

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação



**O LETRAMENTO COMO REDE:
UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Maria Cristina Madeira

Pelotas, 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA CRISTINA MADEIRA

**O LETRAMENTO COMO REDE:
UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:
Profª Drª Eliane Teresinha Peres**

Pelotas, 2009.

Banca examinadora

Profª Drª Eliane Teresinha Peres (Orientadora)

Profª Drª Ana Cristina Coll Delgado - FURG

Profº Dr Gomercindo Ghiggi - FAE /UFPEL

Profº Dr Márcio Xavier Bonorino Figueiredo – ESEF/FAE/UFPEL



Figura I – Pátio da EMEI Paulo Freire: brincadeiras de rodas.

Dedico este trabalho as crianças da Escola Infantil Paulo Freire, porque sem elas este trabalho não teria acontecido, e ao meu neto Arthur Medeiros Madeira, que fez reviver em mim a criança interior.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Manoel Madeira e aos filhos Marcus Vinícius, Luiz Eduardo, Carlos Guilherme, Julio César e Sérgio Danilo, às minhas noras Josele, Viviane, junto com os demais que me incentivaram nos momentos difíceis que vivi durante o processo de elaboração desse trabalho pelo companheirismo, carinho e amor. E a Gitana que se tornou uma filha e muito me ajudou na formatação desse trabalho pelo carinho e dedicação

Aos amigos e colegas de turma e do Grupo de Pesquisa HISALES e aos professores que contribuíram na minha formação pelo carinho e atenção dispensados.

À amiga Rita de Cássia Tavares Medeiros, minha irmã do coração, que no período de construção deste trabalho esteve sempre comigo, colaborando de várias maneiras para que ele se tornasse possível.

Por fim, o meu maior e especial agradecimento à Eliane Teresinha Peres, orientadora e amiga. Professora incansável, sempre uma presença constante, intensa, competente, sensível, generosa e afetiva. Exemplo ímpar que, ao longo destes dois anos, muito contribuiu para a minha formação. Agradeço pelo incentivo e confiança depositados em mim; sem ela este trabalho não teria sido elaborado.

A Escola

"Escola é...

o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se 'amarrar nela'!

Ora , é lógico...

numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz."

Paulo Freire

RESUMO

A dissertação de mestrado aqui apresentada trata de refletir uma experiência pedagógica realizada em uma escola de Educação Infantil de Pelotas, entre os anos de 2002 e 2007. Tal experiência teve a preocupação de inserir as crianças em um ambiente letrado de forma intencional, com a preocupação de não deixar de proporcionar às infâncias que circulam em seu interior o contato com as várias linguagens infantis. O conceito de letramento foi a base constitutiva das interações pedagógicas. As crianças foram inseridas no universo da cultura letrada que resultou no prazer e no hábito de viver o encantamento do mundo letrado. Esse processo desencadeou, também, ações em relação à formação das educadoras ao proporcionar algumas propostas pedagógicas permeadas de práticas e eventos de letramento, vividos entre crianças e as educadoras em forma de rede. A experiência pautou-se em princípios e categorias pedagógicas de Freire e Freinet. O encontro com esses autores, na construção da proposta pedagógica da escola, proporcionou um novo modo de enxergar o contexto social e educacional. O estudo tem o aporte teórico de Soares, Kleiman, Britto, Faria, Street e Lahire.

Palavras-chave: infância – Educação Infantil – letramento.

ABSTRACT

This work presents a reflection about a pedagogic experience carried out in an elementary school in the city of Pelotas, between the years 2002 and 2007. This experience was concerned about inserting the students in a literate environment and allowing them to have contact with various forms of child languages. The concept of literacy was the constitutive basis of the pedagogical relationships. The students were inserted in the universe of literate culture, ensuring them the marvelous and pleasurable experience of reading, while also strengthening their reading habits. This process has also unraveled actions relating the formation of the educators by providing them with some pedagogic proposals permeated by practices and literacy events, shared by children and educators. The experience was guided by Freire's and Freinet's pedagogical principles. The encounter with these authors, on the construction of the school's pedagogical plan provided a new way of seeing the social and educational context. The study has theoretical support also on diverse authors such as Soares, Kleiman, Britto, Faria, Street and Lahire.

