ISSN 1678-5304

CADERNOS PARA O PROFESSOR

Ano XXIII - nº 31 - jan/jun - 2016
Secretaria de Educação
Prefeitura de Juiz de Fora



Cadernos para o Professor

Ano XXIII – nº 31 – Jan/Jun – 2016

Prefeitura de Juiz de Fora

EXPEDIENTE

Prefeito de Juiz de Fora
Bruno Siqueira

Secretária de Educação
Denise Vieira Franco

Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais
Andréa Borges de Medeiros

CHEFES DE DEPARTAMENTO

Departamento de Educação Infantil
Zuleica Beatriz Gomes Nocelli

Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
Iêda Maria Loureiro de Carvalho

Departamento de Execução Instrumental
Marcela Gasparetti Lazzarini

Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação
Maria Clara C. de Oliveira Cyrne

Departamento de Ensino Fundamental
Gisela Maria Ventura Pinto

Departamento de Inclusão e Atenção ao Estudante
Ana Maria de Figueiredo Alhadas

CONSELHO EDITORIAL

Terezinha Toledo Melquiades de Melo **- SE/PJF**

Gláucia Fabri Carneiro Marques - **UFJF** -**SE/PJF**

Andreia Alvim Bellotti Feital –
Colégio Aplicação João XXIII/ UFJF

Silvia Regina Benigno - **Facsum**

Queila Adriana de Alcântara –
Faculdade Metodista Granbery

REVISÃO

Maria Olinda Venâncio
Edinéia Castilho Ribeiro

COLABORAÇÃO

Rita de Cássia de Oliveira

DESIGN GRÁFICO

Sebastião Gomes de Almeida Júnior
(Tito Junior)

EDITORAÇÃO GRÁFICA

Terezinha Toledo Melquiades de Melo
Edinéia Castilho Ribeiro

Revista Cadernos para o Professor
Ano XXIII, n. 31 (jan- jun. 2016). Juiz de Fora. Secretaria de Educação – PJF, 2016
Periodicidade semestral (1993 – 2015)
ISSN 1678-5304
1.Secretaria de Educação- Juiz de Fora – Periódicos 2. Educação-Ensino – Pesquisa

MENSAGEM AO LEITOR

Está é a 31ª edição da revista Cadernos para o professor, cujo objetivo é divulgar experiências exitosas, desenvolvidas nas escolas municipais de Juiz de Fora, bem como pesquisas desenvolvidas na escola pública e na esfera acadêmica no âmbito da Educação Básica.

A presente edição é composta por cinco artigos e três relatos de experiência.

Abre a seção de artigos o texto intitulado *Criança, o tempo e o ensino de história***,** no qual o autor analisa e discute o desenvolvimento da noção de tempo na criança e a relação deste com o ensino de História. Na sequência, o artigo A *sociolinguística na perspectiva do ensino de português* aborda discussões sobre a variação linguística e sua relação com o preconceito linguístico socialmente percebido. O terceiro artigo *Entre textos e hipertextos na escola: alguns conceitos e reflexões* apresenta concepções de leitura, letramentos e gêneros textuais, suscitando reflexões acerca do uso da sala de leitura e do laboratório de informática. Em seguida, *Transformação do espaço da sala de aula em ambiente multissensorial* contempla as possibilidades de transformação do espaço da sala de atividades na Educação Infantil, onde experiências diversificadas são oferecidas às crianças. Fechando a seção de artigos, T*empos e espaços de leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental* focaliza as práticas de leitura, as relações das crianças e dos adultos com os tempos e espaços escolares no processo de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Cultura africana e afro-brasileira: construindo uma prática afirmativa da identidade étnica das crianças na Educação Infantil, prática premiada no 7º Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero, inaugura a seção de relatos de experiências, apresentando uma prática pedagógica na qual a afirmação da identidade étnica das crianças é o foco da prática proposta pela professora. As atividades propostas vão em direção à desconstrução de preconceitos e estereótipos relacionados à cultura africana e afro-brasileira. O segundo relato, S*equência didática no AEE: estratégias diferenciadas de aprendizagens* apresenta atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), fundamentadas nos direitos de aprendizagem de áreas curriculares de Ciências,

Matemática e Língua Portuguesa propostos na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Encerrando a seção, *Vida de inseto: mosca ou pernilongo* relata a experiência com uma sequência didática proposta a partir da curiosidade das crianças, buscando discutir questões acerca da vida desses insetos.

Que a 31ª edição do *Cadernos para o Professor* traga contribuições reflexivas para a prática pedagógica na escola.

Boa leitura!

Secretaria de Educação

SUMÁRIO

ARTIGOS

A CRIANÇA, O TEMPO E O ENSINO DE HISTÓRIA *9*
Luiz Antonio Belletti Rodrigues

A SOCIOLINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE PORTUGUÊS *27*
Luís Carlos de Oliveira

TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA DE AULA EM AMBIENTE MULTISSENSORIAL *42*
Mateus Lorenzon

ENTRE TEXTOS E HIPERTEXTOS NA ESCOLA: ALGUNS CONCEITOS E REFLEXÕES *56*
Lúcia Helena Schuchter
Ana Lúcia Werneck Veiga
Gilberto Fernandes Ferreira

TEMPOS E ESPAÇOS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL *71*
Maiara Ferreira de Souza
Juliana de Sousa Lima
Edinéia Castilho Ribeiro

RELATOS

CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: CONSTRUINDO UMA PRÁTICA AFIRMATIVA DA IDENTIDADE ÉTNICA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL *90*
Valquíria Maria da Matta Geraldo Matos

SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO AEE: ESTRATÉGIAS DIFERENCIADAS DE APRENDIZAGENS *103*
Cleonice Halfeld Solano

LIVRO INFANTIL E SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO: UMA PROPOSTA PARA ALFABETIZAR LETRANDO *111*
Terezinha Toledo Melquiades de Melo
Analina Alves de Oliveira Muller

ARTIGOS

A CRIANÇA, O TEMPO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Luiz Antonio Belletti Rodrigues[1]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar e discutir o desenvolvimento da noção de tempo na criança e a relação deste desenvolvimento com o ensino de História. A construção da noção de tempo é condição necessária para o aprendizado de História. Pretende então discutir como ocorre o processo de desenvolvimento da noção de tempo na criança. Sabendo, que esta noção está relacionada ao processo de raciocínio operatório e da inteligência simbólica ou representacional, ela é condição para que o indivíduo compreenda o real, de forma coerente. Portanto o desenvolvimento da noção de tempo faz parte da inteligência humana e fundamental condição para o entendimento do tempo e dos fatos históricos. O desenvolvimento deste trabalho foi feito a partir da análise de literatura relacionada ao tema, com foco nas seguintes questões: a noção de tempo e seu desenvolvimento na criança, a noção de tempo histórico e as diversas perspectivas dos historiadores, e o ensino de história relacionado ao desenvolvimento do tempo histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo histórico; Ensino de História; Noção de tempo.

ABSTRACT:

This paper aims to analyze and discuss the development of the notion of time in children and the relationship of this development with the teaching of history. The construction of the notion of time is a necessary condition for learning history. Intend to discuss then, how is the notion of time in the child development process. Knowing that this notion is related to the operative process of reasoning and symbolic or representational intelligence, it is a condition for the individual to understand the real, consistently. Therefore the development of the notion of time is part of human intelligence and fundamental condition for the understanding of the time and the historical facts. The development of this work was done from the literature review related to the subject, focusing on the following issues: the concept of time and its development in children the notion of historical time and the diverse perspectives of historians and teaching history related the development of historical time.

KEYWORDS: historical time; History teaching; time concept.

[1] Professor de História da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, Especialização em Metodologia do Ensino de História e Geografia, Mestrando em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende discutir o tempo, principalmente o processo de desenvolvimento da noção de tempo da criança, a noção de tempo histórico e a importância do entendimento destes conceitos para compreender o desenvolvimento cognitivo da criança e suas implicações para o ensino de História. A questão que se pretende discutir é a noção de tempo tanto do ponto de vista da epistemologia genética quanto do ponto de vista do historiador, o tempo histórico, tentando responder a questão: o que é o tempo?

Sabendo que a noção de tempo está relacionada ao processo de raciocínio operatório e da inteligência simbólica ou representacional, ela é condição para que o indivíduo compreenda o real, de forma coerente. Portanto o desenvolvimento desta noção faz parte da inteligência humana e fundamental condição para o entendimento do tempo e dos fatos históricos.

A noção de tempo é tratada aqui não como estado inerente ao sujeito, mas como noção construída, sendo preciso entender seus processos de transformação no sujeito desde o nascimento. Noção abstrata e de difícil entendimento pela criança, necessita de duas operações para sua elaboração: a ordem (sucessão ou simultaneidade) dos acontecimentos e a duração ou intervalo entre os acontecimentos. Os conceitos da epistemologia genética são usados aqui para entender os três momentos da construção desta noção e a compreensão das operações pela criança: o tempo sensório-motor, o tempo pré-operativo ou intuitivo e o tempo operatório.

Tempo histórico é então dependente do entendimento da noção de tempo pela criança, o que permite analisar as possibilidades para o ensino de História, não como disciplina factual e expositiva, e sim crítica e dinâmica, levando a uma educação esclarecida e consciente do processo de construção do saber.

Esta perspectiva leva a afirmar que o ensino de História tem papel central no desenvolvimento cognitivo da criança, em um processo casado, onde a construção da noção de tempo é condicionante para o aprendizado dos fatos históricos, ao mesmo tempo em que o processo dialético de desenvolvimento da inteligência e da noção de tempo são dependentes do ensino de História.

A escolha deste tema é justificada dada a importância do tema para o Ensino de História. É preciso mostrar ao educador que ele precisa ter o conhecimento do desenvolvimento da noção de tempo para compreender as dificuldades da criança e saber como e quando intervir, pois a construção da noção de tempo na criança é condição necessária para o aprendizado de História.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram estudados diversos artigos e livros relacionados ao tema, principalmente aqueles com análises dos clássicos e correlações entre eles. A revisão bibliográfica aqui proposta foi feita em bibliotecas físicas e virtuais, principalmente no Portal de Periódicos da Capes (2015). O baixo número de artigos e estudos empíricos sobre o tema foi surpreendente, o que por si só já justifica a presente revisão em tema tão importante para os professores de História.

O trabalho foi organizado em três partes. No primeiro capítulo é feita uma revisão sobre os estudos que discutem o desenvolvimento da noção de tempo na criança, principalmente do ponto de vista da epistemologia genética. Nesta parte vamos entender como a criança passa a compreender o tempo, e como o ensino de História é importante para isso. O segundo capítulo vai tratar de um conceito mais amplo, o do tempo histórico, buscando entendê-lo e também como a História cria uma definição própria e se apropria do tempo. No terceiro capítulo é feita uma conexão destas ideias mostrando que o os conceitos se misturam e que o ensino de História carrega dentro de si uma dupla função: a de ajudar no desenvolvimento cognitivo da criança e a formar indivíduos que compreendam o que é História.

2 A noção de tempo

2. 1 O desenvolvimento da noção de tempo na criança

> Que é, pois, o tempo? (…) Se ninguém mo perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei. (SANTO AGOSTINHO, 1973, p.17 apud FERREIRA E ARCO-VERDE, 2001, p. 64).

O tempo é uma noção, pois depende dos acontecimentos e dos seres para ser percebido. É um conceito usado rotineiramente pelas pessoas, em tudo que

fazem, e está associado aos conceitos de distância e velocidade, estudados pela Física. Atos rotineiros como um simples caminhar são avaliados em função do tempo, velocidade e distância. Várias teorias e leis foram formuladas para explicar os movimentos, como a Teoria da Relatividade de Einstein, que sugere que tempo e velocidade são mutuamente dependentes. (ROAZZI & CASTRO FILHO, 2001, p.497).

Para Elias, que discute o tempo sociológico, a noção de tempo foi usada pela humanidade como uma instituição social, regulando os acontecimentos sociais, mas hoje os homens parecem se esquecer que a humanidade aprendeu a sistematizar e a dominar a noção de tempo, e precisam de muito tempo para compreender este processo simbólico (apud FERRERIA & ARCO-VERDE, 2001, p.4).

Como estes conceitos se desenvolvem nas pessoas em nível psicológico, como a criança percebe e desenvolve a noção de tempo? Jean Piaget, seguindo sugestões de Albert Einstein em 1928, encontra algumas respostas, especialmente no livro "A noção de Tempo na Criança" (PIAGET, 2002), onde constrói uma teoria sobre o tempo, relacionando-o ao espaço e a velocidade, mostrando que este nascimento do tempo na criança também é relativista (CARNEIRO, 2003, p.5).

Piaget discute o tempo subjetivo na construção do conhecimento a partir do viés da ontogênese e filogênese, como se pode observar neste trecho:

> Os educadores e a psicologia pedagógica constantemente se defrontam com os problemas suscitados pela incompreensão do tempo por parte das crianças em idade escolar. O conhecimento dos processos construtivos que engendram as noções fundamentais da ordem temporal, da simultaneidade, da igualdade e da superexposição das durações, a partir de um estado em que a criança nem sequer suspeita ainda da existência de um tempo comum a todos os fenômenos, lhe será talvez de alguma utilidade (PIAGET, 2002, p.7).

A Epistemologia Genética foi elaborada por Piaget e é centrada na questão do conhecimento, como eles se ampliam, como se constroem no sujeito. O termo epistemologia genética ou teoria psicogenética, mais conhecido como concepção construtivista da formação da inteligência, significa estudo da origem do conhecimento. A vida mental do indivíduo se movimenta para um estado de

equilíbrio sempre superior ao anterior, em um processo contínuo de interação entre sujeito e objeto. (BESSA, 2011, p.60)

A inteligência é capaz de elaborar progressivamente explicações mais objetivas, como observa Piaget:

> A inteligência é a solução dum problema novo para o indivíduo, e a coordenação dos meios para atingir um determinado fim que não é acessível de um modo imediato; ao passo que o raciocínio é a inteligência interiorizada, não se apoiando já na ação direta, mas num simbolismo, na evocação simbólica, por meio da linguagem, das imagens mentais, etc., que permitem representar o que a inteligência sensório-motora, pelo contrário, vai aprender diretamente (PIAGET, 1972, p.21)

A equilibração é, portanto, o ponto chave na teoria de Piaget, sendo o desenvolvimento da inteligência o resultado de muitos elementos que se combinam entre a criança e o meio, gerando desequilíbrios no pensamento já construído, reorganizando e evoluindo as estruturas de pensamento. Três fatores se equilibram nesta interação, a hereditariedade ou maturação interna, a experiência física ou a ação dos objetos e a transmissão social ou o fator educativo:

> A partir do momento em que já há três fatores, é desde logo necessário que se equilibrem entre si: mas há além disso, um fator fundamental que intervém no desenvolvimento intelectual. É que uma descoberta, uma noção nova, uma afirmação, etc., devem equilibrar-se com as outras. É necessário todo um jogo de regulação e de compensações para chegar a uma coerência. Emprego a palavra 'equilíbrio' não num sentido estático, mas no sentido duma equilibração progressiva, sendo a equilibração a compensação por reação do indivíduo às perturbações exteriores, compensação que conduz a reversibilidade operatória no final deste desenvolvimento. A equilibração parece-me o fator fundamental deste desenvolvimento (PIAGET, 1972, p.38-39).

Diversas categorias são desenvolvidas neste processo, como as noções de espaço, velocidade, permanência, entre outras, e nos preocupamos aqui com o tempo, pois entender a evolução da noção de tempo na criança é fundamental para o ensino de História (BORGES, 2009, p.2).

Se noção de tempo é uma categoria que é gerada por sucessivos desequilíbrios, acompanhando as estruturas de conhecimento, precisamos entender

as operações que permitem sua concepção e quais são os momentos na criança deste desenvolvimento. A primeira operação é a ideia de sequência, ou ordem, a noção de que as coisas acontecem em uma ordem, um acontecimento foi precedido por um e será seguido por outro. É a noção que permite a criança reconhecer a sua própria história. A segunda operação que permite a criança desenvolver a noção de tempo é a ideia de duração ou intervalo entre os acontecimentos, ajudando a criança a criar a capacidade de medir e de poder lidar com o que ainda está por vir. Estas operações precisam ser coordenadas no plano operacional em um processo contínuo de construção, em diversos estágios.

Para Piaget os momentos do desenvolvimento podem ser divididos em quatro estágios ou períodos sucessivos: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório formal ou lógico-formal, desde o nascimento até a fase adulta. No tempo sensório-motor, de zero a dois anos de idade, a criança conhece o mundo pelos seus sentidos e pelos seus atos motores. Ela desconhece o tempo enquanto categoria, o contato com o mundo é direto, sem representação mental. A noção de espaço e a noção de tempo são construídas pela ação, por eventos, como hora de mamar, de tomar banho, criando as séries temporais que vão permitir a percepção de causalidade das ações e de consciência da sucessão ou ordem dos acontecimentos. Ainda não há a representação de passado ou futuro, a inteligência é prática (BESSA, 2011).

O estágio pré-operatório ou intuitivo, de dois a sete anos, caracteriza-se pela interiorização dos esquemas de ação, o uso do simbolismo e pela capacidade de representação. A criança consegue se lembrar dos eventos, é a idade da curiosidade, com o desenvolvimento da fala e das representações mentais. A característica central é o egocentrismo, com o pensamento da criança centrado no seu próprio ponto de vista. A validade das coisas só é percebida se está relacionada aos seus desejos. Contudo a criança não é capaz de reverter um pensamento, de fazer o caminho de ida e volta, não permitindo a compreensão total de um fenômeno. A criança não entende, por exemplo, que uma operação matemática tem um caminho de ida e volta (BESSA, 2011). Em relação ao tempo, a dificuldade de superação do egocentrismo está relacionada à contraposição do tempo cronológico e do tempo subjetivo (SILVA & FREZZA, 2010).

No terceiro estágio, o operatório-concreto, a criança desenvolve as noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, causalidade, chegando à reversibilidade e descentração. As operações de ordem e duração se integram e permitem a capacidade de representar uma ação no sentido inverso. Nesta fase a criança ainda precisa do concreto para abstrair. A passagem para este estágio ocorre exatamente quando a criança consegue entender o caminho de ida e volta das operações, a reversibilidade.

No estágio seguinte, a partir dos doze anos, o operatório-formal ou lógico-formal, a representação permite a abstração total, aplicando o raciocínio lógico nos problemas e criando hipóteses. A criança não precisa mais do concreto para abstrair, é capaz de fazer isto a partir de hipóteses, agindo autonomamente, tanto de forma física como mental (BESSA, 2011).

Piaget (1972) concluiu, portanto, que o conceito de tempo só é adquirido quando a criança tem a noção de velocidade sob uma forma operatória. Os conceitos de tempo, distância e velocidade são construídos, não estão presentes quando ela nasce, e só estarão com domínio total no terceiro estágio. Segundo Roazzi & Castro Filho (2001) os estudos de Piaget têm sido contestados por diversos autores e sob diversos aspectos: questionando o procedimento experimental; questionando a influência de aspectos socioculturais, principalmente a universalidade dos achados, que seriam dependentes das diferenças entre os idiomas e culturas; questionando os pressupostos de Piaget, que teria utilizado crianças diferentes nos experimentos sobre tempo, distância e velocidade, e que os domínios dos conceitos parecem surgir mais tarde (ROAZZI & CASTRO FILHO, 2001).

Em um estudo empírico, realizado com quarenta e seis indivíduos entre sete e dez anos, ROAZZI & CASTRO FILHO (2001) tentaram investigar com mais precisão o momento de aquisição do conceito de tempo e a influência do meio social neste processo. Os autores chegam à conclusão que a escolarização exerce grande influência sobre o desenvolvimento dos conceitos, indicando uma defasagem na chegada ao raciocínio operatório concreto em crianças com menos ou pior escolarização. Estes mesmos autores indicam que há necessidade de maiores e melhores estudos sobre a questão. O debate continua aberto e novos estudos têm sido feitos e virão complementar as proposições de Piaget.

2.2 O tempo histórico

> Portanto (pode-se dizê-lo de maneira sincera e audaciosa), no universo existe, ao mesmo tempo, uma infinidade de tempos (HERDER, 1881 apud KOSELLECK, 2013, p.159).

O tempo cronológico ou físico não é propriamente o objeto de estudo do historiador e sim o tempo histórico, que compreende toda a existência humana sobre a terra. O calendário é usado pelos historiadores para que se tenha uma referência temporal entre os acontecimentos. Mas não é um tempo linear ou regular como o tempo físico, mas vinculado a ações de grupos com diferentes durações (CRUZ & SOUZA, 2013). Mas aprender História e compreender o tempo histórico só é possível com a noção de tempo linear plenamente desenvolvida, com nos alerta Elias (1998):

> Os físicos às vezes dizem medir o tempo. Servem-se de fórmulas matemáticas nas quais o tempo desempenha o papel de um quantum específico. Mas o tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor. Há uma pergunta que continua à espera de resposta: como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos? (ELIAS, 1998, p.7)

Mas que é o tempo? Podemos considerar que há, genericamente, duas perspectivas opostas. Na Física o tempo é imortal, quantificável, reversível, o "número de movimentos naturais", sem diferença entre passado, presente e futuro. O tempo é relacionado ao espaço, é "natural", não é o tempo vivido pelas pessoas, que neste caso não importa para o conhecimento do tempo. O que foi pode voltar. A medida de movimento é a velocidade da luz. (REIS, 1996).

Já na Filosofia tempo é o vivido, mortal, irreversível, o tempo da "consciência". O tempo histórico seria então um terceiro tempo, entre a consciência e a natureza. Como é possível então acompanhar os homens em suas mudanças? Usando-se artifícios, numerando o tempo organizando a sucessão, representando no presente o ser do passado. O uso deste novo conceito de tempo criado pelo historiador para mediar o diálogo entre a consciência e a natureza, o tempo histórico, traz riscos, como observa Reis:

> Se o tempo da consciência é mortal, finito, e é a tendência do ser ao nada e se o tempo da natureza é permanência, reversibilidade e tendência ao ser, pois o que foi retorna, ele procurará inscrever o que passa no que não passa, o irreversível no reversível, as mudanças da vida sublunar nos movimentos naturais supra-lunares. O risco que ele corre nesta operação: o da naturalização do tempo da consciência, o seu congelamento, o apagamento da diferença dos dois tempos. Um terceiro tempo não poderia apagar a diferença, mas articular dialeticamente a diferença. Risco que o historiador precisa correr e tentar controlar (REIS, 1996, p.233)

Ainda segundo Reis (1996) a construção deste terceiro tempo é apresentada segundo três argumentações distintas, de Ricoeur, Koselleck e a da Escola dos Annales. Para Ricouer (1994) a prática histórica produz conexões, reinscreve o tempo vivido sobre o tempo cósmico através de três conexões: o calendário, a sucessão de gerações e a preservação dos vestígios em arquivos e museus. A experiência humana passa a ser narrável. O calendário é o conceito ponte entre o tempo astronômico-histórico e a sucessão de gerações é o conceito ponte entre o biológico-histórico. E para mediar esse diálogo entre as gerações o historiador precisa dos vestígios.

A solução pode ser enganadora, pois o tempo histórico passa a ser uma sucessão das sociedades e dos eventos medidos pela regularidade do calendário. Koselleck (2006) não contesta a datação rigorosa do calendário, mas questiona o tempo calendário como terceiro tempo. É preciso superar a medida natural, entendendo como o passado e o futuro se relacionam em cada presente. Para ele, o tempo histórico é concebido através de duas categorias principais: o “campo de experiência” e o “horizonte de espera” em tensão mútua e contínua. O tempo se torna interpretação, há tempos plurais. O tempo histórico não tem a sucessividade contínua do calendário, é uma experiência particular de uma sociedade presente se relacionando com seu passado e seu futuro, escrito pelo autor desta forma:

> Com isso chego à minha tese: experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político (KOSELLECK, 2006, p.308).

Para os historiadores da Escola dos Annales o calendário é uma criação subjetiva e o tempo social então deve ser compreendido pela "estrutura social", onde o tempo da física e da matemática são aplicados à sociedade. Procura-se a uniformidade, reversibilidade, permanência e a relação entre os eventos humanos, não a sucessão. É uma perspectiva anti-histórica, pois recusa a sucessão, o vivido, o evento e propõe o modelo, o formal, a abstração. A longa duração é o conceito que traduz para a história o conceito atemporal de estrutura. Para Reis, que considera a noção de terceiro tempo mais consistente com o conceito de longa duração, os Annales teriam criado uma outra perspectiva para o tempo histórico como terceiro tempo, assim apresentado pelo autor:

> Na primeira perspectiva, a vida humana sucessiva e dispersiva, assimetria entre passado e futuro, continuava sucessiva e artificialmente contínua, linear e regular, quando enquadrava pelo calendário. Nessa segunda perspectiva, os eventos humanos são inseridos em uma ordem não sucessiva, mas simultânea. A relação diferencial entre passado, presente e futuro se enfraquece, isto é, a percepção sucessiva do tempo histórico é enquadrada por uma percepção simultânea. A referência ao calendário, a sucessão de gerações torna-se secundaria. As mudanças humanas se naturalizam: endurecem-se, desaceleram-se. Tomam-se semelhantes aos movimentos naturais e incorporam as qualidades desses: homogeneidade, reversibilidade, regularidade, medida (REIS,1996, p. 246).

O professor de História precisa então ter clara noção do seu campo de estudo, o tempo histórico e entender como a noção do tempo é construída pela criança, que permite compreender como se processa a noção de tempo histórico. Pode-se perguntar, o que pensam as crianças a respeito do passado? Como entendem a história?

