



1290003145



FE

TCC/UNICAMP R241e

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLARISSA SALVADORI REBESCHINI

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNDO DO LETRAMENTO: A
CRIANÇA PEQUENA E SUAS CEM LINGUAGENS**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Campinas

2006

200712463

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLARISSA SALVADORI REBESCHINI

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNDO DO LETRAMENTO: A
CRIANÇA PEQUENA E SUAS CEM LINGUAGENS**

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UNICAMP, para obtenção do título
de Bacharel em Pedagogia, sob a orientação da
Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria.

Campinas

2006

UNIDADE	F.E
Nº CHAMADA:	ICC UNICAMP
	R241e
V:	EX:
TOMBO:	3148
PROC:	148107
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	27/03/07
Nº CPD:	405592

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

R241e Rebeschini, Clarissa Salvadori
A educação infantil no mundo do letramento : a criança pequena e suas
cem linguagens / Clarissa Salvadori Rebeschini. -- Campinas, SP : [s.n.],
2006.

Orientadores : Ana Lúcia Goulart de Faria.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Pedagogia da educação infantil. 2. Letramento. 3. Linguagens. 4. Pré-
escola. 5. Criança pequena. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-784-BFE

Profa Dra Ana Lúcia Goulart de Faria

Profa Dra Norma Sandra de Almeida Ferreira

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais e meus irmãos pelo apoio em todos os momentos importantes da minha vida e pela paciência, principalmente nesse momento de fim de curso.

Agradeço ao meu namorado por estar comigo em todos os momentos, e também pelo apoio que me deu na realização deste trabalho.

Agradeço à Ana Lúcia Goulart de Faria, minha orientadora, por tudo o que me ensinou e por acompanhar de perto esta trajetória, e também aos colegas do grupo de orientação de TCC pelas dicas e pelo apoio.

Agradeço à professora Norma Sandra de Almeida Ferreira por gentilmente ter aceitado ser minha segunda leitora e também pelas considerações de seu parecer.

Agradeço às professoras Patrícia Prado e Ivany Pino pelo auxílio na definição do meu tema e na elaboração do projeto de pesquisa, e também por terem me encaminhado à minha orientadora.

Agradeço à diretora, professoras e funcionários da EMEI pelo acolhimento que tive, e também em especial às duas professoras por terem aceitado que eu realizasse a pesquisa em suas salas.

Agradeço às crianças das duas turmas da EMEI que acompanhei durante os meses de coleta de dados pelo carinho que recebi e por tudo o que me ensinaram.

Agradeço a Andréa e Carla, amigas especiais que participaram de momentos importantes desse último ano de faculdade, inclusive da trajetória deste trabalho.

Agradeço a Alina, Bo, Bebel, Débora, Livia, Natália, Patrícia e Renata, amigas de coração, por terem compartilhado momentos especiais desde o primeiro ano de faculdade.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo estudar a relação da criança pequena com o mundo letrado sob a perspectiva da Pedagogia da Educação Infantil. Isto é, estudar a inserção da criança pequena na sociedade grafocêntrica levando em consideração a especificidade própria dessa primeira etapa da educação básica. Através de um estudo de caso com crianças de 3 e 6 anos de idade de uma EMEI de Campinas foram analisadas as seguintes questões: como a leitura e a escrita têm sido utilizadas na educação infantil e se sobra tempo e espaço para as outras linguagens na educação infantil. Constatou-se que, na EMEI pesquisada, há a consciência da importância tanto do lúdico como da presença de eventos de letramento, isto é, momentos em que a leitura e a escrita são destacadas em suas funções sociais, sempre ao lado de momentos nos quais as crianças têm a oportunidade de se expressarem com suas próprias linguagens.

Palavras-chave: pedagogia da educação infantil, letramento, linguagens, pré-escola, criança pequena, culturas infantis.

ÍNDICE

Introdução	01
1. A Emei pesquisada	06
2. Procedimentos da pesquisa	11
3. Concepções de criança pequena	16
4. A imersão da criança pequena no mundo letrado	24
5. Sobra tempo e espaço para as outras 99 linguagens na educação infantil?	53
Considerações finais	68
Bibliografia	72
Anexos	77
1. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças	
2. Poesia “Ao contrário, as cem existem”	
3. Lei 11.274 que estabelece o ensino fundamental de 9 anos	
4. Planta da EMEI pesquisada	
5. Roteiro de observação	

INTRODUÇÃO

A inserção da criança no mundo letrado, isto é, na sociedade grafocêntrica em que vivemos atualmente, tem sido amplamente estudada. No entanto, esses estudos ocorrem, na maioria das vezes, sob a perspectiva do ensino fundamental e da alfabetização, colocando uma ênfase maior no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Ainda são poucos e recentes os estudos que vêem a relação da criança pequena com o mundo letrado sob a perspectiva da educação infantil, primeira etapa da educação básica, situando-a no âmbito da Pedagogia da Educação Infantil.

Segundo Gobbi (2002), o termo Pedagogia da Educação Infantil, embora possa parecer redundante, *deve-se à intenção de afirmar a necessidade de uma pedagogia própria para as questões relacionadas às práticas pedagógicas e às reflexões teóricas dirigidas à educação infantil* (p.73).

Ou seja, são escassos estudos que reconheçam a importância da presença da leitura e da escrita na educação infantil, como sendo mais uma das várias linguagens infantis, e também respeitando a especificidade própria dessa etapa da educação básica.

Os dois livros¹ que publicaram em 2005 os trabalhos apresentados no III Seminário “Linguagens na Educação Infantil” do 14º Congresso de Leitura (COLE) de 2003, realizado na Unicamp, trouxeram essa discussão ao abordar as diferentes formas de leitura e linguagens da criança que vive nessa sociedade grafocêntrica.

Conde (2004), em seu TCC, realizou um primeiro estudo sobre as linguagens das crianças pequenininhas na creche ao aproximar a discussão sobre letramento e alfabetização à discussão de uma outra concepção de criança proposta pela Pedagogia da Infância.

¹ Ver na bibliografia Faria & Mello (2005).

Esses estudos foram os grandes motivadores desta pesquisa, pois suscitaram questões tais como: como se dá a inserção da criança pequena no mundo letrado na educação infantil, isto é, como a leitura e a escrita têm sido utilizadas na educação infantil? A professora² tenta ensinar as letras para as crianças quando tem uma oportunidade? A professora lê livros ou textos para as crianças? Com o intuito de que elas se divirtam com a história e/ou de que se familiarizem com a escrita? Considerando a leitura e a escrita como mais uma das linguagens que as crianças utilizam, sobra tempo e espaço para as outras linguagens na educação infantil? Há a consciência da importância de se utilizar outras formas de expressão e comunicação na educação infantil que não somente a linguagem escrita?

Sendo assim, esta pesquisa configura-se como um estudo de caso em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Campinas, com duas turmas: uma de crianças de 3 anos de idade e outra com crianças de 6 anos de idade.

O objetivo desse estudo é ampliar a discussão referente ao processo de letramento e às linguagens na educação infantil, analisando como a leitura e a escrita e todas as outras linguagens têm estado presentes na educação infantil.

Segundo o documento do MEC “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” escrito por Campos e Rosenberg (1995)³, as crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; elas são incentivadas a se expressar através de desenhos, pinturas, colagens e modelagem em argila; são valorizadas quando tentam expressar seus pensamentos, fantasias e lembranças; elas têm direito de ouvir e contar histórias e têm livre acesso a livros de história, mesmo quando ainda não sabem ler.

² Utilizarei sempre o feminino ao tratar das professoras visto que meus sujeitos são todas mulheres.

³ Veja em anexo todos os critérios.

Sendo assim, um dos objetivos desta pesquisa é mostrar a importância de oferecermos oportunidades na educação infantil para que as crianças entrem em contato com a cultura escrita e também para que se expressem e se comuniquem com as suas *cem linguagens*.

Essa expressão em itálico se refere à poesia “*Ao contrário, as cem existem*” de Loris Malaguzzi⁴, um italiano que dedicou sua vida a construção do sistema educacional para a primeira infância da cidade de Reggio Emilia na Itália. A abordagem da cidade de Reggio Emilia é hoje estudada pelo mundo todo. Essa poesia representa a concepção de criança da Pedagogia da Educação Infantil, e será utilizada nesta pesquisa.

Esta pesquisa toma forma num momento em que o panorama educacional brasileiro vem passando por uma grande mudança através de uma alteração na configuração da educação básica. Com a aprovação da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006⁵ o ensino fundamental passa a ter duração de nove anos, sendo que a matrícula passa a ser obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Segundo a Resolução Nº 3 de 03 de agosto de 2005⁶, as duas primeiras etapas da educação básica passam a se configurar da seguinte forma:

Etapas de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil Creche Pré-escola	até 5 anos de idade até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental Anos iniciais Anos finais	até 14 anos de idade de 6 a 10 anos de idade de 11 a 14 anos de idade	9 anos 5 anos 4 anos

Ou seja, a pré-escola que antes educava crianças de 4 a 6 anos, agora passa a abranger somente as crianças de 4 e 5 anos. Como essa pesquisa foi realizada no mesmo ano em que foi

⁴ A poesia se encontra em anexo.

⁵ A Lei na íntegra se encontra em anexo.

⁶ Disponível no site do MEC <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=183&Itemid=221>>, juntamente com outras informações sobre o ensino fundamental de 9 anos.

decretada a Lei 11.274, as escolas ainda não haviam modificado as faixas etárias. Sendo assim, a EMEI estudada ainda mantinha as crianças de 6 anos matriculadas na pré-escola.

Essa modificação no panorama da educação básica brasileira traz consequências importantes para a educação infantil. Apenas recentemente, com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1996, a educação infantil foi reconhecida como primeira etapa da educação básica. Ou seja, o direito das crianças de 0 a 6 anos à uma educação específica para essa faixa etária, que incluía, principalmente, o direito à brincadeira e à construção e vivência da infância, foi conquistado recentemente.

Além disso, um grande debate vem se configurando a respeito da inserção da criança pequena no mundo letrado, colocando a seguinte questão: como utilizar a linguagem escrita na educação infantil de modo que os direitos fundamentais das crianças sejam garantidos? Como pretendo mostrar nesse estudo, essa inserção também possui uma especificidade própria dessa etapa da educação básica.

Agora, com as crianças de 6 anos no ensino fundamental, fica a dúvida: será levada em conta a especificidade dessa faixa etária, tanto no que diz respeito à sua inserção no mundo da escrita, quanto ao seu direito à brincadeira, ou o direito à infância conquistado recentemente será roubado dessas crianças?

No primeiro capítulo **“Procedimentos da pesquisa”** detalho como foi realizada a pesquisa, desde a pesquisa bibliográfica até a observação na EMEI, passando pela construção do roteiro de observação.

No segundo capítulo **“A EMEI pesquisada”** faço uma breve descrição do espaço físico da EMEI, de modo a detalhar espaços que serão citados ao longo da pesquisa.

O terceiro capítulo **“Concepções de criança pequena”** faz um breve retrato da concepção de criança utilizada nessa pesquisa, trazendo juntamente as concepções que as professoras das turmas pesquisadas na EMEI mostraram durante as observações.

No quarto capítulo **“A imersão da criança pequena no mundo letrado”** faço uma discussão acerca da presença do letramento na educação infantil através do contato que as crianças têm com a cultura escrita na EMEI. Foi dedicado um capítulo inteiro à linguagem escrita justamente porque há um grande debate envolvendo a educação infantil e essa linguagem especificamente. Sendo assim, esse capítulo foi elaborado com o intuito de esclarecer como nós, pesquisadoras da educação infantil, pensamos o contato das crianças pequenas com a leitura e a escrita.

O quinto capítulo **“Sobra tempo e espaço para as outras 99 linguagens na educação infantil?”** faz referência à poesia *“Ao contrário, as cem existem”* de Loris Malaguzzi, como já pôde ser percebido. Nesse capítulo problematizo a importância de oferecer oportunidades para que as crianças utilizem todas as suas *cem linguagens* na educação infantil, e não somente a linguagem escrita, analisando se sobra tempo e espaço para elas na EMEI pesquisada.

Nas **“Considerações finais”** concluo esta pesquisa destacando os principais resultados.

1. A EMEI PESQUISADA

A EMEI pesquisada localiza-se na cidade de Campinas, e ocupa um quarteirão inteiro⁷. Segundo o projeto político-pedagógico da instituição, todos os pais das crianças são alfabetizados, sendo que a maioria possui 2º grau completo.

As crianças chegam até ela a pé, de carro ou de transporte escolar. Pode-se dizer que essa EMEI possui um espaço privilegiado, já que a escola é bem arborizada e possui diferentes espaços externos, como podemos perceber pela planta em anexo.

Ela recebe no total 310 crianças, na faixa etária de 3 a 6 anos. Tanto no período da manhã, como no período da tarde, há seis salas para as crianças: uma para as crianças de 3 anos, uma para as crianças de 4 anos, duas para as crianças de 5 anos e duas para as crianças de 6 anos.

Essas salas ficam localizadas no prédio térreo principal da escola, juntamente com a sala da diretora, uma sala de TV e materiais pedagógicos, a cozinha, os banheiros feminino e masculino para as crianças, o banheiro dos funcionários e o refeitório, sendo que este último não é grande o suficiente para atender a todas as crianças da escola ao mesmo tempo, portanto, as turmas se revezam para tomar lanche. Em duas paredes do lado de fora desse prédio há também torneiras da altura das crianças para que estas possam lavar as mãos após o momento de parque.

Além desses espaços, há ainda dois parques, um campinho de terra, a casinha, a piscina, a brinquedoteca, a biblioteca, o teatro de arena, o estacionamento dos funcionários e vários jardins entre um espaço e outro.

⁷ Veja em anexo a planta da EMEI.

Em um dos cantos do quarteirão há um outro espaço coberto destinado a brinquedoteca e a biblioteca. Para chegar até esse outro espaço não há nenhuma cobertura, portanto, a ida das crianças a esses dois espaços fica comprometida em dias de chuva.

O primeiro espaço é o da brinquedoteca. É um espaço amplo se comparado às outras salas. No entanto, é considerado pequeno pela professora da turma de 6 anos para abrigar sua turma de 27 crianças.

Cada turma frequenta esse espaço uma vez por semana, e, geralmente, as professoras costumam deixar as crianças brincando por cerca de 45 minutos ou um pouco mais.

Na brinquedoteca ficam os brinquedos, ou comprados pela própria escola, ou recebidos através de doação. Há bonecas e bonecos, bichinhos de pelúcia, carrinhos, um cabide cheio de fantasias, lousa e giz, jogos diversos, uma barraca, mesas e cadeiras, um espelho, um tapete para as crianças sentarem e uma pia. Todos os brinquedos ficam em prateleiras da altura das crianças.

As duas professoras das duas turmas que observei propiciam momentos livres para as crianças brincarem do que quiserem, pegarem o material e/ou brinquedos que quiserem, só tendo a obrigação de guardar no lugar depois de modo a manter o local organizado.

Para entrar na biblioteca precisa-se atravessar a brinquedoteca. O espaço da biblioteca é bem menor que o da brinquedoteca, cerca de um terço desta. De um lado da sala há prateleiras com livros, e, de outro, dois armários e entre eles uma prateleira menor com revistas e gibis. Entre esses dois lados há um tapete de borracha pequeno que é disputado pelas crianças, e também, do outro lado, uma mesa e algumas cadeiras. Esse espaço também é frequentado pelas crianças uma vez por semana, sendo que o tempo de permanência e o modo como é utilizado varia de professora para professora, e será abordado com mais detalhes no quarto capítulo.

A casinha é o último espaço coberto da EMEI, mas que também não possui um caminho coberto até o prédio principal para os dias de chuva. É um espaço pequeno, que também possui brinquedos como bonecas, fantasias e brinquedos típicos de casinha, onde as crianças também podem brincar livremente. Ele também é freqüentado uma vez por semana por cada turma.

Ambos os parques são freqüentados diariamente pelas crianças. As crianças da turma de 3 anos costumam dividir o parque com as crianças da turma de 4 anos, assim como ocorre também com as crianças das turmas de 5 e 6 anos. Enquanto as maiores estão em um parque, as menores estão em outro, e vice-versa.

Nos dois parques, além dos brinquedos, há tanques de areia para que as crianças possam brincar com baldes e pás.

O campinho de terra fica junto a um dos parques, e, basicamente, é um espaço onde as crianças podem correr, jogar futebol, andar de motoca, brincar de brincadeiras que exigem um espaço maior, etc.

A piscina também pode ser utilizada uma vez por semana por cada turma, contanto que a professora considere que esteja calor o suficiente para nadar.

O teatro de arena é um espaço todo cimentado que não possui horários para ser utilizado. Na verdade, raramente ele é utilizado. No centro há um palco, e, na frente arquibancadas de cimento.