Key Words: childhood – child education – literacy.

Lista de figuras

Figura 1 – Pátio EMEI Paulo Freire: brincadeiras de rodas	4
Figura 2 – Registro da Ópera a Flauta Mágica.....	57
Figura 3 – Crianças em eventos de letramento após assistir o DVD	57
Figura 4 – A escrita registrada por intermédio do desenho.....	58
Figura 5 – Evento de letramento	66
Figura 6 – Crianças em evento de letramento.....	66
Figura 7 – No Berçário o Livro é um brinquedo.....	68
Figura 8 – Menina brincando com o livro	68
Figura 9 – Crianças na Hora do Conto.....	69
Figura 10 – Educadora e crianças encenando uma história	69
Figura 11 – Educadoras dramatizando uma história	70
Figura 12 – Visita a Gráfica do Diário Popular	75
Figura 13 – Pesquisa no jornal.....	76
Figura 14 – Carta construída oralmente pelas crianças	77
Figura 15 – Sessão de Autógrafos dos CDs	78
Figura 16 – Confraternização	79
Figura 17 – Formatura.....	79
Figura 18 – Lançamento do CD	80
Figura 19 – Reportagem do jornal sobre o Projeto Leitura na escola	81
Figura 20 – Nota impressa do Jornal Diário Popular.....	82
Figura 21 – Preparação do teatro.....	87
Figura 22 – Leitura e diálogo	88
Figura 23 – Arte na educação infantil	89
Figura 24 – Crianças observando os resultados de uma experiência	90
Figura 25 – Alegria e descontração em classe.....	91
Figura 26 – Envolvimento nos eventos de letramento.....	91
Figura 27 – Evento de letramento	92
Figura 28 – Evento e práticas de letramento.....	93
Figura 29 – Eventos e práticas de letramento na pequena infância.....	93
Figura 30 – Envolvimento das crianças nas práticas de letramento.....	94

Figura 31 – Crianças registram o que mais gostaram na praia.....	98
Figura 32 – A linguagem da Arte descrevendo sentimentos	99
Figura 33 – Escrita na pequena infância	100
Figura 34 – Registro do momento do lanche.....	100
Figura 35 – Crianças em aula Passeio.....	103
Figura 36 – Mães e crianças no passeio	104
Figura 37 – Educadora e crianças.....	105
Figura 38 – Integração, mães, e escola	105
Figura 39 – Cartas para as crianças	109
Figura 40 – Carta recebida no Poder Escolar	110
Figura 41 – Capa do livro da documentação sobre correspondência	112
Figura 42 – Cartas que falam de sentimentos.....	112

Lista de abreviaturas e siglas

AMIZ – Unidade de Formação Humana e profissional

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

CDD – Comitê de Desenvolvimento do Dunas

FaE – Faculdade de Educação

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

GAMP – Grupo Autônomo de mulheres de Pelotas

PLPs – Promotoras Legais Populares

SIM – Serviço de Assistência e Orientação para a Prevenção da Violência Doméstica

SEST – Serviço Social do Transporte

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

UCPEL – Universidade Católica de Pelotas

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
CAMINHOS E CONTEXTO DA PESQUISA	18
1.1. A pesquisa envolvendo a própria prática e as influências da investigação-ação	18
1.2. O contexto da investigação-ação: O Bairro Dunas e a EMEI Paulo Freire.....	22
CAPÍTULO 2	
O LETRAMENTO COMO REDE: ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS E INFÂNCIAS	29
2.1. O Letramento como rede	29
2.2 A Infância: Perspectivas Históricas	38
2.3. Perspectivas Sociológicas da infância: um quadro para compreender as infâncias estudadas	43
CAPÍTULO 3	
PRÁTICAS EDUCATIVAS DE LETRAMENTO: EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO DA AÇÃO	49
3.1. As educadoras na construção da proposta da escola	50
3.2. As primeiras experiências de práticas de letramento: as leituras de histórias	62
3.3. As mídias na Educação Infantil: aprendendo novas linguagens.....	71
3.4. Rodas de Avaliação: espaços de aprendizagem	83
3.5. Aulas-passeio e correspondências: estimulando e mediando à leitura, a produção textual	95
3.6. Livros da Vida	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

A dissertação de mestrado aqui apresentada tem por objetivo principal registrar e refletir minha experiência vivida no período de 2002-2007. O resultado desse estudo analisa os processos pedagógicos experimentados na Escola Pública Municipal de Educação Infantil Paulo Freire, situada no Loteamento Dunas no Bairro Areal, em Pelotas (RS), na qual exerço a função de diretora pedagógica.