A princípio deve-se tomar os cuidados necessários na associação de ideias entre disciplinas diferentes, como a Pedagogia, a História e a Psicologia. Segundo Le Goff (1994):

> Ser errado transpor os dados da psicologia individual para o campo da psicologia coletiva e, mais ainda, comparar a aquisição do domínio do tempo pela criança com a evolução dos conceitos de tempo através da história. A evocação destes domínios pode, no entanto, fornecer algumas indicações gerais, que esclarecem metaforicamente alguns aspectos da oposição passado/presente a nível histórico e coletivo. (LE GOFF 1994, p. 205):

Quais seriam então as condições cognitivas básicas para se aprender História? A formação na criança das noções é suficiente? Oliveira aponta o caminho proposto por Piaget no artigo "Psicologia da Criança e o Ensino de História", que apesar de inconclusivo, ajuda a responder estas questões (OLIVEIRA, 2000, p. 2). Piaget coloca três questões para análise: é possível analisar a noção que a criança tem do passado, no sentido do passado não vivido, ultrapassando a memória individual? Existem na criança quaisquer representações espontâneas relativas à história da civilização? Os conhecimentos históricos e os julgamentos de valor da criança são concebidos por ela como relativos ao seu grupo social, ou como comuns a todos os homens e, por conseguinte, inquestionáveis? (PIAGET, 1998)

O foco de interesse deste artigo é a primeira questão proposta, a noção de passado da criança, onde o autor assim interpreta:

> A compreensão da história supõe a noção do tempo, sob o duplo aspecto da avaliação da duração e da seriação dos acontecimentos. Contudo, tudo o que sabemos atualmente sobre a memória da criança mostra que, mesmo no terreno do tempo individual, a duração é mal-mensurada e as lembranças não são corretamente ordenadas. Com mais razão ainda, o mesmo deve ocorrer no que concerne ao passado não vivido, (...) mesmo no que concerne às realidades mais concretas ou as mais conhecidas da criança, o passado aparece concebido em função do presente e não o inverso. Ora, é precisamente nessa inversão das perspectivas que consiste a compreensão do devir histórico. (PIAGET, 1998, p.95)

A análise da criança parte então do presente, o que elas conhecem sempre existiu de forma diferente no passado e a esta diferença delimita o tempo. A História não é interpretada pela criança como uma série de acontecimentos sem ligação, há uma lógica de causa e efeito entre os acontecimentos, com os olhos do presente. (OLIVEIRA, 2000)

A contribuição conjunta da Psicologia e da Educação aos problemas do ensino de História é, portanto, a chave para a análise do sujeito humano do ensino, como propõe Piaget (1998). Borges (2009), referindo-se a Piaget:

> O que o autor propôs foi pensar que a compreensão da história supõe a noção de tempo sob as características da duração e da seriação, além de apresentar como uso do tempo é mal utilizado pela criança quando se trata do passado não vivido. (BORGES 2009, p.5)

2.3 O ensino de História

O ensino de História é que permite aos alunos compreenderem a realidade em que vivem e nela interferirem de maneira consciente, preocupando-se com questões de identidade e cidadania. As novas proposições de ensino têm mudado significativamente a forma e quando ensinar História. Se antes a proposta era o ensino cívico e a memória dos grandes eventos, esta muda radicalmente com a proposta de formação da cidadania, uma História crítica (CRUZ & SOUZA, 2013, p.13). Os currículos foram modificados ampliando-se o ensino de História para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI define estes novos enfoques: "(...) a construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às situações da vida" (BRASIL, 1998, p.13).

Este ponto de vista do ensino ampliado e modificado é bem explicado por Bergamaschi(2002):

> Portanto, mais importante que um conteúdo de história de caráter fatual é necessário que, no ensino fundamental, os alunos e as alunas construam noções temporais básicas para localizarem-se e organizarem-se no tempo histórico, diferenciarem e relacionarem temporalidades, identificarem referências e medições temporais, perceberem a existência de diferentes ritmos e épocas e compreenderem que tempo é uma convenção social. E, nesse sentido, mesmo aqueles conteúdos do ensino tradicional, podem constituir recursos que o/a professor/a lançar mão para implementar a construção dos conceitos. BERGAMASCHI (2002, p.4)

A preocupação então dos professores não é mais somente a de relatar fatos acontecidos no passado, mas sim de participar efetivamente do desenvolvimento cognitivo da criança. E muitos ficam receosos, acreditando que a noção de tempo e espaço estão relacionados com a Física, mas não estão, nem tampouco à Filosofia. (SILVA & FREZZA, 2010). Mas como trabalhar isto efetivamente?

O caminho proposto por Piaget (1998), em direção a união das disciplinas no auxílio da História parece ser o caminho acertado para encontrarmos as respostas sobre a construção da noção de tempo e o ensino de História, principalmente a noção de tempo histórico, conforme discutido na seção anterior. Cumpre então a História um duplo papel na aprendizagem da criança. Além dos conteúdos específicos da disciplina e de seus conceitos, é capaz de desenvolver o senso de percepção da realidade. Em um processo de retroalimentação, quando consideramos as noções básicas do desenvolvimento da criança, em seus diversos estágios de desenvolvimento, o ensino de História consegue auxiliar na descentração cognitiva e diminuição do egocentrismo, ajudando a criança a passar para o estágio operatório. Ao mesmo tempo em que a criança adquire a capacidade de entender o tempo e a História, o ensino a ajuda para que este processo aconteça. Segundo Fermiano (2005):

> Ensinar História é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: o objeto em si, o fazer histórico, e da ação pedagógica, com a implicação de todos os seus agentes. Se há mudança no fazer histórico e na escola, então, é imperativo pensar que a renovação do ensino de História deve ser trazida constantemente à tona. (FERMIANO 2005, p.2):

O desenvolvimento dos processos cognitivos, incluindo-se aí a noção de tempo é regulada pelas “relações dialéticas com o meio do conhecimento, que servem como start dos processos de equilibrações” (BORGES, 2009, p.6). Quando pensamos no ensino de História imediatamente pressupõe-se mudanças de perspectivas, diálogo, o que favorece a reestruturação cognitiva. Mas a criança precisa participar deste processo, como esclarece Fermiano (2005)

> (...) colocando-se na posição de historiador, o aluno consegue ser agente da história e não ser passivo, quer na compreensão da construção da sua própria história, da sua identidade, quer na observação, levantamento de hipóteses, comparações e outras tantas "operações de pensamento" bem como da história que está ao seu redor. (FERMIANO, 2005, p.5)

O tempo histórico possui uma multiplicidade de sinais de transformação, que o reformulam e o ressignificam, não sendo possível discipliná-lo, mas sim que se tenha imaginação e sensibilidade para entender seus novos sentidos (FERMIANO, 2005). Quando as ações do pensamento envolvem completamente a criança, quando ela se sente pertencente à sociedade, compreendendo a si próprio como ser histórico e dotado de identidade, é que se encontra as condições adequadas para o desenvolvimento da noção de tempo histórico e que possibilita o aprendizado de História (BORGES, 2009).

A ideia de Piaget (1998) sobre como as crianças compreendem o ensino de história é muito próxima e inerente a dos profissionais que atuam na área, como observamos neste trecho:

> (...)a educação do senso histórico da criança pressupõe a do espírito crítico ou objetivo, a da reciprocidade intelectual e a do senso das relações ou das escalas, nada mais apropriado para determinar a técnica do ensino de História do que um estudo psicológico das atitudes intelectuais espontâneas da criança, por mais ingênuas e insignificantes que possam parecer à primeira vista. (PIAGET 1998, p.76)

Em um estudo empírico realizado com crianças de sete a dez anos, Oliveira (2000) conclui que é preciso repensar a prática do ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois elas buscam uma lógica para explicar a História, um saber coerente com seu nível de pensamento. Elas explicam o passado da forma como o compreendem e que muitas vezes não é compreensível para os adultos. Estas observações levam a autora a discordar das propostas que muitas vezes são discutidas de se transformar a História em uma disciplina expositiva e não mais uma disciplina crítica e dinâmica.

É fundamental, portanto, que o professor de História tenha a percepção que o desenvolvimento da noção de tempo é condição para o aprendizado, e ao mesmo tempo essencial na evolução da inteligência. Como alerta Nadai (2001):

> Cabe ao professor de explicitar e indagar qual noção de tempo tem sido (ou será) objeto do trabalho na sala de aula, à medida que se supõe, a nível teórico, ser a História a disciplina encarregada de situar o aluno diante das permanências e das rupturas das sociedades e de sua atuação enquanto agente histórico. NADAI (2001, p.75)

CONCLUSÃO

A Epistemologia Genética de Piaget nos permite compreender a aquisição da noção de tempo na criança, inerente ao desenvolvimento cognitivo e construído a partir das ações e interações com o meio. É uma noção construída, e nesse processo o ensino de História é fundamental, uma construção de mão dupla, onde um se torna condição do outro. Piaget (1972) ainda nos aponta o caminho para a compreensão do tempo histórico e dos dilemas do ensinar a História para as crianças, unindo-a à Psicologia e à Educação.

É preciso entender o tempo histórico em suas especificidades, como um terceiro tempo, não o da Física ou da Filosofia, mas o do historiador, que liga o tempo da consciência ao tempo da natureza, que estuda a sucessão, a mudança e a permanência, a longa duração, a ligação entre o passado o presente e o futuro, conceitos chaves no ensino de História e que devem ser desenvolvidos na criança.

A revisão bibliográfica aqui realizada está longe de esgotar todas as questões levantadas pelos pesquisadores sobre os assuntos tratados. Contudo algumas conclusões podemos tirar. Em primeiro lugar, como já nos alertava Piaget (1998), um número maior de estudos empíricos precisam ser realizados para que possamos ter com clareza as delimitações de idade e limites das crianças no desenvolvimento das noções de tempo e distância, elos centrais para o ensino de História. O baixo número de trabalhos empíricos encontrados demonstra esta necessidade e os caminhos a serem seguidos na continuidade desta pesquisa.

Os professores sempre reclamam das dificuldades e até mesmo da impossibilidade de se ensinar História nas séries iniciais do Ensino Fundamental,

pois muitas vezes o aluno tem dificuldade de adquirir a noção de tempo. É preciso que os professore percebam que a ideia de tempo histórico é central para o ensino de História e um dos seus principais problemas. A compreensão desta dupla via, da dependência entre o ensinar os fatos e o adquirir a noção de tempo ajuda o professor a entender o processo de construção da identidade da criança, facilitando a sua ação na sala de aula. Perceber o tempo como elemento construtivo do ser humano e que define nossa individualidade é fundamental para uma educação que respeite o processo pessoal e a história de vida de cada aluno.

REFERÊNCIAS

BESSA, Valéria da Horta. **Teorias da Aprendizagem**. 2ª. Ed. Curitiba: IESDE Brasil AS, 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O tempo histórico nas primeiras séries do Ensino Fundamental**. In: HICKMANN, Roseli Inês (Org.). **Estudos Sociais**: Outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BORGES, T. P. **Desenvolvimento da noção de tempo e o ensino de História**. In: ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, 2009, Fortaleza. Comunicação oral.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, Marcelo Carbone. **O tempo, segundo a epistemologia genética de Piaget**. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Bauru: 2003. Comunicação oral.

CRUZ, Gisele Thiel Della, SOUZA, Daniela dos Santos. **Fundamentos teóricos e práticos do ensino de História**. 1ª ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2013.

ELIAS, Nobert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERREIRA, Valéria Milena Rohrich, ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola**. Educar, Curitiba, n.17. p.63-78. 2001. Editora da UFPR.

FERMIANO, Maria Aparecida Belintane. **O jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História?** In: Revista História Hoje: Revista eletrônica de História. Vol. 3, nº 7, julho de 2005. Disponível em: http://www.Anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol3n7/Maria.htm. Acesso em 20 de abril de 2015.

HERDER, Verstand und Erfahurng. **Ein Metakritik zur Kritk der reinen Verruntf**, 1a parte (1779). in Samtliche Werke (vol. 21), 1881. p.59

KOSELLECK, Reinhart. **A configuração do moderno conceito de História**. In: KOSELLECK, Reinhart. MEIER, Christian. GUNTHER, Horst. ENGELS, Odilo. O conceito de História. Belo Horizonte: Autência, 2013.

_____. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1994.

NADAI, Elza. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Repensando a noção de tempo histórico no ensino.** In: PINSKY, Jaime. (org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 9ª ed., São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **A noção de tempo histórico na criança**. Dissertação de mestrado. Marília: UNESP, março de 2000.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. São Paulo: Record, 2002.

_____. **A psicologia da criança e o ensino de História** (1933). In: PARRAT, Sílvia, TRYPHON, Anastasia (org). Sobre a pedagogia: textos inéditos. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. 262p.

_____. **Problemas de Psicologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pdocuments&mn=69&smn=76>. Acesso em: 15 de Jan.2015.

REIS, José Carlos**. O Conceito de Tempo Histórico em Ricouer, Koselleck e 'Annales'**: Uma articulação possível. Síntese Nova Fase, Belo Horizonte, v.23, n. 73, 1996: p. 229-252.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. 3 Vol. Campinas, SP: Papirus, 1994.

ROAZZI, Antonio, CASTRO FILHO, José Aires. **O Desenvolvimento da Noção de Tempo como integração da Distância e da Velocidade**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2001, 14(3), p. 497-503.

SILVA, João Alberto, FREZZA, Júnior Saccon. **A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil.** Conjectura, Caxias do Sul: V.15 n.1.p. 45-53. Jan./Abr. 2010.

A SOCIOLINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE PORTUGUÊS

Luís Carlos de Oliveira[1]
Mariana Moreno Trepim[2]

RESUMO

Este artigo traz, para conhecimento público, algumas discussões em torno da variação e da mudança linguística e como essa temática está diretamente relacionada aos aspectos da heterogeneidade linguística, do preconceito linguístico socialmente posto e do ensino de Língua Portuguesa. Para isso, o presente trabalho se fundamenta metodologicamente numa revisão bibliográfica, amparada em autores como Bagno (1999, 2007), Bortoni-Ricardo (2005, 2014), Faraco (2007), Martelotta (2013) e outros estudiosos. Partindo de uma breve retrospectiva histórica sobre a democratização do ensino no Brasil, época em que a educação pública sofreu algumas transformações em seu perfil, este estudo procura também tratar da dicotomia homogeneidade e heterogeneidade linguísticas, e de como isso está diretamente relacionado ao ensino de Língua nas salas de aula brasileiras. Tendo em vista toda essa discussão, é fundamental destacar que muito há o que se discutir a respeito dos processos de variação linguística no Brasil e da necessidade de enxergar a Sociolinguística, principalmente no que concerne sua perspectiva educacional, como ponto de apoio para reduzir os preconceitos instaurados em nossa sociedade, tanto linguísticos quanto socioeconômicos.

PALAVRAS-CHAVE: Variação e Preconceito linguístico. Sociolinguística. Ensino.

ABSTRACT

This article brings to public knowledge, some discussions around the linguistic variation and change and how this issue is directly related to aspects of linguistic heterogeneity of linguistic prejudice social position and education in Portuguese. For this, the present work is based on a methodological literature review, supported by authors such as Bagno (1999, 2007), Bortoni-Ricardo (2005, 2014), Faraco (2007), Martelotta (2013) and other scholars. Starting with a brief historical retrospective on the democratization of education in Brazil, a time when public education has undergone some changes in your profile, this study also seeks to address the dichotomy linguistic homogeneity and heterogeneity, and how it is directly related to language teaching in Brazilian classrooms. In view of this discussion, it is essential to point out that there is plenty to discuss about the linguistic variation processes in Brazil and the need to see the Sociolinguistics, especially regarding their educational perspective, as leverage to reduce prejudice We brought in our society, both linguistic and socio-economic.

KEYWORDS: Linguistic and Prejudice language. Sociolinguistics. Education.

[1] Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
[2]Graduada em Pedagogia pela Faculdade Metodista Granbery.

INTRODUÇÃO

A variação linguística constitui-se como um fenômeno natural das línguas vivas. Trata-se do processo pelo qual as línguas naturais sofrem mudanças constantes, seja do ponto de vista histórico, social, regional, cultural, de origem, idade, classe socioeconômica, escolaridade etc.

Tendo em vista essa perspectiva, este artigo tem como objetivo central discutir o processo da variação linguística do português brasileiro, principalmente quando relacionado a um ensino de Língua Portuguesa inclusivo, não discriminatório e socialmente aceito.

Para isso, trazemos como problemática as seguintes reflexões: O processo de variação e de mudança linguística é bem aceito pela sociedade brasileira? É possível tratar dessa discussão em salas de aula de Língua Portuguesa, doravante LP, de forma a minimizar os preconceitos decorrentes das diferenças de uso do idioma materno?

Nesse sentido, buscaremos assinalar que o falante que não usa a norma culta é, por vezes, estigmatizado socialmente e que, na maior parte das vezes, é menosprezado e ridicularizado pelo senso comum que acredita que a língua é homogênea. Será possível reconhecer, em vista disso, a injustiça social efetivamente existe entre os brasileiros, assumindo o nome de preconceito linguístico.

Metodologicamente, a proposta de investigação apresentada neste artigo se fundamenta em uma revisão bibliográfica que discute os conceitos de variação e mudança linguística, de preconceito linguístico, além de abordar sobre a importância de tratamento, na escola, dessas questões a fim de propor uma educação sociolinguística consciente que promova a equidade social, o respeito linguístico e o ensino de português sem diferenças. Para isso, trazemos referências de estudiosos da linguagem, linguistas e sociolinguistas renomados que se dedicam a estudar a variação e o preconceito linguístico e que trazem importantes contribuições nesse campo de estudo na área educacional, tais como: Bagno (1999 e 2007), Bortoni-Ricardo (2005 e 2014), Faraco (2007), Martelotta (2013) e Mollica (2003).

1 SOCIOLINGUÍSTICA E VARIAÇÃO: O QUE É?

Nesta seção, discutiremos sobre o processo de variação linguística, tendo destaque à língua portuguesa falada no Brasil. Procuraremos, assim, fazer um recorte histórico a Semana de Arte Moderna, em 1922, em que a nossa literatura adotou uma característica mais popular de linguagem. Abordaremos, mesmo que de modo breve, a respeito do processo de democratização do ensino no Brasil, período em que o perfil de nossa educação pública sofreu algumas transformações. Ainda, assinalaremos como os professores brasileiros, e também os estudantes, assumiram outro perfil para além daquele postulado pelas classes dominantes a partir da democratização do acesso à educação. Depois de entender esses processos históricos, será possível esclarecer e conceituar o que é a variação e definir a Sociolinguística.

1.1 A variação do português ao longo da história do Brasil

Sobre o processo da variação da nossa língua ao longo da história da educação no Brasil, Bortoni-Ricardo (2005) destaca que a nossa literatura se emancipou das correntes europeias, mais acentuadamente após a Semana de Arte Moderna, em 1922. Os escritores modernistas brasileiros romperam com a tradição rígida dos cânones gramaticais portugueses esboçados na era do Romantismo, que eram reflexos da norma linguística[3] culta usada na Europa. Assim, a literatura brasileira adotou como característica um vocabulário mais popular e de construções sintáticas de uso corrente no português do Brasil. Assumiu-se, nessa perspectiva, uma língua brasileira, de características nacionais que refletissem o uso real de nossa língua nas terras tupiniquins.

Nesse sentido, a autora ressalta que é necessário considerar esse rompimento com a norma culta europeia pelos escritores modernistas brasileiros como um marco da aceitação de uma língua nacional, com características distintas do português usado na Europa. Assim, no português brasileiro devem ser adotadas

[3] O linguista romeno Eugênio Coseriu introduziu o conceito de norma à dicotomia saussuriana de *langue* e *parole*. Segundo ele, a norma constitui-se pelo uso coletivo que os indivíduos de uma comunidade de fala fazem da língua, são usos já consagrados pelos falantes e que são considerados normais em determinadas circunstâncias linguísticas, isto é, em contextos bem específicos. A norma culta corresponde, neste caso, ao uso mais formal usado em Portugal e que era prestigiado no Brasil.

características muito específicas e, por isso, faz-se necessário estabelecer uma distinção entre os conceitos de vernáculos rurais, de língua urbana, de língua literária e, também, do que vem a ser língua oficial (BORTONI-RICARDO, 2005).

Sobre isso, a sociolinguista brasileira conceitua vernáculos como as variedades regional-rurais que sofreram maior influência da língua indígena, usada pela população no litoral brasileiro até meados do século XVII. Era o que até então se chamava de Língua Geral, uma variedade linguística mesclada pelas línguas do tronco tupi associada a outros dialetos e falares americanos que foi, já nos anos de 1700, abolida pelo até então Marquês de Pombal que instituiu o Português como língua oficial.

Com a emancipação das cidades no continente americano, acentuadamente após a vinda da família real portuguesa, a língua aqui oficializada assumiu um caráter mais urbano. Essa variedade passou a incluir várias modalidades de níveis sociais da língua, usadas nas zonas urbanas, tanto na modalidade de fala quanto na da escrita. Esses níveis sociais relacionados ao uso da língua sempre dependeram, e ainda dependem, da profissão, da zona de residência e, principalmente, do grau de escolaridade dos falantes usuários da língua. Vale destacar que a variedade urbana se caracteriza desde as variedades populares (vernaculares) até as formas cultas, consideradas mais prestigiadas socialmente.

Na contramão de uma prática social conservadora, Bortoni-Ricardo (2005) sustenta que, desde 1922, a língua literária vem rejeitando as normas que diferem o português brasileiro padrão do não padrão e vem se aproximando da modalidade culta da língua urbana.

Entretanto, apoiando-se em um tradicionalismo aristocrático, a língua oficial no Brasil, desde há muito tempo, permanece centralizada nas regras descritas nas gramáticas normativas, consideradas, pelo sistema sociopolítico do país, como a variedade “correta”, perfeita, imutável e, por isso, homogênea. Em vista disso, essa língua correta passou a ser amplamente usada em documentos oficiais, próprios do governo, e formais, assim como nos estudos escolares, mesmo que o professor não faça uso dela diariamente, principalmente em sua fala coloquial, espontânea e menos monitorada.

Com base nas reflexões de Bortoni-Ricardo (2005), é possível observar que a língua urbana destaca-se como a variedade predominantemente usada pela maior

parte da população brasileira. Essa variedade afirma-se tanto por meio da norma culta (mais monitorada, formal, tensa) ou não culta (menos monitorada, espontânea, coloquial), mas que ainda encontra uma grande resistência entre seus falantes, mesmo que inconscientemente, devido aos seus mais diversos modos de uso.

Damos destaque aqui para o fato de a variedade urbana brasileira ter sofrido grandes alterações ao longo da constituição do país e ter-se ampliado em função do grande contingente migratório da década de 60. Nessa época, muitos brasileiros saíram do campo para as cidades em busca de melhores condições de vida, principalmente de oportunidade de emprego. Essas migrações favoreceram a ampliação das cidades e um esvaziamento do campo. Contudo, no fluxo dessa nova sociedade urbana que veio a se criar, a língua, como parte da cultura do falante social, também passou por mudanças, principalmente ao se deparar com variedades distintas. A variedade urbana brasileira, então, mudou e assumiu também outros traçados. Fixou-se, então, como uma variedade ainda mais diversificada.

É sobre esse movimento migratório, aliado à popularização da escola brasileira, que nos deteremos um pouco mais a seguir.

1.2 A variação linguística e a "democratização"[4] do ensino no Brasil

Foi a partir da década de 1960 que houve um processo mais amplo de "democratização" do ensino no Brasil. Conforme ressalta Bagno (2007), a escola pública, mais acentuadamente nessa época, passou a ser frequentada por classes sociais de baixa condição socioeconômica, dada a oportunidade de acesso à escola favorecida até então. Em vista disso, houve uma superlotação das salas de aula, principalmente nas grandes capitais e nas principais cidades do interior do país.

O contingente populacional que vivia nas áreas rurais brasileiras migrou do campo para as cidades, conforme apontou anteriormente Bortoni-Ricardo (2005), e, consequentemente, assolou ainda mais as condições de vida nos centros urbanos.

[4] Bagno (2007) emprega o termo "democratização" entre aspas a fim de assinalar que esse processo não necessariamente foi democrático, principalmente tendo em vista as características e a forma como foi realizado, alijando uma parcela considerável dos cidadãos de seus direitos a uma educação de qualidade. Nem todos tiveram, portanto, acesso ao espaço da sala de aula no Brasil, como ainda ocorre atualmente, fato que não assegura a todos os brasileiros acesso a uma democracia educacional justa e igualitária, principalmente tendo em vista a qualidade de ensino nas escolas brasileiras.

As famílias brasileiras passaram a clamar por melhores condições de vida e, por isso, muitos pais esperavam dar uma vida melhor para seus filhos. Acrescenta-se a isso a escola que até então era destinada a poucas pessoas, ou seja, a um púbico seleto, pertencente às classes sociais médias e altas e provenientes da aristocracia nacional e, tradicionalmente, moradoras das áreas urbanas do país.

Devido à demanda por mais vagas nos espaços escolares, principalmente para atender à grande população, Bagno (2007) aponta que houve um crescimento no número de alunos nas salas de aula. Esse fenômeno acentuou, também, a jornada de trabalho do professor, cujo salário não se adequou proporcionalmente ao aumento significativo de trabalho e de serviços. Nesse bojo histórico e social, a profissão docente passou a ser rejeitada pela elite nacional da qual derivavam boa parte desses profissionais e, como consequência, veio a perder também seu prestigio social.

Segundo descreve Bagno (2007), como reflexo dessas mudanças, hoje a maior parte dos docentes que atuam nas salas de aula do Brasil afora pertence a famílias de classe baixa ou média. Isto é, trata-se de pessoas de origem social mais desfavorecida e que, aos poucos, começaram a se engajar na carreira docente.

Tendo em vista esse quadro social, histórico, político e educacional no país, outras variedades de uso da língua portuguesa do Brasil também passaram a frequentar as salas de aula, além daquelas outrora predominantes e faladas por professores que se originaram da burguesia nacional, as variedades prestigiadas, próprias da elite socioeconômica do país.

Essas transformações, portanto, trouxeram um novo público para a escola, com sua cultura, com seu jeito de vestir, seus hábitos alimentares, e também sua linguagem (vocabulário, sotaques, construções gramaticais) considerada, até então, incorreta pela tradição escolar e valorizada pela elite socioeconômica. Esse público, constituído por alunos e também por professores, passou a ser frequente nas aulas de História, Matemática, Geografia e também de Língua Portuguesa.

Bagno (2007) afirma que a transformação sociolinguística do corpo docente, que agora frequenta a escola brasileira, não é um problema. Para o autor, o problema está, na verdade, em não oferecer aos professores uma formação capaz de lidar adequadamente com as diversas questões que surgem, inevitavelmente, no dia a dia da sala de aula. Segundo o autor:

> As mudanças ocorridas no perfil do alunado e do professorado nos últimos 50 anos exigem um tratamento adequado, bem fundamentado, das questões da variação linguística e de suas relações com o ensino de língua na escola e com a vida social mais ampla. (BAGNO, 2007, p. 34)

Ainda segundo Bagno (2007), a língua serve a muitos "patrões" e não presta os mesmos serviços a muitos deles. Ou seja, as variações que ocorrem num mesmo período de tempo, as chamadas variações sincrônicas[5]. E é exatamente a respeito dos processos de variação que nos deteremos a seguir.

1.3 Enfim, o que é variação linguística?

Mas então, o que é a variação linguística? Na concepção de Bagno (2007), a variação linguística é a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade, considerada, então, heterogênea. Ela está intimamente ligada a aspectos de natureza social, cultural, política e humana. Podemos até dizer que, se a sociedade muda, se o ser humano passa por variações de comportamento, de estilo, de condições de vida, por que a língua que ele usa também não pode mudar? Esses processos pelos quais as línguas vivas passam são naturais a todo e qualquer organismo vivo e, assim, deve ser considerado como um fenômeno comum e socialmente aceito.

