram perguntas sobre sua profissão e sobre o funcionamento das entregas das cartas em nossas residências. Assim, construiu-se uma relação com o gênero textual da carta que não se limitou à dimensão técnica e que, por meio da brincadeira e da interação, passou a se relacionar com o mundo da vida.

O diálogo com obras literárias que contemplam diferentes gêneros textuais às histórias é um caminho para pensar a aproximação das crianças com a cultura letrada. Nesta direção, um livro que tem contribuído com a apresentação de gêneros textuais às crianças pequenas é “O carteiro chegou”, de Janet Allan Ahlberg. Na obra, são apresentados diversos gêneros textuais em uma história divertida e envolvendo muitos clássicos infantis.

A compreensão de que a escrita e a leitura são produções culturais também se fez presente na imagem do museu intitulada “A descoberta da escrita” Na experiência com as crianças memorada nesta imagem, conhecemos a escrita com diferentes tecnologias, escrevendo no barro, com a pena, com a caneta nanquim, o lápis, a caneta, a máquina de escrever e o computador. A contextualização histórica mostra-se, assim, importante para formação da atitude leitora e produtora de textos, permitindo que as crianças conheçam tecnologias de escrita do presente e do passado. Isso me remete ao deslumbramento de Benjamin (1987) sobre o telefone:

[...] eu ficava impiedosamente entregue à voz que ali falava. Nada havia que abrandasse o poder sinistro com que me invadia. Impotente eu sofria, pois me roubava a noção do tempo [...] eu me rendia à primeira proposta que me chegava através do telefone (BENJAMIN, 1987, p. 80).

Entendo que há esse deslumbramento pelo novo, mas quem disse que não há pelo antigo? A experiência com diferentes suportes à linguagem escrita, envolveu as crianças e as aproximou de diferentes contextos históricos.

No museu de experiências, há ainda diálogos e questionamentos que se entrecruzam e contribuem para a ampliação dos repertórios e da leitura de mundo. Chamo a atenção para o lugar de escape da família de José e Maria, o desejo de morar em uma ilha que mais se aproximava de sua terra natal. Logo, me remeto às

diversas famílias que chegam a Florianópolis, de diversas cidades do Brasil e de outros países. Alguns por desejo de um lugar mais tranquilo para morar, outros por busca de emprego ou o desejo de estar mais próximo de sua família. Diariamente essa história se repete, crianças que chegam de outra cidade ou país nas instituições de Educação Infantil, mas nem por isso deixaram para trás sua herança cultural. Outras famílias nutrem a esperança de encontrar uma instituição de Educação Infantil em Florianópolis, realidade impossível em suas cidades de origem. Com isso, evidenciam-se equívocos quanto ao papel da Educação Infantil, entendendo-o apenas como um lugar de assistência e cuidado, embora os marcos legais e documentos de referência evidenciem a indissociabilidade entre educar e cuidar, e os estudos intensifiquem que a Educação Infantil é um direito de todas as crianças.

Neste contexto, Kramer (2007) aponta que um dos maiores objetivos da educação é combater a desigualdade e educar contra a barbárie. E este objetivo pode ser um importante elemento para defendermos a formação da atitude leitora e produtora de textos como um caminho para proporcionar às crianças uma experiência política, ética e estética. Uma formação cultural que reconhece, valoriza e amplia o repertório social e cultural com respeito às diferenças, pois,

Apesar do avanço e aparente progresso tecnológico, a humanidade não conseguiu superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida -sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social e sexual – na origem dos genocídios: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença (KRAMER, 2000,p.6).

Formar a atitude leitora e produtora de textos é também fazer com que a criança reflita sobre o mundo a sua volta, que seja crítica, que respeite o outro e principalmente que aprenda a lutar por si mesma.

Outro elemento encontrado e diria que o principal quando falamos de educação e infância é a brincadeira, eixo estruturante e estruturador das propostas com as crianças em diferentes documentos e pesquisas.