As salas das turmas são todas parecidas: possuem uma lousa em uma das paredes, armários para guardar os materiais, ganchos nas paredes para que as crianças pendurem suas mochilas, prendedores também nas paredes para pendurar atividades, um ou até dois alfabetos ilustrados na parede, um espelho, um filtro de água, mesas onde quatro crianças podem sentar juntas e uma mesa para a professora. Na sala das crianças de 3 anos há ainda o “cantinho da leitura”: um suporte de madeira com livros infantis.

Duas coisas me chamaram a atenção nas salas. Uma delas diz respeito a altura dos ganchos para pendurar mochilas e dos prendedores para pendurar atividades. Na sala das crianças de 3 anos ambos ficam no alto, de modo que os ganchos as crianças só alcançam se subirem nas cadeiras, e os prendedores nem assim. Já na sala das crianças de 6 anos, ambos ficam numa altura bem mais baixa, que inclusive as crianças de 3 anos alcançariam.

Uma outra disposição das salas que me chamou a atenção foi o fato de não haver brinquedos expostos. Isto é, eles ficam nas salas, mas guardados dentro dos armários⁸. Ou seja, para brincar com eles as crianças precisam da permissão das professoras, o que ocorre quando estas organizam os “cantinhos”.

Os “cantinhos”, na verdade, se referem a diferentes brinquedos dispostos sobre as mesas da sala. É colocado um brinquedo em cada mesa e as crianças podem escolher em qual cantinho/mesa querem brincar. Às vezes as professoras escolhem os brinquedos a serem colocados nas mesas, outras vezes deixam que as próprias crianças escolham.

Na realidade, o dia-a-dia das crianças na EMEI segue uma rotina que é feita pelas professoras. Sendo assim, as atividades são, na maioria das vezes, dirigidas. São raras as oportunidades em que as crianças têm a oportunidade de escolher o que querem fazer. Isso acontece somente nos momentos de brincadeira, seja no parque, na brinquedoteca, na casinha ou nos cantinhos na sala, onde as crianças têm a oportunidade de escolherem do que, com o que e com quem querem brincar.

Dentro dessa rotina, há uma diferença fundamental entre as duas turmas. A turma das crianças de 3 anos acaba passando a maior parte do dia fora da sala, isto é, nos espaços externos da EMEI. Por outro lado, a turma das crianças de 6 anos já passa um pouco mais de

⁸ No final do último mês da coleta de dados a escola recebeu alguns brinquedos da prefeitura que, por serem maiores (mini-cozinha, motocas, carrinhos de madeira e mini-ferramentas), acabaram ficando guardados nos cantos da sala, fora do armário.

tempo dentro da sala, realizando, portanto, mais atividades, sejam elas lúdicas ou semelhantes a atividades escolares. Essa questão será problematizada no decorrer da pesquisa.

2. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa foi realizado um estudo de caso com crianças de pré-escola, de 3 e 6 anos, de uma EMEI situada no município de Campinas. Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso caracteriza-se por ter um interesse próprio e singular, com um valor em si mesmo.

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a criança pequena de 0 a 6 anos, incluindo características e objetivos da educação infantil, primeira etapa da educação básica. Nesse primeiro momento da pesquisa me senti particularmente atraída pela relação entre a criança pequena e o mundo letrado, levando sempre em consideração a especificidade da educação infantil.

No entanto, após essa pesquisa inicial, constatei que ainda são escassos estudos que articulem a criança pequena à sua inserção na sociedade grafocêntrica, sob a perspectiva da Pedagogia da Educação Infantil. Isso foi uma motivação a mais para iniciar esse estudo.

Minha pesquisa foi então se delimitando acerca da temática da criança pequena e sua inserção na sociedade grafocêntrica, buscando sempre concepções de criança que a reconheçam como sujeito de direitos e produtora de culturas. Nesse sentido, a bibliografia italiana foi de grande ajuda, já que constitui a base teórica da Pedagogia da Educação Infantil.

É necessário deixar claro que o levantamento bibliográfico ocorreu continuamente em todos os momentos da pesquisa, não terminando quando se iniciou o trabalho de campo.

Fiz a escolha por uma pesquisa qualitativa visto que *a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo* (Lüdke e André, 1986, p.11).

Além disso, segundo Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa, *a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar*

um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. (p.12)

Como já foi dito, esse estudo de caso foi realizado em uma instituição pública de educação infantil de Campinas. Através de visitas periódicas à instituição, em turmas e dias alternados, pude observar como ocorre o contato das crianças com a escrita e a leitura, isto é, como se dão os eventos de letramento nesta instituição.

Tais observações foram delimitadas com o auxílio de um roteiro de observação (em anexo). Esse roteiro de observação foi baseado nos roteiros de Bufalo (1997) e Marques (2004), apesar de tratarem de temáticas diferentes desta que estou pesquisando.

Para a elaboração deste centrei-me em dois aspectos que permeiam esta pesquisa: as concepções das professoras sobre a criança pequena e o processo de letramento na pré-escola. Sendo assim, elaborei perguntas que pudessem me dar dicas de como as professoras viam as crianças, e de como ocorre o processo de letramento na educação infantil, isto é, como é a inserção dessas crianças no mundo letrado, na sociedade grafocêntrica.

Percebi que para entender as concepções que as professoras têm da criança pequena deveria direcionar meu olhar para as relações entre elas. Isto é, deveria observar se na relação professora-criança havia diálogo e escuta do que a criança queria dizer. Descobri que era necessário observar também o modo como a professora se direcionava às crianças quando precisava pedir algo. Além disso, percebi que deveria observar a atitude da professora enquanto a criança fazia algo pedido por ela, isto é, se a professora acabava fazendo pela criança por não considerá-la capaz de fazê-lo, ou se a deixava fazer por si mesma.

Da mesma forma, em relação à inserção das crianças pequenas no mundo letrado, centrei-me nas atividades propostas pelas professoras às crianças. Ou seja, quais atividades eram propostas, se eram dirigidas, livres, e se as crianças tinham possibilidade de escolha (se podiam definir tempo, local e com quais colegas fazer). Também direcionei meu olhar para a

leitura de livros de histórias ou de textos para as crianças, observando sempre se estes eram lidos com o intuito de que as crianças se divertissem com a história e/ou de que se familiarizassem com a escrita. Além disso, no intuito de perceber se as professoras apresentavam práticas alfabetizadoras, direcionei meu olhar para algumas atitudes destas, como, por exemplo, se elas tentavam ensinar as letras para as crianças quando tinham uma oportunidade.

Na verdade, percebi que através da observação das atividades propostas pela professora e da realização destas pelas crianças, poderia obter dicas também de suas concepções de criança. Por exemplo, observei o que as professoras faziam com as produções das crianças (desenhos, pinturas, esculturas, etc.). Através dessa observação pude perceber se as professoras valorizavam as produções infantis – se as guardavam, expunham – ou se não valorizavam – jogavam fora.

Percebi também que tão importante quanto observar as práticas das professoras, era também observar a relação entre as crianças, principalmente no que concerne às práticas de letramento na pré-escola. Isto é, observar quando e como as crianças entravam em contato com livros ou com outros suportes de textos, e como se relacionavam nesses momentos.

Sendo assim, foi elaborado um roteiro inicial procurando abranger todas essas questões. Esse roteiro foi posteriormente discutido no grupo de orientação de TCC coordenado por Ana Lúcia Goulart de Faria, orientadora da presente pesquisa. Esse grupo é ligado ao subgrupo de pesquisa de educação infantil filiado ao GEPEDISC⁹.

No entanto, mesmo com algumas delimitações do roteiro, meu olhar não esteve fechado para novas questões que poderiam surgir na observação de campo. Segundo Lüdke e André (1986),

⁹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural.

os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance. (p.18)

Sendo assim, no decorrer das observações uma nova questão se fez pertinente na construção desta pesquisa: afinal, sobra tempo e espaço para as outras linguagens na educação infantil?

Tendo em vista que a escrita, nesta pesquisa, é considerada o tempo todo como mais uma das várias linguagens que a criança possui, me dei conta da seguinte questão: há a consciência da importância de se utilizar outras formas de expressão e de comunicação na educação infantil que não somente a linguagem escrita?

Através das observações em relação às atividades (dentro e fora da sala) que as professoras propunham para as crianças, ou que as próprias crianças inventavam, e da limitação ou não dessas atividades por parte das professoras, tive condições de responder essa questão.

A escolha das duas turmas da EMEI para realização da pesquisa se deu propositalmente. Foram escolhidas a turma das crianças de 3 anos de idade (as mais novas da EMEI) e a turma das crianças de 6 anos de idade (as mais velhas), com o intuito de observar se havia diferenças no modo como as duas professoras “apresentavam” a escrita e a leitura para as crianças e no modo como permitiam ou não que as *cem linguagens* se fizessem presentes naquele espaço. A hipótese inicial era de que a turma das crianças de 6 anos poderia ter mais atividades relacionadas à leitura e à escrita e menos tempo para utilizar suas *cem linguagens* do que a turma das crianças de 3 anos, visto que elas se encontram mais próximas do ensino fundamental e, dessa forma, sob a perspectiva de algumas concepções, precisariam ser “preparadas” para este. Essa questão também será abordada ao longo desta pesquisa.

Todas as observações foram registradas num diário de campo, durante as próprias observações, isto é, no momento em que as situações iam ocorrendo, na frente das crianças. Essa prática possibilitou um registro mais detalhado e fiel das situações observadas.

3. CONCEPÇÕES DE CRIANÇA PEQUENA

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas 'soluções' originais para os problemas. (Calvert apud Sarmiento e Pinto, 1997, p.13)

Um grande marco da sociedade atual é a existência de várias concepções de criança convivendo conjuntamente. Isto é, podemos perceber discursos e atitudes em relação à criança pequena que apontam ora para uma concepção de criança como incompetente e imatura, já que ela é percebida a partir de uma perspectiva adultocêntrica, e ora para uma concepção que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, competentes e produtoras de culturas, aproximando-se da concepção de criança que permeia a Pedagogia da Educação Infantil.

Isto acontece, porque, segundo Arroyo (1995), a infância como categoria social não se constitui como algo estático, sempre igual. Pelo contrário, a infância existe como uma categoria que se encontra em permanente construção. Nesse sentido, Rinaldi (2002) aponta que a infância é reinventada por cada sociedade, isto é, cada sociedade cria a sua imagem específica do que são as crianças.

Portanto, tendo em vista que a infância é uma construção histórica e social que está em permanente construção, cada sociedade, em uma determinada época, possui o seu próprio sentimento de infância. Isto é, sociedades de diferentes contextos socioculturais vêem e percebem a criança de um modo diferente. Segundo Pereira e Jobim e Souza (1998), *cada época irá proferir o discurso que revela seus ideais e expectativas em relação às crianças* (p.28).

Sendo assim, a criança vive através de infâncias construídas para ela, *a partir das compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser* (Mayall, apud Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p.63). E é por isso que atualmente temos conhecimento de várias concepções de criança, isto é, diversas imagens que os adultos de diversos contextos socioculturais possuíam e possuem em relação às crianças.

Segundo Rinaldi (2002), enquanto algumas dessas imagens concentram-se no que as crianças são e no que elas podem fazer, outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são e no que não podem fazer, focalizando assim mais suas necessidades do que capacidades e potenciais.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) contrapõem duas concepções de criança, as quais eles denominam de “*criança pobre*” e “*criança rica*”. Na primeira concepção a criança é vista como um ser fraco, passivo, incapaz, subdesenvolvido, incompleto, dependente e isolado. Essa concepção acaba caracterizando a criança não no que ela é, mas no que ela não é por não ser um adulto ainda, já que a criança é considerada sob uma perspectiva adultocêntrica.

Segundo Sarmento (2000), *este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano completo* (p.155). Ou seja, ao invés da criança ser considerada nas suas especificidades ela é considerada somente como o não-adulto.

No entanto, como já disse Faria (2002) ao parafrasear o poeta Drummond, que disse que ausência não é falta, podemos dizer que *o fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem, transforma-na em produtora de uma cultura infantil, justamente através “desta(s)” especificidade(s)* (p.180).

Sendo assim, uma concepção de criança que a veja como uma “*criança rica*”, e da qual compartilham as educadoras e professoras das instituições de educação infantil do norte da Itália, é permeada por uma imagem da criança como *rica em potencial, forte, poderosa,*

competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e às outras crianças (Malaguzzi apud Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p.69). Essa concepção percebe a criança a partir do seu ponto de vista, e não a partir da perspectiva dos adultos.

É a partir dessa segunda concepção que vem se estruturando a Pedagogia da Educação Infantil, que reconhece a criança pequena como cidadã com atuação ativa e crítica na sociedade, sujeito de direitos e produtora de culturas. E é dessa concepção que eu compartilho, assim como Kramer (2006):

A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. (p.15)

Essas duas concepções de criança estão presentes também nas instituições de educação infantil brasileiras e nos discursos das professoras de educação infantil, sendo que não é raro encontrarmos atitudes de uma mesma professora que apontem para ambas concepções.

É importante conhecer as concepções de criança pequena das professoras de educação infantil, pois, como colocam Dahlberg, Moss e Pence (2003)

a nossa construção da criança e da primeira infância é produtiva, e, por isso, queremos dizer que ela determina as instituições que proporcionamos às crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nessas instituições (p.63-64).

Ou seja, dependendo da visão que temos das crianças, proporcionaremos diferentes oportunidades para que elas vivam suas infâncias na educação infantil.

Se nossa concepção de criança estiver permeada por um olhar adultocêntrico, considerando a criança apenas como um vir a ser, então ao invés de oferecermos oportunidades às crianças, acabaremos por limitar sua vivência, e, conseqüentemente, estaremos inibindo seu direito à própria infância.

No entanto, se percebemos a criança como sujeito de direitos, competente e produtora de culturas, assim como ela é vista na Pedagogia da Educação Infantil e nas instituições de educação infantil do norte da Itália, então nossas crianças terão todas as oportunidades possíveis para que vivam e aproveitem ao máximo sua infância. Segundo Rinaldi (1999), pedagoga¹⁰ das escolas da região de Reggio Emilia,

O marco de nossa experiência (...) é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. (p.114)

Durante as observações na EMEI pude perceber como essas duas concepções de criança acabam coexistindo. Em uma das observações, a turma das crianças de 3 anos estava no parque juntamente com sua professora. Essa professora não limita as brincadeiras das crianças no parque, isto é, as crianças podem brincar do que quiserem, em qualquer brinquedo que quiserem. No entanto, com a chegada de uma outra professora no parque, com sua turma de crianças de 4 anos, sua atitude parece mudar:

Estavam as crianças de 3 anos brincando no parque, quando chega uma outra professora com sua turma (crianças de 4 anos). Esta última já chega avisando que as suas crianças só podem brincar com balde no cercadinho de areia, limitando já o espaço para a brincadeira. Logo após a chegada dessa turma, Daniel¹¹ (da turma de 3 anos) pede para a sua professora para subir no trepa-trepa, e ela pede para ele descer e diz que não pode subir. Eu estranho aquela proibição. A professora então me diz: "Eu até deixo eles subirem lá! Mas a outra professora não deixa! Então eu também não posso deixar enquanto eles ficam junto aqui!" (Diário de Campo, 15/08/2006, turma de 3 anos).

Ou seja, apesar da professora parecer ter uma concepção de criança competente, que pode, sabe e deve brincar no trepa-trepa, ela acaba proibindo que uma criança brinque lá devido à concepção da outra professora. Esta última parece demonstrar uma visão

¹⁰ O termo pedagoga na Itália se assemelha à função de coordenadora pedagógica no Brasil.

¹¹ Todos os nomes aqui utilizados são fictícios.

adultocêntrica, pois parece achar que suas crianças não conseguem brincar sozinhas no trepa-trepa, sem o auxílio de um adulto.

Agora, se as crianças de 3 anos já conseguem brincar tranquilamente nesses brinquedos considerados mais “perigosos” pelas professoras, será que as crianças de 4 anos não conseguiriam também? Por que não acontece o contrário: a professora da turma de 4 anos permitir a brincadeira quando eles estão juntos com a turma de 3 anos no parque?

Ao limitar as brincadeiras das crianças no parque, as professoras estão não só demonstrando uma visão adultocêntrica em relação às crianças, mas também deixando de garantir o direito essencial da infância: o direito à brincadeira.

Segundo Faria (2002), o direito à infância consiste no direito ao não-trabalho, no direito à brincadeira e à oportunidade de criar as culturas infantis.