Sobre essa mesma discussão e colaborando com Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005) aponta para a existência de diversos fatores que contribuem para o aumento da variação linguística nas línguas vivas, incluindo no português brasileiro. Dentre eles, pode-se citar a exposição aos meios de comunicação de massa, o grau de instrução e, principalmente, a mobilidade geográfica, que diz respeito à transição da população rural para o setor urbano da sociedade, conforme discutido anteriormente. A autora ainda enfatiza duas características para a comunidade de

[5] Variações sincrônicas: Segundo Bagno (2007), a variação sincrônica da língua se explica também pela vida da comunidade linguística: sua distribuição geográfica peculiar, os grupos, camadas ou classes sócias que a conformam, as atividades que geram demandas diversas de expressão e comunicação.

fala no Brasil: a grande variação no repertório verbal e o acesso limitado à norma-padrão[6].

No âmbito dessa discussão, Martelotta (2013) corrobora com Bortoni-Ricardo (2005) e aponta que a linguística não considera que exista uma única forma de uso da língua que seja melhor ou pior que outra, já que o sistema linguístico de um país expressa adequadamente a cultura de um povo. Ou seja, não se pode considerar a língua de uma nação mais desenvolvida em termos de economia, como sendo melhor do que de uma nação em desenvolvimento. O estudioso assinala também que a linguística respeita e aceita qualquer variação que uma língua possa vir a apresentar, independentemente da região e/ou do grupo social que a utilize, pois se trata de um fenômeno natural o de que toda língua apresenta variações. Seguindo a explicação de Martelotta (2013):

> Os linguistas têm plena consciência da importância da norma-padrão para o ensino do português e reconhecem que o aprendizado ou não desse padrão tem implicações importantes no desenvolvimento sociocultural dos indivíduos. Nesse sentido, é valido dizer que para a linguística não há formas de expressão corretas ou erradas, mas adequadas ou não aos diferentes contextos de uso. (MARTELOTTA, 2013, p.26)

Discutindo essas ideias, Bortoni-Ricardo (2005) reafirma que, no Brasil, a sociedade, por meio do senso comum, não dá muito valor às diferenças linguísticas socialmente condicionadas. Nesse sentido, as escolas são induzidas a ensinar a norma linguística das classes dominantes e, por isso, tudo o que se afasta dessa norma padrão é considerado defeituoso e deve ser eliminado. Entretanto, sobre o papel da escola e de todos os que dela fazem parte, a autora supracitada ressalta que:

---

[6]Bortoni-Ricardo (2005) emprega, neste caso, o termo norma padrão como a variedade linguística mais conservadora, pregada pelas gramáticas normativas de Língua Portuguesa, também valorizada socialmente e academicamente. São, pois, as regras ditadas pelo tradicionalismo e pelas escolas. Assim, faz-se necessária chamar à atenção para estas duas definições que, para nós, são distintas: 1) norma culta: emprego da variedade monitorada do português (oral e também escrita), principalmente quando enquadrada em situações de interação social mais formais, contudo, que não necessariamente correspondem às regras das gramáticas normativas; 2) norma padrão: refere-se à variedade linguística do português que tem como parâmetro o emprego das regras normatizadas em gramáticas tradicionais e nos dicionários; corresponde ao ideário de “falar e escrever bem”, socialmente aceito pela sociedade.

> A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestigio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. Os alunos que chegam à escola falando "nós cheguemu", "abrido" e "ele drome", por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fechar para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15)

Segundo essas concepções, a variação linguística constitui-se um fenômeno que ocorre em qualquer região geográfica, em quaisquer classes sociais e econômicas, indiferentemente da idade e do grau de escolaridade, dada a diversidade cultural de um povo. Toda língua, portanto, está sujeita a mudanças, pois os seus usuários concentram-se em áreas urbanas e rurais, pertencem a classes sociais distintas, possuem origens diferentes, são marcados por processos culturais diversificados.

É sabido que a escola brasileira contemporânea atende a uma população marcada pela diversidade social e cultural. Assim, as instituições escolares são vistas como o principal meio de comunicação, de informação e de formação social, além de outros veículos, como a mídia e a imprensa. É, contudo, na escola que o aluno deverá ter acesso à norma culta, prestigiada, como um direito a ser garantido. Isso implica, do nosso ponto de vista, que é obrigação do professor de Português e de toda a escola, favorecer o acesso às variedades linguísticas mais prestigiadas, àquelas variedades empregadas em contextos mais formais de uso, a fim de lhe proporcionar condições necessárias para assumir as oportunidade sociais e profissionais que lhe forem disponibilizadas.

É por isso que consideramos abusiva e inaceitável a postura que muitas instituições de ensino, juntamente dos professores que delas fazem parte, têm ao rejeitarem as variedades ditas populares. Isso pode ser observado por meio, por

exemplo, do uso de sotaques que marcam dialetos distintos usados pelos alunos, e cujas escolas os enquadram à equivocada concepção de fala errada, e, consequentemente, de um uso desprestigiado, reforçando o preconceito linguístico.

A fim de ampliar essas discussões, procuraremos trazer, a partir dos estudos da Sociolinguística, considerada uma área da linguística moderna e que estuda as línguas do ponto de vista social, algumas questões sobre o ensino de Língua Portuguesa.

2 A SOCIOLINGUÍSTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

Com a intenção de compreender mais detidamente como o estudo da língua, na perspectiva da variação e da mudança linguística, se desenvolveu, é fundamental que se conheça melhor suas principais ideias.

A Sociolinguística surgiu nos últimos anos da década de 60, principalmente com as pesquisas de William Labov, linguista norte-americano que enxergou o princípio básico já tratado aqui, o de que as línguas sofrem variações e devem ser vistas e analisadas segundo a relação destas com a sociedade que as utiliza. A respeito disso, Mollica (2003) conceitua a Sociolinguística como:

> [...] uma das subáreas da Linguística que estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando à atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. (MOLLICA, 2003, p.9)

Assim, do ponto de vista da Sociolinguística, a variação não ocorre aleatoriamente dentro do sistema das línguas. Ela é organizada, sistemática e, portanto, segue normas cujas leis são instauradas também por fatores extralinguísticos, ou seja, por elementos que a motivam e que não se encontram somente no interior da estrutura da língua, mas também fora dela: a língua também é a sociedade que a utiliza.

2.1 A Sociolinguística em abordagem educacional

Durante muito tempo, a Sociolinguística ocupou-se, exclusivamente, por investigar, pesquisar e, consequentemente, analisar fenômenos linguísticos específicos da movimentação das línguas naturais. Contudo, com o passar das últimas décadas do século XX, outra abordagem surgiu para atender às exigências da sociedade contemporânea.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2014) reforça a definição de Mollica (2003) e destaca a necessidade de a Sociolinguística de ampliar seu foco de abordagem. Além da ênfase marcada pelos estudos variacionistas, interacionais, fonético-fonológicos, prescritivistas, a Sociolinguística também passou a contribuir para o desenvolvimento da educação, no que diz respeito ao ensino de línguas. Essa contribuição diz respeito à posição de vanguarda destacada na década de 1970 e adquirida pelas ciências sociais que elegeram a educação como objeto preferencial de sua reflexão.

Segundo Bortoni-Ricardo (2014, p.157), a Sociolinguística passou a ser vista como "[...] uma ciência que nasceu preocupada com o desempenho escolar de crianças oriundas de grupos sociais ou étnicos de menor poder econômico e cultural predominantemente oral". Daí ela ser considerada de grande impacto para o estudo das línguas, segundo o ponto de vista social e interacional e, mais recentemente, a partir da ênfase dada à educação.

Surge, então, a Sociolinguística Educacional, cujo objetivo primordial está em criar condições e estratégias de ensino para aprimorar o estudo da língua nas salas de aula brasileiras, a partir de recursos didáticos e metodológicos que possam ampliar a competência de uso do português por todos seus usuários em contextos discursivos mais ou menos formais. Nessa perspectiva de ensino de língua, os professores podem reduzir problemas relacionados à discriminação linguística, bem como podem favorecer a compreensão crítica a respeito de como as diferenças sociais estão associadas a preconceitos originados tanto a partir de questões econômicas, quanto em virtude de diferentes graus de escolaridade. Nesse sentido:

> Desfazer esses (pré) conceitos e promover um ensino em que a diversidade linguística seja fruto da diversidade social é um dos grandes veios norteadores dessa proposta de ensino. Não se trata, lógico, de reafirmar que variedades desprestigiadas devam ser as únicas a serem valorizadas socialmente, tampouco privilegiar o domínio das normas exigidas pelas gramáticas tradicionais, mais conversadoras, como a única linguagem ideal e correta. Pretende-se, na verdade, levar o aluno a perceber que, para cada situação comunicacional, deve ser empregada uma variedade de língua adequada, principalmente em instâncias mais formais de uso do português em que é exigido o monitoramento mais formal da língua. (OLIVEIRA e CYRANKA, 2013, p.78).

A partir das análises feitas por Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2005), Oliveira e Cyranka (2013) e tantos outros estudiosos modernos, é possível concluir que a língua urbana falada aqui, em nosso país, precisa ser ampliada, estudada mais detidamente e reconhecida como uma forma culta de uso do português, quando empregada em situações sociais que demandam uso mais monitorado. Assim, é fundamental que as escolas brasileiras e também os professores que nelas atuam, por meio de estratégias de ensino adequadas, exerçam o papel político e social de conscientizar os alunos e, consequentemente, a sociedade a respeito da diversidade linguística nacional.

Com base nessa perspectiva, ressaltamos o raciocínio lógico, segundo o qual nenhum padrão de cultura ou de língua deva ser considerado superior ou inferior a outro. Ou seja, não há diferença entre falantes e falares, desde que falem a mesma língua, mesmo que de modos diversos. Assim, retomamos as ideias de Martellota (2013) ao apontar para a necessidade de adequação linguística: o sujeito falante/escrevente precisa conceber a língua como um fenômeno que deve ser adequado aos mais diversos contextos sociocomunicativos, a fim de reafirmar sua competência comunicativa.

A partir disso, é possível constatar que a precariedade da instrução escolar afeta uma considerável parcela da população brasileira, alijada das oportunidades sociais e culturais formais e prestigiadas do país. A escola brasileira, nesse sentido, ainda insiste numa prática de ensino que reverbera políticas discriminatórias, assumindo a posição de que existe uma forma de usar a língua melhor que outra. Ainda, ela insiste no tratamento exclusivo dado às nomenclaturas de fatos linguísticos descritos pelas gramáticas normativas como a única forma legítima de

ensino de português. Reforçamos que essa postura pouco contribui para a competência comunicativa do aluno, e pior, só faz aumentar o número de brasileiros analfabetos socialmente e linguisticamente, tudo em detrimento da homogeneização da cultura da língua escrita.

A Sociolinguística, se assumida nas salas de aula de maneira reflexiva e adequada, pode romper com essas barreiras. O professor bem informado, atento às novidades científicas e antenado aos estudos recentes pode favorecer um novo olhar para os fatos da língua e reduzir concepções discriminatórias sobre as variedades linguísticas. Fato é que ampliar a competência de uso da língua é função do professor e da escola no processo de ensino de língua portuguesa. Por isso a Sociolinguística se oferece como uma área da Linguística que busca novas fronteiras e tende a derrubar antigas cercas.

2.2 A pedagogia da variação linguística e o ensino de Língua Portuguesa

O ensino de LP vem ganhando contribuições pedagógicas mais reflexivas e reais, principalmente devido às intervenções e aos debates promovidos por diversos linguistas em todos os campos de ensino de língua. Como assinala Faraco (2007), uma das grandes contribuições para o tratamento da LP na escola foi o avanço na construção de uma pedagogia da leitura, além da instauração de documentos oficiais que apresentam diretrizes para o ensino de português, incluindo, nessa mobilização, a temática variação linguística como conteúdo a ser trabalhado na escola. Isso se deu principalmente porque as instituições escolares mais tradicionais sempre negaram esse tópico como conteúdo a ser discutido e desenvolvido nas salas de aula.

De acordo com o linguista, as escolas precisam instaurar uma pedagogia que envolva os alunos com os processos relacionados à variação e à mudança linguística, de maneira que combata os estigmas linguísticos, o preconceito, a violência simbólica e as exclusões sociais e culturais. Faraco (2007) alerta também, que é necessário lutar contra o desejo das elites em homogeneizar ou uniformizar a Língua Portuguesa, de forma que se aproxime da cultura europeia. Fazer isso é negar as características linguísticas do país, conforme ele mesmo destaca:

> O Brasil, embora mostrando uma relativa unidade linguística, decorrente da hegemonia historicamente construída da língua portuguesa, continua um país com imensas dificuldades para reconhecer sua cara linguística (ainda hoje não há uma aceitação clara de que somos um país multilíngue, com centenas de línguas indígenas e dezenas de línguas de imigração_ todas elas minoritárias, mas partes significativas do nosso patrimônio cultural). (FARACO, 2007, p.47)

O estudioso revela que, por maior que seja a resistência da elite em aceitar a realidade nacional do português como diversificado, seja no âmbito geográfico ou no âmbito social, essa é uma característica de todas as sociedades humanas. Assim, consideramos ser essencial que os brasileiros se orgulhem dessa variedade que constitui o nosso patrimônio histórico e cultural, uma vez retrata a nossa história como sociedade. Será possível, então, quebrar essa resistência e desvalorizar a negação da heterogeneidade linguística, pensamento que tanto contribui para que a sociedade seja repleta de estigmas linguísticos e de equívocos com relação à língua.

Tal como Faraco (2007), Bagno (1999) reforça que o problema do tratamento da Língua Portuguesa na escola brasileira está relacionado a um ensino ainda apegado às normas linguísticas de Portugal. Bagno (1999) defende que é necessário ensinar ao aluno a escrever de acordo com a ortografia oficial do português do Brasil, mas que essa regra não se aplica à modalidade oral da língua, ou seja, não é necessário falar da mesma forma com se escreve, pois as pronúncias são resultados da cultura e da história social dos falantes em cada região do Brasil.

Nesse sentido, para trabalhar a variação na sala de aula, reconhecemos que é preciso que o professor reconheça, primeiramente, a verdade que há sobre o processo de variação linguística. Ainda, é preciso que os envolvidos com o ensino de línguas evitem associar para o aluno que sua variedade linguística de origem e que marca sua identidade social, seja uma deficiência ou déficit, principalmente quando este traz uma variedade de fala ou de escrita até a sala de aula diferente daquela que a escola elegeu como a ideal: a variedade padrão. Por isso, cabe à escola oportunizar ao aluno o conhecimento e domínio da leitura e da escrita, tanto na norma culta, quanto em outras variedades da língua, de modo a adequá-la ao contexto de uso real.

Para que essas posturas não se perpetuem, o professor de LP deve adotar uma posição mais reflexiva ao invés de repetitiva no que se refere ao trabalho com a gramática em sala de aula. Portanto, para o docente assumir essa postura reflexiva, é necessário que ele procure estar atualizado. É fundamental que ele busque, em artigos científicos, revistas especializadas, livros, em cursos de capacitação e outros, informações e conhecimentos sobre o assunto a fim de aprimorar seus saberes e melhorar cada vez mais sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na abordagem sobre a variação linguística ao longo da história do Brasil e no processo da variação após a "democratização" do ensino, pudemos perceber que a Língua Portuguesa falada aqui no Brasil vem sofrendo alterações em seu uso devido à nossa cultura, à nossa história, à diversidade social e econômica e às diferenças geográficas. Porém, essa variação que ocorre com o nosso português e com todas as línguas vivas acarreta uma grave injustiça social, pouco reconhecida e creditada: o preconceito linguístico.

Ocorre é que os falantes da língua provenientes de uma classe social menos prestigiada, como as provenientes de áreas rurais, ou de classe socioeconômicas mais baixas são vítimas do preconceito da "elite", de uma parcela considerável da sociedade economicamente mais elevada, uma vez que há um menosprezo em relação a sua forma de falar ou de escrever. Os sujeitos pertencentes a essas classes mais estigmatizadas são, por isso, excluídas da sociedade e, consequentemente, ridicularizadas pela mídia devido às diferenças dialetais decorrentes das regiões do país em que vivem e expostas de maneira negativa nos ambientes coletivos.

Consideramos importante ressaltar que o sujeito cidadão deve ter acesso ao conhecimento da norma culta da língua a fim de empregá-la em situações mais formais. Reforçamos, contudo, que cabe à escola trabalhar em prol do reconhecimento das variedades linguísticas, inclusive das menos prestigiadas socialmente e reforçar o respeito a elas.

Portanto, é papel fundamental do professor trabalhar com seus alunos a variação linguística de maneira suficiente e satisfatória. Procurar estudar e se manter

atualizado, aprimorar seu conhecimento no que diz respeito a sua atuação docente para, assim, possibilitar a erradicação ou pelo menos, uma diminuição, desse tipo de preconceito.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Nós cheguemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola editorial, 2005.
_____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

FARACO, Carlos. A. (orgs) **Por uma pedagogia da variação linguística**. In: A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola, 2007.

MARTELOTTA, M. E. (orgs) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.

MOLLICA, M. C. & BRAGA, M. L. (orgs) **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Luís C.; CYRANKA, Lúcia F. M. **Sociolinguística educacional:** ampliando a competência de uso da língua. Soletras, Rio de Janeiro, n.26. jul.–dez. 2013. Disponível em:<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7392/7886> acesso em 10 mai. 2015.

TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA DE AULA EM AMBIENTE MULTISSENSORIAL

Mateus Lorenzon[1]

RESUMO

Nesse estudo analisa-se as possibilidades de transformação do espaço da sala de aula em um ambiente multissensorial. Parte-se do pressuposto que na escola de Educação Infantil, o espaço não deve ser compreendido apenas como um local no qual as atividades são desenvolvidas, mas sim pensado como um suporte que oferece experiências às crianças. A investigação caracteriza-se como uma pesquisa-ação, visto que ela foi desenvolvida em decorrência do Estágio Supervisionado em Educação Infantil I do Curso de Pedagogia da UNIVATES, na qual utilizou-se como instrumentos de geração de dados os Diários de Campo, filmagens, registros fotográficos e a documentação pedagógica produzida, sendo estes analisados por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Os dados foram dispostos em duas categorias, sendo que a primeira trata das modificações realizadas no espaço da sala de aula por meio da construção de recantos, decoração do chão, ornamentação das paredes e organização de um pequeno ateliê. A segunda categoria, trata de materiais que foram ofertados às crianças em momentos livres ou situações dirigidas que visavam ampliar o repertório sensorial das crianças. Em ambas as situações, observa-se que as aprendizagens das crianças foram potencializadas, pois a oferta de estímulos multissensoriais fazia com que elas agissem com autonomia, realizassem investigações e explorações dos materiais ofertados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Sala de Aula. Ambiente Multissensorial.

RESUMEN

En el presente trabajo se analizan las posibilidades de transformación del espacio de sala de aula en un espacio multisensorial. Se toma como punto de partida la suposición: el espacio pre-escolar no es sólo el lugar donde se desarrollan las actividades escolares, adicionalmente es pensado como soporte que posibilita el despliegue de experiencias a los niños y niñas. Esta pesquisa se enmarca dentro de los lineamientos deuna investigación-acción, toda vez vez que fue producto de la praxis adelantada en *Estágio Supervisado em Educação Infantil I* de la carrera de Pedagogía/UNIVATES. Como herramientas procedimentales se destacan: diario de campo, registros fotográficos y documentación pedagógica, las cuales son analizadass a través del *Análise Textual Discursiva* (MORAES; GALIAZZI, 2011). Los datos se organizan en dos categorías, la primera se refiere a las modificaciones del espacio de aula mediante la utilización de una esquina de la sala de aula y la

[1] Graduando do Curso de Pedagogia, bolsista de Iniciação Científica no Centro Universitário UNIVATES – RS - mateusmlorenzon@gmail.com

correspondiente decoración de ésta, así como la decoración y organización de un pequeño atelier. La segunda categoría se refiere a los materiales que se ofrecieron a los niños y niñas en distintas situaciones con la intención de ampliar el repertorio sensorial de ellos. En ambas situaciones, se observó que el aprendizaje de los niños se potencializó. De igual forma la oferta de espacios multisensoriales estimuló la autonomía, así como el carácter exploratorio e investigativo.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil. Aula. Ambiente multisensorial .

INTRODUÇÃO

Este estudo é decorrente de uma pesquisa-ação desenvolvida em um Estágio Supervisionado em Educação Infantil I do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. O objetivo do estudo consistia em analisar as possibilidades de transformar um espaço de sala de aula da Educação Infantil em um ambiente multissensorial. Visto que a investigação-ação pressupõe a transformação de uma determinada realidade, a pesquisa iniciou com a identificação de um problema: o espaço da sala de Educação Infantil.

Nas práticas pedagógicas, cotidianamente deparo-me com a ideia que o espaço da escola é o local no qual as atividades ocorrem e as crianças vivenciam sua rotina. Entretanto, quando estudo referenciais italianos para a educação da primeira infância, em especial Ceppi e Zini (2013), Vecchi (2013) e Fortunatti (2014), percebo uma concepção de espaço como promotor de experiências. Na perspectiva teórica desses autores, o ambiente que as crianças ocupam age como um segundo educador (HORN, 2004; SILVA, 2011).

Ao partir desse pressuposto, percebo a necessidade da organização do espaço de sala de aula ser permeada por certa intencionalidade, o que requer que o professor tenha clareza dos objetivos e das intencionalidades dos elementos que compõem esse espaço. Um espaço organizado com intencionalidade colabora significativamente para a educação das crianças, pois ele permite a elas agirem com autonomia, além de estimulá-las a desenvolver determinadas atividades, adquirindo novas habilidades. Dessa forma, nesse estudo, pretendo apresentar algumas estratégias desenvolvidas a fim de transformar o espaço de uma sala de aula em um ambiente multissensorial.

Na primeira seção do estudo, intitulada “Multissensorialidade na Sala de Aula da Educação Infantil”, discuto o conceito de ambiente multissensorial, destacando a

sua importância para o desenvolvimento das crianças e para o processo pedagógico. Na seção seguinte – Caminhos de Pesquisa – apresento a metodologia utilizada para os estudos, bem como os instrumentos utilizados para a geração das informações e as técnicas de análise de *corpus* da pesquisa empregados. Na terceira seção, apresento e analiso os dados da pesquisa. Finalizo a escrita, apontando os desafios encontrados para a realização da pesquisa-ação e algumas perspectivas de continuação da investigação.

Multissensorialidade na sala de aula da educação infantil

Um dos conceitos centrais do nosso estudo é a multissensorialidade do espaço. Ceppi e Zini (2013) compreendem que o espaço multissensorial é aquele que instiga as crianças a desenvolverem distintas experiências sensoriais, bem como oportuniza investigação, exploração e descobertas. O espaço multissensorial não é um espaço regulador das ações infantis, mas sim um espaço que permite a navegação sensorial e "que exalta o papel da sinestesia na cognição e criação" (CEPPI, ZINI, 2013, p. 25). Por sua vez, Schawall (2012, p. 35) entende que o espaço multissensorial é "um ambiente que oferece às crianças materiais, instrumentos e técnicas de qualidade que se traduzem em numerosas possibilidades para experiências".

Na perspectiva teórica que venho trabalhando, o espaço não é compreendido apenas como um lugar no qual as atividades são desenvolvidas. Horn (2004, p. 37) corrobora com essa afirmação ao defender que "o espaço na Educação Infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa". A autora entende que o espaço físico é um cenário no qual as crianças estabelecem relações com outras pessoas e com o mundo (HORN, 2004).

Essa perspectiva induz a pensar que os espaços que as crianças ocupam na Educação Infantil devem ser ricos em estímulos e em oportunidades de exploração e descobertas. Carvalho (2001) identifica seis justificativas para organizar o ambiente com intencionalidade. Para a autora, o ambiente favorece a construção da identidade pessoal, favorece o desenvolvimento de competências, oportuniza movimentos corporais, estimula os sentidos, passa uma sensação de segurança e confiança, e por fim é uma oportunidade para estabelecer relações sociais. Assim, o

espaço não pode ser compreendido como um elemento secundário no projeto educativo das escolas.

O contexto físico, para Fortunatti (2014, p. 43) passa a ser "considerado como fundamental para experiências das crianças, como algo que sustenta e alimenta o processo de aprendizagem". Todavia, para que o espaço assuma esse papel é necessário que seja pensado com intencionalidade e sua organização contemple as especificidades da turma que ele atenderá. Assim

> [...] é importante garantir às crianças respostas às suas necessidades, compatíveis com os níveis de autonomia observados e as habilidades e competências possuídas, de modo a não colocar muita frustração, mas também incentivando a ativação de padrões de pensamento e ação que se colocam no nível proximal de desenvolvimento (TOGNETTI, 2014, p. 31).

Ceppi e Zini (2013) corroboram com a autora italiana ao destacar que "o ambiente para crianças pequenas deve levar em consideração seus interesses e habilidades na construção de lugares e fornecer elementos e instrumentos para satisfazer seus desejos e para ajudar no desenvolvimento de suas habilidades". Assim, o planejamento e organização de um espaço para as crianças deve ser sempre antecedido por uma escuta atenta aos interesses e as necessidades das crianças.

Enfatizo ainda que a preocupação com a qualidade do espaço deve-se ao fato que há uma influência recíproca entre o indivíduo e o ambiente em que vive (RINALDI, 2013). A autora entende que as pessoas e o ambiente são ativos e modificam-se constantemente, assim os espaços da Educação Infantil devem ser organizados de modo que sejam condizentes com os objetivos que espero daquelas crianças. Assim, se os Projetos Pedagógicos das Escolas de Educação Infantil priorizarem a formação de um sujeito autônomo, os espaços ofertados às crianças devem ser condizentes com esse objetivo, oportunizando uma descentração do adulto.

Caminhos de pesquisa

Na abordagem qualitativa deste estudo, os dados foram produzidos por meio de uma pesquisa-ação realizada por um graduando do Curso de

Pedagogia/UNIVATES, matriculado na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil I, sendo que as intervenções foram realizadas junto a uma turma de berçário (2-3 anos) de uma Escola de Educação Infantil localizada no município de Lajeado/RS. Para Franco (2005), a pesquisa-ação:

> [...] é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurando como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a continua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática (FRANCO, 2005, p. 483)

Percebo que quando a pesquisa-ação é realizada no decorrer dos processos formativos de professores, ela auxilia na transformação do saber experiencial – saber emergente da prática dos docentes (GAUTHIER *et al*, 2013) – em um saber da ação pedagógica. Gauthier *et al* (2013, p. 33) compreende que o saber baseado apenas na experiência é suscetível a "pressupostos e argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos". Assim, se as experiências de formação são limitadas a ação, sem um processo de reflexão e investigação, corre-se o risco de ter uma formação baseada apenas na aquisição do senso comum e na repetição de práticas pedagógicas (LORENZON *et al*, 2015).

Quando realizada com um viés pedagógico, a pesquisa-ação visa aprimorar as práticas realizadas, permitindo modificar a realidade. Para Tripp (2005, p. 446) na investigação-ação "planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação". Percebo que essa abordagem de pesquisa pressupõe uma *práxis* e a produção de um saber da ação pedagógica (GAUTHIER *et al*, 2013).