Brandão (2011), defende a importância da brincadeira apoiando-se em Leontiev (1988) e Piaget (1987) e afirma que esses autores “ênfaticamente enfatizaram o papel que as brincadeiras infantis têm para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e moral das crianças. Evidenciaram que por meio das brincadeiras, as crianças ganham autonomia e ingressam no mundo adulto.” (BRANDÃO, 2011, p. 57).

Portanto, precisamos compreender que há muito o que fazer pelas e com as crianças da Educação Infantil, principalmente em defesa da garantia de que elas possam brincar livremente - todavia compreendo que exercer a liberdade para brincar não é apenas “deixar brincar”. Para além disso, é possível dizer que a ideia do cuidar e educar é às vezes compreendida de forma equivocada, tanto pelas famílias, que muitas vezes não valorizam as atividades propostas na Educação Infantil, bem como por alguns profissionais que chegam à Educação Infantil com a ideia de que o cuidado e a brincadeira não precisam de articulação e de propostas contextualizadas dentro de um currículo. Ou seja, deixam fora do planejamento a ação do cuidado e a organização do tempo e do espaço para brincadeira. Pois, embora o brincar aconteça, nem sempre o profissional se preocupa em preparar e diversificar o espaço da brincadeira, e mediar com ludicidade os momentos de cuidado. Assim, o cuidado e a brincadeira parecem pautados no assistencialismo e na recreação. Sendo assim, é deixado de lado um educar além do cuidado. Deste modo, cabe a nós professores a organização de tempos, espaços, materiais, a busca por estratégias de socialização com outras crianças e outras culturas, por outros modos de brincar. A busca é pela ampliação dos repertórios das crianças para que elas possam, a seu modo e em seus tempos, usar a palavra com um modo significativo de compreender e agir no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos questionamentos deste trabalho pretendemos agora perceber se os caminhos trilhados na pesquisa puderam responder aos objetivos apresentados. Como intenção da pesquisa nos lançamos a refletir sobre elementos e estratégias que poderiam contribuir para a construção de uma atitude leitora e produtora de textos com as crianças pequenas. Com este propósito o caminho inicial percorrido foi trazer as tensões que emergem da prática e da formação dialogando com alguns autores, para compreender por que ainda nos deparamos com práticas que já não fazem mais sentido para os dias de hoje com as crianças da Educação Infantil.

Deste modo, consideramos que uma das barreiras e dificuldades para estabelecer diálogos entre os usos sociais da linguagem verbal escrita e as propostas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil esbarra primeiramente com a insegurança dos professores, de estar fazendo certo ou errado. Por conta desta insegurança deixa-se de lado propostas que podem contribuir com a formação da atitude leitora e produtora de textos das crianças pequenas. Neste caso, um dos caminhos para superar essa insegurança é nos aproximarmos ainda mais dos documentos norteadores, dos conceitos já estabelecidos e das experiências das crianças, conhecendo suas especificidades, seus modos de ser e estar no mundo. Neste propósito a rememoração e a narrativa foram essenciais para compreender que há muitos elementos e estratégias já realizadas nestes espaços, mas que precisam ser mais valorizados e planejados.

Para além disso, consideramos que a formação inicial não é suficiente para resolver as demandas que emergem na prática, e, portanto, reconhecemos que a formação continuada, sendo esta permanente e constante, contribui para melhorarmos nossa prática de leitura e escrita com crianças pequenas e, conseqüentemente contribuir com a formação da atitude leitora e produtora de textos.

Outro ponto que cabe considerar é que as pesquisas, importantes para essa contribuição, nem sempre se aproximam com mais ênfase no campo de ação, reverberando outra dicotomia entre teoria e prática. Deste modo é preciso encontrar estratégias que possam diminuir a distância entre o campo de pesquisa e de ação, de modo que as pesquisas sejam mais compartilhadas com aqueles que foram pesquisados, e que as práticas sejam mais compreendidas pelos pesquisadores.