No entanto, esse episódio parece ter sido uma exceção no que diz respeito à concepção da professora das crianças de 3 anos. Ao contrário da outra professora, ela não os proíbe, nem limita suas brincadeiras ou espaços para estas. Podemos perceber melhor isso pelo trecho a seguir:

Foram para o teatro de arena. Há um palco no meio com duas escadas de acesso, uma de cada lado, e a arquibancada na frente – tudo cimentado. O espaço é rodeado por jardins e árvores. Basicamente é um espaço onde as crianças podem correr e falar alto (se suas professoras permitirem). Elas brincam de subir por uma escada do palco, atravessá-lo, descer pela outra escada e dar a volta atrás do palco. Outras brincam de pular os degraus da arquibancada. Nessa correria toda eles descobriram, atrás do palco, um regador ligado no jardim (daqueles fixos que ficam girando). Então se divertiam correndo pra baixo de onde pingava água gritando “Chuva!” e saíam correndo. Depois voltavam e corriam de novo! A professora observava sorrindo e achando graça naquela brincadeira. (Diário de Campo, 15/08/2006, turma de 3 anos).

O que poderia se esperar dessa situação em muitas instituições de educação infantil é uma professora que ficasse brava porque as crianças estavam correndo, pulando e ainda se

molhando, ou seja, uma professora que os proibisse de fazer tudo isso, como aconteceu na situação anterior.

No entanto, o que pude perceber, é que a professora as levou até esse espaço já com a intencionalidade de que elas corressem, gritassem e se divertissem. Apesar de ser um espaço inicialmente pensado para que um teatro ou uma apresentação acontecesse, naquele momento era um espaço onde as crianças poderiam simplesmente brincar. Poderiam improvisar se quisessem, utilizando o palco para isso ou não, mas isso também não era algo obrigatório e imposto.

Além disso, a professora permitiu que ocorresse o imprevisto quando as crianças descobriram o regador, pois não interferiu na situação mandando-os saírem de perto da água. Pelo contrário, ela permitiu que suas crianças se comportassem como crianças e tivessem essa oportunidade de viverem sua infância.

Segundo Bufalo (1999), *a prática educativa deve ser previamente organizada e sistematizada, para evitar o imprevisto, mas permitir o imprevisto, possibilitando que os pequenos se tornem crianças e vivam a infância* (p.120).

Nesse sentido, a professora demonstrou ter consciência de que a infância deve ser o tempo da criança ser realmente criança, através da garantia de alguns de seus direitos fundamentais, como colocam Campos e Rosenberg (1995), tais como: brincar, divertir-se, desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, poder se movimentar (correr, pular, etc.) em um espaço amplo, ter contato com a natureza, poder brincar com água, etc.

Mais do que isso, segundo Palmen (2001), *propiciar o surgimento de situações inesperadas e imprevistas (...) é permitir que as crianças se relacionem, inventem, se expressem e participem de sua educação* (p.32).

Como Gandini e Edwards (2002) apontam: *existem expectativas positivas e negativas, sendo possível construir um contexto que valorize ou que limite as qualidades e os potenciais que se atribui às crianças* (p.76). Na primeira situação, as potencialidades das crianças acabaram sendo limitadas devido a concepção de uma das professoras. Já no segundo caso, os potenciais atribuídos às crianças foram valorizados ao máximo, pois elas puderam aproveitar aquele momento para serem simplesmente crianças.

Já no que diz respeito ao processo de letramento e às linguagens na educação infantil, uma concepção adultocêntrica limitaria as oportunidades das crianças de entrarem em contato com a cultura escrita, assim como de se expressarem nas suas *cem linguagens*. Por outro lado, a concepção subjacente à Pedagogia da Educação Infantil veria essas oportunidades como direitos das crianças, garantindo-as e incentivando momentos de produção das culturas infantis.

Mais uma vez, podemos perceber essas duas concepções através de uma atividade proposta pela professora da turma das crianças de 6 anos:

Depois do presente do dia dos pais as crianças fizeram o cartão: a professora mostrava o modelo que ela havia feito com o desenho de um carrinho e dizia às crianças para fazerem do jeito que quisessem, soubessem. Só que elas tinham que desenhar um carrinho. Depois as crianças copiavam os dizeres (que a professora havia escrito) em letra de forma e assinavam seus nomes. A professora deixava do jeito que eles tinham feito, mesmo se tivessem escrito errado. Também os incentivava a escrever "do jeito que sabiam". (Diário de Campo, 08/08/2006, turma de 6 anos).

Ao mesmo tempo em que a professora incentiva as crianças a fazerem do seu jeito e não modifica o que elas fizeram só para ficar mais bonito, ela também não permite que as crianças criem seus próprios cartões, pois já há um modelo com desenhos e dizeres pré-estabelecidos. Ou seja, ao mesmo tempo em que ela tenta valorizar suas produções ela também acaba limitando-as.

Essas situações são apenas alguns exemplos de como diferentes concepções de criança acabam coexistindo em um único espaço, muitas vezes nas atitudes de uma mesma professora.

Na realidade, as concepções de criança pequena das professoras de educação infantil podem ser percebidas em qualquer situação, portanto, podemos observá-las durante toda a pesquisa, seja nas situações mais relacionadas ao letramento, seja nas situações que abordam as *· cem linguagens*.

O que é importante perceber é que dependendo da concepção que temos da criança, proporcionamos e permitimos diferentes contextos e oportunidades para que elas vivam e aproveitem sua infância.

4. A IMERSÃO DA CRIANÇA PEQUENA NO MUNDO LETRADO

Longe dos bancos escolares, crianças movidas por diferentes intenções, desejos e necessidades, gestam inúmeros modos de ler e de escrever, que por ocorrerem em espaços diversos, numa multiplicidade de materiais e suportes de textos, de procedimentos e de regras, produzem sentidos muito mais diversos do que pensa e legitima a escola, em formas diferentes de lidar com a linguagem, com a cultura letrada, consigo mesmo e com o outro. Insistem em indagar: por que a escola, quando toma para si a educação infantil, desfigura, torna homogêneo e antecipa um estado de ser da criança em sua relação com a cultura escrita? (Ferreira, 2005)

Tanto a história dos números quanto a história da escrita começaram a partir de necessidades sociais: necessidades de registrar as atividades comerciais; necessidades de controlar a quantidade de pessoas, animais, bens; necessidades de datar a fundação de cidades etc. Não era viável depender da memória humana para tais funções e, portanto, precisava-se de um novo método que mantivesse registros confiáveis (Walker, 1996).

Como apontou Ifrah (2001), *uma invenção, uma descoberta só se desenvolve se vem atender à necessidade social de uma civilização* (p.12).

No entanto, como aponta Di Nucci (2001), a instrução, tanto do cálculo, quanto da leitura e escrita, eram restritas a uma pequena elite no início. Somente com o passar dos anos e com o desenvolvimento das sociedades o domínio da escrita passou a ser uma necessidade emergente, pois constituía uma oportunidade para aquisição de informações, as quais poderiam ser utilizadas como meio de melhoria da qualidade de vida e da produtividade no trabalho. A alfabetização passou então a assumir um importante papel social.

Segundo a mesma autora, inicialmente a leitura e a escrita eram aprendidas da mesma forma que as habilidades ocupacionais tradicionais: com a família ou vizinhos, sem um treinamento sistemático. Posteriormente, tornou-se necessária uma padronização desse ensino, levando, portanto, à escolarização do processo de alfabetização.

Entretanto, *a escolarização do processo de alfabetização ocorreu separando os indivíduos dos usos sociais da escrita, criando uma nova prática, descontextualizada das práticas sociais cotidianas* (Di Nucci, 2001, p.50).

Segundo Di Nucci (2001), essa separação do processo de alfabetização e dos usos sociais da escrita, juntamente com uma nova demanda de utilização da escrita na sociedade cada vez mais grafocêntrica, trouxe como consequência uma nova realidade social: as pessoas aprenderam a ler e a escrever, mas não aprenderam a utilizar a escrita em suas funções sociais. Isto é, se apropriaram do código escrito, mas não aprenderam onde, como e para que utilizá-lo.

Atualmente, novas condições sociais demandam ainda mais o uso da escrita na nossa sociedade. Sendo assim, não basta saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso dessas habilidades no nosso dia-a-dia. Esse novo fenômeno que deu maior amplitude às funções sociais da escrita foi o responsável pelo surgimento do termo letramento, e da sua diferenciação em relação à alfabetização (Soares, 2003).

No Brasil, a palavra letramento começou a ser utilizada nos anos 80 e abrange ainda muitos significados diferentes (Mortatti, 2004). Como o processo de letramento é muito pesquisado na área do ensino fundamental e da alfabetização, muitas vezes esses dois termos – alfabetização e letramento – acabam sendo confundidos ou reduzidos a um único significado. No entanto, o significado utilizado nesta pesquisa considera o conceito de letramento como tendo um significado muito amplo, e uma diferença fundamental em relação ao conceito de alfabetização.

Segundo Soares (2003), alfabetização é a ação de alfabetizar, ou seja, ensinar a ler e a escrever; é ensinar o código escrito. Já o termo letramento, para a mesma autora, é muito mais que alfabetização. Segundo ela, letramento é:

um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de

escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (p.44)

Apesar da diferença de significado entre os dois termos, eles não são opostos. Muito pelo contrário, eles são complementares, visto que, segundo Soares (2003), o ideal seria alfabetizar letrando, isto é, as crianças aprenderiam a ler e a escrever de um modo contextualizado, a partir das funções sociais que a escrita tem na sociedade. Podemos perceber dessa forma como o processo de alfabetização está inserido num contexto mais amplo, o qual chamamos de letramento.

No entanto, é importante enfatizar que a alfabetização não se constitui como pré-requisito para o letramento, pois quem interage com as diversas práticas sociais de leitura e escrita não precisa necessariamente dominar o código escrito. E esse é o caso das crianças da educação infantil que ainda não foram alfabetizadas, como aponta Soares (2003):

da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda 'analfabeta', porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. (p.24)

Considerando que a nossa sociedade é uma sociedade grafocêntrica, que prioriza a escrita em detrimento de outras linguagens, é importante perceber que a escrita já faz parte do mundo das crianças urbanas desde que elas nascem. Sendo assim, é muito difícil encontrarmos nessa sociedade um indivíduo totalmente iletrado, pois isso significaria que ele nunca teve contato com a escrita (Leite, 2001).

Di Nucci (2001) confirma essa afirmação ao dizer que em uma sociedade instruída, a descoberta da escrita pela criança ocorre muito antes do seu ingresso na escola, pois ao interagir com eventos de letramento de sua cultura, ela elabora hipóteses sobre a função da escrita a partir do conhecimento que tem da língua oral. Sendo assim, o processo de letramento

extrapola o contexto escolar, pois *envolve a aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e os usos contextualizados no cotidiano do indivíduo* (p.54).

Britto (2005b) também coloca que o processo de letramento começa antes do ensino fundamental, e complementa dizendo que ele não se interrompe com o término da escolaridade regular. Segundo o autor, letramento significa viver no mundo da escrita. Sendo assim, é possível concluir que o processo de letramento tem início desde o nosso nascimento.

Cagliari (1993), mesmo sem utilizar o termo letramento, apontava que *as crianças vivem em contato com vários tipos de escrita: os logotipos, as placas de trânsito, rótulos e cartazes, além dos textos de revistas, jornais, televisão etc.* (p.106). Ou seja, mesmo não tendo aprendido ainda a ler e a escrever, elas já se encontram em contato com a cultura escrita e já percebem sua função. Sendo assim, já se encontram inseridas no mundo letrado, e, conseqüentemente, já iniciaram seu processo de letramento.

Ferreiro (1987) também não utiliza o termo letramento, mas defende que as crianças procuram compreender desde muito cedo as informações que chegam até elas: textos nos respectivos contextos em que eles aparecem (embalagens, cartazes de rua, TV, etc.), informações específicas destinadas a elas (estórias lidas para elas, quando alguém escreve seu nome para elas, etc.), informações obtidas através de sua participação em atos sociais dos quais fazem parte o ler e o escrever.

Segundo a autora, esse último caso ocorre quando o adulto consulta um jornal ou um catálogo telefônico para obter um certo tipo de informação, ou recebe uma carta de um parente e lê com a criança. Em todas essas situações a intenção do adulto não é de informar a criança, mas esta acaba recebendo informações sobre a função social da escrita através da sua participação nesses atos, mesmo que esteja apenas observando.

Uma situação ocorrida na EMEI pesquisada mostra bem isso. Todas as crianças possuem um caderno de recados, que serve para a professora se comunicar com os pais através

de bilhetes e vice-versa. Apesar das crianças não participarem diretamente recebendo ou escrevendo os bilhetes, elas atuam como mediadoras, pois são elas quem levam e trazem o caderno. Sendo assim, elas sabem qual é a função do caderno e dos bilhetes: uma forma de comunicação entre a professora e seus pais. Tanto que episódios como o descrito a seguir ocorrem freqüentemente na turma das crianças de 6 anos:

Rafaela chega na sala e já entrega seu caderno à professora dizendo: "Tia, tem bilhete pra você!". (Diário de Campo, 14/09/2006, turma de 6 anos).

Sendo assim, se a escrita já faz parte do universo e do dia-a-dia das crianças, não podemos fechar as portas para ela na educação infantil, pois estaríamos criando um contexto artificial, onde não se convive com a escrita. Mello (2004) aponta que algumas escolas de educação infantil parecem sonegar a convivência das crianças com o mundo da escrita, pois as práticas de escrita são realizadas sempre longe das crianças, e o hábito de ler para as crianças é quase inexistente.

Ao mesmo tempo, a autora aponta que em algumas escolas infantis as crianças passam muito tempo escrevendo. No entanto, esse contexto criado pelas escolas acaba sendo tão artificial que as crianças não vivenciam as diferentes funções para as quais a escrita foi criada. A escrita acaba sendo uma atividade mecânica que não faz sentido algum para as crianças.

Segundo Ferreiro (1987), isso acontece porque, em ambos os casos, são os adultos que querem decidir quando a criança deve iniciar sua aprendizagem, quando ela deve ter acesso à linguagem escrita. Não é levado em consideração que a criança inicia sua aprendizagem do sistema de escrita antes de entrar na escola, nos mais variados contextos porque a escrita faz parte da paisagem urbana.

Abramowicz e Wajskop (1995) compartilham do mesmo ponto de vista ao dizerem que não é necessário perguntar se as creches devem ou não ensinar a ler e a escrever, pois essa aprendizagem já se iniciou no ambiente social. Segundo as autoras, *o contato constante e*

diário com múltiplos e variados materiais e suportes que contenham escrita possibilita às crianças refletirem sobre a linguagem nas suas diversas funções sociais (p.65).

Além disso, como pesquisou Froebel (apud Kishimoto, 2005), a criança não aprende de forma fragmentada, mas no contexto de seu interesse e sua ação. Ou seja, para que ela incorpore a escrita, esta precisa fazer algum sentido para ela, precisa corresponder de alguma forma aos seus interesses.

Mello (2004) compartilha do mesmo ponto de vista quando diz que a criança não se apropria de todo o mundo da cultura e da natureza, mas seleciona aquilo que responde às suas necessidades, interesses e desejos.

Kishimoto (2005) defende essa mesma idéia ao apresentar uma tese de Vygotsky dizendo que a construção do conhecimento ocorre primeiro no plano social e só depois no individual. Ou seja, a escrita que está no contexto social, nas salas das escolas, no lar e na sociedade vai sendo construída pela criança de um modo individual e pessoal.

Levando isso em conta, Britto (2005b) afirma que

o grande desafio da educação infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito. (p.16)

Segundo Mello (2004), o papel da escola da infância é criar nas crianças novas necessidades, novos desejos, novos interesses de conhecimento. É proporcionar às crianças um mergulho no mundo da cultura, dentro do qual está a cultura escrita.

Ferreiro (1987), em seu estudo sobre qual seria a idade “certa” para se iniciar o ensino da leitura e escrita para as crianças, conclui que não é isso que importa porque não é o adulto que decide quando a criança inicia sua aprendizagem. O que é fundamental na pré-escola é que

se ofereçam oportunidades ricas e variadas para que a criança possa interagir com a linguagem escrita.

Em outra obra, Ferreiro (2001) destaca ainda que não se deve ensinar a ler e a escrever na pré-escola, porém deve-se permitir que a criança aprenda.

Sendo assim, podemos concluir que o letramento na educação infantil está relacionado às oportunidades que oferecemos às crianças de entrar em contato com essa cultura escrita. Para garantir e proporcionar que as crianças tenham um acesso de qualidade à cultura escrita, é necessário oferecermos a elas o máximo de oportunidades possíveis de agirem e interagirem com a cultura escrita através de: livros, revistas, poesias, jornais, propagandas, logotipos, placas de trânsito, cartas, bilhetes etc.

É importante observar que esse mergulho na cultura escrita não significa a utilização da escrita separada de suas funções sociais. Segundo Mello (2004), a escrita na educação infantil deve ser utilizada para a expressão, para a comunicação ou para o registro. Da mesma forma, a leitura deve ser utilizada não somente para receber notícias ou obter informações sobre algo que não sabemos, mas também para proporcionar prazer às crianças, para permitir que elas conheçam o mundo, que usem sua imaginação.