Uma vez que o Estágio Supervisionado em Educação Infantil I é um momento de formação profissional que pressupõe a transformação da escola de Educação Básica em um *lócus* de formação docente, optei pela realização de uma pesquisa-ação. Por meio dessa abordagem de pesquisa e da indagação reflexiva decorrente dela, esperava "uma tomada de consciência dos problemas da prática de ensino" (GARCÍA, 1995, p. 55), bem como produzir estratégias para solucionar situações emergentes da própria prática.

A pesquisa iniciou com um período de observação das práticas realizadas pelas professoras titulares da turma. Nessas observações fiz o reconhecimento da realidade a ser transformada. Para Tripp (2005, p. 453) “o reconhecimento é uma análise situacional que produz ampla visão de contextos da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos”. Nessa etapa da pesquisa, tornou-se evidente a necessidade de transformação do espaço de sala de aula que as crianças ocupavam, visto que era um espaço monomaterial, no qual a funcionalidade era priorizada, renunciando muitas vezes a identidade das crianças, seus interesses e suas necessidades.

Partindo do pressuposto que o espaço deve agir como um suporte das experiências das crianças e garantir uma normalidade rica (CEPPI; ZINI, 2013; FORTUNATTI, 2014), no segundo momento do Estágio Supervisionado em Educação Infantil I foram planejadas intervenções pedagógicas que poderiam vir a ser realizadas no espaço investigado. Para Silva (2011) e Lorenzon e Silva (2014) o momento de planejamento é essencial, visto que é por meio deste que se elege materiais necessários para a transformação do espaço e reflete-se acerca das intencionalidades das mudanças propostas. O planejamento das ações e transformações foi elaborado de forma conjunta com uma Professora Orientadora e com as Professoras Titulares da turma, uma vez que para Franco (2005), a pesquisa-ação deve envolver no planejamento e execução das propostas não apenas o pesquisador, mas também os sujeitos participantes.

A terceira etapa da pesquisa consistiu na ação. Neste momento, foram realizados oito intervenções pedagógicas com a turma de Berçário, totalizando assim 32 horas. As minhas percepções enquanto estagiário-pesquisador, bem como as descrições das atividades realizadas, foram registradas em um Diário de Campo que tornou-se o principal elemento constituinte do *corpus* da pesquisa. A fim de qualificar os dados obtidos, realizei também filmagens de atividades desenvolvidas, registros fotográficos e análise da Documentação Pedagógica decorrente do estágio. O *corpus* da pesquisa foi interpretado por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES, GALIAZZI, 2011), por meio da qual os dados foram organizados em unidades de significado e posteriormente agrupados em categorias emergentes.

A fim de manter o caráter ético da pesquisa, não serão divulgados nomes da instituição participante e das crianças envolvidas nas atividades. Destaca-se que foram assinados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido com os pais e os responsáveis, pelo qual comprometi a zelar pelos dados produzidos, e em contrapartida obtive autorização para usá-los e publicá-los desde que as normas éticas fossem mantidas.

Apresentação e análise dos dados

Conforme dissertado anteriormente, o espaço no contexto da Educação Infantil pode ser compreendido como um segundo educador (HORN, 2004; SILVA, 2011). Por meio dos materiais e ambientes que ofertamos as crianças, podemos potencializar suas experiências sensoriais e projetar estímulos que as levarão desenvolver novas capacidades. Assim, nesta pesquisa-ação, busquei investigar as possibilidades de transformação de um espaço de sala de aula de uma turma Berçário em um ambiente multissensorial. Os dados decorrentes das intervenções foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) e organizados em duas categorias.

A primeira categoria trata de transformações realizadas no espaço físico da sala de aula, entre as quais destaco a construção de um mini ateliê, inserção de novos recantos, construção de uma parede sensorial e ornamentação do piso. Destaco contudo, que a reorganização desse espaço não foi aleatória, mas foi planejada a partir das observações das necessidades e dos interesses das crianças. Horn (2004, p. 18) corrobora com essa perspectiva ao enfatizar que organizar vivências no espaço "implica prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destina, adequando a colocação dos móveis e objetos que contribuirão para o pleno desenvolvimento das crianças".

O Mini ateliê foi organizado com o intuito de ser um espaço para as crianças exercerem a sua criatividade. Assim, foram confeccionados dois móveis de uma altura pequena, nos quais foram dispostos materiais não-estruturados, isto é, tampas, cordas, pedaços de tecidos, materiais com diferentes texturas, cores e tamanhos. Gandini (2012, p. 22) entende que esse espaço é um "lugar para sensibilizar o gosto e o sentido estético da pessoa, um lugar para a exploração individual de projetos conectados com experiências planejadas nas diferentes salas

de aula na escola". Assim, o espaço do Mini ateliê consiste em um local no qual as crianças podem explorar livremente os materiais dispostos, descobrindo suas qualidades e realizando construções.

Quanto às contribuições desse espaço para o desenvolvimento das crianças, no Diário de Campo encontro o seguinte excerto:

> *Como situação que deve ser refletida e avaliada nessas práticas, consiste na riqueza dos materiais não ofertados às crianças, tanto em questão de forma, mas também questão de cores e texturas. Observava-se que em decorrência das atividades livres grupos de crianças realizavam atividades com as tampas azuis ou brincavam somente com tampas vermelhas. Nessa perspectiva, são nesses momentos não-dirigidos que as crianças começam a construir conceitos fundamentais para suas aprendizagens posteriores, tais como os de seriação e categorização* (Diário de Campo, Intervenção 5).

Para Moyles (2002, p. 33) é por meio da exploração livre dos materiais que "as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos". Assim, por meio da exploração dos materiais, da investigação das suas propriedades e da utilização deles como veículos de expressão as crianças desenvolverão novas habilidades (SCHAWALL, 2012).

A inserção de novos recantos também foi uma estratégia adotada para ampliar a sensorialidade da sala de aula. A organização da sala em pequenos cantos é característica de um arranjo espacial semiaberto. Ao realizarem uma pesquisa-ação, Carvalho e Meneghini (2001) destacaram que:

> Nesse tipo de arranjo espacial, o semiaberto, temos observado que as crianças buscam menos a atenção do adulto, pois passam mais tempo brincando entre si, geralmente em subgrupos [...]. Geralmente as brincadeiras de faz de conta, tão importantes para o desenvolvimento das crianças, ocorrem mais comumente nessas zonas circunscritas que em outras áreas. (CARVALHO E MENEGHINI, 2001, p. 151)

Percebo que a organização do espaço em zonas circunscritas potencializa as relações entre as crianças. Entretanto, Silva (2011) destaca que a organização

desses espaços não pode ser rígida, mas sim flexível e emergente do próprio cotidiano, isto é, cabe aos docentes realizarem uma escuta sensível para identificar os *interesses* das crianças. Abaixo, transcrevo um excerto de uma filmagem realizada na Intervenção:

> *Na segunda-feira os pais mandam para a escola as roupas das camas das crianças, os colchões são empilhados na sala para serem arrumados. Perto da pilha dos colchões, havia um vão entre esta e a parede. Esse lugar foi rapidamente ocupado por dois meninos para brincar (Transcrição de Filmagem, Intervenção 6).*

A análise da situação apresentada anteriormente evidencia a necessidade de espaços privados no interior da sala de aula, uma vez que muitas crianças precisam de um local para descansar ou simplesmente brincar com um colega de modo mais privado. A partir dessa situação, busquei criar uma Cabana Suspensa para que as crianças brincassem em seus momentos livres. Ceppi e Zini (2013) entendem que esses espaços agem como um local no qual as crianças podem revigorar as suas energias quando cansadas. Todavia, além desse recanto construí um Canto de Casinha. Moyles (2002) destaca que um canto que simula os espaços de casa é extremamente importante para o brincar infantil, visto que nesse espaço as crianças podem assumir diferentes papeis.

A terceira intervenção realizada, consistiu em revestir algumas paredes da sala de aula com papel alumínio. Essas intervenções visavam sobretudo, ampliar a sensibilidade tátil das crianças. Ceppi e Zini (2013) destacam a necessidade de experiências sensoriais, visto que é por meio delas que as crianças pequenas exploram o mundo que as cerca.

Por fim, outra experiência realizada consistiu na decoração do chão da sala de aula. Vecchi (2013), em seus estudos sobre a arquitetura das escolas de Educação Infantil destaca que o piso é um local flexível e transformável e possui intermináveis oportunidades de aprendizagem. Na pesquisa-ação desenvolvida, esse espaço foi concebido como um suporte das narrativas de acontecimentos cotidianos. Assim, diariamente fixava fotos das crianças em suas atividades rotineiras. Nos excertos abaixo, descrevo algumas situações observadas:

> *As Professoras estavam recebendo as crianças e organizando os seus materiais, enquanto o estagiário organizava os materiais no Canto dos Materiais Não-Estruturados. As crianças estavam empregando alguns recursos lúdicos quando perceberam que no chão haviam sido colocadas as suas fotos. Rapidamente as crianças começam a procurar imagens que elas apareciam. A criança I., ao encontrar a sua foto, não consegui se reconhecer, isto é, passou a afirmar que não era ela. Em um diálogo entre a criança D., a criança B. e a criança L., o último observa que na foto da criança B. aparece o seu caminhão* (Transcrição de Filmagem, Intervenção 3).

Percebo que o uso de imagens fixadas no chão ou nas paredes da sala de aula atende a três objetivos principais. O primeiro é um objetivo estético, isto é, decorar a sala de aula. O segundo objetivo é pedagógico, ou seja, por meio das fotografias objetiva-se a construção de um ambiente ao qual as crianças sintam-se pertencentes. E por fim, por meio do uso das fotografias visa documentar os processos de aprendizagem das crianças, registrando a caminhada do grupo (RINALDI, 2012).

A segunda categoria produzida refere-se aos materiais que foram disponibilizados no ambiente. Katz (1999) entende que o relacionamento entre duas pessoas é sempre mediado por determinados objetos, isto é, as pessoas não se relacionam no vazio. Nessa perspectiva, é necessário ofertar as crianças materiais e objetos que estimulem as relações entre os pares. Além disso, é importante que estes materiais permitam às crianças a ampliação de suas experiências multissensoriais.

As experiências sensoriais das crianças são muitas vezes limitadas a alguns materiais específicos. Ceppi e Zini (2013) analisam que contemporaneamente há uma predominância de materiais sintéticos, principalmente o plástico. Assim, deve ser uma das preocupações dos professores de Educação Infantil organizar situações de aprendizagem que oportunizem às crianças explorarem esses materiais. Para Baker *et al* (2012):

> Os materiais que escolhemos para trazer para as nossas salas de aula revelam as escolhas que temos feito sobre o conhecimento e o que consideramos importante saber. [...] Os materiais são textos das salas de aula de educação infantil. Ao contrário de livros repletos de fatos e palavras impressas, os materiais são mais como esboços e contornos. Eles oferecem aberturas e caminhos pelos quais as crianças podem entrar no mundo do conhecimento. Os materiais se tornam os instrumentos com os quais as crianças dão forma e expressam a sua compreensão do mundo e dos significados que construíram. (BAKER 2012, p. 130):

Nesse sentido, foram pensadas estratégias para permitir que as crianças contatassem diferentes materiais no ambiente de sala de aula. Além do Mini ateliê, foram disponibilizadas caixas de areia colorida, cones plásticos e foram realizadas atividades de exploração de gelecas, argila e materiais quentes e frios. Nos excertos transcritos abaixo, analiso algumas atividades propostas às crianças:

> *A criança R., recolhe alguns pedaços de madeira que estavam no chão e os analisa. Em um determinado momento um parece lhe chamar mais atenção, o que faz com que ela abandone os demais. Ela o analisa e procura o estagiário, mostrando a ele que alguém tentou colocar fogo no pedacinho de madeira. O estagiário olha o material e percebe que a menina referia-se a uma pequena mancha preta (Diário de Campo, Intervenção 4).*

> *Nos momentos do brincar, ofertou-se uma caixa de cones plásticos para as crianças. Todavia, as crianças os empregaram de diferentes formas, mas serviram principalmente como material de encaixe. A criança V. pegou cones de diversos tamanhos e tentou montar uma torre, mas visto que eles possuíam tamanhos diferentes ela não conseguiu encaixá-los. Assim, por um longo período tentou colocá-los de diversos modos para ver se os encaixava. Em outra situação, a criança J. colocava bolinhas plásticas dentro da parte superior, e em seguida ela caia. Por cerca de 5 minutos permaneceu realizando essa mesma atividade e observando o que ocorria com as bolinhas (Transcrição de Filmagem, Intervenção 7).*

Em ambas as situações apresentadas, relato encontros exploratórios entre crianças e materiais. Para Gandini (2012, p 28) “nesses encontros e explorações, as crianças constroem uma percepção do que pode acontecer com os materiais”. A autora complementa ainda que quando as crianças “usam suas mentes e mãos para agir sobre um material usando gestos e instrumentos e começam a adquirir habilidades” (GANDINI, 2012, p. 28).

Além dos materiais apresentados anteriormente, foram desenvolvidos trabalhos com gelecas e tintas. Contudo, como a sala de aula era um espaço pequeno, essas situações de aprendizagem foram realizadas no refeitório da escola. Uma vez que essas propostas produzem sujeira, é importante que todos os integrantes da comunidade escolar (gestores, funcionário, cozinheiras) reconheçam o valor pedagógico dessas situações. Essa percepção torna-se necessária para que eles possam compreender que as situações que ocorrem têm por objetivo ampliar o repertório sensorial das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa-ação analisei as possibilidades de transformação do espaço da sala de aula em um ambiente multissensorial. Reitero que os dados obtidos por meio das intervenções foram dispostos em duas categorias distintas. A primeira abordando as modificações propostas no ambiente da sala de aula, por meio da construção de recantos, decoração do chão, ornamentação das paredes e organização de um pequeno ateliê. Na segunda categoria, discorro sobre os materiais que foram ofertados às crianças em momentos livres ou situações dirigidas que visavam ampliar o repertório sensorial das crianças.

Conforme destaco ao longo do estudo, um ambiente organizado em uma perspectiva de oferecer experiências às crianças pode contribuir significativamente para as suas aprendizagens. Entretanto, no decorrer do estudo tornou-se evidente que a organização de um ambiente multissensorial requer uma escuta sensível por parte do educador, a fim de identificar interesses e as necessidades das crianças e contemplá-los na organização do espaço. Da mesma forma, os docentes devem desenvolver um contínuo processo de investigação e reflexão de sua própria prática a fim de perceber algumas estratégias que devem ser readequadas.

REFERÊNCIAS

BAKER, P. M. et al. Vozes do ateliê: histórias de transformação. In.: GANDINI, L. et al (org.). **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 123-155.

CARVALHO, M. C. de.; MENEGHINI, R. Estruturando a sala: interações na creche mudam dependendo da área espacial. In.: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al* (org.). **Os Fazeres na Educação Infantil.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 150-152.

_____. O porquê da preocupação com o ambiente físico. In.: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al* (org.). **Os Fazeres na Educação Infantil.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 155-157.

CEPPI, G. ZINI, M. (orgs). **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso: 2013.

FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças:** Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Pisa/Itália: Edizioni ETS, 2014.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
GANDINI, L. Do começo do ateliê aos materiais como linguagens: Conversas a partir de Reggio Emilia. In.: GANDINI, L. et al (org.). **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 21-30.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In.: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa/PORT: Dom Quixote, Lda., 1995. p. 51-76.

GAUTHIER, C.*et al*. **Por uma teoria da pedagogia:** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3 ed. Ijui: Ed. Unijui, 2013.

HORN, M. da G. S.**Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In.: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 38-52.

LORENZON, M.; SILVA, J. S. da. O Princípio do Ambiente na Abordagem de Planejamento no Enfoque Emergente: Influências no Planejamento Pedagógico dos Professores. **Interfaces da Educação**, v. 5, p. 207-221, 2014.

_____.; _____.; NEUENFELDT, D. J.; MIORANDO, T. M.; Concepções epistemológicas que sustentam práticas de investigação desenvolvidas para e com crianças. In: TAUCHEN, G.; DA SILVA, J. A.; SCHWANTES, L. (org.). **Educação Científica:** Pesquisas e Experiências. Curitiba: Editora CRV, 2015. p. 121-130.

MORAES, R. GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 2. Ed. Ver. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, Investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. O ambiente da infância In.: CEPPI, G. ZINI, M. (orgs). **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso: 2013. p. 122-128

SCHWALL, C. O ambiente e os materiais do ateliê. In.: GANDINI, L. *et al* (org.). **O papel do ateliê na educação infantil:** a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 31-46.

SILVA, J. S. da. **O Planejamento no Enfoque Emergente: Uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: 2011.

TOGNETTI, G. Começando pelos bastidores: a complexa articulação da intencionalidade educativa. In.: FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças:** Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Pisa/Itália: Edizioni ETS, 2014. p. 25-34.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VECHI, V. Que tipo de espaço para viver bem na escola? In.: CEPPI, Giulio. ZINI, Michele (orgs). **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso: 2013. p. 136-144.

ENTRE TEXTOS E HIPERTEXTOS NA ESCOLA: ALGUNS CONCEITOS E REFLEXÕES

Lúcia Helena Schuchter[1]
Ana Lúcia Werneck Veiga[2]
Gilberto Fernandes Ferreira[3]

RESUMO

Este artigo apresenta, a partir de uma revisão bibliográfica, conceitos de leitura, letramentos e gêneros textuais, com a finalidade de provocar uma reflexão acerca do uso da sala de leitura e do laboratório de informática na escola, fomentar o debate educacional e contribuir com a formação teórica docente. Autores como Bakhtin (1988, 2003), Coscarelli e Novais (2012), Freitas (2005), Soares (2002a, 2002b), Ramal (2002) e Rangel (2009) subsidiam e embasam teoricamente o estudo. Podemos inferir que para conceituar tais temas devem-se considerar as demandas emergentes das práticas sociais, culturais e tecnológicas atuais. Destaca-se a formação docente para o uso pedagógico das tecnologias como ponto fulcral para potencializar a qualidade das práticas leitoras na escola.

Palavras-chave: leitura, letramento, sala de leitura, laboratório de informática.

RESUMEN

Este artículo presenta, a partir de una revisión bibliografica, conceptos de lectura, alfabetismo y géneros, con el fin de provocar una reflexión sobre el uso de la sala de lectura y el laboratorio de computación en la escuela, promover el debate educativo y contribuir con la formación de la teoria del docente. Autores como Bakhtin (1988, 2003), Coscarelli y Novais (2012), Freitas (2005), Soares (2002a, 2002b), Ramal (2002) y Rangel (2009) subvencionar la teoría que subyace en el estudio. Podemos inferir que conceptualizar estas cuestiones deberían considerarse las necesidades emergentes de las prácticas tecnológicas sociales, culturales de actualidad. Se destaca la formación del profesorado para el uso pedagógico de la tecnología como um ponto infalible para potenciar la calidad de las prácticas de lectura en la escuela.

Palabras clave: lectura, alfabetismo, sala de lectura, laboratorio de computación.

[1] Doutoranda em Educação - PPGE/UFJF/FAPEMIG; Professora da Rede Municipal de Ensino - JF; luciahschuchter@yahoo.com.br
[2] Doutoranda em Educação - PPGE/UFJF/CAPES; Psicóloga da P.M. Levy Gasparian; analucia126@hotmail.com
[3] Especialista em Educação Matemática; Professor da Rede Estadual de Ensino - MG; gilbertofernandes51@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A escola é, em tese, responsável pela inserção formal dos alunos no mundo da leitura e da escrita; é uma instituição social que deve assegurar estes direito à população. Mas, considerando os baixos resultados apresentados pelos alunos das escolas públicas do ensino fundamental em avaliações como a Prova Brasil[4], os índices do Ideb[5] e os indicadores de desempenho em leitura das crianças ao final dos primeiros e dos últimos anos do ensino fundamental, constata-se que a escola não tem conseguido garantir a qualidade deste acesso aos alunos, estando longe dos padrões ideais em se tratando de formá-los leitores no âmbito escolar e na vida.

Neste sentido, é relevante ressaltar que a sala de leitura e o Laboratório de informática são dois espaços, por excelência, de pesquisa, de produção de leitura, de escrita e de conhecimento na escola. A leitura e a escrita são formas de interagir com o mundo - que se transforma constantemente - e os livros e computadores são mediadores do conhecimento, enquanto elementos da cultura que engendram diferentes processos de ler, de escrever, de se informar, de estabelecer relações sociais, de construir identidades.

Este artigo objetiva apresentar conceitos de leitura, letramentos e gêneros textuais, a partir de uma revisão bibliográfica[6], contribuindo para o debate educacional e para a formação docente. E justifica-se sua importância pela inserção de tais temas no contexto da escola, já que consideramos que é tarefa desta instituição possibilitar o acesso a diferentes suportes textuais, proporcionando aos alunos o convívio e o uso de diferentes gêneros discursivos presentes na sociedade.

---

[4] "A Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino". "As avaliações que compõem o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar". As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) http://provabrasil.inep.gov.br/

[5] O Ideb é medido pelo fluxo escolar e pelas médias de desempenho nas avaliações.

[6] Configura-se como uma metodologia de trabalho de pesquisa. É a busca por trabalhos acadêmicos que versam sobre assuntos afins à temática investigada.

1. Fundamentação teórica e metodologia de trabalho: a leitura e os tipos de letramentos

Por meio de uma revisão bibliográfica, pretendemos discorrer sobre os processos de ler e de escrever em suas várias formas, seus vários gêneros, seus vários suportes. Tal ação exige pensar a origem, a definição, a abrangência e os desdobramentos destes processos. Como afirma Ramal (2002), com a escrita, o sujeito projeta num material concreto "a sua visão de mundo, a sua cultura, sentimentos e vivências" (p.41), podendo, assim, analisar seu conhecimento e fazê-lo chegar até outros homens de outras culturas, outros tempos. Além disso, as práticas de leitura e escrita têm uma intensa relação com os seus suportes, que, sendo diferentes, geram práticas também diferentes.

Para Soares (2002a), todas as formas de escrita exigem um lugar em que a mesma se inscreva/escreva e afirma que há uma estreita relação entre as práticas de ler/escrever, a variação dos gêneros discursivos e o espaço físico:

> Na argila e na pedra não era possível escrever longos textos, narrativas; não podendo ser facilmente transportada, a pedra só permitia a escrita pública em monumentos; a página, propiciando o códice, tornou possível a escrita de variados gêneros, de longos textos. (SOARES, 2002a p.149)

A autora revela que a prática da leitura está relacionada ao suporte onde o texto se encontra:

> A extensa e contínua superfície do espaço de escrita no rolo de papiro ou pergaminho impunha uma escrita e uma leitura sem retornos. Já o texto nas páginas do códice tem limites claramente definidos; tanto a escrita quanto a leitura podem ser controladas por autor e leitor, permitindo releituras, retomadas, avanços, fácil localização de trechos ou partes; além disso, o códice torna evidente, materializando-a, a delimitação do texto, seu começo, sua progressão, seu fim e cria a possibilidade de protocolos de leitura como a divisão do texto em partes, em capítulos, a apresentação de índice, sumário. (SOARES, 2002a, p. 149-150)

Chartier (1999) traz grandes contribuições acerca da trajetória da escrita e das mudanças na forma de apresentação do livro, ocorridas nas diferentes fases de sua história, que ocasionaram três grandes revoluções: (a) do texto manuscrito em rolo de pergaminho para o códice - pois, antes do códice era impossível ler e escrever num mesmo momento porque as duas mãos estavam ocupadas em segurar e mover o rolo; (b) do códice ao livro impresso e (c) do livro impresso ao eletrônico. Considera o texto na tela uma revolução do espaço da escrita que altera a relação do leitor com o texto, as maneiras de ler, os processos cognitivos.

Freitas (2005) nos diz que "a impressão possibilitou o livro enquanto códex, o armazenamento do livro, a biblioteca" (p.16), trazendo, ainda, considerações sobre o novo suporte da escrita na sociedade hodierna - a tela do computador: "Da discussão verbal passamos à demonstração visual, que hoje (...) se faz presente na tela do computador, no texto eletrônico" (p.14).

Costa (2005) adverte, porém, que a revolução tecnológica não começou com o advento dos computadores pessoais, mas há muito tempo. Afirma também que novos materiais (papiro, pergaminho, papel) ou novas ferramentas (estilete, canetas, máquina de escrever, imprensa tipográfica, máquinas fotocopiadoras, computadores) ou produtos tecnológicos que chamamos de portadores/suportes de textos (rolo de papiro, tablete de cera, *códex*, livro impresso, CD-ROM, *home pages* e *websites* na internet) são tecnologias culturais, que transformaram as relações com o outro, com os conhecimentos e o saber, com a escritura e a leitura.

1.1 Concepções de leitura e de letramento

O Ministério da Educação (MEC), através da "Política de Formação de Leitores", apresenta a defesa da *leitura*, como prática sociocultural, que deve estar inserida em um conjunto de ações sociais e culturais e não exclusivamente escolarizadas, entendida como prática restrita ao ambiente escolar. Afirma, ainda, que pensar políticas de leitura extrapola o âmbito da escola - como *lócus* e como função -, mas sem dúvida não pode prescindir dela. A leitura deve ser feita em variados suportes, a partir de variadas linguagens, relacionada a práticas culturais e sociais como cinema, música, teatro, dança, pintura, fotografia, livro, computador. Esta prática é indispensável para o domínio da complexidade de linguagens que

circulam na sociedade contemporânea. Alerta que a escrita sofre do mal da "escolarização", quase sempre restrita à cópia e à reprodução de formas previamente modelares, não estimulando os processos de autoria, que fazem dos sujeitos "escritores", no sentido de ser autor autônomo e competente para escrever o seu texto, para dizer sua palavra e registrar seu pensamento, sua história, transformando sua passagem pelo mundo.

Em consonância com as reflexões originadas por estas assertivas, Magda Soares (1998) nos traz um conceito que também vai além da decodificação da palavra escrita. É um termo que veio do inglês *literacy* e foi traduzido para o português como letramento, que é: "o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (p.47). Isto é, incorporam a leitura e a escrita, empregando-as em situações concretas: se informam, se divertem, se relacionam, aprendem. Logo, há diferentes tipos e níveis de letramento e o termo pode ser expresso no plural: letramentos (SOARES, 1998).