Ainda que não fosse um dos objetivos deste trabalho compreender a transição das crianças da Educação Infantil para os anos iniciais, -sendo este um dos temas que carece de muita pesquisa e compreensão -, em alguns momentos nos aproximamos desta problemática e consideramos que precisamos compreender melhor essa relação, pois a formação da atitude leitora e produtora de textos também carece de uma aproximação dos professores dos últimos anos da E.I. e dos primeiros anos do E.F., isso porque as práticas nos dizem que vão de encontro aos documentos norteadores, desrespeitando as crianças, ferindo seus direitos ou ignorando seus interesses. Nesta intenção a rememoração e a produção das narrativas foram essenciais, pois através delas foi possível aproximar passado e presente, percebendo como as práticas de outrora ainda são presentes nos dias de hoje. Além disso, nos proporcionou dialogar com alguns autores, dos quais contribuíram com esse entendimento.

Compreendemos ainda que a formação da atitude leitora e produtora de textos com crianças pequenas envolve muito mais do que elementos textuais, sendo necessário primeiramente nos aproximarmos do entendimento do que é ser criança e repensar a organização do tempo e do espaço, das relações estabelecidas com os pares e com a sociedade. Além disso, compreendeu-se que as crianças se apropriam desta formação quando as relações são significativas e quando partem de seu conhecimento inicial na relação com a utilização na função social. Essa consideração parece não ser nova diante de pesquisas já realizadas com o tema, mas ao mesmo tempo parece pouco compreendida ao contrastarmos com a prática. Nesse sentido, não nos concentramos apenas em como as crianças se apropriam desta formação, mas de como nós professores podemos contribuir para que esta se efetive.

Para além disso, consideramos que os diferentes modos de apreender o mundo e se expressar nele, podem ser ampliados e significativos quando utilizamos as múltiplas linguagens e suportes, entre esses as tecnologias e mídias digitais que já fazem parte do contexto cultural das crianças, mesmo aquelas que nem acesso tem a esses suportes.

Por último consideramos que as imagens do Museu das Experiências apresentadas pela narrativa nos mostraram que podemos encontrar na “infância perdida” ou diria, na infância esquecida, elementos que não são considerados quando se trata da formação da atitude leitora e produtora de textos. E, portanto, estar atento

ao que nos dizem as crianças em sua relação com o mundo é um meio de encontrar o caminho para contribuir nesta formação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Juliana Dias. FISCHER, Adriana. **A pedagogia dos multiletramentos**: uma proposta para a formação continuada de professores. Disponível em *Leia Escola*, Campina Grande, v. 12, n. 2, 2012 – ISSN 2358-5870

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo. Musa editora, 2004.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas-SP, 5ª edição. Ed. Papyrus, 2001. 214 p.

ARENDDT, HANNA. **A crise na Educação**. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/arendt-a-crise-na-educacao.pdf> Acesso em 07/07/2019.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BARBOSA, Ivone Garcia et all. **A BNCC e a regulação da Educação Infantil: perspectiva crítica**. In: Conferência Nacional Popular de Educação CONAPE, 2018 Anais eletrônicos... Belo Horizonte: CONAPE, 2018. Disponível em . [Acesso em 02 maio 2019](#).

BARROS, Manuel. **Meu quintal é o maior do mundo**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. recurso digital

_____. **Memórias inventadas: segunda infância**. São Paulo. Editora Planeta do Brasil, 2006. Recurso digital disponível em LE Livros

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Organização e tradução de João Barrento. – Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

_____. **Experiência e pobreza**. In. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 114-119.

_____. **Sobre o conceito da História**. Obras escolhidas I. In *Magia e técnica, arte e política* de 1987, p. 222-232

_____. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 2ª. São Paulo: Brasiliense, 1985/1994 P. 197-221

_____. **Rua de Mão única**. Obras escolhidas II. Editora Brasiliense, 1987.

_____. **Baudelaire e a modernidade**. Edição e tradução João Barrento. 1ª ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2015.