Portanto, ao permitirmos que as crianças entrem em contato com as mais variadas e diversas formas e funções da escrita, isto é, que elas realmente mergulhem no mundo da cultura escrita, as próprias crianças irão selecionar o que as interessa ou não, o que é importante para elas naquele momento ou não. Isso significa que elas terão experiências prazerosas com a leitura e a escrita na educação infantil, as quais poderão, futuramente, auxiliá-las na aquisição do código escrito. Segundo Mello (2004) a criança cria para si a necessidade de escrita quando vivencia a escrita socialmente, ou seja, quando utiliza a escrita de acordo com a função para a qual foi criada.

No entanto, esse mergulho na cultura escrita não deve ser garantido somente visando o sucesso da criança no ensino fundamental. Segundo Mello (2004),:

O mergulho da criança no mundo da escrita deve acontecer porque a criança é membro da nossa sociedade e nossa sociedade é uma sociedade de cultura escrita, e usufruir plenamente da cultura acumulada historicamente implica em participar da cultura escrita. Quero com isso dizer que o mergulho da criança pequena e da pequeninha no mundo da cultura escrita deve acontecer porque desde pequeninha a criança quer, pode e deve conviver com o conjunto da cultura humana acumulada. (p.59-60)

No entanto, só conseguiremos garantir um contato de qualidade das crianças com a escrita (e com todas e quaisquer linguagens) em suas práticas sociais, se considerarmos a criança como alguém competente em tudo o que ela possa fazer, ativa no seu processo de aprendizagem e crítica. Como foi mostrado no capítulo anterior, somente através da concepção de criança que permeia a Pedagogia da Educação Infantil conseguimos reconhecer que nossas crianças experimentam o mundo, se sentem parte dele desde o seu nascimento, são curiosas, produtoras de culturas e já iniciaram seu processo de letramento. E é somente através desse reconhecimento que oferecemos inúmeras oportunidades para que elas vivenciem um contato de qualidade com a cultura escrita.

Do contrário, quando nossa concepção de criança é permeada por uma visão adultocêntrica, acabamos por limitar as oportunidades que nossas crianças deveriam ter, limitando, portanto, seu acesso à cultura escrita.

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é analisar as situações nas quais as crianças entram em contato com a leitura e a escrita na educação infantil, algumas das perguntas que nortearam a pesquisa foram: as professoras lêem livros ou textos para as crianças? Com o intuito de que elas se divirtam com a história e/ou de que se familiarizem com a escrita? As professoras propõem atividades para as crianças dentro da sala? Quais? As professoras tentam ensinar as letras para as crianças quando têm uma oportunidade?

Essas perguntas tinham como objetivo verificar se a escrita e a leitura têm sido utilizadas com propósitos de letramento na educação infantil, isto é, de proporcionarem contatos diversos das crianças com a escrita em suas várias funções sociais, ou se têm sido utilizadas com a intenção de que as crianças aprendam o código escrito, aproximando-se, dessa forma, de práticas alfabetizadoras.

Segundo o projeto político-pedagógico da EMEI, no que diz respeito ao planejamento da turma das crianças de 3 anos, um dos objetivos colocados corresponde ao desenvolvimento das múltiplas linguagens: oral, gestual e escrita. No entanto, não é especificado como ocorrerá o desenvolvimento da linguagem escrita. É colocado somente que a contação de histórias (Contos de Fadas, histórias educativas e inventadas) será priorizada. Sendo assim, através desse planejamento, podemos inferir que os eventos de letramento serão priorizados.

Já em relação ao planejamento da turma das crianças de 6 anos, parece que tanto eventos de letramento, quanto de alfabetização serão priorizados para essa turma. São colocados como objetivos tanto que as crianças tenham contato com a escrita e a leitura através de vários tipos de textos, como que elas conheçam as letras do alfabeto.

No decorrer da coleta de dados, outras questões, que não estavam inicialmente no roteiro de observação, se mostraram importantes para o entendimento da relação das crianças com a cultura escrita, tais como: o contato das crianças com a leitura e a escrita ocorre somente em momentos dirigidos pelas professoras? Como se dá esse contato no dia-a-dia das crianças nessa EMEI? Há alguma diferença entre o contato das crianças de 3 anos com a leitura e a escrita e o das crianças de 6 anos? Quais são as diferenças?

Através das observações na EMEI presenciei inúmeras formas de utilização da escrita e da leitura, tanto pelas professoras como pelas crianças. Algumas delas constituíam oportunidades ricas nas quais as crianças podiam entrar em contato com a cultura escrita. No entanto, outras acabavam limitando essas oportunidades através de proibições, ou então se

aproximando de práticas alfabetizadoras com a intenção de que as crianças aprendessem somente as letras e as sílabas.

Subdividi o capítulo em itens, de acordo com os eventos que utilizavam, de alguma forma, a linguagem escrita. Nem todos eles correspondem a eventos de letramento, por isso considerei importante mostrar e problematizar todos.

4.1 Os nomes: identificação e valorização das crianças

Uma das práticas diárias na EMEI que utiliza a escrita, tanto na turma de crianças de 3 anos, como na turma de crianças de 6 anos, é a relação das crianças com seus nomes. Em ambas as salas, cada criança possui uma plaquinha com ímã com seu nome e foto. Todos os dias quando as crianças chegam, as professoras colocam as plaquinhas com os nomes em uma mesa para que cada criança pegue a sua e grude no armário.

Essa prática não deixa de ser uma forma de controle das professoras de ver quais crianças vieram ou não. Mas também não deixa de ser um momento divertido para as crianças, principalmente para as mais novas. Estas, da turma de 3 anos, sempre se reúnem em frente ao armário, onde penduram as plaquinhas, e ficam brincando de ver quem consegue grudar mais alto. Também gostam de brincar de ler os nomes dos colegas:

Depois de todas as plaquinhas colocadas, Diego apontava para alguns nomes e lia: "Natália!", na plaquinha com o nome da Natália; "João!", na plaquinha com o nome João Mateus. Ele percorria o dedo pelo nome todo, da direita para a esquerda. (Diário de Campo, 10/08/2006, turma de 3 anos).

As crianças de 3 anos ainda não foram alfabetizadas, então pode-se presumir que elas saibam qual plaquinha é de quem por causa da foto dos colegas que vem ao lado do nome. Mas mesmo sem saber ler os nomes das crianças, elas sabem que do lado da foto está escrito o nome de cada colega. Ou seja, elas sabem qual é a função da escrita nessas plaquinhas:

registrar seus nomes e os de seus colegas, ver quem veio naquele dia e quem faltou. Se a plaquinha trouxesse somente a foto das crianças, ela também serviria para fazer o “controle” de quem veio ou não, mas ela não valorizaria o nome de cada criança, o que parece ser o principal objetivo dessa “atividade”.

Além disso, é interessante observar que durante essa brincadeira as crianças também levantam hipóteses sobre a direção da escrita. No caso, Diego “leu” as plaquinhas da direita para a esquerda.

É interessante perceber que mesmo a função de registrar quem veio ou não em um determinado dia acaba envolvendo as crianças, como pude perceber por várias situações semelhantes a seguinte:

As crianças iam chegando na sala. Algumas viam as plaquinhas na mesa, procuravam a sua e grudavam no armário. Outras entravam tão entretidas com outras coisas que nem percebiam as plaquinhas ali. Bruno já tinha colocado a sua e estava perto da mesa. Ele viu que Vinícius chegou, então ele procurou a plaquinha do Vinícius e grudou no armário. Depois viu que Aline chegou e fez o mesmo. Ela não gostou e começou a chorar: “Ele pegou o meu! Ele pôs o meu!”. A professora então tirou a dela e colocou na mesa para que ela mesma pegasse, e falou para o Bruno que cada um colocava a sua. (Diário de Campo, 10/08/2006, turma de 3 anos).

Bruno começou a grudar as plaquinhas de todo mundo que chegava, como se estivesse realmente querendo registrar quem tinha vindo e quem tinha faltado. Ou seja, ele percebeu a função das plaquinhas naquele momento. E é interessante observar que Aline também queria participar desse momento, pois ela queria registrar a sua presença naquele dia.

Quando a escrita tem um contexto para as crianças, ela acaba constituindo, além de uma prática social, uma forma de brincadeira, um momento de prazer para elas. Esse momento das plaquinhas acabou tendo a iniciativa das próprias crianças, ao invés de constituir uma obrigação, uma imposição por parte da professora.

Na turma das crianças de 6 anos, como não há um trabalho sistematizado de alfabetização, algumas crianças são alfabetizadas, outras não. No entanto, consta do

planejamento dessa turma, o qual se insere dentro do projeto político-pedagógico da EMEI, que um dos objetivos em relação à linguagem é que as crianças aprendam a reconhecer e escrever seus nomes durante o ano. Sendo assim, no momento da coleta de dados, todas já conseguiam reconhecer seu nome, sendo que a maioria já sabia escrevê-lo corretamente.

Esse reconhecimento e escrita dos nomes parecem constituir momentos importantes para as crianças, pois é uma forma de se identificarem, de identificarem seus pertences. A cada atividade feita (desenhos, dobraduras, livros etc.) a criança escreve seu nome para identificar que aquilo foi produzido por ela. A partir disso, pode-se concluir que essa prática da identificação, além de constituir uma das funções da escrita, é também uma forma de valorizar a produção de cada criança.

Houve um exemplo claro dessa forma de identificação valorizar a produção das crianças de 6 anos em um livro de brincadeiras que foi produzido pela professora, pelas crianças e pelos seus pais. Durante alguns dias, as crianças trouxeram de casa brincadeiras de rua e cantigas que seus pais brincavam em sua infância. Cada criança trazia a folha com a brincadeira ou com a cantiga escrita pelos pais, e com uma ilustração da própria criança logo abaixo, além do nome da criança escrito. A professora também acrescentou algumas brincadeiras que ela tinha ensinado e brincado junto com as crianças, e pediu para que cada criança ilustrasse uma. Depois disso, a professora juntou todas as folhas e montou um livro: o livro de brincadeiras, que será mostrado aos pais e que ficará na escola para futuras consultas. Ou seja, aqui a escrita teve como função registrar e resgatar as brincadeiras, as quais estavam sendo esquecidas com o passar dos anos.

Além disso, é uma forma de registro de todas as brincadeiras que as crianças brincaram nesse ano, pois a professora fez questão de ensinar e brincar, participando de todas as brincadeiras com as crianças, além de cantar todas as cantigas com elas.

nome
na
folha

Como este é um livro coletivo, o que identifica a contribuição de cada criança nessa produção é o nome e o desenho feito por cada uma delas. Essa identificação valoriza a produção de cada criança, pois mostra que todas elas tiveram um papel fundamental na elaboração do livro.

Além disso, é interessante notar que os pais também tiveram um papel essencial nessa elaboração, já que, sem as memórias deles, não teria sido possível resgatar tantas brincadeiras.

Segundo Kishimoto (2005), a organização de trabalhos desse tipo sobre brincadeiras tradicionais e que envolvem tanto as crianças, como os pais e as professoras, contribui para o letramento. Segundo a autora, *brincar, desenhar, escrever as brincadeiras que conhece ou que pesquisou são formas de estimular o letramento* (p.68), pois é uma situação que valoriza a emergência da linguagem.

Sendo assim, podemos concluir que a utilização dos nomes das crianças, tanto da turma de 3 anos, como da turma de 6 anos, ocorre de acordo com as necessidades que emergem no dia-a-dia da EMEI.

4.2 O alfabeto: qual é o propósito?

Mello (2004) aponta que as salas onde as crianças aprendem a ler e a escrever são repletas de letras e palavras, e não de textos que sejam a expressão do desejo de escrever das crianças e que criem nelas o desejo de ler.

Isso não acontece somente nas escolas onde as crianças são alfabetizadas. Até hoje não me lembro de ter visto uma só sala de educação infantil que não tivesse também um alfabeto pendurado na parede. Nessa EMEI todas as classes têm um alfabeto pendurado, e às vezes até dois.

Fico pensando, qual seria a função desses alfabetos nas salas de educação infantil já que o objetivo desta não é o de alfabetizar as crianças? Aparentemente, os alfabetos pendurados nas paredes não possuem utilidade alguma. No entanto, as crianças das duas turmas acharam meios de utilizar essas letras durante suas brincadeiras:

Enquanto esperavam seus pais irem buscá-las, Karina e Andréa brincavam de falar todas as letras do alfabeto encostando com o dedo em cada uma delas no alfabeto ilustrado pendurado na sala ao alcance delas. Cada uma falou o alfabeto todo uma vez. Elas estavam se divertindo. (Diário de Campo, 08/08/2006, turma de 6 anos).

Hector e Marcos estavam brincando de chamar o outro de alguma coisa: "Seu cabeça de tomate!" - eles diziam rindo. Eles procuravam palavras para falar pro outro. Então viram os desenhos do alfabeto ilustrado acima da lousa e começaram a usar: "Seu cabeça de gato!" - disse Hector olhando para o desenho da letra G. "Seu cabeça de chá!" - disse Marcos olhando para a xícara na letra X. E assim continuaram rindo e se divertindo por alguns minutos. (Diário de Campo, 22/08/2006, turma de 3 anos).

Na verdade essas crianças conseguiram achar novas funções para o alfabeto, as quais estavam mais relacionadas ao cotidiano delas: as brincadeiras. Tanto no primeiro quanto no segundo caso, o alfabeto foi utilizado como uma forma de brincadeira, de diversão das crianças. Ou seja, elas deram ao alfabeto a função que era necessária para elas naquele momento específico. Tirando essas duas situações que presenciei, a presença dos alfabetos nas salas parece não influenciar em nada o dia-a-dia das crianças.

Na sala da turma das crianças de 3 anos a professora parece ter achado uma nova função para o alfabeto também. Todo dia é escolhido o ajudante da sala, que é quem faz a contagem de quantas crianças vieram junto com a professora, e quem leva um boneco para casa (todo dia alguém leva o boneco). Para escolher o ajudante do dia a professora segue a seqüência das letras no alfabeto:

A professora perguntou quem tinha sido o ajudante no dia anterior. Fabiana disse: "Eu!". Professora disse: "Então ontem foi a Fabiana. Olha lá a letra dela, F de foca (apontando para o alfabeto ilustrado pendurado na parede). Então hoje é o G de gato. É o Guilherme!". E a professora escreveu o nome dele na

lousa em letra de forma (Diário de Campo, 10/08/2006, turma de 3 anos).

A professora encontrou uma lógica para escolher os ajudantes de forma que todo mundo fosse pelo menos uma vez. E também aproveitou para fazer com que as crianças se familiarizassem com as primeiras letras de seus nomes.

De certa forma a professora está tentando lhes ensinar as letras. No entanto, não há cobrança alguma para que as crianças aprendam ou decorem-nas, nem mesmo a primeira letra de seus nomes. Algumas crianças sabem qual é a primeira letra de seu nome, outras não. É interessante notar que cada criança vai aprendendo ao seu tempo, ou seja, elas não são obrigadas a saber algo que pode ainda não fazer sentido para elas.

4.3 Viajando pelas histórias e pelos livros

Talvez o melhor exemplo de letramento que encontramos na educação infantil seja a presença dos livros de literatura infantil, pois eles garantem um contato de qualidade das crianças com a cultura escrita. Através do livro infantil, a leitura é abordada da forma como deve ser na educação infantil, como apontou Mello (2004) anteriormente: para que as crianças obtenham novas informações e conhecimentos, para que tenham momentos prazerosos, para que elas conheçam o mundo e usem sua imaginação.

Nessa EMEI, o momento da leitura pelas professoras, em ambas as turmas, tinha como única finalidade o objetivo de que as crianças se divertissem com a leitura. Ou seja, os momentos de leitura eram prazerosos para as crianças. Além disso, as professoras não utilizam esse momento como um pretexto para ensinar as letras ou as sílabas para as crianças.

4.3.1 Lendo com os ouvidos

Segundo Britto (2005a), na primeira infância ler com os ouvidos é mais importante do que ler com os olhos. Segundo o autor, assim como outras pessoas lêem com os olhos ou com as mãos, as crianças lêem com os ouvidos. Através dessa leitura a criança experimenta todas as características encontradas num texto escrito, ela experimenta a voz escrita.

Cagliari (1993) compartilha uma opinião semelhante ao apontar que a leitura oral não é feita somente por quem lê, pois podemos “ler” o texto ouvindo-o. Segundo o autor, *ouvir uma leitura equivale a ler com os olhos, a única diferença reside no canal pelo qual a leitura é conduzida do texto ao cérebro* (p.156). É através da leitura de histórias pelos adultos para as crianças que ocorrem os primeiros contatos destas com a leitura. O autor conclui, portanto, que ouvir histórias é uma forma de ler.