É importante frisar que há espaço para todo tipo de leitura, em qualquer portador textual, de acordo com os objetivos a que o leitor se propõe, busca, necessita. Atravessamos uma época de profundas transformações tecnológicas, principalmente com o computador, que modificam as formas de ler/escrever. Surgem novos suportes de textos, novos mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita, o que para Soares (2002a) configura em um novo conceito: o letramento digital, isto é,

> (...) um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p.151)

Conforme Coscarelli e Novais (2012), para se medir e desenvolver o letramento digital é preciso saber lidar com diferentes interfaces, buscar informações no computador ou na internet, ler e produzir textos digitais de forma eficiente, nos mais diferentes contextos de interação. No computador convergem várias mídias e muitas são as habilidades e necessidades individuais e coletivas engendradas a partir do

domínio e do uso (mais ou menos intenso) que dele se tem. Rangel (2009) chega a afirmar que:

> Dada a ampla introdução da tecnologia digital nas práticas sociais, a base de conceituação [de letramentos] passa a ser o *bit* e não mais o código escrito no papel. Assim, ao invés do *grafocentrismo* nacional, prevê-se o *bitcentrismo*, ou seja, o uso mundial e crescente do *bit* como base tecnológica das práticas sociais de comunicação. Essa mudança possibilita novas linguagens e novas formas de pensamento significativamente diferentes das geradas pelo *ler* e pelo *escrever*. (RANGEL,2009, p.95)

O autor afirma, ainda, que para conceituar letramentos devem-se considerar as necessidades emergentes das práticas sociais e considerá-los como processos.

Em se tratando de letramento, outra necessidade é preparar os alunos para a interpretação crítica das informações. Campello (2008) oferece uma oportunidade para pensarmos sobre as habilidades específicas dos alunos para lidar com a abundância de informação na sociedade. Chama o conjunto destas habilidades de "Competência informacional" (*information literacy*[7]) que, de forma ampla,

> (...) designa o conjunto de habilidades necessárias para localizar, interpretar, analisar, sintetizar, avaliar e comunicar informação, esteja ela em fontes impressas ou eletrônicas. (...) Assim, a competência informacional se insere na questão do letramento, na medida em que pressupõe uma condição que caracteriza a pessoa que faz uso frequente e competente da informação. (CAMPELLO, 2008, p. 9 -10)

O conceito de letramento também é utilizado para determinar o uso de disciplinas e suas abordagens na escola. Assim, destacamos, dentre outros, o letramento matemático, que, na definição do PISA[8], abrange desde a realização de operações básicas até o raciocínio e as descobertas matemática.

---

[7] Termo usado inicialmente, na década de 70, nos Estados Unidos, para designar habilidades para lidar com a tecnologia da informação, isto é, computadores e redes eletrônicas.

[8] "O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)". http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos

> Letramento matemático é a capacidade de um indivíduo para identificar e entender o papel que a matemática representa no mundo, fazer julgamentos matemáticos bem fundamentados e empregar a matemática de forma que satisfaçam as necessidades gerais do indivíduo e de sua vida futura como um cidadão construtivo, preocupado e reflexivo. (OECD, 2002, p. 41)

E a literatura - enquanto modo de compreender a realidade e enquanto campo de saber - articula sua existência e sua circulação por diversos meios na sociedade: livros, *blogs, sites*, filmes, músicas etc. Logo, os modos de fazer uso da escrita literária e sua leitura também são diferenciados. E emerge o termo letramento literário que, segundo Machado (2008), foi usado pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino. Para a autora, o letramento literário pode se iniciar antes de se saber ler e escrever: nas histórias, nos provérbios, nas cantigas de roda. "Na escola, com o aprendizado da leitura e da escrita, os impressos - livros, jornais, revistas - e as telas como portadores de textos literários passam a fazer parte desse processo de letramento, dando mais autonomia ao leitor" (MACHADO, 2008, p.01).

É preciso ser valorizada a inserção dos alunos nas práticas sociais de leitura/escrita (que acontecem através de livros, jornais, outdoors, *e-mail,* redes sociais - *Facebook, Whatsapp* etc.*)*, em que assumem formas diversas como autores, coautores, produtores e consumidores de novas linguagens. São novos textos, novas formas de ler/escrever, novos gêneros de discurso.

1.2 Gêneros do discurso: textos e hipertextos

Para Bakhtin [Voloshinov] (1988), a linguagem é uma atividade social e o texto é tomado como tecido, formado pela combinação de redes discursivas provenientes de diferentes focos da cultura oral e escrita. Tais noções nos remetem à origem histórica da escrita em seus diferentes suportes e na transmutação dos gêneros de discurso. Estes são, no conceito bakhtiniano, "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2003, p.262), elaborados por cada campo de utilização da língua. Esses enunciados relacionam-se a situações sociais (espaço/ tempo/ interlocutor/ objetivo), gerando um determinado gênero com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias.

Os gêneros discursivos, por surgirem na esfera prosaica da linguagem,

incluem os diálogos cotidianos e as enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica. Bakhtin distingue os gêneros discursivos primários (simples, da comunicação cotidiana) dos secundários (complexos, da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, organizados em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política). Bakhtin (2003) diz que "os gêneros discursivos secundários surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado. (...) No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários" (p.263). Nestes contatos, ambas as esferas se modificam e se complementam.

Percebe-se, nesse sentido, que o surgimento de um novo gênero - que não anula o precedente, nem o substitui - é característica do próprio gênero, que deve ser visto como algo transmutável, pois está sujeito a modificações decorrentes das transformações da sociedade e de sua utilização em diferentes contextos.

Marcuschi (2005), em consenso com estas ideias, traz sua contribuição, nos levando a pensar nas práticas de leitura e de escrita trazidas pelas tecnologias de comunicação e de informação:

> A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. (...) O e-mail gera mensagens eletrônicas que têm nas cartas e nos bilhetes os seus antecessores. (...) Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. (MARCUSCHI, 2005, p.21)

A diversidade e a quantidade de gêneros orais e escritos são ilimitadas; novos gêneros são criados enquanto outros podem cair em desuso em função das práticas sócio-discursivas do homem, ao longo da História. Neste ponto, o autor, que nos fornece subsídios acerca da origem dos gêneros, afirma que estes se multiplicam a cada nova tecnologia que surge:

> Uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica (...) presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2005, p.19)

Decorrem, destes aspectos, algumas reflexões: que consequências a tecnologia traz para os estudos do texto, dos gêneros discursivos? Quais são as mudanças instauradas no processo da leitura/escrita (de textos e de hipertextos)?

Para situar a discussão aqui proposta, alguns conceitos se fazem oportunos: o que seria um texto? E um hipertexto?

Para Bakhtin [Voloshinov] (1988), texto é um sistema de signos, diz respeito a toda produção fundada na linguagem, é definido pelo enunciado e pelos gêneros discursivos que o compõem, é uma unidade discursiva que só encontra sua completude no processo dialógico.

Para Costa Val (1991), "um texto é uma ocorrência linguística, escrita ou falada de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal" (p.03).

Já "o hipertexto é, grosso modo, um texto que traz conexões, chamadas *links*, com outros textos que, por sua vez, se conectam a outros, e assim por diante, formando uma grande rede de textos" (COSCARELLI, 2006, p. 73).

Para Ramal (2002), "entende-se por hipertexto a apresentação de informações através de uma rede de *nós* interconectados por *links* que pode ser navegada livremente pelo leitor de um modo não linear" (p.87).

Conforme Lévy (1999), hipertexto é "um texto em formato digital, reconfigurável e fluido. Ele é composto por blocos elementares ligados por *links* que podem ser explorados em tempo real na tela" (p.27). Todavia, para o referido autor, mesmo que o texto seja apresentado na tela, "trata-se igualmente de leitura, ainda que, com os hiperdocumentos e a interconexão geral, as modalidades de leitura tendam a transformar-se" (LÉVY, 1999, p.162).

Também para Coscarelli (2006):

> Com o advento da informática, o conceito de texto parece continuar o mesmo, uma vez que pode tomar infinitas formas para continuar sempre sendo um mecanismo de interação. O que muda são as formas de manifestação, ou seja, novos gêneros textuais são criados em função de uma nova interface, novas formas de expressão são utilizadas, antigas são retomadas, mas o texto continua sendo instância enunciativa, contrato entre autor e leitor. (p.68-9)

A autora ainda defende que há várias leituras possíveis e que nenhuma pode ser considerada linear, pois, no ato de ler:

> O envolvimento do leitor com o texto não se dá em função do formato do texto (impresso ou digital), mas de suas escolhas como leitor. Em qualquer texto, ele pode começar a leitura por onde quiser, pular as partes que julgar irrelevantes e interromper a leitura onde e quando entender que já leu o suficiente. Além disso, precisamos lembrar que não lemos todos os textos da mesma forma. Textos de gêneros diferentes requerem leituras e navegações diferentes. Da mesma forma, os objetivos de leitura vão requerer estratégias diversificadas. Não há uma leitura, mas várias possibilidades de leitura. (COSCARELLI, 2007, p. 3)

2. Análise e discussão dos dados: o papel, as telas e a formação do professor

A educação deve refletir as características de seu tempo. Tempo que transcorre - transformando, redimensionando e refletindo a sociedade na qual esta educação está inserida. A sociedade atual tem sido caracterizada por novos ambientes globais, em construção contínua, baseados na presença cada vez mais acentuada das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Estas considerações nos fazem pensar nas relações entre livros e computadores. Várias são as visões acerca do assunto. No final do século passado, Kuhlthau (1999) já afirmava ser desatualizado o ensino baseado no livro com o advento das TIC. Assim, hoje, com os e-books e diversas interfaces para armazenamento e leitura de textos e livros, a questão sobre a sobrevivência do livro impresso resgata sua visão e debate por ela anunciado. Para a autora, a tecnologia modificou o ambiente de aprendizagem causando uma mudança na posição que o livro texto e a biblioteca ocupavam na escola. Estes eram caracterizados por apresentar a informação já trabalhada e adequada para estudantes de determinado nível em uma sequência lógica, sendo, então, um instrumento excelente para resolver o problema da escassez de fontes. Porém, para a autora, esta realidade mudou. E acrescenta: “o

ambiente tecnológico caracterizado pela abundância de fontes de informação tornou inadequado e desatualizado o ensino baseado no livro texto" (p.09).

Entretanto, Soares (2002a, 2002b) também já nos apontava a necessidade de "convivência" entre livros e computadores ao afirmar que a escola tem de assumir a responsabilidade de desenvolver nos alunos habilidades de ler e interpretar textos veiculados por esses diferentes portadores. Argumenta que cada uma das tecnologias tem determinados efeitos sociais, cognitivos e discursivos. Para a autora, as tecnologias devem ser utilizadas em sala de aula, de forma que favoreçam o processo de aprendizagem e a formação de leitores e escritores**.**

Defendo que o aluno precisa saber ler e escrever bem, dominar a sua língua, ampliar suas habilidades cognitivas, seja em qual suporte for. Professores e demais profissionais da educação precisam ter em mente que as linguagens (oral, impressa, televisiva, digital etc.) coexistem na sociedade e o mesmo deve acontecer na escola. Freitas (2005), que apresenta questões relevantes sobre possibilidades e mudanças que a informática está imprimindo na sociedade, nos esclarece que a oralidade, a escrita e a impressão "a cada instante e a cada lugar, se manifestam presentes e se misturam agora ao último polo, a informática" (FREITAS, 2005, p.17).

Compartilhando com esta proposta, Ramal (2002), nos alerta que a leitura e a escrita ainda hoje não são acessíveis a todos. Logo, não haverá uma substituição do papel pelo computador "e sim de um convívio entre elas, mesmo que com ênfases diferentes nos diversos momentos históricos" (p.40).

As necessidades emergentes da sociedade contemporânea - tais como adaptação às rápidas mudanças tecnológicas com o advento das TIC e o conhecimento de novos gêneros discursivos - trazem mutações nas formas de ser, ensinar, aprender, pensar, se informar, se relacionar. O educador, que trabalha com a construção do conhecimento, deve e precisa acolher estas mudanças. Coscarelli e Novais (2012) afirmam que: "para serem capazes de ajudar os alunos nesse processo de apropriação dos ambientes digitais, os professores devem estar preparados" (p.73).

Todas estas considerações mostram a necessária, indispensável e urgente formação inicial e/ou continuada do professor na contemporaneidade, visando ao seu letramento digital, já que há - ainda - nas escolas muita resistência, manifestando um confronto entre o "mundo" da escola e fora dela.

Zancheta Jr. (2007), respaldado pelo autor Jacquinot, diz que para enfrentar a distinção entre cultura escolar e cultura midiática são três os percursos de formação: (a) formação para a manipulação das técnicas e dos aparelhos; (b) formação para a especificidade dos meios e tecnologias, como tecnologias intelectuais e não apenas como informação; (c) formação para seu uso pedagógico. O autor defende que precisamos de novos modos de formação, pois as tecnologias pedem competência em procedimentos (onde aprender e fazer estão intimamente ligados), num mundo onde os conhecimentos são instáveis e em constante evolução.

Defendo, desta maneira, que os cursos de formação de professores precisam executar as reflexões e as mudanças necessárias, no intuito de melhorar a qualidade da educação, tornando-o capaz de agir no mundo e buscar seu conhecimento compatível com a complexidade, os desafios e as necessidades da sociedade, das escolas e dos alunos. Acredito que se temos hoje professores que não estão incluídos e nem são letrados digitalmente, os programas de formação precisam estabelecer propostas e objetivos para ajudar a sanar esta defasagem.

Por sua vez, o educador deve buscar e produzir conhecimento; participar de grupos de estudos e pesquisa, conceber o aluno como parceiro (observando seus interesses e experiências); tem de acolher o novo e ter paixão por aprender. Nosso tempo é marcado por mudanças e desafios. A escola precisa buscar estratégias para abarcar as possibilidades de um trabalho eficiente, integrando as tecnologias ao seu fazer pedagógico. Bruno e Silva (2008) apontam um caminho:

> Os espaços ou ambientes educacionais de hoje devem atender às necessidades humanas e compreender o processo de aprendizagem plástico, desenvolvendo situações para uma aprendizagem integradora. A diversidade de ambientes, de abordagens e de recursos deve compreender a pluralidade cultural e as características individuais. Familiarizar-se com as tecnologias da informação e da comunicação significa ampliar a rede de possibilidades e mergulhar em nossas próprias escolhas. (p.92-3)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho aponta que os vários letramentos se complementam, sendo indissociáveis e indispensáveis, que suas práticas se efetivam através dos gêneros

discursivos que circulam na sociedade e não devem, pois, ficar fora da esfera escolar. A questão da coexistência de textos e hipertextos deve ser tomada como elemento fundamental no estudo da leitura e da escrita. Desta forma, podemos inferir que para conceituar leitura, letramentos e gêneros textuais, devem-se considerar as demandas emergentes das práticas sociais, culturais e tecnológicas atuais. Inclui-se a formação docente para o uso pedagógico das tecnologias como ponto fulcral para potencializar a qualidade das práticas leitoras na escola.

A partir destas constatações, acredito que - enquanto educadores e pesquisadores - precisamos encontrar uma proposta norteadora para a prática da leitura (que é um assunto tão falado, discutido e pesquisado). Ainda é preciso discutir estratégias inovadoras, instigantes, desafiadoras para que a produção de conhecimento, de senso crítico e de autonomia dada pela leitura seja descoberta e incorporada pela escola como uma prática diária, intrínseca e prazerosa. Precisamos criar comportamentos efetivos de leitura e escrita, enquanto práticas sociais, tendo, logicamente, a sala de leitura e o laboratório de informática como grandes aliados neste processo de formação de leitores e escritores.

É imensamente importante destacar que os trabalhos que envolvam estes espaços devem estar previstos nas ações dos profissionais que neles atuam, dos regentes, dos coordenadores pedagógicos, dos gestores, no Projeto Político-Pedagógico da escola e convivendo cotidianamente com todas as atividades e não segregados em um ambiente à parte, isolados, para eventuais “visitas”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____ [VOLOSHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL. **Por uma política de formação de leitores**. Disponível no endereço: www.mec.gov.br Acesso: março de 2016.

_____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Disponível em: http://provabrasil.inep.gov.br/ Acesso: março de 2016.

_____. **O que é Pisa?** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos Acesso: abril de 2016.

BRUNO, Adriana Rocha e SILVA, Itamar M. Gestão de processos didáticos: EaD articulando universidade e rede pública. In: CARVALHO, Mercedes (org) **Ensino Superior:** reflexões sobre práticas docentes. SP: Musa Editora, 2008.

CAMPELLO, Bernadete. **A biblioteca escolar:** temas para uma prática pedagógica. BH: Autêntica, 2008.

CHARTIER**,** Roger. **A aventura do livro*:*** do leitor ao navegador. SP: UNESP, 1999.

COSCARELLI, Carla V. Entre textos e hipertextos. In: _____ (org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3ª ed. BH: Autêntica, 2006.

_____. Hipertexto: quem ensina o quê? In: **Revista Língua Escrita**, número 2, dezembro de 2007. Disponível em: www.fae.ufmg.br/ceale Acesso: março de 2016.

COSCARELLI, Carla V. NOVAIS, Ana E. Dicionário Crítico da educação: Letramento digital. **Presença Pedagógica**. BH: Dimensão, v. 18, nº 103, jan/fev, 2012.

COSTA VAL, M. Graça. **Redação e Textualidade**. SP: Martins Fontes, 1991.

COSTA, Sérgio R. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. In: **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 25, nº 65, jan./abr 2005, p.102-116.

FREITAS, M. Teresa A.; COSTA, Sérgio R. (orgs). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola.** BH: Autêntica, 2005.

KUHLTHAU, Carol. O papel da biblioteca escolar. In: VIANNA, M. (org.) **Biblioteca Escolar:** espaço de ação pedagógica. BH: UFMG, 1999. Disponível no endereço: http://www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/103.pdf Acesso: março de 2016.

LÉVY, Pierre. **O que é cibercultura**. SP: Ed. 34, 1999.

MACHADO, Zélia Versiani. **Letramento**. 2008. Disponível em: http://escritabrasil.blogspot.com/2008/07/letramento.html Acesso: março de 2016.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4ª ed. RJ: Lucerna, 2005.

OECD. Sample Tasks from Pisa 2000 Assesment. **Reading mathematical and scientific literacy**, 2002.

RAMAL, Andréa C. **Educação na Cibercultura*:*** hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANGEL, Flamínio de O. **Mediação pedagógica em EAD**: a falta de tempo como sintoma. Tese de Doutorado. PUCSP, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. BH: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In**: Educação e Sociedade,** v. 23, nº 81, p. 143-160, dez. 2002a. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br/ Acesso: março de 2016.

_____. **Entrevista** (concedida em 07 de outubro de 2002b). Disponível em: www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda_soares.htm Acesso: março de 2016.

ZANCHETA JR., Juvenal. Narrativa escolar e texto midiático: subsídios para a formação de professores. GT 16: Educação e Comunicação. **30ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd),** Caxambu, 2007.

TEMPOS E ESPAÇOS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maiara Ferreira de Souza[1]
Juliana de Sousa Lima[2]
Edinéia Castilho Ribeiro[3]

Resumo

Quais são os espaços escolares apropriados pelas crianças na educação infantil e no ensino fundamental? Como são organizados os tempos das crianças nesses espaços? Quais são os tempos e espaços destinados à leitura e como esses tempos e espaços são apropriados pelas crianças e pelos adultos? Como a organização desses tempos e espaços concorre para que as crianças se percebam como sujeitos, parte do contexto escolar? Essas são algumas questões que buscamos abordar neste trabalho, que focaliza as relações das crianças e dos adultos com os tempos e espaços escolares no processo de transição entre educação infantil e ensino fundamental. O presente trabalho tem como objetivo compreender a organização das rotinas na educação infantil e no ensino fundamental, como essa organização contribui para a formação e desenvolvimento dos sujeitos e para as práticas pedagógicas. Focalizamos de modo especial os tempos e espaços destinados às práticas de leitura. As reflexões apresentadas neste trabalho fundamentam-se numa análise longitudinal das diferentes formas de apropriação do espaço e da organização do tempo escolar pelas crianças ao longo dos quatro anos da pesquisa: na educação infantil, no primeiro ano de pesquisa, e no ensino fundamental, nos três anos seguintes. Essa análise permitiu compreender que a transição entre educação infantil e ensino fundamental é marcada por uma mudança de ocupação dos espaços escolares, assim como em novas formas de organização desses espaços. Tal organização privilegia determinadas ações em detrimento de outras. O espaço é organizado em função dos papéis que, espera-se, serão assumidos por crianças e adultos. A organização das mesas e cadeiras destinadas às crianças, na educação infantil, estão organizadas de modo a compor uma grande mesa coletiva; no primeiro e segundo anos, em duplas; e finalmente, no terceiro ano, em carteiras individuais. A organização da rotina também se altera, havendo principalmente uma redução significativa dos tempos destinados à brincadeira em função da destinação de um tempo mais distendido às atividades de leitura e escrita. Para além de uma avaliação das positividades ou negatividades envolvidas neste processo buscamos compreender como essas mudanças repercutem no tipo de relação que as crianças estabelecem com a leitura enquanto prática situada num determinado tempo e num determinado espaço.

Palavras-chave: Rotinas, Espaços, Leitura.

[1] Mestranda – UFJF, Especialista em educação básica. e-mail maiaraf.souza@gmail.com
[2] Graduada em Pedagogia pela UFSJ . Especialista em Educação Infantil pela UFJF e Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Fundamental. Professora na Secretaria de Educação de Três Rios. e-mail juliana.lima07@hotmail.com
[3] Mestre em Educação pela UFJF. Especialista em Educação Matemática pela UFJF.Professora efetiva na Rede Pública Municipal de Juiz de Fora. e-mail edineiacastilho@yahoo.com.br

ABSTRACT

What are the school spaces suitable for children in kindergarten and primary school? How times children in these spaces are organized? What are the times and spaces for reading and how these times and spaces are appropriate for children and adults? As the organization of these times and spaces contributes to the children see themselves as subject, part of the school context? These are some issues that we address in this paper, which focuses on the relationship of children and adults with the times and school spaces in the transition between kindergarten and elementary school. This study aims to understand the organization of the routines in kindergarten and elementary school, as this organization contributes to the formation and development of subjects and pedagogical practices. particular focus of the times and spaces intended for reading practices. The reflections presented in this paper are based on a longitudinal analysis of the different forms of appropriation of space and organization of school time for children over the four years of research: in early childhood education in the first year of research, and elementary school in following three years. This analysis allowed us to understand that the transition between kindergarten and primary school is marked by a change of occupation of school premises, as well as new forms of organization of these spaces. This organization favors certain actions over others. The space is organized according to the papers, it is hoped, they will be assumed by children and adults. The organization of tables and chairs for children in early childhood education, are organized in order to compose a large conference table; the first and second years, in pairs; and finally, the third year in individual portfolios. The routine of the organization will also change, especially there is a significant reduction in time for the play due to the allocation of a more relaxed time to reading and writing activities. In addition to an assessment of positivity or negativity involved in this process we seek to understand how these changes have repercussions on the type of relationship that children have with reading as a practice within a specific time and in a given space.

Keywords: routines, spaces, reading.

INTRODUÇÃO

"Minha escola primária...
Escola antiga de antiga mestra.
Repartida em dois períodos
para a mesma meninada,
das 8 às 11, da 1 às 4.
Nem recreio, nem exames,
Nem notas, nem férias. [...]

Não havia chamada
E sim o ritual
De entradas, compassadas.
'_ Bença, mestra...'[...]

A casa da escola ainda é a mesma.
_ Quanta saudade quando passo ali!
Rua Direita, nº 13.
Porta da rua pesada,
Escorada com a mesma pedra
da nossa infância.
Porta do meio, sempre fechada.
Corredor de lajes
E um cheirinho de rabugem
Dos cachorros de Samélia.

À direita – sala de aulas.
Janelas de rótulas
Mesorra escura
Toda manchada de tinta
das escritas.
Altos na parede, dois retratos:
Deodoro, Floriano."
Coralina, 1985, p. 75-77.

Na epígrafe desse texto, Cora Coralina, traz sua experiência de infância e vivências escolares, descrevendo o espaço, contabilizando o tempo. As lições, os objetos que decoravam o ambiente escolar eram os marcadores temporais e espaciais que imprimiam um ritual compassado e ordenado. Assim como na escola, mencionada no poema de Cora Coralina, a organização do tempo e do espaço, nos dias atuais, também estão a serviço de formas de condutas esperadas para as crianças e adultos em ambientes institucionais.

Este texto é fruto de dados produzidos em um estudo longitudinal, desenvolvido pelo GP- Linfe (Grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação) inserido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, a pesquisa em questão intitula-se Práticas de leitura na transição da EI (Educação

Infantil) ao EF (Ensino Fundamental). Nele apresentamos uma análise dos dados produzidos – durante os anos de 2010, 2011, 2012 e 2013 – no âmbito de uma pesquisa que focaliza as práticas de leitura que se realizam na EI e nos anos iniciais do EF. Nos dois últimos anos o estudo tomou um foco de pesquisa intervenção apoiada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)[4]. A escola, locus dessa investigação, atende à EI e ao EF até o 9º ano. O atendimento é de tempo integral para os alunos, já os professores alternam-se entre o turno da manhã e da tarde.

A partir da Constituição de 1988 e da LDB 9.9394/96 a EI, passou a integrar os sistemas de ensino, se constituindo como a primeira etapa da educação básica. Através da implementação da lei 11.274/06 que institui o EF de nove anos, ocorrem mudanças e indagações, acerca do trabalho pensado para as crianças de seis anos incluídas no primeiro ano do EF. Um desafio que se apresenta são as ruptura e permanências na transição entre EI e EF, tendo em vista a inclusão das crianças de seis incluídas no EF.

A organização dos tempos e dos espaços escolares não é um arranjo imparcial desprovido de intencionalidades. Ao contrário, esse arranjo está carregado de valores culturais e ideológicos. O currículo ao se constituir em modelo escolar da modernidade reconfigura o tempo e espaço, redesenhando os modos de perceber a infância. Nesse sentido, o objetivo do presente texto é compreender a organização das rotinas na EI e no EF e como essa organização contribui para a formação, desenvolvimento dos sujeitos e para as práticas pedagógicas. Focalizamos de modo especial os tempos e espaços destinados às práticas de leitura.

Vigotski (1991), fundamentado no materialismo histórico-dialético, propõe-nos a percepção dos fenômenos humanos em seu processo de transformação, o que significa dizer em seu processo histórico. Tais processos por serem datados são portadores de uma determinada visão de mundo e de um determinado sistema de valores. Sendo assim, a forma como o espaço e o tempo são pensados em instituições escolares se articula tanto com a apropriação do meio pelas crianças,

[4]Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo objetivo maior é o incentivo à formação de professores para a educação básica e a elevação da qualidade da escola pública.

quanto num âmbito mais abrangente, extrapolando os muros da escola, pois estão enraizadas no mundo da vida.

A categoria de unicidade entre sujeito e ambiente, desenvolvida no âmbito da psicologia histórico-cultural, fundamenta nossas análises. Nessa perspectiva, sujeito e meio constituem uma unidade. Isso implica a necessidade de considerar o modo como o sujeito se apropria do meio, no sentido de torná-lo próprio, para compreender como o sujeito se constitui como tal nesse meio.