_____. **Passagens**. Organização da edição brasileira por Willi Bolle. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2009.

BRANDÃO, Ana Caroline Perrusi, ROSA, Ester Calland de Sousa. Orgs. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Língua Portuguesa na Escola; 2).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Acesso em 08/02/2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Portal do MEC. Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Ano XIX, Nº 12, setembro de 2009. Acesso em 05/11/2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05/2009. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Acesso em 23/11/2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006, volume 2. Acesso em 18/11/2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1 e 2

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRITO, Alexandre. **Museu Desmiolado**. 4ª Edição, Projeto, Porto Alegre, 2015.

BRUNER, Jerome. **A construção Narrativa da Realidade**; (1991) Critical Inquiry, 18(1), pp. 1-21 trad. Waldemar Ferreira Netto

_____. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução Gilka Girardello; Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

CAMÕES, M. C.; TOLEDO, L. P. B.; RONCARATI, M. **Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias**. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.) Educação infantil: formação e responsabilidade. Campinas: Papyrus, 2013. p. 259-277

CARROLI, Lewis. Alice do País das Maravilhas. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>

EVANGELISTA. Jucieude de Lucena. **Imagem e Narrativa: uma interpretação da condição humana de imaginador a partir de o narrador de Walter Benjamin**. DOSSIÊ – CIÊNCIAS SOCIAIS, ENSINO E SOCIEDADE. Cronos: R. Pós-Grad. Ci. Soc. UFRN, Natal, v. 17, n. 2, jul./dez. 2016, ISSN 1982-5560 D

FANTIN, Monica. **Produção cultural infantil diante da tela: da tv à internet**. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Org.). Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papyrus, 2008. cap. 8, p. 127- 144.

_____. **Mídia-Educação no Currículo e na Formação Inicial de Professores**. In: Cultura Digital e Escola: Pesquisa e formação de professores. Ed. Papyrus, Campinas, SP, 1ª reimpressão, 2013, P. 57-95

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo. Cortez Editora. 14ª edição. 2007

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil / Prefeitura Municipal de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010. 205 p.

_____. **Orientações Curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica 7 Editora Ltda, 2012, 264p.

_____. **Projeto Político Pedagógico**: NEIM Stella Maris Corrêa Carneiro. 2018.

FREIRE, Paulo. **Virtudes do educador**. Vereda. Centro de Estudos da Educação. 1982.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Editora Autores Associados, 23ª edição, 1989. Acesso em 28/02/2018.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

_____. **A Educação como Prática da liberdade.** 23ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Estudos avançados. 15 (42) 2001. Acesso em 03/03/2018

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin.** São Paulo: Editora 34, 1997 (1ª edição).

GIRARDELLO, Gilka. **“Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet”.** In: 28ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu. Anais. v. 1, pag. 1-16. 2005

_____. **Voz, presença e imaginação.** In: **Infância: Imaginação e Educação em Debate.** FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (orgs.): Campinas: Papirus, 2007 (pp. 39 a 58)

_____. **Imaginação: arte e ciência na infância.** Pro-posições, Campinas, v.22, p.75-92, maio;agosto de 2011.

HEINZ, Denise Pollnow. KOERNER, Rosana Mara. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v.16, n.1, p. 39-62, jan./jun. 2013.

KELLNER, Douglas. SHARE, Jeff. **Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008 687 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

KRAMER, Sonia. **Privação Cultural e Educação Compensatória: Uma análise crítica.** Caderno de Pesquisa. São Paulo, p. 54 – 62, 1982.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Crianças e adultos em diferentes contextos: Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação.** In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis -Rj: Vozes, 2008. P. 163-189

_____. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** Teias, PropED/UERJ, vol. 1. n.2, 2000

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998, 210p.