Sendo assim, quando a professora lê um livro para as crianças e estas ouvem, elas estão na verdade lendo a história juntamente com a professora. No entanto, ler um livro e contar uma história constituem duas ações diferentes, pois *a fala é produzida espontaneamente, ao passo que a leitura é baseada num texto escrito, que tem características próprias diferentes da fala espontânea* (Cagliari, 1993, p.155).

Mas, independente disso, tanto a contação de histórias quanto a leitura de livros são muito importantes na educação infantil, pois permitem que a criança viaje, viva e se emocione com as histórias.

Nessa EMEI a prática de ler livros é mais freqüente do que a prática de contar histórias. As professoras de ambas as turmas estão sempre lendo livros para as crianças:

Na sala a professora lê um livro para as crianças: “Você troca?” de Eva Furnari. A professora se senta na cadeira e as crianças no chão logo a frente dela. Antes de começar a contar eles cantam uma música: “E agora minha gente uma história vou contar, uma história bem bonita muita gente vai gostar...”. A professora vai lendo e mostrando as figuras. As crianças riem bastante da história. No final a professora pergunta se as crianças gostaram, e elas respondem que sim. Então todos juntos cantam outra música: “E agora minha gente a história acabou. Batam palmas minha gente, batam palmas quem gostou...”. (Diário de Campo, 17/08/2006, turma de 6 anos).

Na biblioteca, a professora resolve ler um livro para as crianças: "Bruxa, bruxa, venha a minha festa". Ela lê mostrando as imagens. As crianças fazem vários comentários durante a leitura ("Dragão, aí que medo!", "Solta fogo!", "Não tô vendo!"). Elas também apontam bastante para as imagens e repetem algumas palavras ou frases que a professora acabou de contar. Elas estão prestando muita atenção. Em vários momentos elas levantam também querendo ver de perto os desenhos, querendo apontar e dizer algo. (Diário de Campo, 19/09/2006, turma de 3 anos).

Na turma das crianças de 6 anos parece haver um ritual que envolve a leitura de livros: eles cantam uma música antes e outra depois da história. É interessante porque parece tornar aquele momento de leitura especial.

Segundo Rizzoli (2005), *ouvir histórias tem uma importância muito grande para a criança: faz com que ela se sinta importante, sinta que alguma coisa está sendo feita especialmente para ela* (p.7). Realmente, o momento de ouvir histórias é um momento feito **para** as crianças, pois tem como único objetivo tornar aquele momento prazeroso para elas.

Em relação à contação de histórias, só presenciei uma situação em que a professora contou uma história para as crianças ao invés de ler:

Outro dia as crianças trouxeram como pesquisa histórias que seus pais ouviam quando eram pequenos. A professora resolveu contar uma dessas histórias para elas hoje. A professora começa: "É a história da Iara que é uma sereia. Quem sabe como é uma sereia?". As crianças respondem e elas conversam um pouco sobre isso. Depois a professora começa a contar a história com vários gestos e entonações. As crianças prestam bastante atenção, algumas fazem comentários. Simone diz: "Tia, eu conheço uma história da Iara! É uma lenda!". A professora confirma que é uma lenda, e pergunta às crianças: "Lenda é história verdadeira?". Algumas poucas crianças respondem que não. A professora continua e explica a elas que lenda é uma história que as pessoas contam, mas que não é verdadeira, como a história do Saci, do Curupira etc. No final as crianças fazem algumas perguntas também e a professora responde todas. (Diário de Campo, 18/09/2006, turma de 6 anos).

Essa situação de contar histórias possui outra diferença fundamental em relação à leitura dos livros: a imaginação. Segundo Rizzoli (2005), ouvir histórias desenvolve uma grande capacidade de imaginação. Tanto nas histórias contadas como lidas a criança desenvolve essa capacidade.

No entanto, quando a professora conta a história e ela não tem figuras para mostrar, toda e qualquer ilustração fica por conta da imaginação das crianças. Nesse caso cada criança imaginou a sua própria Iara. E depois elas tiveram a oportunidade também de desenhar o que elas tinham imaginado dessa história. Todas desenharam a Iara, algumas desenharam o índio que foi levado para o mar junto com a Iara. E, no final, todas iam pendurando suas produções nos prendedores da parede. Foi muito interessante ver aquela diversidade de Iaras que saíram das imaginações daquelas crianças.

Além das crianças terem tido um momento prazeroso onde puderam exercitar sua imaginação, elas também se familiarizaram com um gênero textual muito importante em algumas regiões de nosso país: a lenda. E não há melhores meios para aprender um gênero textual do que ouvindo-o ou lendo-o. É interessante perceber que não foi a professora que quis contar a história para explicar o que era lenda. Isso surgiu das próprias crianças.

Nesse sentido, a contação de histórias é importante porque permite que as crianças interajam mais com a fala de quem conta a história, já que não há um roteiro pré-estabelecido para ser seguido, como há no caso do livro.

Sendo assim, ambas situações possuem suas particularidades e são importantes na educação infantil por diversos motivos.

O que me chamou a atenção nesses dois momentos foram as reações das duas turmas ao ouvir as histórias. Ambas prestam muita atenção nas histórias contadas/lidas, o que mostra como esse momento é prazeroso para elas. As crianças de 6 anos riem, fazem comentários, fazem caras e expressões. Já as crianças de 3 anos também fazem tudo isso e mais: parecem querer interagir mais com a história, pois muitas vezes chegam até a levantar para apontar algo nas ilustrações ou para ver mais de perto, como podemos ver pela situação abaixo:

A professora lê um livro para elas: "Anão e Gigante". Todas prestam muita atenção, sendo que várias vezes apontam e comentam as imagens do livro. Letícia levanta, aponta para uma ilustração do livro e pergunta com cara espantada: "Por que o

gato tem um rabo tão grande?”. Guilherme lhe responde que gato tem rabo grande mesmo. Ao mesmo tempo, Vivian, que estava sentada bem em frente a professora, aponta para o livro e diz: “Olha o anão aqui!” (...) (Diário de Campo, 05/09/2006, turma de 3 anos)

Além disso, é um momento no qual elas entram em contato com diversos gêneros de texto: narrativas, poesias, lendas etc. Quanto maior a diversidade de textos que a criança tiver contato, maiores serão também as oportunidades que ela terá para se comunicar e se expressar. E também maior o prazer que ela terá lendo, ouvindo ou escrevendo diferentes tipos de texto.

4.3.2 Manuseando os livros

No entanto, um aspecto fundamental do contato das crianças com os livros reside na oportunidade que elas têm ou não de manuseá-los. Sob uma perspectiva adultocêntrica, na qual a criança é considerada incapaz, essa oportunidade pode ser limitada, pois a criança pode ser vista como alguém que ainda não sabe mexer em livros, que pode rasgá-los ou estragá-los. Esse é um dos momentos onde nossa concepção de criança emerge.

Pelo contrário, sob a concepção da Pedagogia da Educação Infantil, a criança mexe nos livros, folheia-os, lê e conta as histórias, pois ela está aprendendo qual é a função dos livros de histórias. Além disso, a criança tem o direito de entrar em contato com a cultura escrita, não só através do adulto, mas por ela própria.

Na EMEI, esse contato direto das crianças com os livros ocorre nos momentos de biblioteca, que acontecem uma vez por semana para cada turma, e também através do “cantinho da leitura”, no caso da turma das crianças de 3 anos.

Na turma das crianças de 6 anos, o momento da biblioteca é muito rápido. As crianças são chamadas em pequenos grupos para escolher um livro para levar para casa. Enquanto algumas escolhem, as outras ficam conversando ou lendo gibis. Algumas escolhem muito

rápido, outras gostam de folhear alguns livros antes de escolher, e também mostrar para algum amigo. Depois que escolhem, elas vão direto para a brinquedoteca. Talvez isso explique a pressa que algumas delas têm para escolher logo um livro.

Ou seja, não há um momento onde elas possam escolher um livro e ler na própria biblioteca, sozinhas ou com os amigos. Elas têm tempo apenas de escolher algum para levar para casa. A própria professora tem consciência de que esse momento fica um tanto quanto prejudicado devido ao espaço da biblioteca que é muito pequeno para comportar 27 crianças. Ela disse que no ano passado havia um projeto da biblioteca, no qual as crianças a freqüentavam no horário contrário ao das aulas. Eram menos crianças e mais professoras, então era possível dar uma atenção maior às crianças, e elas podiam ter um contato maior com os livros. No entanto, a prefeitura acabou com esse projeto.

Mas o ponto-chave desse momento de biblioteca é que as crianças possuem livre acesso aos livros. O que já não ocorre na turma de 3 anos. A cada semana, a própria professora escolhe uma coleção de livros, coloca em cima da mesa da biblioteca, e as crianças só podem escolher daquela coleção. Ou seja, as crianças não têm a oportunidade de mexer nos livros, de se encantarem com a diversidade de livros presentes na biblioteca. Baseando-me na bibliografia lida, essa parece ser uma forma de limitar o contato das crianças com os livros, e, conseqüentemente, com a cultura escrita:

Biblioteca: professora escolhe uma coleção de livros, coloca na mesa e as crianças escolhem dessa coleção. Enquanto umas escolhem as outras ficam sentadas conversando. Algumas das que já escolheram vão até as prateleiras, pegam um livro, sentam no chão e ficam folheando o livro. Quando a professora termina de fazer os empréstimos ela recolhe esses livros (acho que não era para as crianças pegarem), senta numa cadeira, pede que elas se sentem (no chão) e começa a ler um livro pra elas que ela mesma escolheu. (Diário de Campo, 19/09/2006, turma de 3 anos).

Além disso, a professora parece não ter gostado muito da atitude das crianças de terem pegos os livros para ler, pois ela recolheu os livros assim que viu. Talvez não fosse isso que ela

tivesse planejado fazer em seguida. Mas, se as crianças estavam gostando daquele momento, por que não deixá-las aproveitarem? Por que não lidar com aquele momento imprevisto e permitir que as crianças manuseassem os livros?

Segundo Palmen (2001), *propiciar o surgimento de situações inesperadas e imprevistas (...) é permitir que as crianças se relacionem, inventem, se expressem e participem de sua educação* (p.32).

Como nessa turma há menos crianças do que na turma de 6 anos, elas têm a oportunidade de aproveitar melhor o espaço da biblioteca, no sentido de que há espaço suficiente para que todas as crianças se sentem no chão para ler um livro, como ocorreu na situação seguinte:

Depois que todas as crianças já tinham escolhido um livro para levar pra casa e estavam sentadas no chão, a professora distribuiu para elas alguns livros para que elas pudessem ler e manusear. Conforme elas iam acabando de ler iam trocando com os amigos. Algumas só folheavam rapidamente e já queriam trocar. Outras ficavam só com o seu e vinham me contar a história. Outras sentavam em dupla e comentavam os desenhos do livro juntas. (Diário de Campo, 15/08/2006, turma de 3 anos).

Podemos perceber o quanto as crianças gostam desse momento, pois compartilham suas histórias, suas descobertas com outras crianças e com adultos também. Esse momento de interação entre as crianças, no qual elas estão em contato direto com a cultura escrita, é com certeza um dos palcos de produção das culturas infantis.

As crianças de 3 anos possuem também em sua sala o chamado “cantinho da leitura”, que é uma prateleira de madeira presa na parede cheia de livros infantis. Não há momentos dirigidos pela professora em que as crianças devam pegar um livro para ler. Sendo assim, o contato das crianças com esse cantinho ocorre nos intervalos das outras atividades em sala, como podemos perceber pela situação abaixo:

Depois do lanche as crianças voltam para a sala e pegam livros do cantinho (todas elas pegam) e ficam conversando sobre seus

livros. Daniel senta embaixo da mesa para ler o seu. Bruno pega um livro que tem uma ilustração do lobo mau. Ele coloca a imagem na frente do rosto e finge assustar Jéssica. Ela ri e diz "Ai que medo do lobo mau!". A professora chega na sala, pega um livro e canta uma música indicando que vai contar uma história para elas. As crianças então sentam na frente da professora com os livros que tinham pego. A professora pede para que elas guardem os livros. Todos guardam, menos Rodrigo, que permanece em pé do lado da mesa folheando o livro e contando (baixinho) a história para ele mesmo. Enquanto isso as outras crianças prestam atenção na história contada pela professora. (Diário de Campo, 16/10/2006, turma de 3 anos).

Tendo em vista que não há momentos programados para que as crianças possam pegar os livros do cantinho para ler, é importante permitir esses momentos imprevistos, pois, novamente, é um momento de interação entre as crianças, no qual elas estão produzindo as culturas infantis. Além disso, se nesses momentos imprevistos não for permitido que elas mexam nos livros do cantinho, então não há motivos para que haja tal espaço dentro da sala.

Esses momentos em que as crianças têm contato com os livros são importantes também porque constituem oportunidades nas quais as crianças podem exercitar sua imaginação e capacidade de expressão, já que freqüentemente elas contam as histórias em voz alta. Além disso, é um momento no qual as crianças experimentam a leitura também com o corpo. Nesse sentido, a história ajuda não só na expressão da linguagem, mas também na expressão do corpo.

O momento a seguir mostra um outro exemplo em que uma das crianças pôde se expressar através de uma história:

Gabriela trouxe um livro de casa: "Meus porquinhos", e a professora a chamou para contar a história para a turma. A professora segurava o livro para mostrar as figuras para as crianças enquanto ela contava a história. Ela começa: "Era uma vez..." e vai contando um pedaço da história de página em página, mas que não é igual ao que está escrito, ela está inventando uma história de acordo com o que ela vê nas figuras. Em uma das páginas a professora começa a ler o que está escrito e a Gabriela completa exatamente como está escrito. Ela parece ter decorado essa parte da história. (Diário de Campo, 05/09/2006, turma de 3 anos).

Percebemos uma marca típica da escrita de contos de fadas (era uma vez...) ser utilizada por ela para contar a história. Com certeza alguém contou uma história para ela começando assim e ela se apropriou da mesma fala.

É interessante observar também que ela recordava pedaços da história quando a professora lia alguma frase. Ela já deve ter ouvido essa história várias vezes e, portanto, já deve ter decorado alguns pedaços. Segundo Ferreiro (2005), o encanto das crianças pela leitura e releitura da mesma história acontece porque há a descoberta de que a escrita fixa a língua, isto é, as palavras não se perdem, não desaparecem, elas voltam a se apresentar várias vezes na mesma ordem.

No entanto, mesmo assim, na hora de contar a história, ela não contou o que estava escrito. Ela contou a história dela, a história que ela estava inventando para aquelas ilustrações. Ou seja, ela estava exercitando sua capacidade de imaginação e expressão, pois estava contando a **sua** história.

Sendo assim, tanto os momentos de ouvir histórias, como os momentos de manusear os livros devem ser privilegiados quando se tem uma concepção de letramento que vise dar o máximo de oportunidades possíveis para que as crianças mergulhem e participem da cultura escrita.

Nessa EMEI pudemos perceber que, mesmo apesar de algumas limitações, as crianças têm momentos em que elas mesmas possam manusear os livros infantis, não deixando, portanto, de produzirem suas culturas infantis.

4.4 Diário de um boneco

Tanto as crianças de 3 anos como as de 6 anos possuem um boneco de pano da turma. Todo dia alguma criança leva o boneco para casa, e assim elas vão sempre revezando.

Na turma das crianças de 6 anos a professora teve uma idéia muito interessante para envolver ainda mais as crianças: fizeram um diário para o boneco. Toda criança que leva o boneco leva também uma pasta com um caderno dentro, que é o diário dele.

O diário funciona da seguinte forma: durante todo o dia que a criança passa com o boneco, ou no final do dia, ela conta aos pais (ou responsáveis) como foi o dia do boneco. Então os pais escrevem no caderno o que a criança contou, e depois a criança ilustra. No dia seguinte, na escola, a professora pergunta à criança como foi o dia do boneco, para que ela mesma conte. E, somente depois que ela conta, a professora lê o que foi escrito no diário. Este é um trecho do diário, escrito pelo Felipe:

O João (nome do boneco) chegou em casa e estava com um pouco de sono, então coloquei ele pra dormir. Depois nós fomos ao supermercado e depois brincamos a tarde inteira. O João adorou brincar de pega-pega. Na hora da janta ele comeu quase todo o meu bife. Depois assistimos televisão e fomos dormir. Foi muito legal passar esse dia com o João, ele se divertiu muito! (Diário de Campo, 17/10/2006, turma de 6 anos).

Além das crianças estarem participando de uma situação em que é utilizada uma das funções sociais da escrita, elas também exercitam sua capacidade de imaginação e de expressão, pois são elas quem inventam o que o boneco “fez” em suas casas. Elas dão vida ao boneco, o qual se torna um amigo, um companheiro que as visita em suas casas. Sendo assim, esta parece ser uma prática de letramento muito importante para as crianças na educação infantil.