Falar de criança é falar de infâncias. Nas discussões acerca dos pequenos, torna-se fundamental compreender as concepções de infância e de criança. A criança, por longas décadas, foi tratada como um adulto em miniatura, um vir-a-ser para a sociedade produtiva. Estudiosos da Sociologia da Infância - área de conhecimento que busca compreender a criança inserida na sociedade - como Sarmento (2004) propõem que no trabalho pedagógico a criança insurja como um ator social, sujeito de direito, produtor de cultura e saberes.

Ao abordar a infância numa perspectiva histórica não podemos deixar de citar Arìes (1981). Segundo o autor a ideia moderna de infância, apartada da vida de adulto, insurge em setores da burguesia no final do século XVII e século XVIII. É nessa esfera da sociedade que a criança ganha especificidades em relação ao adulto como no vestuário e na linguagem, por exemplo. Já as especificidades da criança pobre pouco se alteraram, havendo até mesmo um retrocesso com o início do desenvolvimento industrial. O modo desigual como a sociedade é organizada se reflete, também numa organização curricular, temporal e espacial distinta para as etapas da Educação Básica.

Nesse contexto de mudanças do medieval para o moderno o currículo se destacou como "máquina principal dessa grande maquinaria que foi a fabricação da modernidade"(Veiga-Neto, 1996). Para atender a essa nova forma de organização os tempos e espaços também foram se reconfigurando. A organização dos tempos e espaços da escola em questão não contribui para atenuar essa reticulação do espaço e fragmentação do tempo.

Inicialmente apresentamos como os espaços e os tempos foram se constituindo, na modernidade, em ordenadores de condutas. Abordamos como a instituição escolar em questão dispõe as rotinas na EI e na passagem ao EF e como acontecem as mudanças de ocupação dos tempos e espaços escolares nessa

transição. Refletiremos também sobre como o envolvimento de adultos e crianças em uma produção fílmica se configurou em formas outras de organização dos tempos e dos espaços.

A organização do tempo e do espaço escolar na modernidade

Em termos do tempo e do espaço, a invenção do currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo.

O currículo engendrou novas lógicas espaciais e temporais, desempenhando um papel tanto na educação escolarizada, quanto no estabelecimento da própria modernidade. Sua elaboração esteve e está estritamente relacionada ao contexto social e cultural mais amplo. Podemos dizer que há uma relação entre organização do tempo e do espaço escolar com as transformações sociais e culturais da modernidade, de maneira que para entender esse arranjo precisamos compreender também o momento histórico em que essa lógica foi se estabelecendo.

As atividades humanas, de um modo geral, são pautadas pela temporalidade e pelos ritmos biológicos. Em sociedade esses ritmos biológicos são regulados em função de uma organização social que disciplina o ser humano a "pautar seu relógio fisiológico pelo relógio social" (Lauro, 2012 p.184).

A modernidade é marcada por características que lhes são próprias, tais como a linearidade do tempo e dos acontecimentos, a ordem e a sequência. O tempo moderno é um tempo de ordem, de coerência, do aprisionamento daquilo que é vago. Nesse sentido a modernidade é pensada como um período de ordem, estabilidade e precisão, um tempo linear. Dessa maneira o tempo funciona como um instrumento para ordenar, controlar e disciplinar o espaço.

A organização do tempo e do espaço na EI

A entrada em campo iniciou-se no ano de 2010, a turma observada, composta por 22 crianças, cursava o segundo período da EI e essas crianças pequenas de, em média cinco anos, tinham oito professores (duas professoras regentes, uma pela manhã, outra à tarde; duas professoras de biblioteca, uma pela

manhã, outra à tarde; uma professora de educação física, uma professora de música, uma professora de artes e uma professora de antropologia).

O espaço da sala de EI era:

> (...) bastante amplo, em formato retangular. Próximas à parede do lado direito da sala encontravam-se várias mesas e cadeiras em tamanho proporcional ao das crianças, dispostas numa extensa fileira dupla, formando um único grupo. Pregado à parede, um cabideiro para as mochilas. Existem vários trabalhos expostos, das crianças, mas bem no alto da parede, onde as crianças não têm acesso, somente os adultos, do lado da porta de entrada existe uma estante de livros, da altura das crianças, onde as mesmas têm livre acesso, do lado oposto desta porta, existe uma porta onde somente as crianças da EI têm acesso a um parquinho (com balanços e outros brinquedos), existe um armário para a professora colocar os cadernos das crianças, os materiais individuais que ela utiliza na sala de aula, numa parte do armário são guardados os colchões e travesseiros de descanso e lençóis. Na sala de aula existem brinquedos no alcance das crianças, uma espécie de cabana com dois pedaços de madeira, coberto com lençol, imitando uma casa, dentro existem tapetes e bonecas de pano feitas à mão, na sala também há um baú com brinquedos, um quadro negro, uma cadeira e mesa da professora, uma lixeira, cortinas e janelas bem altas, não possibilitando a visão do exterior da sala pelas crianças. (Notas de campo, 27/08/2010)

A partir da descrição, constatamos que o espaço da sala de atividades era organizado para que os pequenos se sentissem acolhidos, visto que tanto os móveis eram adaptados à altura das crianças, quanto os livros e brinquedos estavam acessíveis nas prateleiras. A produção das crianças também era valorizada, pois seus trabalhos ficavam expostos nas paredes da sala. Essa preocupação com a disposição do espaço reflete nas atitudes das crianças, bem como no decorrer das atividades pedagógicas, pois ao preparar o espaço para receber as crianças, a educadora contribui para a construção das estruturas cognitivas e subjetivas dos pequenos, ampliando seu universo cultural e conceitual. Podemos dizer que a essa forma de organizar o espaço além de acolhedora é um convite ao brincar.

Cabe ressaltar, a importância de compreender as relações sociais para o processo de criação e imaginação, principalmente na infância. Estas capacidades são desenvolvidas porque os sujeitos se relacionam com os aspectos culturais já existentes e, a partir deles, conseguem criar e imaginar algo novo. Um exemplo dessa valorização pela professora Rejane é a cabana, feita de lençol, e as bonecas

de pano, feitas à mão. A forma artesanal como o brinquedo é construído e apresentado às crianças provoca a criatividade dos pequenos, pois a partir dessa interação as crianças puderam criar imagens mais complexas, ocorrendo a combinação do que presenciaram com a imaginação. A fantasia e a imaginação são essenciais para descobrirem e internalizarem as relações que se estabelecem entre os diversos papéis representados pelas pessoas que o cercam. No ato de brincar os comportamentos, os objetos, os tempos e os espaços representam acontecimentos simultâneos, independente de qual brincadeira está sendo executada pelas crianças.

No primeiro ano da pesquisa, quando as crianças estavam na EI as observações acompanhavam os pequenos nos turnos da manhã e da tarde, cumpríamos uma jornada de oito horas na escola, nos dias em que entrávamos em campo. Acompanhávamos, portanto as oito professoras que passavam pela turma.

A professora Rejane que atendia ao turno da manhã desenvolvia com as crianças um trabalho inspirado nos princípios da filosofia antroposófica[5]. Assim, no trabalho realizado por essa educadora os contos de fadas tinham um papel central, pois através deles, de acordo com a filosofia adotada pela professora, esperava-se que as crianças pudessem adentrar ao mundo da fantasia, lidando com seus medos e ansiedades a partir de uma internalização da história narrada. Dessa forma, é difícil falar dessa professora e de como se apropriava do espaço escolar,de como organizava o tempo das atividades, sem mencionar o momento de contação de histórias na rotina da turma.

O momento de ouvir histórias sempre era antecedido de uma minuciosa preparação: as crianças eram organizadas em roda e a professora buscava criar um ambiente silencioso, favorecendo a concentração dos pequenos. Apresentamos, a seguir, a descrição de um desses momentos:

[5] Antroposofia (palavra derivada do grego anthropós, homem, e sophia, sabedoria), elaborada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner, é uma filosofia de vida que reúne os pensamentos científico, artístico e espiritual numa unidade e que responde às questões mais profundas do homem moderno. Trata-se de uma Ciência que se interessa pelos processos físicos abordados pelas ciências naturais e também por todos aqueles processos que não podem ser materialmente mensuráveis.

> As crianças voltam da aula de educação física e a professora já preparou a sala para o momento da história. As cadeiras estão dispostas em círculo e no centro do círculo há uma mesa – a mesa de época – na qual há um pequeno castiçal com uma vela acesa, que ilumina aquele momento de enlevo. A professora começa a cantar em tom baixo, suavemente uma canção para receber as crianças e convidá-las a tomarem seus lugares na roda. Essa canção vai dando o tom de veneração e enlevo necessários para ouvir a história que será narrada pela professora. A história que será contada hoje é "Rosinha de Espinhos", uma versão tradicional do conto "A Bela Adormecida". A professora começa a narrar a história e as crianças a ouvem sentadas no círculo, algumas abraçadas a bonecas, embalando-as, outras deitadas no colo do colega do lado. Quando a história termina uma das crianças é escolhida para apagar a vela e o grupo se dispersa, saindo para brincar. Algumas crianças preferem ficar na sala onde há papel e giz de cera disponível e começam a fazer desenhos sobre a história ouvida, espontaneamente. (Notas de campo do dia 27/09/2010, Escola TI, professora Rejane)

A situação descrita acima fazia parte da rotina diária da turma. A preparação para o momento da história revela-se como uma estratégia para organização não apenas do ambiente, mas da própria disposição dos ouvintes para a recepção do texto que seria narrado pela professora. Esse arranjo permitia que as crianças realizassem uma transição entre as atividades do dia.

Cabe ressaltar que, assim como no evento apresentado, que descreve uma situação de contação de história, as demais atividades propostas por essa professora apresentavam uma preocupação quanto à preparação do espaço, bem como o tempo destinado a elas: as crianças faziam as atividades no tempo que julgavam necessário e todos os dias havia um tempo destinado ao brincar. Assim, tais atividades não se constituíram apenas como um recurso didático para ensinar, mas como meio de intercambiar experiências com as crianças.

Nesse sentido, corroboramos aspectos considerados por Prestes (2010)

> O ambiente não existe em absoluto, para compreender e estudar o desenvolvimento humano é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo que o perceba e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre (Prestes, 2010, p.120)

Ao estimular a interação das crianças através de brincadeiras e práticas voltadas para o acúmulo de experiências internalizadas por meio das múltiplas linguagens (teatro, textos literários, cantigas...) a educadora valoriza as situações sociais de desenvolvimento da leitura e as especificidades da criança, isto é, a unidade entre o meio e a personalidade das crianças.

No próximo tópico abordaremos como a organização espaços e tempos foram se reconfigurando na passagem para o EF.

ARRANJOS TEMPORAIS E ESPACIAIS NO EF

Na transição da EI para o primeiro ano do EF, algumas mudanças aconteceram. Nessa nova etapa, as crianças, além das mudanças no currículo, enfrentam também uma mudança, na forma de ocupar os espaços da escola. Passaram a ocupar uma sala situada no 2º andar. Para ter acesso à sala, as crianças subiam uma rampa ou dois lances de escadas. Em virtude disso, o tempo de movimentação entre os espaços da escola aumentou de forma significativa. Para melhor compreender esses deslocamentos trazemos no Quadro1 um dia na rotina dessas crianças:

Quadro1- Rotina de um dia na escola TI

07:25	Entrada.	20 min.
7:45	Aula de educação física.	35 min.
8:20	Lanche.	20 min.
8:40	Laboratório de Informática.	30 min.
10:10	Voltam à sala.	50 min.
11:00	Almoço.	
12:10	As crianças brincam na sala.	35min.
12:45	Brincam de bingo das letras.	25min.
13:10	As crianças descem para o parquinho.	50min.
14:00	As crianças sobem para sala. Aula de Inglês.	30min
14:30	Lanche.	20min.
14:50	As crianças brincam no pátio de pique.	25min.
15:15	As crianças se organizam para irem embora.	

Fonte:Notas de campo expandidas

É possível perceber no Quadro1 que o tempo previsto de cada atividade fica reduzido, pois muito se perde nos deslocamentos das crianças para os espaços destinados a cada atividade.

Ao observar o quadro1 e ler as notas longitudinalmente é possível perceber que no primeiro ano as crianças se movimentam muito mais na escola. Elas sobem e descem várias vezes ao dia: para o lanche, almoço, Educação Física, biblioteca, laboratório de informática, aula de Inglês, os deslocamentos são intensos. Nesses deslocamentos as crianças gastam em média 10 minutos. Se levarmos em conta que elas podem se movimentar no mínimo 4 vezes ao dia, sendo um deslocamento de subida e outro para a descida há um tempo total de "espera" ou de transição entre as atividades propostas entorno de 80 minutos por dia.

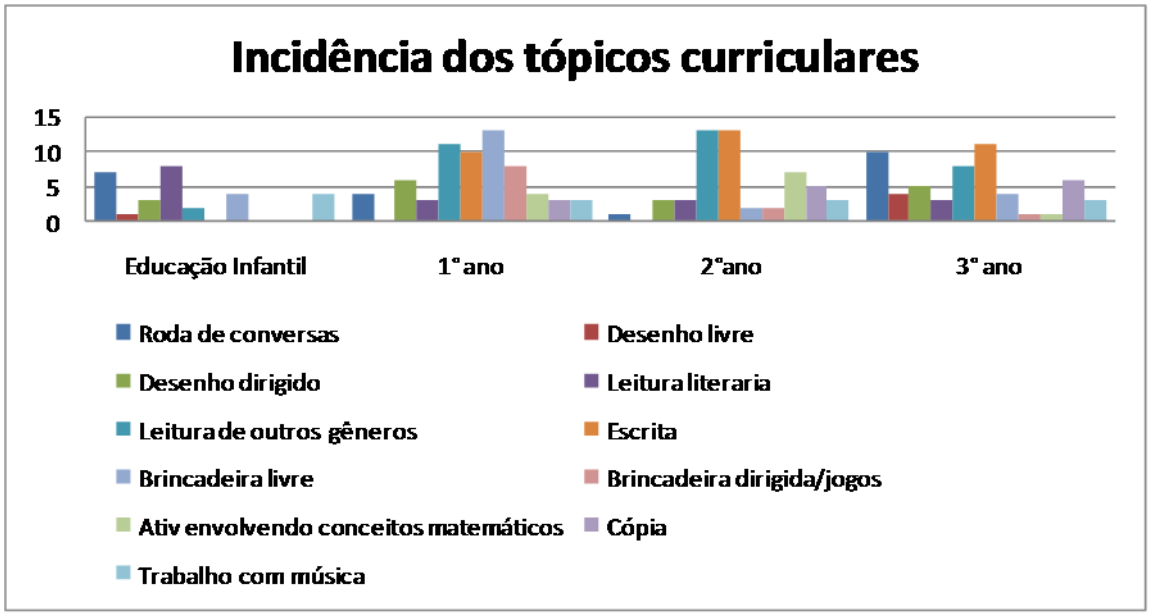
Esse "esquadrinhamento" do tempo na organização das atividades, durante a permanência das crianças na escola, pouco favorece o tempo de convivência, ou um tempo criado por esses sujeitos sociais. Benjamim (1983) nos oferece os conceitos de experiência e vivência. A vivência se dá num plano individual, já o ato de narrar compartilhar as vivências configura a experiência. Essa perspectiva propõe o olhar mais humano que percebe o outro. Todavia, o modo, fragmentado de organização do tempo percebido no quadro 1, é um entrave para as crianças estarem umas com as outras, trocarem experiências e vivenciarem momentos uns com os outros.

Com a entrada das crianças no EF aumentaram também as aulas especializadas, incidindo na organização do tempo destinado às vivências e experiências com as atividades pedagógicas muito presentes na EI. Essa mudança representou para esses pequenos novos desafios, visto que agora estavam dividindo o corredor com os alunos maiores. A forma como as carteiras eram dispostas na sala de atividades foram se reconfigurando. Na EI as mesas eram coletivas e com a entrada no EF as carteiras passam a ser individuais e as crianças organizadas em duplas. Trocaram também os momentos no parque pelas brincadeiras no pátio central.

Outra mudança percebida refere-se ao arranjo espacial para atividades em geral e para o momento da leitura. Enquanto na EI havia uma preparação do espaço para acolher as crianças, no EF a leitura era feita com as crianças em seus lugares, ou seja, nas carteiras enfileiradas e com a professora no centro da sala.

Essa forma de organizar o espaço da sala de atividades é bem distinta daquela percebida na EI. Se no ano anterior, quando as crianças estavam na EI, o ambiente era um convite ao brincar, como já destacada anteriormente, na primeira etapa do ensino fundamental o ambiente era preparado para estudar como é possível observar no gráfico1:

Gráfico 1 – Incidência dos Tópicos Curriculares



Fonte: Notas de campo expandidas

No gráfico 1 as distinções entre EI e EF se evidenciam. É possível perceber na 2ª etapa da EB uma maior ênfase nos tópicos curriculares de caráter mais diretivo tais como escrita, cópia, brincadeira dirigida /jogos e leitura de outros gêneros. Já a leitura literária, que objetiva o prazer e a fruição, ficaram atenuadas na passagem ao EF.

Entendemos que o trabalho realizado na EI e no EF tem suas especificidades e possui níveis de ensino próprios, contudo o que nos chama a atenção é o incipiente diálogo entre as etapas da EB em que os tópicos leitura literária e roda de conversas vão cedendo lugar aos tópicos destinados ao "ensinar" à medida que a criança avança no EF. E tópicos que inexistiam na EI ganham maior relevo no EF como, por exemplo, a leitura de outros gêneros.

Contudo, no ano de 2012, quando as crianças estavam no 2° ano do EF, observamos práticas mais significativas de leitura e escrita, especialmente a leitura literária. As crianças internalizavam as histórias narradas de um modo muito particular, proporcionando as mesmas interações e trocas, uma rica produção de sentidos para o lido e o enriquecimento da imaginação criativa na infância.

Dessa maneira, enquanto prática cultural, a leitura literária desempenha um importante papel na formação das crianças, possibilitando o intercambiar de experiências coletivas e individuais no ambiente escolar.

Em decorrência desse contato e interesse das crianças pela literatura infantil, surgiu na sala, o interesse de uma criança, denominado aqui de R[6], em realizar um filme na escola com seus demais colegas. R demonstrou no decorrer dos anos de observação da pesquisa algumas dificuldades de apropriação da leitura e escrita, mas era muito interessado e participativo nas atividades propostas pela professora. Ele se manifestava principalmente por meio da oralidade e pelo desenho, enquanto que as outras crianças se interessavam também pela leitura e escrita, estando em processo de alfabetização.

Segundo a coordenadora da escola

> (...) a primeira iniciativa de R foi um caderno. Ele ficava andando com o caderno e pedia para as pessoas escreverem. Ele ainda não sabe escrever, mas ele dá o caderno para o outro escrever. Aí ele escreve o nome e faz um desenho ao lado. E aí ele disse que quer montar um vídeo com os colegas na sala atuando. E ele está com todas essas cenas da história na cabeça. Eu acho que se a gente conseguisse fazer isso primeiro ia ser muito bom. (*ata da reunião do grupo de pesquisa do dia 05 de outubro de 2012*)

E assim, nós pesquisadores, juntamente com os profissionais da escola (professora e coordenadora) abraçamos a ideia de construir o filme, proposto por R. Utilizando a oralidade o menino apresentou a professora, toda a história que construiu em seu pensamento. Personagens, enredo, espaço, tempo; o menino havia internalizado histórias contadas em sala e experiências vividas, trazendo para o mundo literário uma narrativa surpreendente.

[6] Identificaremos a criança citada apenas pela inicial de seu nome para resguardar sua identidade.

Com isso, a professora iniciou, juntamente com as crianças, um processo de descrição dos personagens, do espaço da narrativa, ensaio das cenas, criação dos figurinos e escrita do roteiro da história, a fim de despertar em R a necessidade e importância da leitura e da escrita em todos os tipos de linguagem, inclusive na cinematográfica. A docente se tornou a escriba das crianças, que contribuíam para a escrita, trazendo novos elementos caracterizados pela realidade e pela imaginação infantil. A escrita da história não era a única linguagem utilizada pelas crianças, ao contrário, elas se expressavam por meio de desenhos, músicas, teatro entre outras linguagens.

As múltiplas linguagens foram valorizadas durante a construção coletiva do filme que foi denominado "Zumbilândia". O desenho, a música e a dança proporcionaram interações outras às crianças e com experiências diversas. Novas relações com o mundo foram sendo construídas, provocando novas formas de pensar, expressar e comportar.

Nesse sentido, as experiências com os diversos instrumentos de expressão sobre e para o mundo causam novas formas de se relacionar com o outro, principalmente quando focalizamos as relações estabelecidas em sala de aula, junto aos educadores e demais sujeitos que compõem esse ambiente. É através dessas relações entre as crianças que elas se desenvolvem como seres humanos, concebendo novos significados às suas vivências.

No início das atividades escolares de 2013, a professora regente se impressionou ao ver o entusiasmo das crianças pelo filme que foi produzido. Elas internalizaram a história "Zumbilândia" e demonstravam interesse em continuar trabalhando essa narrativa a partir de outras linguagens.

A professora então apresentou às crianças o livro intitulado "O Carteiro Chegou", de Janet e Allan Ahlberg, e propôs um trabalho sistematizado, no qual as crianças desenvolveriam as atividades a partir do enredo do filme produzido por elas. Com esse trabalho as crianças se apropriaram de diferentes gêneros tais como bilhetes, cartas, encartes, poesias e textos literários. Através dessas diferentes atividades as crianças indagaram à professora sobre a possibilidade de transformar esse filme em um texto de literatura infantil que poderia ser destinado a leitura de outras crianças.

Atendendo a esse pedido, a professora retomou a história do filme e acolheu as sugestões das crianças. Iniciou na turma um processo de reflexão e construção do texto. As crianças puderam se expressar não somente pela escrita, mas também por meio das múltiplas linguagens, principalmente,o desenho.

Essa valorização das produções favorece que as crianças se percebam como sujeitos culturais e que têm voz. Segundo PINO (2005)

> [...] todas as produções humanas, ou seja, aquelas que reúnem as características que lhes conferem sentido do humano, são produções culturais e se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem." (PINO, 2005, p.89)

A psicologia sócio-histórica caracteriza a cultura como o conjunto de produções humanas e como interações sociais estabelecidas entre os sujeitos que, em contrapartida ao que é oferecido pela natureza, é o fruto da criação e da imaginação do homem (Pino, 2005). Dessa forma, quando a criança está em interação com outros sujeitos, brincando, imaginando, criando e atribuindo significados e sentidos às suas experiências, está também produzindo cultura e, consequentemente, se constituindo como sujeito humanizado.

Nessa mesma linha, Vigotski define a categoria de unicidade entre sujeito e ambiente, em que sujeito e meio constituem uma unidade. Isso implica a necessidade de considerar o modo como o sujeito se apropria do meio, no sentido de torná-lo próprio, para compreender como o sujeito se constitui como tal nesse meio.

A apropriação desse meio se dá a partir de uma determinada organização do tempo. E foi isso que ocorreu na organização do filme "Zumbilândia", o tempo das aulas foi destinado à preparação dessa atividade fílmica. Enriquecendo assim a rotina desses pequenos, a qual é compreendida como um elemento fundamental na organização institucional e de normatização das subjetividades de crianças e adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação.

Segundo as reflexões de Prestes (2010) o meio influencia diretamente o desenvolvimento psicológico e a personalidade consciente da criança através de suas vivências. Assim, Prestes (idem) traduz Perejivanie (vivência) como:

> (...) uma unidade simples, relativa a qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou uma especificidade da criança; *perejivanie* e exatamente a unidade da personalidade e do ambiente, assim como esta representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa serie de *perjivanie* da criança. *Perejivanie* deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade (PRESTES apud VIGOTSKI, 2004, p. 188).

Através da observação, é possível realizar aproximações contínuas aos sentidos que os sujeitos pesquisados produzem para as práticas desenvolvidas na rotina escolar, bem como as implicações dessas práticas no desenvolvimento desses sujeitos. Numa perspectiva etnográfica, a observação, possibilita através de um olhar sensível aos indícios deixados pelos sujeitos pesquisados no âmbito escolar, realizar aproximações sucessivas aos sentidos produzidos por esses sujeitos no decorrer de seu processo de produção.

Nesse sentido, “mais do que a inserção da criança na cultura, o seu desenvolvimento cultural é a inserção da cultura na criança, para assim torná-la um ser cultural”. (Pino, 2005, p.158). É preciso entender a importância das relações sociais para o processo de criação e imaginação, principalmente na infância. Essas capacidades só são desenvolvidas porque os sujeitos se relacionam com os aspectos culturais já existentes e a partir deles conseguem criar e imaginar algo novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, entendemos que o espaço e o tempo de uma Instituição Educacional não se constituem apenas por suas metragens ou rotinas fixas. É um lugar composto por gostos, sons, palavras, regras de uso, luzes, cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. A organização do tempo e do espaço é um arranjo que pode possibilitar abrigar rotinas que vão para além da sala de atividades, permitindo às crianças o acesso e vivências aos diferentes espaços da instituição escolar, tanto interno quanto externo.

Como pedagogias, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais. Nessa

perspectiva, atuam como elementos destacados na construção social e histórica da realidade como um o objeto a ser explorado no cotidiano escolar.

Acreditamos que a experiência do filme “Zumbilândia” proporcionou às crianças momentos de interações significativas e experiências únicas, em que conseguiram expressar sua imaginação e ao mesmo tempo contribuir com o processo de ensino-aprendizagem das práticas de leitura e escrita que ocorrem durante o movimento de formação escolar e cultural das crianças. Percebe-se, através dessa prática, a importância do respeito ao protagonismo das crianças e o olhar sensível que o professor deve ter para observar os caminhos apontados por elas no processo de construção dos conhecimentos.

O acolhimento a essa iniciativa provocou uma reorganização do tempo para o desenvolvimento desse projeto. A apropriação, pelas crianças, do espaço da sala, as modificações realizadas para filmagem, bem como a visita à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para gravar a trilha sonora do filme, foram momentos em que a reconfiguração do tempo e do espaço foi observada.

Por fim, cabe ressaltar a importância da organização dos tempos e dos espaços para a prática das atividades, uma vez que devem estar organizados de maneira que favoreçam a interação, a vivência e a experimentação das crianças perante as práticas diárias. Nesse sentido, o espaço educativo deve estar preparado, a fim de possibilitar aos alunos maior expressão e desejo. Deve ser então um espaço de confiança e liberdade.

O arranjo do tempo e espaço para as atividades de leitura foi importante elemento na articulação entre o trabalho pedagógico desenvolvido na EI e nos anos iniciais do EF. Da mesma forma, a continuidade do trabalho pedagógico, com a presença da leitura de modo lúdico nos primeiros anos do EF, conforme a experiência da construção fílmica analisada nesse artigo se configurou como elemento facilitador da transição entres as etapas da EB.

Constata-se, portanto, a necessidade de um olhar sensível para o modo como adultos e crianças vivem suas experiências com os tempos e os espaços escolares, de modo a garantir articulação entre as atividades da rotina escolar e que a tarefa de ensinar não se imponha ao brincar.