MELLO, Suely Amaral. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. IN. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. MULLER, Stela. Orgs.. 2ª Edição revisadas. Araraquara – SP: Junqueira&Marin. Marília SP Cultura acadêmica, 2010, p. 181-202.

MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia, **A pesquisa narrativa: uma introdução**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2008, 8 (Julho a dezembro):[data de consulta: 5 de março de 2019] Disponível <https://www.redalyc.org/articulo.oa> ISSN 1676-0786.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006 Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em 13/10/2018.

MOYES, Jojo. **Como eu era antes de você**. Tradução: Beatriz Horta. Editora Intrínseca Ltda, 2012. Edição digital, 2013. Disponível em <http://lelivros.love/book/download-livro-como-eu-era-antes-de-voce-jojo-moyes-em-epub-mobi-e-pdf/>

MUNARIM, Iracema. **Televisão e Brincadeira: as mediações e o imaginário na cultura de movimento das crianças**. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007, Recife PE. Política Científica e Produção do Conhecimento em Educação Física, 2007.

_____. **Práticas culturais e consumo de mídias na cultura de movimento das crianças** In: GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Mônica (orgs.). Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2009, p. 117-138.

NUNES, Maria Fernanda. *Et al.* **Posicionamento do projeto leitura e escrita na educação infantil em relação à terceira versão da BNCC**. Acesso em 23/05/2018

<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/04/vf-posicao-do-projeto-leitura-e-escrita-na-ei-sobre-bncc-vf.pdf>

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010

PEREIRA, Rogério dos Santos. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação.** UFSC/ Florianópolis- SC, 2014. Acesso em 25/03/2018.

PRIETO, Heloisa. **Quer ouvir uma história?** Sobre as histórias que a literatura e o cinema contam/ Heloisa Prieto. 1ª ed. - São Paulo: Bamboo Editorial. 2014.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão.** Tradução Vera Ribeiro – Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA GRAÇA, Ana Catarina; COELHO, Ana Júlia; MIQUELINO, Ana Sofia; BARBEITOS, Cecília; CALADO, Pedro. **O curador- da arte à informação.** Revista Científica Ciência em Curso, Palhoça, SC, v. 5, n. 1, p.67-78, jan./jun. 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo.** 11. Ed. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003 (Coleção passando a limpo).

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação nº 25, jan-abril 2004, pp 5-17 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro – Brasil.

_____. **A reinvenção da alfabetização.** Presença Pedagógica • v.9 n.52 • jul./ago. 2003. Acesso em 25/03/2018.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2º Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Métodos de alfabetização: uma resposta à questão.** In: Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. p. 334

SOARES, Maria Almira. **Como motivar para leitura.** Lisboa: Presença, 2003. (Coleção Ensinar e Aprender).

SOLÉ, Isabel. **Ler, leitura e compreensão. “Sempre falamos da mesma coisa”** In TEBEROSKI, A. Et al. *Compreensão de leitura. A língua como procedimento*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003, p. 139-153.

SOLER, Simone. **Se chover assistimos tv”**: práticas e mediações pedagógicas em relação à televisão na educação infantil. UFSC, Florianópolis, SC, 2015.

Disponível em

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/31_03_2016_14.36.53.511d9c0adb9a464b9084783221200613.pdf

STREET, Brian V. CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Práticas e eventos de letramentos**. Disponível em Glossário CEALE = Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita- Minas Gerais. Acesso em 01/08/2019.

TOMAZETTI, Cleonica Maria. LOFFLER, Daliana. **Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 1, 201-230, jan./abr 2015 <http://www.perspectiva.ufsc.br>

VAZ, Alexandre Fernandes. MOMM, Caroline Machado (orgs.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

WIGGERS, Verena. **A Educação Infantil no Projeto Educacional** – Pedagógico Municipal = Erechim: São Cristóvão, 2000, 152p.