4.5 Pesquisa: interesse de quem?

O planejamento pedagógico realizado nas escolas de educação infantil do norte da Itália é feito por projetos. Segundo Katz (1999), os projetos são *estudos em profundidade sobre determinados tópicos, assumidos por pequenos grupos de crianças pequenas* (p.38). As

crianças pesquisam sobre um determinado assunto através de observações, perguntas a especialistas, coleta de artefatos, representações visuais, etc.

Segundo Kishimoto (2005), essa oportunidade de escolher um tema para desenvolver um projeto facilita a compreensão dos códigos escritos e seus significados (letramento), pois cria um clima propício para o conhecimento do mundo. *O brincar de fazer livros, bilhetes, cartas, tabuletas ou cartazes, fazer entrevistas e organizar portfólios ou jornais são formas de letramento e de escrita infantil* (p.63).

As crianças de 6 anos da EMEI possuem um caderno de pesquisa. Começando a folheá-lo achei interessante seu começo, pois há uma pesquisa da criança sobre ela mesma e sua família: fotos, desenhos das crianças representando-as, colagens, informações sobre ela (o que gosta, o que não gosta), etc. No entanto, mais à frente, o real objetivo do caderno aparece.

A idéia geral é trabalhar com valores como amor, respeito, responsabilidade, etc., e também assuntos mais gerais como natureza, a Copa do Mundo, etc. Sendo assim, em cada folha a professora cola um pequeno texto sobre esses assuntos e as crianças ilustram logo abaixo. Na folha seguinte, é escolhida uma palavra daquele texto anterior para ser trabalhada (exemplo: natureza). Então as crianças devem pesquisar em casa e trazer figuras de coisas que comecem com a letra N e colar no caderno. Depois ainda eles recebem um quebra-cabeça, com o qual devem montar a letra estudada. E por fim ainda devem achar quatro palavras que comecem com essa letra e copiar no caderno abaixo da letra de quebra-cabeça colada. E isso vai sendo feito, mudando o tema a toda hora de modo que eles “pesquisem” todas as letras.

Ou seja, muito mais do que atrair o interesse das crianças para determinados temas, esse caderno parece ter como objetivo fazer com que as crianças aprendam as letras do alfabeto, assim como escrito no projeto pedagógico da turma.

Comecei falando dos projetos das escolas da Itália porque por caderno de pesquisa eu entenderia que seria um caderno onde as crianças poderiam registrar e ilustrar suas pesquisas, isto é, temas quaisquer que elas gostariam de conhecer, saber mais sobre, etc.

No entanto, tais cadernos parecem ser um interesse muito mais da professora do que das próprias crianças. Eles acabam sendo mais uma obrigação, um dever para as crianças. Nesse sentido, retomo a fala de Britto (2005b) quando ele diz que o desafio da educação infantil, muito mais do que ensinar as letras, é construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita.

Além disso, mesmo a partir da perspectiva da alfabetização, este modo de ensinar as letras parece equivocado, pois, segundo Soares (2003), o ideal seria *ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita* (p.47), e não através de letras e palavras isoladas.

Sendo assim, seria muito mais interessante se os temas sugeridos fossem pesquisados, ao invés das letras. Nesse caso, as crianças poderiam também pesquisar temas quaisquer que as interessassem, ilustrando e registrando suas descobertas. Dessa forma, elas estariam não só exercitando sua capacidade de imaginação e expressão, como também conhecendo e vivenciando o mundo.

Segundo Katz (1999), nos projetos das escolas da infância da Itália *as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas* (p.38).

Não quero afirmar que o planejamento por projetos da Itália deva ser copiado. Ele constitui apenas um bom exemplo, do qual podemos tirar inspiração e dicas para fazer algo em nossas creches e pré-escolas que também valorize o potencial criativo de nossas crianças.

Projetos em torno de temas de interesse das crianças permitem que haja uma construção coletiva na busca de informações, na conversa sobre elas, no registro, etc.,

ampliando o repertório de referências de cada criança e de toda a turma sobre aquilo que lhes interessa do mundo no qual vivem.

4.6 Poesias

As poesias são utilizadas pela professora da turma das crianças de 3 anos. São algumas fichas em papelão, plastificadas, com poesias conhecidas pelas crianças. Cada ficha possui também uma ilustração que lembra o conteúdo da poesia. Presenciei essa utilização três vezes. A primeira delas foi a seguinte:

A professora pega algumas fichas com poesias do armário. Ela mostra uma para as crianças dizendo: "Alguém sabe que poesia é essa?" Várias crianças respondem juntas: "A do coração!" E todas elas recitam junto a poesia: "Batatinha quando nasce se esparrama pelo chão. Menininha quando dorme põe a mão no coração." Depois a professora pergunta: "Alguém quer vir aqui na frente recitar?" Juliana quer. Professora mostra outra ficha e pergunta para ela: "E essa, qual é?". Juliana diz olhando para a ficha: "Quem cochicha o rabo espicha, come pão com lagartixa." (que era o que estava escrito na ficha). (Diário de Campo, 22/08/2006, turma de 3 anos).

Depois que a Juliana recitou uma poesia a professora continuou mostrando outras e perguntando quem queria falar. Todas as crianças quiseram falar alguma poesia, ou seja, todas queriam participar. E enquanto uma falava, as outras prestavam atenção, e até recitavam junto.

As crianças dessa turma não aprenderam ainda a ler, então elas reconheciam a maioria das poesias pela ilustração que havia ao lado do texto.

As outras duas situações foram semelhantes entre si, portanto só irei relatar uma delas:

Estavam todos sentados no chão em roda. A professora entregou uma poesia para cada criança e ia perguntando de uma em uma se elas sabiam qual poesia era aquela. A criança que estava segurando falava, ou as outras ajudavam também. Aí então todos recitavam junto aquela poesia. Depois de recitarem todas, as crianças (sozinhas) começaram a trocar entre elas, e ficaram recitando juntas em pequenos grupos. (Diário de Campo, 05/09/2006, turma de 3 anos).

Essas situações são interessantes porque as crianças estão tendo a oportunidade de conhecer um outro gênero textual. Ou seja, a professora está oferecendo uma outra oportunidade para que elas entrem em contato com a cultura escrita.

Segundo Borba e Goulart (2006), *a poesia é, acima de tudo, jogo de palavras, é emoção que desperta, é uma maneira especial de ler e ver o mundo* (p.50).

Além disso, as próprias crianças estão lendo as poesias, porque elas sabem o que está escrito. E, como pude perceber pelas situações, esse é um momento divertido para elas. Tanto que depois que a professora leu todas as poesias com elas, elas mesmas quiseram trocar entre elas e continuar recitando. Ou seja, assim como ocorreu na biblioteca com os livros, as crianças também se juntaram novamente em pequenos grupos para compartilhar seus sentimentos, descobertas, etc. Elas se juntaram para produzir as culturas infantis.

Apesar de ser uma atividade dirigida pela professora, ela consegue envolver as crianças, consegue atrair seus interesses. E é esse o objetivo desse momento: constituir um momento prazeroso para as crianças, no qual elas têm a oportunidade de conhecer um gênero textual diferente.

4.7 A caixa surpresa

A caixa surpresa é uma prática utilizada pela professora das crianças de 6 anos que, pelo menos inicialmente, não teria relação alguma com a escrita. Essa prática consiste no seguinte: cada dia uma criança leva uma caixa de plástico para casa e traz no dia seguinte com um objeto dentro. Somente a criança que trouxe e a professora sabem qual é o objeto, e, portanto, as outras crianças devem tentar adivinhar o que é fazendo perguntas do tipo “É de comer?”, “Em que lugar da casa fica?”, etc.

A relação com a escrita aparece depois que as crianças adivinham o objeto. A professora sempre escreve o nome do objeto na lousa, e, para escrever, pede ajuda das crianças para saber quais letras ela deve usar para escrever. Por exemplo, se o objeto era boneco, então a professora pergunta: “Como é o BO?”, e as crianças respondem: “B-O”, e assim por diante. Como algumas crianças dessa turma já são alfabetizadas, são sempre elas que respondem.

Depois da escrita da palavra, a professora ainda faz algumas perguntas às crianças, do tipo: “Quantas letras tem essa palavra?”, “Quantas vezes a gente abre a boca pra falar essa palavra?”, “Tem alguma letra que repete?”, “Vocês sabem outras palavras que começam com essa letra?”, etc.

Sendo assim, a professora parece querer que as crianças aprendam um pouco sobre as letras e as sílabas em uma situação onde isso não teria necessidade alguma. Assim como no momento do caderno de pesquisa, nessa situação a escrita não é utilizada em suas funções sociais e parece não corresponder aos reais interesses das crianças. Portanto, esse momento parece constituir muito mais uma prática com a intenção de alfabetizar as crianças, do que de lhes oferecer uma oportunidade de entrar em contato com a cultura escrita.

5. SOBRA TEMPO E ESPAÇO PARA AS OUTRAS NOVENTA E NOVE LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Para a criança, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira. (Kuhlmann Jr., 1999, p.65)

Como já pôde ser percebido, o título desse capítulo faz referência à poesia “*Ao contrário, as cem existem*” de Loris Malaguzzi que se encontra em anexo neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Através dessa poesia, Malaguzzi nos mostra a multiplicidade de ser da criança, a diversidade e infinidade de modos com os quais ela pode se relacionar com o mundo. No entanto, ele nos mostra também que quando ainda somos pequenos, “a escola e a cultura” nos roubam noventa e nove linguagens, nos deixando somente com a fala e a escrita.

Borba e Goulart (2006) também abordam essa questão ao dizer que:

Muitas vezes, à medida que a criança avança nos anos escolares ou séries do ensino fundamental, vê reduzidas suas possibilidades de expressão, leitura e produção com diferentes linguagens. Privilegia-se nas escolas um tipo de linguagem, aquela vinculada aos usos escolares, ou seja, a que serve à reprodução dos conteúdos dos livros didáticos mediante sua transmissão, repetição e avaliação. Se antes a criança tinha possibilidades de utilizar outras linguagens para ler e dizer coisas sobre si e sobre o mundo, vê-se de repente cercada não apenas pelas amarras de uma única forma de se expressar, mas também pela unicidade e previsibilidade dos sentidos possíveis. (p.52)

Um outro pesquisador italiano, Francesco Tonucci (s.d.) aborda essa questão de uma forma diferente, através de charges:



(1981). Na primária aos cinco anos 4

Podemos perceber, nesse caso, o quanto essas crianças são ativas, criativas e capazes. No entanto, a professora parece não valorizar essas diferentes formas de expressão. Ela valoriza apenas aquela criança que já sabe escrever algumas letras, dizendo que ela já está apta a ir para a primeira série. Ou seja, os outros conhecimentos construídos pelas crianças parecem não ter valor diante dos conteúdos considerados escolares.

De fato, na sociedade grafocêntrica em que vivemos, a escrita, e a fala também, são as únicas linguagens que são reconhecidas. Isso inaugurou uma discussão no COLE de 2003. Segundo Britto (2005a), o cerne do debate estava em buscar um modelo pedagógico para a educação infantil, em que a multiplicidade de linguagens e de formas de expressão subjetivas e sociais pudesse ter o seu lugar reconhecido.

Sabemos que no ensino fundamental a ênfase está na escrita, no aprender a ler e a escrever, o que é função própria dessa etapa da educação básica. Já a educação infantil, primeira etapa da educação básica, possui outros conteúdos mais específicos. Nela, a leitura e escrita também estão presentes, mas com uma especificidade própria abordada no capítulo anterior, e como mais uma das muitas linguagens das quais a criança se utiliza. E é exatamente essa pluralidade de linguagens que esse capítulo visa discutir.

Essa discussão acerca da importância das *cem linguagens* na educação infantil já vinha acontecendo desde o início desta pesquisa. No entanto, a questão maior da qual trata esse

capítulo acabou surgindo durante a coleta de dados e a própria observação na EMEI e durante a escrita do capítulo anterior. Sabendo-se que é importante que a criança tenha oportunidades de utilizar, de se expressar através de todas as suas linguagens na educação infantil, será que esse direito vem sendo garantido na EMEI?

Sendo assim, uma outra questão se fez pertinente para entender a complexidade das linguagens e do próprio processo de letramento na educação infantil: afinal, sobra tempo e espaço para as outras noventa e nove linguagens na educação infantil? Há a consciência da importância de se utilizar outras formas de expressão e comunicação na educação infantil que não somente a linguagem escrita? Reconhecemos que nossas crianças são capazes de se expressar nas suas *cem linguagens*?

Essas questões por si só dariam um outro tema para uma futura pesquisa. No entanto, é importante problematizá-las neste TCC, pois é porque reconhecemos a importância das *cem linguagens* na educação infantil como forma de expressão das crianças pequenas que reconhecemos também a importância da leitura e da escrita nesta primeira etapa da educação básica. Sendo assim, pretendo mostrar neste capítulo que as outras noventa e nove linguagens possuem a mesma importância que a leitura e a escrita possuem na educação infantil.

Faria (2005) contribui muito para esse debate ao dizer que *a escrita não é a única forma de expressão, nem a única forma de grafia do ser humano, nem das crianças, nem dos adultos* (p.124).

Além disso, segundo a mesma autora,

numa sociedade como a nossa, que prioriza a palavra, o discurso, o único momento em que as crianças têm possibilidade de exercitar outras formas de argumentação, de conversa, sem ser com a palavra, com o discurso e com a escrita, é na primeira etapa da educação básica. (p.126)

Conde (2004), ao estudar as linguagens na educação infantil em seu TCC, concluiu que a criança pequena tem várias linguagens, ou seja, ela lê, interpreta e escreve o mundo de outras

maneiras. Segundo a pesquisa da autora, a criança escreve através de esculturas, desenhos, pinturas e brincadeiras.

Faria, na apresentação do livro “Linguagens infantis: outras formas de leitura” de 2005, afirma que as crianças possuem inúmeras formas de organização do pensamento, distintas daquelas posteriores procedentes da riqueza do contato com as letras e do aprendizado da leitura, no entanto, tão sofisticadas quanto:

As crianças têm mostrado várias formas de leitura e várias formas de comunicação, sejam bidimensionais no papel-e-lápis, por exemplo, sejam tridimensionais com os movimentos, brincadeiras e narrativas através de engenhocas, assim desafiando o adulto profissional da educação a buscar uma formação continuada de outro tipo. (p.3)

Realmente, assim como afirma Faria (2005), nós adultos conhecemos muito pouco sobre as grafias sem letras. Nós precisamos nos alfabetizar nessas linguagens sem letra e sem escrita, pois nós somos analfabetos nas linguagens infantis. Nós precisamos aprender a observar mais a criança, de forma a conhecê-la melhor.

Mello (2005) numera algumas dessas linguagens infantis, que constituem diferentes formas de expressão, tais como: o desenho, a pintura, a colagem, a brincadeira, o faz-de-conta, o teatro de fantoches, a expressão oral por meio de relatos, poemas e música, a expressão corporal, a dança, a construção com retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila, etc.

Segundo a mesma autora, essas atividades de expressão típicas da educação infantil *são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo* (p.24).

Borba e Goulart (2006), também nos mostram a importância das diferentes linguagens ao dizerem que

a dança, o teatro, a música, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. Esses diferentes domínios de significados constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, novas formas de integridade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão. (p.47)

Rabitti (1999) nos traz um exemplo de como essas diferentes linguagens são vivenciadas nas escolas da infância da cidade de Reggio Emilia na Itália. Segundo a autora, elas possuem uma característica que as diferencia das outras escolas da infância italianas e, digo eu, das escolas de educação infantil do Brasil também: a presença de um ateliê, que é um local destinado ao desenvolvimento das artes visuais. Segundo o atelierista (docente especializado em arte) Giovanni de uma das escolas da infância, a arte significa a possibilidade de mais linguagens e, através dessas várias linguagens, há também diversas formas de ver o mundo.

Podemos perceber como nas escolas da infância italianas as *cem linguagens* são realmente valorizadas. Segundo Amélia, uma das professoras, procura-se *oferecer uma quantidade de possibilidades... quanto mais materiais se conhecem mais linguagens se possuem... e possuir mais linguagens significa ter mais possibilidades de expressar-se* (p.64).

No entanto, essa valorização das diferentes linguagens das crianças ocorre também em outros países. No Brasil tivemos uma experiência maravilhosa, que foi estudada por Faria (2002), com o poeta, educador e intelectual Mário de Andrade e os Parques Infantis. Segundo a autora, os Parques Infantis paulistanos em 1935 tratavam a criança como um ser diferente do adulto, reconhecendo assim sua especificidade; reconheciam a criança como produtora das culturas infantis; davam-lhe a oportunidade de expressar-se das mais diversas formas, de exercer sua especificidade infantil, de ser criança.