Enfim, vale ressaltar o papel do tempo e do espaço nas práticas de leitura como elementos que educam, contribuindo com as possibilidades de representação da infância e construção do currículo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

AHLBERG, J.A. **O Carteiro Chegou**. Rio de Janeiro Companhia das Letrinhas, 2010

ARIÉS, P. **Historia social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

BENJAMIN, W. **Textos Escolhidos – Walter Benjamin**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CORALINA, C. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 9a ed. São Paulo: Global Editora. 1985

LAURO, B. R. Rotinas na creche: entre o tempo e as infâncias vividas. In **Tempos: movimentos experienciados** (orgs) Luciana Pacheco Marques, Sandraelena da Silva Monteiro, Cristiane Elvira de Assis Oliveira. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2012

Notas de campo expandidas. Realizadas nos anos de 2010, 2011 e 2012. Escola de tempo integral. Juiz de Fora, MG.

PINO, A. **As marcas do humano*:* às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortes, 2005.

PRESTES, Z. R.. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

RELATOS

CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: CONSTRUINDO UMA PRÁTICA AFIRMATIVA DA IDENTIDADE ÉTNICA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valquíria Maria da Matta Geraldo Matos[1]

RESUMO

Este relato apresenta o projeto desenvolvido com recursos do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (Fapeb), em uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais. O trabalho foi realizado em duas turmas de crianças do 2º período da Educação Infantil e teve como objetivos principais construir uma prática pedagógica para a afirmação da identidade étnica dos pequenos, desconstruir preconceitos e estereótipos relacionados à cultura africana e afro-brasileira e destacar o negro como sujeito ativo na construção de nossa sociedade. O projeto também oportunizou a implementação na escola da Lei 10.639/03, que determina o estudo da história africana e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares. Assim, há exposição de três atividades consideradas significativas e produtivas durante o desenvolvimento do projeto com as crianças que, foi consubstanciado com a releitura do *livro "Tudo bem ser diferente" de Todd Parr*; o Projeto dos bonecos e a Oficina de bonecas "Abayomis".

PALAVRAS CHAVE: Educação Infantil – cultura – africana – afro-brasileira.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência refere-se ao projeto "*Cultura africana e afro-brasileira: construindo uma prática afirmativa da identidade étnica das crianças na Educação Infantil"*, realizado, em 2013, com recursos do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB), edital nº 007 de 2012. As atividades foram desenvolvidas em duas turmas (manhã e tarde) de 2º período da Educação Infantil em uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

O objetivo principal, construir uma prática afirmativa da identidade étnica das crianças na Educação Infantil, foi desenvolvido a partir de dois eixos de estudo:

[1] Professora efetiva da Rede municipal de Juiz de Fora e mailvalquiriadamatta@gmail.com

“África” e “As literaturas africanas e afro-brasileiras como contextos para ações afirmativas da identidade étnica das crianças na Educação Infantil”.

A instituição onde o projeto foi desenvolvido funciona em dois prédios alugados, e adaptados, localizados em ruas diferentes e próximas. Cada prédio abriga três salas de aula, que são organizadas para atender crianças de faixa etária entre 4 e 6 anos. O prédio I, que funciona na Rua Américo Lobo, dispõe de três salas de aula, que são organizadas para atender as crianças em dois turnos. Integram ainda o espaço físico desta instituição, uma secretaria, almoxarifado e uma sala para a coordenação pedagógica e direção. Em outro espaço, temos uma pequena cozinha, refeitório, banheiros, despensa para armazenar alimentos e uma reduzida área descoberta para recreação e a prática de Educação Física.

O prédio II, localizado na Rua Barão do Retiro, dispõe de três salas de aula, do mesmo modo, organizadas para atender as crianças no turno da manhã e turno da tarde. Esse prédio tem uma característica diferenciada, pois é constituído por três andares. No térreo, funciona um espaço coberto para recreação e prática de educação física, e nos outros andares funcionam três salas de aula, almoxarifado, cozinha, refeitório, sala de TV e banheiros.

A escola, por localizar-se em uma região central da cidade e ser local de passagem para diversas comunidades, atende crianças de bairros distintos, a saber: Santa Rita, Bonfim, Progresso, Bairu, Manoel Honório, Nossa Senhora Aparecida, São Tarcísio, Marumbi, Santa Paula, Santa Teresinha, entre outros, por isso, a realidade sociocultural e econômica das famílias que confiam seus filhos à escola é distinta. Mas, de um modo geral, são crianças carentes, e em sua maioria negras.

Ao observar e refletir sobre o cotidiano escolar, os sujeitos inseridos nesse contexto, como também minha prática pedagógica ao longo da carreira como professora, pude notar que as questões étnico-raciais perpassam as relações sociais e culturais. Essas demandas emanam a necessidade de se discutir e pensar um trabalho que valorize a participação da população afro-brasileira para a formação da identidade das crianças na Educação Infantil. Isso culminou com a elaboração e submissão do projeto: *“Cultura africana e afro-brasileira: construindo uma prática afirmativa da identidade étnica das crianças na Educação Infantil” ao* FAPEB, no ano de 2012.

Esse projeto teve como objetivos construir uma prática pedagógica que promovesse a afirmação da identidade étnica das crianças na Educação Infantil, desconstruir preconceitos e estereótipos relacionados à cultura africana e afro-brasileira, possibilitar a construção de uma prática pedagógica que destacasse o negro como sujeito ativo na construção de nossa sociedade. Tais finalidades atendem à lei 10.639/03, que determina o estudo da história africana e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares.

Dessa forma, proporcionou-se às crianças vivências e experiências a partir das culturas africanas e afro-brasileiras, conscientizando-as sobre sua importância e riqueza na construção de nosso país. Também foi propósito desse trabalho contribuir para a autoestima positiva das crianças afrodescendentes, em relação à sua negritude, pois como cita Munanga (2012)

> Aceitando-se o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiúra como qualquer ser humano "normal" (MUNANGA, p.43, 2012).

Educar na diferença, exaltando as especificidades de cada indivíduo, foi minha premissa durante todo o estudo e desenvolvimento do projeto, o que possibilitou às crianças, entender que são diferentes e que essa diversidade decorre de uma ideia de complementaridade, promovendo a construção de uma identidade étnico-racial positiva.

Procurei, através da literatura africana e afro-brasileira, resgatar as memórias trazidas da África, às quais ainda hoje estão entrelaçadas em várias dimensões do simbolismo brasileiro, e que pertencem a todos, sejam brancos ou negros. Segundo AMÂNCIO; GOMES; JORGE (2008):

> Há um provérbio africano que diz: “Conhecimento é outro nome para Força”. Coerentes com essa sabedoria, oriunda de nossos ancestrais africanos, podemos dizer que o conhecimento precisa e deve ser um ato de emancipação intelectual, social, política e cultural. Portanto, é um ato de fortalecimento. Isso significa a capacidade de ver o outro, conviver com outros universos culturais, compreendê-los na sua diferença em relação a sua própria cultura e, assim, apontar novos caminhos, construir outras interpretações que ajudem o homem (e a mulher) a avançar na complexa aventura humana (AMÂNCIO; GOMES; JORGE, 2008, p. 153)

Dentre as diversas experiências e vivências proporcionadas às crianças, gostaria de destacar e relatar três que considero mais significativas: a releitura do livro “*Tudo bem ser diferente”* de Todd Parr, o Projeto dos Bonecos e a Oficina de bonecas *Abayomis*.

Para realizar a releitura do livro “*Tudo bem ser diferente”* propus às crianças que fizéssemos o nosso próprio livro, com o mesmo título da obra original, mas com nossas fotos e frases. Iniciei o trabalho relembrando as histórias contadas anteriormente: “Do outro lado tem segredos” de Ana Maria Machado; “Cadê você, Jamela?” de Niki Daly; “O menino Nito” de Sônia Rosa; “A menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado; “Minha família é colorida” de Georgina Martins.

As atividades que realizei com as obras citadas ajudaram as crianças a formularem as primeiras frases para a construção do livro, pois elas puderam relembrar todas as conversas sobre os livros. Durante essas rodas de conversas algumas frases foram surgindo*:*

Tudo bem menino brincar de boneca e casinha e menina brincar de carrinho ou bola.
Tudo bem ter cabelo liso ou cacheado, curto ou comprido.
Tudo bem ser preto, branco ou marrom.
Tudo bem ter olho claro ou escuro.
Tudo bem menino chora.
Tudo bem ser chato de vez em quando.
Tudo bem ser pequeno, médio, grande ou grandão.
Tudo bem usar óculos.
Tudo bem menino brincar com menina.
Tudo bem meninos e meninas serem amigos.
Tudo bem ter amigos diferentes.

(Notas de campo do dia 16/04/13)

Esgotadas as sugestões de frases, percebi que deveria dar mais tempo para esta atividade, e assim algumas situações problemas foram surgindo possibilitando a criação de novas frases para o livro:

Tudo bem menino gostar de rosa e menina gostar de azul.

(Notas de campo do dia 24/04/13)

A situação problema surgiu por causa da cor de uma pasta: João Marcelo guardou seu dever em sua pasta vermelha e na saída um colega disse: “sua pasta é rosa”. Na verdade, ao colocar o dever de folha branca dentro da pasta vermelha transparente, esta ficou rosada, dando margem para que o colega falasse sobre o outro. Expliquei, naquele momento, o que aconteceu com a pasta para as crianças, mas os responsáveis começaram a entrar na escola para pegar as crianças, então, encerrei o assunto, dizendo a elas que no dia seguinte terminaríamos a conversa.

No dia seguinte, retomei o assunto com toda a turma, discutimos a questão da cor rosa para meninos e azul para as meninas. Imediatamente Guilherme disse: “eu tenho uma camisa rosa que ganhei de presente” e Maria Clara completou: “meu primo que vem me buscar usava um boné rosa e eu gosto da cor azul”. Esta situação problema foi um disparador para continuarmos o nosso trabalho de releitura da obra intitulada "Tudo bem ser diferente" e nos instigou a criar mais uma frase para o nosso livro. No dia seguinte, Guilherme trouxe a sua camisa rosa e quis tirar a foto com ela para o livro.

No dia 8 de maio foi proposto às crianças a confecção de uma lembrancinha para as mães, Walyson foi o único menino que escolheu fazer uma flor cor de rosa para sua mãe. Observei que sua escolha foi motivo de zombaria em sua mesa. Então chamei a atenção de todos para o ocorrido e fiz a intervenção necessária. A situação possibilitou mais uma reflexão junto às crianças e outra frase para nossa coleção emergiu: “Tudo bem menino escolher e fazer um trabalhinho cor de rosa”.

Nesse mesmo dia outra situação me chamou atenção durante as atividades de sala. Em uma roda de conversa, Gregório retornou com o boneco de casa e ao relatar que ajudou sua mãe a costurar um enfeite da roupa do boneco percebi um estranhamento das crianças sobre a situação descrita pelo menino. Elas riram do que o colega falou. Então conversamos, lembrando que existe a profissão de alfaiate

e que homem também pode costurar, cozinhar, cuidar da casa, entre outras coisas. Deixei que as crianças falassem a respeito de si e de seus pais, e assim conseguimos construir mais três frases para o "nosso" livro.

Tudo bem menino costurar o boneco.
Tudo bem menino ajudar a mamãe a arrumar a casa.
Tudo bem menino lavar a louça para a mamãe.

(Notas de campo do dia 16/04/13)

Foto 1



Figura 1 - acervo da autora

Outra situação surgiu quando Jhansley, uma criança que sempre chegava à escola, de cara emburrada, apareceu numa manhã bem mais mal-humorada que de costume e todos nós perguntamos para ele o porquê de tanto mal humor e ele respondeu:

Jhansley: - Ô tia, tudo bem ficar bravo ué?
Professora: - Mas Jhansley, de vez em quando, não é? Você iria gostar de alguém sempre bravo todos os dias perto de você?
Jhansley: - Não.
Professora: - Então pode ser Tudo bem ficar bravo de vez em quando?

(Notas de campo do dia 10/06/13)

E assim a frase: *Tudo bem ficar bravo de vez em quando* foi incluída no nosso livro.

Destaco uma situação bem interessante que surgiu durante a aula de Artes da professora Andréa. A professora propôs às crianças que fizessem uma massinha caseira com as cores que precisassem, para montarem sua família. Uma menina então exclamou:

Clara: - Eu quero marrom e amarelo.
Andréa: - Por quê?
Clara: - Porque meu pai e minha mãe são marrons, mas eu e meu irmão somos amarelos...

(Notas de campo do dia 23/05/13)

Desse diálogo surgiu uma nova frase para o livro. Combinamos de colocar a frase: *Tudo bem ser preto, branco ou marrom*. Nesse momento Clara exclamou: Amarelo também!. Então a frase do livro ficou:

Tudo bem ser preto, branco, amarelo ou marrom.

(Notas de campo do dia 27/05/16)

No decorrer das atividades realizadas durante o desenvolvimento do projeto as crianças foram construindo propostas de frases para a releitura do livro "*Tudo bem ser diferente" de Todd Parr.*

Percebi com esse trabalho como as crianças haviam se apropriado da proposta de releitura do livro, pois em algumas situações durante as brincadeiras livres as crianças se remetiam ao livro, problematizando situações de suas vivências e sugerindo novas frases para o livro, como no exemplo abaixo:

Ana Vitória, durante o recreio, enquanto brincava de mamãe e filhinha sugeriu: Tudo bem menino carregar a bolsa do bebê.

(Notas de campo do dia 04/06/13)

A obra que inspirou nossa releitura continha frases que vinham acompanhadas por desenhos que as ilustravam, contudo para o "nosso livro" sugeri junto às crianças que em vez de um desenho poderíamos usar fotos delas mesmas para ilustrar as frases que foram construídas. As próprias crianças escolhiam e

manifestavam o interesse em participar do registro fotográfico para compor cada página do "nosso livro".

O livro finalizado com as crianças foi organizado em slides e apresentado à turma, em seguida expus o trabalho na reunião de pais da escola. Ao final do ano letivo, editei e imprimi 60 cópias do livreto, anexando fotos de algumas atividades desenvolvidas durante o ano.

Ao apresentar o livro em slides, observei que os pais/responsáveis assistiam com entusiasmo e interesse. Uma mãe, ao ver a foto de seu filho representando a frase: "*Tudo bem lavar a louça pra mamãe"* comentou que realmente ele gostava de ajudá-la em casa. Outra responsável quis comentar a respeito do projeto, enfatizando a importância da parceria escola/pais, afirmando observar os resultados em casa. Exemplificou sua fala trazendo o exemplo de sua filha:

"Clara ouviu meu irmão responder malcriadamente à mãe, e imediatamente, abandonou o que estava fazendo e foi até ele lhe dizer que não devia responder aos mais velhos". A mãe de Clara percebeu que esta atitude aconteceu em razão do trabalho desenvolvido na escola com as crianças, já que a professora havia apresentado os portfólios do 1º período letivo e comentado sobre a ênfase que estava dando no tratamento aos mais velhos em função do projeto agraciado com o FAPEB, sobre cultura africana.

A segunda experiência a ser destacada neste relato se refere ao "Projeto dos Bonecos". A escola Bonfim realizava há três anos um projeto com bonecos que objetivava estimular as crianças a se conhecerem melhor, oferecendo condições para que elas aprendessem a conviver com o outro e com o ambiente que a cerca, através de atitudes de respeito, solidariedade e de confiança. Os bonecos eram marrons e já vinham prontos, seus gêneros vinham definidos e suas roupas também, as crianças somente escolhiam seus nomes através de uma votação coletiva e a partir daí cada criança levava o boneco de sua turma para casa por dois ou três dias para brincar e interagir com os seus familiares.

Vale destacar que o projeto proposto por mim se diferenciava do projeto dos bonecos realizado pela escola. A começar pelo próprio boneco que seria preto e não marrom, sem roupas e sem identidade alguma e cujo objetivo principal seria despertar nas crianças as afetividades, o cuidar, além de estimular o contato com a diversidade humana existente em nossa sociedade, possibilitando às crianças, a

partir do brincar de faz-de-conta, a significação e ressignificação de suas vivências construídas culturalmente**.**

O trabalho com a temática dos bonecos teve início na primeira reunião de pais do ano de 2013. Na oportunidade explicamos às famílias como o Projeto *"Cultura africana e afro-brasileira: construindo uma prática afirmativa da identidade étnica das crianças na Educação Infantil"* seria desenvolvido com a turma. Nessa mesma reunião após a explanação do mesmo, os responsáveis pelas crianças assinaram um termo, autorizando uso de imagens. Aproveitamos para apresentar o subprojeto dos bonecos que é uma das atividades entrelaçadas ao projeto original. Expliquei para os familiares como seria realizado o trabalho. Para desenvolver essa experiência, cada criança levaria para casa um boneco de pano preto sem identidade. As características, como as de gênero, por exemplo, do boneco deveriam ser construídas pelas crianças e familiares, num trabalho coletivo.

Após a reunião uma mãe negra me procurou, querendo se desculpar pelo riso que havia dado enquanto eu apresentava o boneco. Segundo ela, o boneco do ano passado era marrom e na turma de sua filha houve uma criança que o rejeitou dizendo que *"não gostou do boneco porque ele era preto".* Então,
ao ver o boneco preto que apresentei, ela lembrou-se da situação e riu porque *"se o anterior era marrom e foi rejeitado, imagina este sendo realmente preto, como seria"?* Agradeci pelo relato sincero, disse que estaria à disposição para qualquer dúvida e/ou esclarecimento. Conversei mais com ela a respeito de sua filha, pois percebi que haveria uma autoestima a ser fortalecida.

Como trabalhava no período da manhã e da tarde na mesma sala com duas turmas de 2º período, realizei as atividades em ambas as turmas. Como o prédio no qual eu trabalho tem apenas três turmas sugeri às outras duas professoras, que também trabalhavam com 2º período, que apresentassem os bonecos "pretos" sem roupa, sem rosto, ou seja, sem identidade predeterminada em suas turmas, pois assim todas as crianças do nosso prédio teriam a oportunidade de levar os bonecos para casa e construir suas identidades.

Então, a partir daí, me reuni com as demais professoras do 2º período para pensarmos em como apresentaríamos o boneco às crianças. Decidimos colocar numa caixa o boneco e o kit para costuras. Combinamos que a chegada do boneco deveria ser misteriosa e a caixa seria encontrada na porta de cada sala. A partir daí

cada professora daria a continuidade, estimulando o faz-de-conta das crianças que deveriam imaginar como aquela caixa veio parar na porta da sala.

Cada semana uma criança levava o boneco para casa, juntamente com um kit costura, e assim o boneco era caracterizado de acordo com as preferências de cada criança, que com o auxílio de sua família, modificava a aparência do boneco.

Essa experiência de construção do boneco pelas crianças e seus familiares, bem como a recepção do boneco em suas casas deveria ser registrada no diário de bordo da turma que acompanhava o percurso de visitas do boneco e que contaria todo esse processo.

> Aqui em casa, com a correria do dia a dia, meu boneco demorou mais para ficar pronto. Mas eu e minha mãe deixamos ele como um primo meu que estou com saudade. O nome dele é Davi, mora em Florianópolis; por isso vesti meu boneco de surfista e colocamos SURF na camiseta dele. Hoje ele foi ao centro comigo, dormiu na barraca, jogou no PC comigo." (Gregório, 03/05 a 08/05/13)

A terceira experiência proporcionada às crianças e que foi uma das mais significativas, foi a Oficina de bonecas negras Abayomis, que realizei no dia 05/10/13 com a participação dos responsáveis e das crianças. Preparei um convite surpresa para as crianças levarem para casa e as incentivei, dizendo que neste dia elas poderiam trazer uma pessoa para a sala de aula, pois faríamos todos juntos uma surpresa que depois levariam para casa. Escrevi aos pais e responsáveis o seguinte bilhete:

SENHOR RESPONSÁVEL:
VENHA PARTICIPAR DE UM "ENCONTRO PRECIOSO" COM SUA CRIANÇA, NO DIA 05/10, ÀS 9H NA NOSSA ESCOLA POR QUESTÕES DE ESPAÇO, APENAS UM RESPONSÁVEL DEVERÁ ACOMPANHAR A SUA CRIANÇA E PARTICIPAR DA ATIVIDADE. SUA CRIANÇA PRECISA E FICARÁ MUITO FELIZ COM A SUA PRESENÇA!
CONTAMOS COM VOCÊ!!!

Iniciei o encontro do dia 05/10/2013 salientando a importância daqueles que estavam dedicando seu tempo aos seus pequenos neste momento. Frisei que iríamos fazer naquela manhã o que as crianças mais gostam de fazer: brincar. Em seguida, apresentei um vídeo de uma menina afrodescendente, Lis, de 9 anos,

ensinando como se faz uma "*Abayomi*" e logo após, fiz algumas perguntas às crianças sobre o vídeo, relembrando a origem das Abayomis e o significado da palavra em nossa língua: "*encontro precioso*". Logo em seguida propus a todos que subíssemos às salas de atividades para iniciarmos a nossa brincadeira que seria: *"A oficina de bonecas Abayomis".*

Algumas crianças sentaram-se no colo de seus responsáveis, outras ficaram em pé porque suas mães estavam com bebê ao colo. Percebi que todos se envolviam com a atividade. Foi um momento rico, onde pais, avós, tios, tias, irmãos, irmãs e demais familiares puderam interagir com as crianças e com a escola, construindo saberes, práticas e relações mais afetivas. Em síntese, esta oficina simbolizou o verdadeiro significado da palavra da língua yorubá Abayomi, (Abay = encontro, omi = precioso), foi um verdadeiro encontro precioso, assim definido pelos presentes em seus relatos:

Bom dia! Achei uma boa oportunidade para estar próxima da escola e da minha filha, já que, no corre, corre do dia a dia é tão difícil. Vi nos olhos dela o orgulho e a felicidade de estarmos juntas naquele momento. O projeto de vocês englobou muitas coisas: emoção, carinho, companheirismo, união, afetividade e acho que o mais importante foi ter passado para as crianças com muita simplicidade a importância dos valores e o respeito às etnias. Vocês estão de parabéns pela forma como foi conduzido o encontro porque pra mim, como mãe foi realmente um encontro precioso". Só tenho a agradecer a dedicação de todas vocês, foi uma terapia...(L. M., mãe de C. V).

Achei que foi muito especial para mim, tive um momento maravilhoso com minha filha e amigos, nunca tinha feito uma boneca que significasse tanto na vida de minha filha, minha filha ficou muito feliz e eu também, podíamos repetir mais vezes foi muito especial e legal.(H. G, mãe de L)

Gostaria de falar que o encontro de sábado foi muito bom, pois pode proporcionar a todos nós um dia muito especial, onde os nossos filhos juntamente com as mães e pais, mais os professores, dedicamos um pouco mais de tempo com eles, ajudando-os e também aprendendo de forma educativa a fazer bonecas que simbolizam a forma de dizer "não" ao racismo e toda a forma de preconceito. Desse jeito, nossos filhos aprenderão a conviver com todos as pessoas sendo elas negras, pardas ou de qualquer crença religiosa. Adorei o encontro!!!(S. M., mãe de I).

Olá senhores professores! Eu achei excelente a criatividade do dia, foi muito aproveitável. Se todas as pessoas fossem iguais a vocês, não haveria preconceitos no mundo, vocês estão de parabéns. Gostei muito e lhe agradeço, obrigado. (L. C., mãe de E).

Foi muito bom poder estar participando da oficina junto com as crianças, pois interagiu os pais junto com os filhos, aproximando e mostrando as crianças que todos nós temos coisas novas para aprender.O João Lucas adorou cada passo do bonequinho e do bebê, escolhendo os retalhos, vendo como eram dados os nós para a montagem das abayomis.Foi gratificante poder ficar aquelas horas com o João, pois sempre estamos

correndo, sem tempo para parar e ficar com eles. Muito obrigado por este momento"(D. A, mãe do J. L.)

Com o objetivo principal de construir uma prática pedagógica que promovesse a afirmação da identidade étnica das crianças na Educação Infantil é que desenvolvemos este projeto, que contribuiu para desconstruir preconceitos e estereótipos relacionados à cultura africana e afro-brasileira. A realização do projeto possibilitou a construção de uma prática pedagógica que destaque o negro como sujeito ativo na construção de nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferenças, mais do que dados da natureza, são construções sociais, culturais, políticas e identitárias. Desde criança, aprendemos a olhar, identificar e reconhecer a diversidade cultural e humana, não só como forma de organização da vida social, mas também aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada e dicotômica: perfeição e imperfeição, beleza e feiúra, inferior e superior. Esse olhar e essa forma de racionalidade precisam ser superados para que paremos de tratar as diferenças de forma desigual. É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de reapresentar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir no período da primeira infância.

Isto posto, o projeto teve o intuito de proporcionar às crianças experiências e vivências significativas com a cultura africana e afro-brasileira, como também de aproximar família e escola. Além disso promoveu ações afirmativas ao trabalhar a história africana através de sua literatura em diálogo com pais e crianças.

Educar na diferença, exaltando as especificidades de cada indivíduo, foi nossa premissa durante todo o estudo e desenvolvimento do projeto, o que possibilitou às crianças, entender que são diferentes e que essa diversidade decorre de uma ideia de complementaridade, promovendo a construção de uma identidade étnico-racial positiva.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, I.M.C; GOMES, N. L.; JORGE, M.L.S. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PARR,Toddy. **Tudo bem ser diferente.** Editora Panda Books, SP

SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO AEE: ESTRATÉGIAS DIFERENCIADAS DE APRENDIZAGENS

Cleonice Halfeld Solano[1]

APRESENTAÇÃO

Corroborando com os fundamentos apregoados pela proposta de educação inclusiva presente no PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e compreendendo que é dever da escola proporcionar aprendizagens significativas a todos os alunos, indistintamente, desenvolvemos uma proposta de intervenção pedagógica, utilizando como recurso uma sequência didática (SD). O instrumento metodológico foi desenvolvido com um grupo de alunos da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado).

O AEE tem como função precípua disponibilizar instrumentos e estratégias que permitam acessibilidade e rompam com as barreiras, possibilitando ao educando autonomia, participação social e desenvolvimento de sua aprendizagem (Resolução CNE/CEB 4/2009).

Nesse sentido, atuando como professora de uma sala de AEE, concomitante a participação na formação promovida pelo PNAIC, via Secretária de Educação Juiz de Fora, apresentamos nosso relato de experiência, utilizando o procedimento de ensino: sequência didática. Acreditamos que a SD oportuniza estratégias significativas de aprendizagens, possibilita abarcar diferentes conteúdos curriculares, proporcionando ao aluno a construção de saberes significativos e articulados a questões cotidianas.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

A experiência foi desenvolvida em uma sala de AEE de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora, situada na região nordeste, instituição de porte médio,

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora/MG. halfeldsolano@yahoo.com.br

que atende Educação Infantil, Ensino Fundamental e a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola possui 28 turmas. Os alunos, em sua maioria, são filhos de famílias que exercem profissões diversas como: pedreiros, serventes de pedreiros, empregadas domésticas, diaristas, mecânicos, costureiras, pintores, trabalhadores do comércio e de pequenas indústrias, outros atuam em trabalhos flutuantes sem vínculo empregatício e outros estão na condição de desempregados sobrevivendo com recursos oriundos de programas sociais como bolsa família ou similares.

No período de realização desta intervenção pedagógica, a sala de AEE atendia a 08 alunos com deficiências distintas, no contraturno do ensino regular, de forma individual ou coletivamente em pequenos grupos.

Desenvolvemos a atividade do PNAIC com um grupo formado por três alunos atendidos no AEE. Um aluno com 08 anos de idade, com baixa visão e com dificuldade no processo de aprendizagem. Frequenta o 2º ano do Ensino Fundamental (EF) regular, ainda não alfabetizado, escreve seu primeiro nome, sequencia e quantifica numerais até 20, fase pré-silábica.

A outra aluna tem 7 anos frequenta o 1º ano do EF, possui Deficiência Intelectual /Síndrome de Down. Escreve seu primeiro nome, identifica e nomeia todas as letras do alfabeto, fase pré-silábica. O terceiro aluno possui 08 anos de idade, frequenta 3º ano EF, se encontra na fase silábico-alfabética do sistema de escrita alfabética.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta de um currículo interdisciplinar que não fragmente as diferentes áreas de saberes tem sido estabelecida nos diversos textos normativos e principais políticas educacionais, sendo também reiterado no âmbito do PNAIC. Na esteira da interdisciplinaridade associamos uma proposta de educação voltada para a diversidade e para a heterogeneidade de alunos que compõem o espaço escolar das escolas públicas brasileiras.

Organizamos um planejamento procurando contemplar as áreas de matemática, introduzindo formas para compreensão das funções sociais de números, grandezas e medidas, bem como uma aproximação da linguagem

matemática de uso prático; Em língua portuguesa, numa perspectiva de letramento, enfatizamos a consciência fonológica léxica e silábica e em ciências destacamos o eixo ser humano e saúde.

Para implementar esse planejamento optamos por desenvolver um trabalho pedagógico através da utilização da SD por perceber que essa metodologia promove procedimentos de ensino em etapas articuladas, possibilita o trabalho interdisciplinar, valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, promove reflexões, levantamento de hipóteses e possibilidade de aprendizagens mais significativas.

Conforme ressaltam Mendes, Cunha e Teles (2012) a SD:

> (...) possibilitam pensar o trabalho pedagógico de modo articulado, sistemático e contextualizado com vistas ao desenvolvimento das capacidades previstas nos direitos de aprendizagem. Conteúdos básicos das áreas do conhecimento poderão ser abordados sob essa modalidade organizativa. (MEC, caderno 06, 2012,p.21)

Nesse sentido, intentamos promover um processo educativo com relevantes contornos, com estratégias diferenciadas de ensino, de forma a assegurar alguma forma de aprendizagem para os alunos do AEE.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Planejamos uma SD inspirada no livro "Gabriel tem 99 Centímetros[2]", conforme mencionado anteriormente, a atividade foi desenvolvida com alunos da sala de AEE. Ao planejarmos as atividades pretendíamos introduzir direitos de aprendizagem de áreas curriculares distintas e utilizar de estratégias que contribuíssem para a compreensão dos conteúdos de forma mais significativa e contextualizada. Diante das deficiências e especificidades do grupo, procuramos desenvolver intervenções associadas a questões cotidianas de forma mais prática, utilizando recursos manipuláveis, em sua maioria. Para tanto, elencamos os direitos de aprendizagem/ objetivos:

[2] Autora: Annete Huber Manuela Olten; tradução: Hedi Gnadinger;

Direitos de Aprendizagem de Ciências

Eixo Estruturante Ser Humano e Saúde

Objetivos:

- Reconhecer as alterações e transformações nos seres humanos durante suas fases de desenvolvimento;
- Identificar os cuidados com a saúde, relacionado à alimentação, higiene pessoal, vacinação, prática de exercício, lazer e descanso;
- Relacionar uma dieta saudável a um bom funcionamento do corpo e manutenção da saúde.

Direitos de Aprendizagem Matemática

Objetivos:

- Grandezas e Medidas - Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida adequado com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido; Fazer estimativas; Identificar conceitos matemáticos e familiarizar com a linguagem matemática.

Direitos de Aprendizagem Língua Portuguesa

Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Objetivos:

- Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho;
- Refletir sobre a dimensão sonora das palavras;
- Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.

Iniciamos as atividades realizando a leitura do supracitado livro, oportunizando espaço para cada aluno comentar sobre a história, aproveitamos para explorar os conhecimentos prévios sobre o tema. Após essa investigação adequamos os objetivos de forma a enfatizar os direitos de aprendizagem que necessitavam ser introduzidos.

Figura 1 – Livro de Literatura utilizado



Fonte: Acervo da autora

No encontro seguinte realizamos atividades práticas de comparação. Como na história abordava sobre o tamanho de Gabriel e de sua mãe, fizemos várias comparações fazendo analogia com a história contada: entre professora e eles, entre eles, comparamos o tamanho do nosso corpo como um todo, dos braços e pernas. Usamos instrumentos de medidas diversos como: fita métrica, metro, barbante e corda. Os alunos fizeram atividades de medir e comparar tamanho, utilizando fita métrica, barbante e corda.

Na aula seguinte, colocamos situações problemas como: precisamos medir o tamanho dessa sala, porém não temos nenhum instrumento de medida, como faremos? Um aluno disse: “podemos usar as mãos”, nesse momento apoiamos nos estudos de Vigotsky(1994) acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal e atuamos como mediador fornecendo outros elementos para estimular o aluno a se pronunciar e concluir seu raciocínio. Sua inferência estava correta, associou situações da vida, ele queria dizer o uso de “palmo”, ou seja, uma forma de medir utilizando nosso próprio corpo. Nesse contexto, apresentamos e experienciamos outras formas de medição com utilização do corpo: com passadas, com os braços e o próprio palmo, sugerido pelo aluno.

Em todos os encontros também tentávamos permear nosso diálogo com conteúdos de outras áreas do saber. Por exemplo: quando realizamos as atividades

de comparação e medidas, também fizemos articulação com conteúdos referentes à ciência, dialogando sobre as alterações do nosso corpo nas diferentes fases da vida, fazendo distinção entre criança, adolescente, adulto e idoso, sobre o que ainda cresce em nosso corpo. Haja vista, o livro possibilitava essas abordagens.

Nos encontros seguintes conversamos sobre os cuidados de higiene corporal, a importância de fazer atividades físicas e de ter uma alimentação saudável. Para consolidar e registrar esses conteúdos desenvolvemos atividades, utilizando ilustrações com situações de vida sedentária e prática de exercício físico, eles tinham que mostrar qual situação seria ideal. Em outra proposta, também com imagens, eles precisavam assinalar quais situações estavam corretas sobre higiene. Conversamos também sobre merenda escolar/lanche, perguntamos sobre seus hábitos alimentares e qual a importância de comer alimentos saudáveis.

Na sequência continuamos a explorar os conteúdos de forma articulada, propomos uma atividade de recorte e montagem de um quadro com ilustração de alimentos saudáveis e não saudáveis. Após finalizar o quadro, selecionamos algumas palavras e trabalhamos a questão da consciência fonológica, com brincadeiras de falar a palavra de forma segmentada, acompanhada de palmas. Posteriormente, eles fizeram atividade de rima, com palavras que estavam presentes no livro. Na atividade havia um desenho de uma banheira, eles deveriam pronunciar a palavra em voz alta, em seguida havia as palavras: estrela, bola e cadeira. Deveriam pronunciar as palavras e descobrir qual delas rima com banheira. Ao fazer essa atividade eles também utilizaram de palmas, pois sempre usamos esse recurso para trabalhar a consciência fonológica.

Também fizemos uma atividade em que havia a imagem de uma casa (palavra presente na história) e solicitamos outras palavras que começam com mesma sílaba de casa.

Para finalizar a SD propusemos atividades na mesa alfabeto com imagens abordando conceitos de estimativas. Por exemplo, uma das imagens mostrava uma balança, contendo em cada prato um objeto ou animal e os alunos deveriam dizer qual era o mais leve ou mais pesado. Em outra havia recipientes diferentes e eles deveriam estimar qual deles comportava mais liquido. E outras que envolviam noções de grandezas: pequeno/grande, perto/longe/, leve/pesado, dentre outros.

Figura 2 - Atividades Desenvolvidas Sala AEE





Fonte: Acervo Sala AEE

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A avaliação perpassou por todas as etapas da SD, desde a fase inicial até a final, através de observação da oralidade, nas inferências dos alunos frente os desafios que o professor colocava e nas atividades de registros conforme mencionadas na seção anterior.

De modo geral, podemos afirmar que tivemos êxito nos objetivos pretendidos, os alunos realizaram reflexões sobre alguns temas propostos, levantaram algumas hipóteses, refletiram sobre a dimensão sonora das palavras, conseguimos contemplar a perspectiva interdisciplinar e a linguagem matemática de forma mais prática e associada ao contexto social.

Entretanto alguns objetivos foram atingidos de forma parcial, haja vista às especificidades dos alunos. Mesmo assim, acreditamos que houve um processo de aprendizagem com qualidade envolvendo todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esse trabalho, consideramos que podemos desenvolver propostas educativas diferenciadas no espaço escolar, fundamentadas nos direitos de aprendizagens, respeitando os ritmos e especificidades dos educandos e

possibilitando aprendizagens significativas para todos os envolvidos no processo pedagógico.

Profissionalmente, a participação na formação do PNAIC e a realização das atividades no contexto do AEE, possibilitaram-nos oportunidades de repensar sobre a organização e desenvolvimento da prática pedagógica e sobre um currículo que contemple uma perspectiva interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.

_____.Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias:** ano 02, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

MENDES, Adelma Barros;CUNHA,Débora Anunciação;TELES,Rosinalda. **Organização do Trabalho Pedagógico por meio de Sequências Didáticas**. In, Brasil, MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: Ano 03 unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes,1994

LIVRO INFANTIL E SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO: UMA PROPOSTA PARA ALFABETIZAR LETRANDO[1]

Terezinha Toledo Melquiades de Melo[2]
Analina Alves de Oliveira Muller[3]

APRESENTAÇÃO

Na história da educação a questão da alfabetização tem sido concebida sob diferentes pontos de vista. Em determinado momento concebia-se que a aquisição do sistema de escrita alfabética precedia à leitura e à escrita, com isso, a aprendizagem dava-se de forma mecânica e desprovida de sentido para os educandos. Em outro momento, entendeu-se, equivocadamente, que somente a convivência com os vários textos que circulam na sociedade seria suficiente para que os alunos se apropriassem da escrita alfabética. Atualmente, entendemos que a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é uma tarefa complexa envolvendo a compreensão de princípios que subjaz este sistema e não poderá ocorrer isolada, mas por meio dos usos sociais que fazemos dos textos que nos circundam.

Nesse sentido, buscando um entrelaçamento destas duas perspectivas, a alfabetização e o letramento, faço um recorte de minha prática pedagógica no ano de 2012 e apresento uma sequência de atividades desenvolvida com o livro de literatura *PICOTE, o menino de papel*, de Mário Vale.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

O trabalho foi desenvolvido numa escola municipal situada em um bairro de Juiz de Fora/ MG. A escola possui turmas da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que, a maioria dos alunos, é originária do próprio bairro ou de

[1] Relato apresentado II Colóquio de Letramento, Linguagem e Ensino.

[2] Professora da rede municipal de Juiz de Fora - Mestre em Educação FACED/UFJF – temelquiades@gmail.com

[3] Mestranda em Educação FACED/UFJF - à época bolsista de treinamento profissional que atuou na turma no ano de 2012 - analina.alves@hotmail.com

bairros vizinhos.

A turma que iniciei meu trabalho em 2012 era formada por 18 alunos, a maioria oriunda da Educação Infantil da própria escola. Muitos deles já sabiam escrever o primeiro nome e conheciam a maioria dos nomes dos colegas. No início de fevereiro, grande parte dos alunos encontrava-se no nível pré-silábico da escrita, alguns silábicos sem correspondência sonora e apenas um aluno alfabético.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na história da alfabetização no Brasil, podemos perceber que o trabalho com o SEA passou por polarizações. Na época dos métodos tradicionais de alfabetização, por meio de memorização e textos sem sentido, o foco do trabalho era o Sistema de escrita, ou seja, o domínio de um código. Nos anos 80, devido às incompreensões do construtivismo o uso de textos passa ser o foco das práticas pedagógicas e assistimos, assim, à "perda das especificidades" (SOARES, 2004) da alfabetização, ou seja, passamos a entender que o convívio com portadores de textos seria suficiente para que o aluno se apropriasse do SEA.

Neste trabalho, compreendemos, assim como vários autores, que o domínio do SEA – a alfabetização – e o trabalho com os textos de uso social – o letramento são processos indissociáveis, simultâneos e que precisam caminhar juntos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Soares (2004, p.14),

> [...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de* e *por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da* e *por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, *op. cit*., p. 14 - *grifos da autora*).

Sabe-se que para algumas crianças, as práticas de letramento estão muito presentes em seu dia a dia; elas possuem livros, revistas e outros suportes textuais em casa, escutam histórias, observam os pais lendo e escrevendo. Entretanto, para outras a leitura e a escrita são escassas ou pouco praticadas na família. Isto porque o nível social, econômico e cultural da população está diretamente relacionado com

o letramento.

O que se depreende desta constatação, é a importância da escola, como principal agência de letramento e como fator decisivo na promoção do letramento. De acordo com Soares (2008), para entrar no mundo letrado é preciso que haja, primeiramente, escolarização real e efetiva da população e, em segundo lugar, deveria haver disponibilidade de material de leitura, ou seja, ter acesso a livros, revistas, jornais, livrarias e bibliotecas.

Neste trabalho entendemos que a inserção dos alunos no mundo da leitura e da escrita se dá por meio de um trabalho com os diferentes gêneros textuais e por meio de leituras diárias de livros de literatura para as crianças. Entendemos, ainda, que outros tipos de livros[4], considerados por nós como infantis, podem ser utilizados como suporte para a apropriação do SEA.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Como professora alfabetizadora há mais de dez anos utilizava uma metodologia para ensinar o SEA aos alunos: começava pelas vogais e depois trabalhava, seguindo a ordem do alfabeto, com as famílias silábicas canônicas, compostas por consoante + vogal, ou seja, utilizava a lógica do método silábico. Não utilizava os pseudotextos deste método, mas seguia as etapas por ele proposto.

Esta forma de trabalhar, entretanto, causava-me angústia e inquietação. Será que minha prática corroborava com a perspectiva do alfabetizar letrando? Será que eu estava conseguindo ensinar o sistema de escrita alfabético ao mesmo tempo em que tratava dos usos e funções da leitura e da escrita? Foram estes questionamentos que me levaram em 2010 a ingressar no Programa de Pós-graduação e pesquisar uma proposta de trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento (MELO, 2012).

As discussões que permearam meu trabalho mostraram-me a necessidade de que os alunos tivessem vivências letradas, que acontecem por meio da leitura e da escrita de diferentes gêneros textuais, mas apontaram também um ponto fundamental: a falta de sistematização dos princípios do sistema de escrita

[4] Neste trabalho, compreendemos que nem todos os livros que circulam no mercado podem ser considerados como literários. Ver Soares , 2010.

alfabético.

A partir de 2012, tendo como apoio as reflexões proporcionadas pelo grupo ALFABETIZE[5] o qual faço parte, pude refletir e reformular a minha prática pedagógica. Por um lado, minha preocupação era oportunizar aos alunos o convívio com a cultura escrita e, por isso, a leitura literária passou a ser uma atividade permanente em minha sala de aula. Todos os dias lia uma história diferente, de modo que os alunos pudessem se deleitar com os prazeres daquelas histórias. Em um ano mais de 30 histórias foram lidas e muitos autores tornaram-se "conhecidos" dos alunos. Por outro lado, preocupava-me em sistematizar o SEA com os alunos e, para isso, outros livros que apresentavam histórias curtas foram utilizados.

Neste relato, faço um recorte de minha prática, tomo como foco o ensino do SEA e apresento uma sequência de atividades, desenvolvida em março de 2012, com o livro "PICOTE, o menino de papel" de Mário Vale. Minha primeira "intenção"[6] foi o de tomar o livro em sua dimensão de prazer. Por isso, ao selecionar o livro me preocupei com alguns aspectos como: o livro é adequado à faixa etária? Possui uma história "completa"? Atrai o interesse da criança? Eu, professora, gostei do livro? Minha segunda "intenção" era o trabalho com a dimensão linguística do livro, ou seja, ser suporte para a reflexão do SEA, a partir da seleção de algumas palavras-chave. Outros questionamentos me vieram à mente: é possível trabalhar com palavras que apresentem sílabas não canônicas, no começo do ano, no início do processo de alfabetização? Estas palavras compostas por sílabas complexas não seriam mais "difíceis" para os alunos? As palavras serviriam para ensinar famílias silábicas ou para refletir sobre o SEA?

Com estes questionamentos, arraigados numa prática tradicional, iniciei o trabalho. O livro conta a história de PICOTE, um menino de papel, que tinha vários amigos, dentre eles a cola e a tesoura. Uma noite ele estava na janela e apareceu um disco-voador fazendo piruetas. Este disco-voador bate com um cometa. Uma faísca cai na barriga do PICOTE que vai parar no hospital. Seus amigos, a cola e a

[5] Grupo de pesquisa voltado para os estudos da Alfabetização e do Letramento na universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

[6] Soares, 2006 defende que uma vez inserida na instância escolar, a literatura passa a fazer parte de um saber, assim como qualquer outra área do conhecimento. Este seria um processo inevitável não podendo ser atribuído a essa escolarização um sentido pejorativo.

tesoura, o consertam e ele fica novinho.

É um livro que atrai as crianças pelas ilustrações e pelo tema implícito: a amizade. Além disso, a história apresenta a estrutura narrativa completa: introdução (apresentação do PICOTE e o lugar onde mora), a complicação (cair uma faísca em sua barriga) e a resolução (Picote foi consertado pelos amigos, a cola e a tesoura). E, para finalizar, eu, professora, gostei do livro, senti prazer em lê-lo, por isso, acredito que os alunos demonstraram ter se aproximado tanto do livro.

A primeira atividade desenvolvida teve como objetivo que os alunos pudessem compreender o significado da palavra *picotar* e, a partir disso, entender melhor o porquê do nome do menino e das imagens feitas de dobraduras e papéis cortados. Para tal empreendimento distribui as letras da palavra PICOTE em cores diferentes e pedi que eles as recortassem. Enquanto eles realizavam a atividade questionei sobre o que estavam fazendo e, expliquei que existe uma palavra que possui o mesmo significado de *cortar: picotar*. Quando as crianças terminaram de cortar, pedi que organizassem as letras e tentassem montar uma palavra. Com algumas intervenções e a ajuda do aluno que já se encontrava no nível alfabético, as outras crianças perceberam que era possível montar a palavra PICOTE e, então, sem mais explicações colamos a palavra no caderno.

Em outro dia, para que as crianças sentissem motivação, fiz uma pequena brincadeira: trouxe vários exemplares do livro dentro de uma sacola, pedi que eles apalpassem e tentassem descobrir o que seria aquilo. Após terem descoberto, pedi um a um que fossem retirando os livros da sacola e não abrissem, olhassem somente a capa. As crianças logo perceberam que o nome do livro era o mesmo do recorte que haviam feito na aula anterior.

Após esta brincadeira exploramos outros elementos do livro como o título completo, o nome do autor e da editora. Em seguida, enquanto lia a história, as crianças acompanhavam, passando o dedo sobre a escrita. Fomos também, juntos, observando atentamente as imagens e fazendo comentários.

Na aula seguinte, trouxe para a sala um boneco (igual ao do livro) dentro de uma caixa de sapato. Disse para as crianças que era um objeto e os chamei, um a um, para que pudessem olhar dentro da caixa e questionei se eles haviam gostado do que havia dentro. As crianças olhavam e saiam rindo, alegres e admiradas em ver o personagem do livro, o PICOTE dentro caixa. Depois de revelado o segredo,

todos quiseram tocá-lo. O boneco passou de mão em mão, as crianças se encantaram com ele e assim, o PICOTE, passou a ser “mais um aluno” na sala: todo dia combinava onde o boneco deveria ficar: na mesa, na beirada do quadro ou na carteira de algum aluno.

Com esse trabalho inicial percebi o quanto os alunos estavam envolvidos e o quanto a história havia despertado neles o interesse, o prazer com a leitura de livros e, percebi ainda, a relação que havia sido criada com o personagem central.

Nas aulas seguintes, além de continuar conversando com os alunos sobre a história e o personagem, desenvolvi atividades ligadas ao segundo objetivo proposto. Para tanto, selecionei quatro palavras-chave que faziam parte do livro e, portanto, seriam significativas para os alunos (PICOTE, DISCO - VOADOR, MENINO e FOGO). O objetivo era torná-las estáveis, ou seja, referência para a constituição e percepção de novas palavras, contribuindo, assim, para a compreensão e para o trabalho com os princípios do sistema de escrita alfabético.

A aula seguinte foi dedicada à elaboração de um cartaz, junto às crianças, com as palavras-chave supracitadas. Colei um papel Kraft no quadro e fomos organizando as letras coloridas para formar o título: PICOTE; colamos também o nome do autor e as imagens das palavras retiradas na íntegra do livro. Em seguida, fomos conversando e tentando descobrir quais letras seriam necessárias para se escrever determinada palavra e, aos poucos, fomos escrevendo no quadro. Logo após, apresentei as palavras impressas, pedi a algumas crianças que descobrissem qual delas era referente a cada imagem e colamos ao lado.

Um fato interessante aconteceu neste episódio da aula que merece ser relatado. Minha preocupação na seleção das palavras PICOTE, DISCO - VOADOR, MENINO e FOGO era que estas, estivessem escritas no texto do livro. Entretanto, muitas vezes os alunos nos fazem refletir sobre aspectos que até, então, não havíamos percebido, nos mostram o quanto são significativas as atividades que propomos e que aprender e ensinar são processos dialógicos.

Ao terminar de colar a última palavra (FOGO) um aluno chamou atenção dizendo: *está faltando a “cola” e a “tesoura”*. Eu questionei o porquê de tal afirmação e o aluno me disse que eles eram os amigos do PICOTE. Este dado foi, para mim, revelador, uma vez que “cola” e “tesoura” não foram selecionadas porque não estavam grafadas em nenhum momento no texto, mas durante todo o livro a imagem

dos amigos do personagem principal, a cola e a tesoura, estava presente. Percebi o envolvimento dos alunos, pois o livro tornou-se tão significativo que, para eles, não fazia sentido aprender somente as palavras, que eu professora estava propondo, precisavam aprender também aquelas que eles desejavam, ou seja, as palavras: cola e tesoura.

No dia seguinte a este episódio trouxe as imagens originais e reformulei o cartaz com as palavras, agora, selecionadas também pelos alunos.

Nas aulas seguintes várias atividades foram propostas de modo a tornar as palavras estáveis e proporcionar o desenvolvimento de diferentes capacidades.

1. Recorte e colagem das letras formando as palavras. Com isso, os alunos puderam perceber quantas letras têm determinada palavra; que as letras precisam estar numa ordem; que algumas destas letras são vogais e outras consoantes; perceberam também a letra inicial e a final etc.
2. Recorte e colagem de sílabas formando as palavras. Tal atividade desenvolve a percepção da ordem e posição das letras dentro das sílabas e de acordo com a pauta sonora, favorece a compreensão de que existem diferentes padrões silábicos etc.
3. Contagem de sílabas com palmas, fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica.
4. Caça-palavras e jogo da memória, que têm como objetivo reconhecimento global das palavras de modo a contribuir com a fluência e a agilidade na leitura.
5. Cruzadinha, que coloca a criança em conflito, uma vez que o número de letras da palavra é delimitado sendo necessário perceber as relações mais pontuais dos fonemas e grafemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido com a obra de literatura *PICOTE*, de Mario Vale, trouxe contribuições importantes para o desenvolvimento dos alunos: o livro foi algo significativo, as palavras que estavam sendo aprendidas faziam parte de um contexto que eles conheciam e o gosto pela leitura foi incentivado. Durante o

trabalho várias capacidades do sistema de escrita puderam ser trabalhadas sem que isso, fosse algo cansativo ou distante da realidade das crianças.

Este trabalho possibilitou para mim, professora há mais de 10 anos na alfabetização, compreender que outros caminhos metodológicos podem ser criados, tornando mais significativa a aprendizagem das crianças. A lógica que antes traçava já não fazia mais sentido, o ensino do sistema de escrita não precisa ser algo linear, não precisa ser uma regra fixa estabelecida a partir do ponto de vista do adulto. E que, trabalhar com palavras compostas por sílabas complexas, faz com que as crianças aprendam a língua a partir daquilo que existe na sociedade: a cultura escrita. Assim, para que a criança compreenda o sistema de escrita é necessário que, desde o inicio da alfabetização, ela tenha a oportunidade de refletir sobre as diferentes composições silábicas.

O trabalho a partir de palavras oriundas dos livros literários se contrapõe àquele que tradicionalmente era feito com os pseudotextos. Isto porque a obra é colocada nas mãos das crianças e, as histórias apresentadas, possibilitam a ludicidade, além disso, os temas, muitas vezes, são vivenciados no dia a dia da escola ou em casa. Desta forma é possível estabelecer relações com a vida, mesmo que representada por personagens como animais, por exemplo, o que é muito diferente de aprender a língua com o “bebê baba”.

Além disso, pude também perceber, por meio deste trabalho, que a literatura infantil quando tomada em sua dimensão de prazer, de divertimento e, ao mesmo tempo em sua dimensão pedagógica (SOARES, 2006) pode ser vista como possibilidade de aliar a alfabetização à perspectiva do letramento.

Por fim, cabe dizer que eu como professora, senti prazer nos momentos de atividades e, acredito que as crianças puderam também experienciar este prazer combinado com a vontade de aprender.

Referências

MELO, Terezinha Toledo Melquiades. **Alfabetização na perspectiva do letramento: a experiência de uma prática pedagógica no 2º Ano do Ensino Fundamental.** 2012. Dissertação (Mestrado em educação FACED/ UFJF)

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas***:* In: Revista Brasileira de Educação. Nº 25 Jan/fev/mar/abr 2004.

_____. **A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil**. In: BRANDÃO, Heliana M. B. et al.(org.). A Escolarização da Literatura Literária- O jogo do livro Infantil e Juvenil .Belo Horizonte: Autentica, 2006. p. 18

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Alfabetização e Literatura**. Revista da Educação – Guia da alfabetização, nº 2, 2010.