Segundo Palmen (2001), buscamos condições para que nossas crianças se expressem através de suas *cem linguagens* quando reconhecemos o direito da criança à infância. Por isso as oportunidades que oferecemos às crianças estão sempre relacionadas ao modo como as vemos, isto é, à nossa concepção de criança.

Palmen (2001) também não nos deixa esquecer de outras linguagens fundamentais da infância como, por exemplo, o riso, o choro e o olhar. Linguagens as quais Mário de Andrade (apud Faria, 2002) também comenta, dando sua devida importância:

A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstradeira completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela inda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total. (p.50-51)

Já vimos como algumas linguagens – a leitura e a escrita – estão inseridas no espaço e no tempo da EMEI. Na realidade, essas linguagens são valorizadas, pois diariamente há um certo tempo destinado a elas em ambas as turmas através de diferentes atividades. Mas e as outras noventa e nove linguagens? Também são valorizadas?

Seria inviável, nesta pesquisa, analisar todas as linguagens que as crianças expressam, vendo se elas são valorizadas na EMEI, pois, como já vimos, as crianças possuem realmente muitas linguagens. Analisarei, portanto, apenas aquelas que mais se sobressaíram durante as observações.

É importante lembrar também que elas estão separadas em tópicos apenas para facilitar a análise, já que as linguagens não se encontram fragmentadas no dia-a-dia da EMEI. Isto é, um momento de desenho pode ser também um momento de brincadeira, assim como um momento de brincadeira pode ser também um momento de cantar, e assim por diante.

5.1 As brincadeiras

Kulmann Jr. (1999) já nos mostrou na epígrafe deste capítulo que a brincadeira também é uma forma de linguagem para as crianças. Essa linguagem é valorizada diariamente na EMEI pesquisada, em ambas as turmas. Na realidade, a brincadeira ocupa um lugar em destaque no projeto político-pedagógico da EMEI, sendo que há vários projetos no ano analisado, de diversas professoras, que têm como objetivo a valorização da brincadeira como uma das principais linguagens da educação infantil.

Diariamente as crianças freqüentam os dois parques da EMEI, sendo que as professoras das duas turmas permitem que elas ocupem totalmente o espaço do parque, isto é, não proibem que elas brinquem em algum brinquedo.

O momento de parque nessa EMEI é muito importante para as crianças, pois é o momento no qual crianças de diferentes idades se encontram e brincam junto – as de 3 anos brincam com as de 4 e as de 5 com as de 6. Segundo Marques (2004),

O momento em que ocorre maior interação entre as crianças é durante as brincadeiras, pois esta (a brincadeira) permite grande comunicação e expressão entre as crianças. Portanto, os momentos de brincadeira são os mais ricos, pois neles as crianças trocam experiências, ressignificam o seu contexto e produzem suas culturas infantis. (p.52)

Nogueira (1997), em seu TCC, também identificou ser no parque o espaço onde mais ocorrem as múltiplas trocas infantis, sendo, portanto, o espaço das *cem linguagens* infantis.

No entanto, pudemos perceber pelo capítulo anterior que, além do parque, os momentos nos quais as crianças puderam manusear os livros foram também muito ricos no que diz respeito à interação das crianças, pois estes também permitiram que as múltiplas trocas infantis ocorressem.

Além do parque, outros dois momentos em que as crianças podem brincar livremente são na brinquedoteca e na casinha, espaços que cada turma frequenta uma vez por semana durante aproximadamente 45 minutos.

Em ambos os espaços as crianças das duas turmas também podem brincar do que quiserem. São espaços destinados exclusivamente a elas, nos quais elas podem pegar o que quiserem, contanto que guardem depois. Dessa forma elas aprendem a conservá-los em ordem depois que brincam.

Sendo assim, nos momentos do parque, da brinquedoteca e da casinha, a produção das culturas infantis não fica limitada, pois as crianças podem brincar (ou não, se assim preferirem) do que quiserem. Além disso, são espaços, tanto externos como internos, que permitem que as crianças usem sua imaginação, que sejam quem elas quiserem ser através das brincadeiras de faz-de-conta, expressando-se, portanto, de mil e uma formas e intensidades.

A brincadeira também é valorizada de jeitos diferentes pelas duas professoras. A professora da turma das crianças de 6 anos, como já foi dito no capítulo anterior, fez um trabalho junto com as crianças e com seus pais com o intuito de resgatar as brincadeiras de rua de antigamente. O interessante é que todos os dias, após o momento de um dos parques, a professora reunia as crianças no campinho de terra e brincava de alguma brincadeira com elas.

Já a professora das crianças de 3 anos levou várias vezes, durante os meses em que estive colhendo os dados e fazendo meu estágio na EMEI, as crianças para um espaço cimentado que há entre os jardins da escola inventando brincadeiras junto com elas, com diferentes materiais: bolas, bambolês, cordas, caixas de papelão, etc. Essa última me chamou particularmente a atenção, pois foi uma brincadeira diferente:

A professora pega uma caixa de papelão, abre e monta um cilindro. Depois ela oferece a caixa para que as crianças entrem dentro e brinquem de andar como se fosse um rolo. As crianças adoram. (Diário de Campo, 22/08/2006, turma de 3 anos).

Um único momento em que a brincadeira acaba sendo limitada é quando ela ocorre dentro das salas. Em ambas as turmas o brincar dentro da sala é associado aos “cantinhos”, que já foram explicados no segundo capítulo.

Mas o que mais limita a brincadeira dentro da sala é o fato de que, na maioria das vezes, não é permitido que se corra na sala, fale alto ou que se brinque no chão. Sendo assim, as crianças acabam brincando sentadas, em torno das mesas e sem fazer muito barulho, o que acaba apenas preparando, disciplinando-as como futuros alunos.

No entanto, no geral, podemos perceber que a brincadeira é valorizada pelas duas professoras, independentemente, portanto, da idade das crianças. Isto é, tanto a professora das crianças de 3 anos quanto a professora das crianças de 6 anos garantem diariamente vários momentos destinados exclusivamente à brincadeira, principal linguagem das crianças pequenas e um direito assegurado pela legislação educacional.

5.2 O desenho e a pintura

O desenho constitui uma linguagem muito comum entre as crianças pequenas, pois, não sabendo ainda escrever, e tendo lápis e papel (ou quaisquer outros materiais com os quais se possa desenhar), elas se expressam por meio de desenhos também, sua primeira linguagem gráfica.

Segundo Borba e Goulart (2006), *o desenho é uma forma de expressão de como a criança e/ou o jovem vêem o mundo e suas particularidades* (p.54).

Gobbi (1999), na sua pesquisa para a dissertação de mestrado, mostra que os desenhos são verdadeiros documentos produzidos pelas crianças, através dos quais podemos conhecê-las melhor. Segundo a autora, em outro de seus artigos, os desenhos infantis, segundo Mário de

Andrade, não se constituem como textos escritos, *mas sim como textos visuais que podem ser olhados, sentidos, lidos* (Gobbi, 2002, p.76).

A princípio, o desenho foi a linguagem que eu achei que estaria mais presente na EMEI, pois anteriormente havia conhecido uma outra escola de educação infantil onde as crianças podiam passar o dia inteiro desenhando se quisessem. O desenho era uma opção de escolha sempre presente nos momentos em sala.

No entanto, não foi isso que constatei nessa EMEI. Em ambas as turmas, foram poucos os momentos em que as crianças tiveram a oportunidade de desenhar livremente, seja com lápis de cor, canetinha, tinta, giz, ou qualquer outro material. Ou seja, essa não parece ser uma atividade tão valorizada nessa EMEI.

Talvez um dos motivos seja porque, ao contrário da outra escola que mantinha os materiais (lápis, canetinha, giz, folhas sulfite, etc.) à disposição das crianças em pequenas prateleiras, nessa EMEI as crianças dependem das professoras para terem acesso aos materiais, os quais ficam dentro do armário. Com exceção das crianças de 6 anos que possuem seus próprios estojos com lápis e canetinha. No entanto, ainda assim lhes falta onde desenhar.

Além disso, a maioria das atividades em sala são dirigidas. Ou seja, não há muita possibilidade de escolha por parte das crianças. Sendo assim, estas dependem das atividades que as professoras propõem em sala.

No caso da turma das crianças de 6 anos, elas realizam diariamente uma atividade onde lhes é pedido que façam um desenho: o calendário. Imaginemos uma folha sulfite dividida em trinta quadradinhos e então poderemos ter uma noção do tamanho do espaço que elas possuem para desenhar. Algumas crianças até tentam desenhar algo. Outras já parecem ter desistido, e acabam fazendo somente um X no quadradinho daquele dia.

Ainda assim as crianças de 6 anos parecem ter um pouco mais de oportunidades para desenhar do que as crianças de 3 anos, já que, em algumas das vezes que a professora conta

uma história para elas, elas fazem um desenho de “reprodução da história”. Não é um desenho totalmente livre, mas as crianças acabam tendo uma certa liberdade para desenhar o que desejarem/imaginarem da história.

Por outro lado, na turma das crianças de 3 anos, a prática da pintura (pintar dentro de desenhos impressos) parece ser mais freqüente do que a prática do desenho. No entanto, até a prática da pintura é limitada pela professora.

Em algumas situações a professora deu atividades às crianças, nas quais estas deveriam pintar algum desenho. No entanto, não era oferecido às crianças possibilidade de escolha dos materiais que poderiam ser utilizados para pintar tal desenho, como podemos ver pela situação a seguir:

Em um dos cantinhos a professora coloca uma atividade para as crianças fazerem. É uma folha com um texto escrito em cima falando sobre amor e um coração em branco no meio da folha. A professora pega pincéis e tinta guache vermelha (somente) e pede para as crianças pintarem dentro do coração. Depois coloca nos prendedores do varal para secar. (Diário de Campo, 29/08/2006, turma de 3 anos).

Ou seja, além de limitar o espaço para pintar e o material a ser utilizado (tinta), a professora também limita a cor que as crianças deveriam utilizar. Ou seja, todos os corações devem ser vermelhos, não há possibilidade de serem de outra cor.

Por outro lado, na turma das crianças de 6 anos, ocorreu uma situação interessante que mostra que a professora parece valorizar a criatividade das crianças. As crianças estavam fazendo um desenho de reprodução da história, a partir da história da Iara que a professora tinha contado para eles:

Matheus pergunta: “Tia, de que cor é os olhos?”. A professora pergunta: “Da Iara?”. Ele responde afirmativamente com a cabeça. A professora então lhe responde: “Da cor que você imaginar!”. (Diário de Campo, 18/09/2006, turma de 6 anos).

Ou seja, apesar da prática do desenho não ser tão freqüente na turma das crianças de 6 anos, pelo menos quando ela ocorre as crianças parecem ter mais liberdade para se

expressarem como quiserem do que as crianças de 3 anos. No decorrer da coleta de dados observei que estas últimas tiveram poucas oportunidades de desenhar livremente.

5.3 A massinha

A massinha foi utilizada somente pelas crianças de 3 anos durante as observações. Frequentemente, ao final do dia, a professora oferecia um pedaço de massinha para cada criança, juntamente com palitos de sorvete, para que elas brincassem um pouco.

No entanto, assim como colocou Faria (2005), com pedaços pequenos de massinha a única saída que as crianças têm é fazer uma cobrinha.



(1977) A massinha de modelar

Tonucci (1997) novamente aborda essa questão de forma criativa. No caso da charge, a professora não percebe que se desse um pouco mais de massinha para as crianças, elas seriam capazes e teriam oportunidade de fazer muito mais coisas. Ou seja, teriam oportunidade de se expressar muito mais.

Esse episódio é semelhante aquele no qual as crianças tiveram que desenhar em um pequeno quadradrinho. Muitas vezes nós, adultos, mesmo sem perceber, subestimamos a capacidade das crianças, e esses são momentos em que isso ocorre.

No entanto, nessa situação da massinha, foi interessante perceber que mesmo com pedaços pequenos, as crianças não se limitaram a fazer sempre a mesma coisa. Mesmo não tendo possibilidade de fazer muitas coisas com um pedaço pequeno de massinha, elas foram criativas fazendo pirulito, relógio, sorvete, cestinha, pulseira, bolo, peso de ginástica, microfone, espada, pizza, etc.

5.4 Música e expressão corporal

Pires (2006), em sua dissertação de mestrado, destaca a importância da música na educação infantil como mais uma das linguagens utilizadas pelas crianças.

Essa linguagem está presente diariamente para as crianças da turma de 3 anos. Todos os dias há um ou mais momentos em que as crianças se reúnem em roda com a professora e cantam músicas infantis.

As músicas são sempre acompanhadas de gestos e expressões faciais. Algumas vezes elas cantam sentadas mesmo, outras vezes se levantam, dançando e pulando ao mesmo tempo em que cantam, como podemos perceber pela situação abaixo:

A professora sentou em roda com as crianças e começou a cantar algumas músicas com elas. Todas as músicas tinham alguns gestos específicos, e as crianças riam e se divertiam cantando. Depois a professora pediu que elas se levantassem e cantou outras músicas, nas quais as crianças podiam pular e se movimentar pela sala. Uma música falava de pipoca e as crianças tinham que pular como se fossem pipocas. Nem é preciso dizer que elas adoraram! Depois outra música falava de abraço no final, e as crianças corriam e abraçavam um amigo. Algumas delas queriam abraçar vários, e não um só! (Diário de Campo, 31/10/2006, turma de 3 anos).

Assim como o momento de contação de histórias e leitura de livros, esse momento também é muito especial para as crianças, pois é um momento realizado especialmente para elas. Isto é, é um momento divertido, em que elas têm liberdade para se movimentar e também soltar a voz. De acordo com os critérios do MEC (Campos e Rosenberg, 1995), as crianças

têm direito de cantar e dançar, e esse direito é respeitado nessa turma e planejado sistematicamente pela professora.

Um aspecto interessante dessa linguagem, é que várias vezes percebi, em outros momentos (parque, hora do lanche, hora da história/leitura), as crianças cantarolando as músicas ensinadas pela professora.

No entanto, não é só a professora que ensina músicas às crianças. A professora também pergunta às crianças se elas conhecem alguma música diferente que gostariam de cantar para os colegas. Ou seja, a professora também se mostra aberta para aprender com as crianças, oferecendo-lhes um espaço onde elas podem se expressar como quiserem.

Sendo assim, o que se pode concluir é que a música é sempre utilizada como forma de diversão e de expressão para as crianças.

5.5 Construindo brinquedos

A professora da turma das crianças de 6 anos, durante seu projeto de valorização das brincadeiras infantis de antigamente, construiu alguns brinquedos com as crianças, tais como: um sapo que come mosca (semelhante a um bilboquê), uma brincadeira com botão e barbante e uma brincadeira com dobradura.

Achei muito interessante a construção dos brinquedos, pois não era a professora quem construía para as crianças. Pelo contrário, ela ia ensinando e as próprias crianças iam construindo seus brinquedos. Ou seja, as crianças tiveram a oportunidade de construir culturas com as próprias mãos. E depois de prontos, as crianças podiam brincar com seus brinquedos novos.

No caso do sapo, a professora lhes entregou um pedaço de cartolina verde riscado para que as crianças recortassem. A professora ia fazendo passo-a-passo com elas, e as próprias

crianças recortavam, colavam e desenhavam, fazendo por fim um sapo. O sapo abria e fechava a boca, e o objetivo da brincadeira era fazer o sapo “comer” a mosca que ficava presa a ele por uma linha, como se fosse um bilboquê. Depois que as crianças terminaram de fazer o sapo, a professora deixou que elas brincassem um pouco, dentro da sala mesmo.

Esses momentos foram importantes pois reuniram diferentes linguagens, e, entre elas, a brincadeira se fez presente em todos os momentos. Assim como é importante resgatar as brincadeiras de antigamente, os brinquedos muitas vezes também acabam ficando esquecidos. Sendo assim, essa atitude da professora de ensinar brinquedos e brincadeiras diferentes para as crianças, deixando que elas mesmas produzissem os seus, constituiu uma oportunidade muito rica para as crianças, na qual elas puderam utilizar diferentes linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se insere entre muitas outras produzidas a partir da perspectiva da Pedagogia da Educação Infantil, a qual reconhece as crianças pequenas como sujeitos de direitos e produtoras de culturas.

A partir dessa perspectiva, consideramos que as crianças possuem *cem linguagens (e depois cem cem cem)*¹² para se expressar e se comunicar. Sendo assim, como já disse Faria (2005), é democrático oferecer oportunidades para que as crianças possam vivenciar todas essas linguagens na educação infantil, já que elas não costumam estar presentes na escola. Sendo assim, a educação infantil é o único momento que as crianças possuem para utilizar suas *cem linguagens*.

Dentro desse debate, é importante situar a linguagem escrita. É democrático oferecer condições para que as crianças tenham contato também com a linguagem escrita na educação infantil, pois, como já vimos, as crianças já se encontram em contato com a cultura escrita desde o seu nascimento numa sociedade grafocêntrica.

As crianças não esperam que os adultos decidam quando elas podem começar a aprender o que é a escrita e qual a sua função social. Como a escrita já faz parte do seu universo, as crianças formulam hipóteses desde o primeiro momento em que entram em contato com esta linguagem. Portanto, não há motivos para que a educação infantil ignore esse contato.

No entanto, a linguagem escrita na educação infantil possui uma especificidade própria, e mostrá-la foi um dos objetivos dessa pesquisa. A presença da linguagem escrita na educação

¹² Ver poesia de Loris Malaguzzi em anexo.

infantil não tem como finalidade ensinar as letras às crianças, isto é, ensiná-las a ler e a escrever (em outras palavras, alfabetizá-las).

Como apontou Britto (2005b), o grande desafio da educação infantil é construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita. Mello (2004) complementa dizendo que o papel da educação infantil é proporcionar às crianças um mergulho na cultura escrita, pois as crianças são membros da nossa sociedade e também possuem o direito de usufruir e participar da cultura escrita.

Sendo assim, essa pesquisa teve como eixo duas questões: “Como a leitura e a escrita têm sido utilizadas na educação infantil?” e “Sobra tempo e espaço para as outras 99 linguagens na educação infantil?”.

Para responder essas questões analisei como o processo de letramento e como as linguagens configuram-se no espaço e no tempo da educação infantil. Para isso, foi realizado um estudo de caso com duas turmas de uma EMEI de Campinas, uma com crianças de 3 anos de idade, e outra com crianças de 6 anos de idade.

Através dos dados coletados, pude perceber que as linguagens que mais se destacam no dia-a-dia da EMEI pesquisada em ambas as turmas são a brincadeira e a leitura e a escrita. Além delas, a música também é uma linguagem muito presente na turma das crianças de 3 anos.

Em relação à brincadeira, as crianças possuem mais de um momento diário em que podem brincar livremente, sem proibições ou limitações. Sendo assim, a brincadeira constitui uma linguagem que é valorizada pelas professoras das duas turmas, independente da idade das crianças, e através da qual as crianças possuem grande liberdade de expressão.

Já em relação à leitura e a escrita, também pude constatar que elas são valorizadas por ambas professoras, já que diariamente há atividades ou situações que envolvem a utilização da linguagem escrita. O que foi interessante perceber foi que esses momentos, na maioria das

vezes, constituem eventos de letramento, isto é, eventos em que a leitura e a escrita são utilizadas em suas funções sociais, com a intenção de promover um contato maior das crianças com a cultura escrita.

Houve também momentos em que algumas práticas alfabetizadoras emergiram, particularmente na turma das crianças de 6 anos. No entanto, eles não foram tão significativos para as crianças, se comparados aos eventos de letramento.

Esses dados nos mostram que, ao mesmo tempo em que é garantido o direito da criança de viver sua infância através do direito à brincadeira, também lhe são oferecidas oportunidades de entrar em contato com a cultura escrita, com o mundo letrado, levando em consideração a especificidade própria da educação infantil. Sendo assim, a criança é respeitada tanto através do seu direito de brincar, como através do seu direito de participar da cultura escrita da nossa sociedade.

Esse fato comprova o principal objetivo desta pesquisa: mostrar que é possível que a linguagem escrita esteja presente na educação infantil ao mesmo tempo em que o direito à infância é respeitado através do direito à brincadeira.

Além disso, os dados também nos mostram que a linguagem escrita pode estar presente na educação infantil sem que haja uma intenção de alfabetizar as crianças. Dessa forma, é importante ressaltar que a pré-escola não é preparatória para o ensino fundamental. Pelo contrário, ela é uma etapa onde as crianças possuem a oportunidade de vivenciar a primeira etapa da educação básica através de suas *cem linguagens*.

Como temos visto em muitas escolas de educação infantil, muitas vezes *a rigidez em cumprir os tempos previstos na programação limitam o tempo do lúdico, o tempo do brincar, o tempo da expressão infantil* (Palmen, 2001, p.40). Esse foi um dos motivos da escolha de acompanhar turmas de diferentes idades nessa EMEI.

No entanto, ao contrário da hipótese inicial, isso parece não ter ocorrido nessa EMEI, visto que o lúdico era garantido diariamente para ambas as turmas. Através de diferentes atividades, as professoras das duas turmas garantiram às suas crianças momentos de qualidade de contato com a cultura escrita, assim como momentos de expressão e utilização de diferentes linguagens, sendo que o lúdico estava presente na maioria das situações observadas.

Sendo assim, finalizo esta pesquisa afirmando mais uma vez que, somente a partir de uma concepção que considere as crianças pequenas portadoras de história, produtoras de culturas, capazes de múltiplas relações, garantimos seu direito de participar e usufruir da cultura escrita, permitindo a continuidade do seu processo de letramento, e também oferecendo inúmeras oportunidades para que elas possam fazer uso de suas *cem linguagens*.

Espero ter contribuído para o avanço das discussões no campo da Pedagogia da Educação Infantil abordando temas não muito pesquisados por esse campo, mas que vêm sendo cada vez mais discutidos no panorama da educação infantil.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOWICZ, Anete e WAJSKOP, Gisela. **Creches: atividades para crianças de 0 a 6 anos**. São Paulo: Moderna, 1995.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel G. O significado da Infância. **Criança**, MEC, Brasília, nº 28, p.17-21, 1995.
- BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. (orgs.) **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BORBA, Ângela Meyer e GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 47-56. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 01 out. 2006.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 21 out. 2006.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Vol. 1, 2 e 3. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Prefácio: Educação infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & MELLO, Suely Amaral (orgs). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005a.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005b p. 5-21.
- BUFALO, Joseane. **Creche: lugar de criança, lugar de infância – Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 1997.
- BUFALO, Joseane. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**. n.28 p.110-118, 1999.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994 p. 32-42.

- CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.
- CARDOSO, Suzemara. **A construção de agrupamentos multietários na rede municipal de Educação Infantil de Campinas: análise de um CEMEI**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2004.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CONDE, Juliana Bolsonaro. **As crianças pequenas produzem cultura na sociedade grafocêntrica: as linguagens na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2004.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DI NUCCI, Eliane Porto. Alfabetizar letrando... Um desafio para o professor! In: LEITE, Sérgio A. S. (org.). **Alfabetização e Letramento: contribuições para a prática pedagógica**. Campinas: Komed, 2001 p.47-74.
- EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Pré-Escolar e Cultura**. Campinas: Editora da Unicamp: Cortez, 2002.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leitura e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005 p.119-142.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de & MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de & MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de & PALHARES, Marina S. (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Prefácio: Pensem, com ênfase, nas tristes crianças mudas e telepáticas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emilia. L'ingresso nelle culture dello scritto. **Bambini**. Anno XXI n. 2, p. 14-19, 2005.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002 p. 69-92.
- GOBBI, Márcia. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Pro-Posições**. n.28 p.139-156, 1999.
- IANSEN, Lígia Maria. **Aula de reforço no pré? Procurando o brincar numa pré-escola em Vinhedo**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2004.
- IFRAH, Georges. **Os números: história de uma grande invenção**. São Paulo: Globo, 2001.
- KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 p. 37-55.
- KISHIMOTO, Tizuko M. O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005 p.51-73.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006 p. 13-23. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 01 out. 2006.
- KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003 p. 83-106.
- KULMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & PALHARES, Marina S. (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999 p.51-65.

- LEITE, Sérgio A. S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, Sérgio A. S. (org.). **Alfabetização e Letramento: contribuições para a prática pedagógica**. Campinas: Komedi, 2001 p.21-45.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 p.59-103.
- MARQUES, Maria Gislaine. **Um revelar das práticas não-sexistas dos meninos e das meninas em uma creche de Hortolândia**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2004.
- MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005 p. 24-39.
- MELLO, Suely Amaral. Um mergulho no letramento a partir da Educação Infantil. In: SME/ São Paulo. **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo**. São Paulo, 2004 p.55-62. Disponível em: <[http://inforum.insite.com.br/arquivos/1027/ caderno_tematico_II.doc](http://inforum.insite.com.br/arquivos/1027/caderno_tematico_II.doc)> Acesso em: 20 jul. 2006.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- NOGUEIRA, Denise Cristina. **A criança pequena produz cultura? Um estudo introdutório sobre o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 1997.
- PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **O lugar do imprevisto no espaço da educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2001.
- PEREIRA, Rita M. R. e JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel F. P. (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998 p. 25-42.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990 p. 9-27.
- PINHEIRO, Sevane M. C. C. **A concepção de infância no discurso e nas práticas pedagógicas das monitoras e professoras de um CEMEI de Campinas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2005.
- PIRES, Maria Cristina de Campos. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância: música? Percussão? Barulho? Ruído?** Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2006.

- PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. n.28 p.110-118, 1999.
- PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002 p.93-111.
- RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 p.113-117.
- RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002 p.75-80.
- RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005 p.5-22.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Sociedade e Cultura 2**, vol.13 (2), p.145-164, 2000.
- SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997 p. 9-30.
- SOARES, Magda B. **Letramento – um tema em três gêneros**. BH: Ceale/Autêntica, 2003.
- SPAGGIARI, Sergio. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 p.105-112.
- TONUCCI, Francesco. **Criança se nasce**. Lisboa: Instituto Piaget, s.d.
- TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- VIGOTSKI, Liev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALKER C. B. F. O cuneiforme. In: HOOKER, J. T. **Lendo o passado: a história da escrita antiga do cuneiforme ao alfabeto**. São Paulo: Editora da Universidade de SP: Companhia Melhoramentos, 1996 p.19-93.

ANEXO 1 – Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Campos e Rosenberg, 1995)

- Nossas crianças têm direito à brincadeira;
- Nossas crianças têm direito à atenção individual;
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
- Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde;
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

ANEXO 2 – Poesia

Ao contrário, as cem existem

*Loris Malaguzzi*¹³

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário as cem existem.

¹³ In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leitura e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005 p.119-142.

ANEXO 3 - Lei 11.274

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.

Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º (VETADO)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

....." (NR)

Art. 4º O § 2º e o inciso I do § 3º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 87

.....

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade.

§ 3º

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

a) (Revogado)

b) (Revogado)

c) (Revogado)

....." (NR)

Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

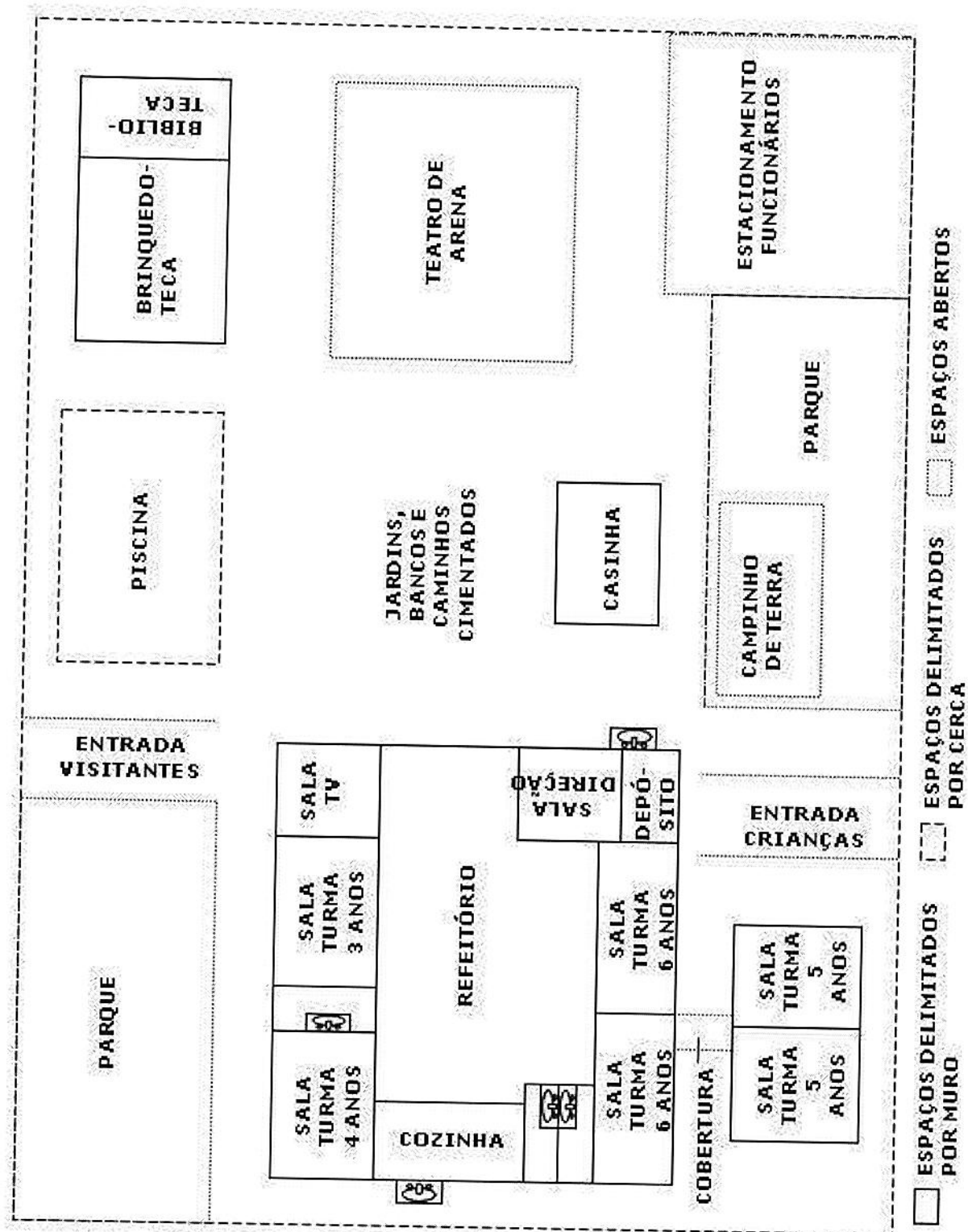
Márcio Thomaz Bastos

Fernando Haddad

Álvaro Augusto Ribeiro Costa

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 7.2.2006

ANEXO 4 - Planta da EMEI



ANEXO 5 - Roteiro de Observação

Escola pesquisada:

1. Descrição do espaço físico.
2. Quantos e quais funcionários?
3. Quantas e quais turmas?

Turma observada:

1. Quantas crianças há na turma?
2. Qual a idade destas?

Questões:

1. A professora propõe atividades para as crianças dentro da sala? Quais?
2. As atividades na sala são o tempo todo dirigidas? Há atividades livres? As crianças têm a oportunidade de escolher o que querem fazer?
3. Quando são propostas atividades, a professora deixa as crianças fazerem, ou acaba fazendo por elas?
4. A professora valoriza as produções das crianças? Isto é, essas produções são guardadas? São expostas? Em que altura? Pra quem ver?
5. A professora permite que as crianças interajam quando estão brincando ou fazendo alguma atividade? Ou fica pedindo silêncio, sem deixar que elas conversem?
6. A professora tenta ensinar as letras para as crianças quando tem uma oportunidade?
7. A professora lê livros ou textos para as crianças? Com o intuito de que elas se divirtam com a história e/ou de que se familiarizem com a escrita? Quando ela conta histórias para que as crianças se divirtam? Quando ela conta histórias para se aproximar das letras?
8. A professora observa e/ou registra as crianças quando elas desenham, brincam, etc?
9. Qual a postura da professora quando uma criança vem conversar com ela? Ela ouve? Ela presta atenção? Ela responde à criança? Ela respeita o que a criança diz? Ela demonstra alguma distinção de sexo, gênero, características físicas ou pessoais, etc. entre as crianças? Ela trata todas as crianças da mesma forma?
10. Como as crianças ocupam o espaço da sala? Ficam sentadas? Andando? Tem liberdade de ir e vir para onde quiserem?
11. Elas brincam dentro da sala? Do que?

12. É permitido que elas conversem e interajam enquanto brincam ou fazem alguma atividade?
13. As crianças têm permissão para fazerem o que quiserem a hora que quiserem ou há horários pré-estabelecidos pelos adultos? (Quais adultos estabelecem qual atividade para cada horário?)
14. As crianças que não querem brincar ou desenhar tem seu direito respeitado ou acabam sendo obrigadas a fazer algo?
15. Como se dá a interação entre as crianças? Ou seja, como se dá o processo de produção das culturas infantis? As crianças ficam juntas? Quando?
16. As crianças de diferentes idades interagem? Ou preferem as crianças da mesma idade para brincar? Quando elas se misturam? A interação das crianças dentro e fora do prédio é semelhante?
17. As crianças ficam juntas quando estão com livros? O horário de mexer nos livros é igual para todas?