O trabalho de pesquisa desenvolvido está intimamente ligado à minha história de vida. É contar a história de um cotidiano que muda a cada dia, que se transforma aos poucos, e que procura construir coletivamente na vida das crianças e das educadoras outros rumos.

Até chegar à escola tive uma longa trajetória que não posso desconsiderar aqui. Nesse sentido, reporto-me a um tempo há muito vivido, ao retornar às lembranças de minha meninice, da minha juventude e da idade adulta; não quero apenas lembrá-las, mas, a partir de quem sou hoje, interpretar as vivências do passado. Para Ecléa Bosi (1979, p.17): “lembrar não é viver, mas refazer reconstruir, repensar, com as imagens e idéias de hoje, as experiências do passado”. Estas lembranças que são selecionadas pela memória poderão ser refletidas a partir das referências que me orientam hoje, o meu presente me faz escolher o que me é importante ou não. De acordo com Soares, (1991, p. 40).

A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critério do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re)construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois: interpreto.

Ao falar do passado, falo de quem fui por intermédio de quem hoje sou. Assim, projeto o meu futuro pela reflexão do caminho percorrido desde o período que precedeu meu sonho do ensino superior distante da realidade vivida; o ingresso na universidade, a formação, o trabalho como educadora na condição de diretora pedagógica de uma escola de Educação Infantil. E, atualmente, a procura constante e incessante por formação, objetivando a reflexão da práxis, e na busca para a construção de uma pesquisa no contexto da Educação Infantil.

Ingressei na Universidade Federal de Pelotas - (UFPel) em busca da docência; aos quarenta anos realizei algo muito desejado e essa vontade foi sendo sublimada pelo incentivo e motivação que dava aos meus cinco filhos nos estudos. A partir daí, compreendi que as representações que incorporei acerca da formação em nível superior e do ingresso em uma universidade, que imaginava ser muito difícil ou quase impossível para quem passou dos quarenta anos e viveu uma vida doméstica sendo mãe, educando e criando os filhos.

Antes de ter ingressado na Universidade acreditava que meu destino estava predeterminado, que meu tempo havia passado, mas a partir dessa simples conquista muita coisa mudou em minha vida. Desde então, incorporei o sentimento e a certeza de que, como diz Freire (1998), os homens se tornam sujeitos de sua própria história no momento em que a fazem.

No início do curso de Pedagogia senti extremas dificuldades, pois não tinha o hábito de ler, nem tampouco conhecia a terminologia específica do curso. Isso, para mim, foi como desvendar outro mundo repleto de situações novas. Mas, aos poucos, fui me situando dentro do curso; quando me vi, estava “perdidamente apaixonada” pela educação. Envolvi-me no cotidiano da vivência acadêmica.

Trabalhei na extensão de alfabetização de jovens e adultos e como monitora de Didática e de Metodologia da Educação Física do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação. Durante os quatro anos de academia eu me modifiquei sensivelmente, vi que não poderia enxergar a sociedade posta da forma natural como fazia, e que é através das lutas cotidianas que a sociedade pode modificar o “*status quo*”; desconstruí muitos conceitos que havia anteriormente internalizado e os refiz numa lógica mais progressista e democrática.

Descobri, como diz Boff (1997) na metáfora da Águia e a Galinha, que mesmo ciscando existe uma águia dentro de nós que quer voar e enxergar do alto, que não nascemos para ser dominados.

Trabalhei dois anos e meio no projeto da educação de jovens e Adultos, mais especificamente na Escola Estadual Lélia Romanelli Olmos. Foi nesse período que conheci na prática, a realidade vivida na periferia da cidade a qual só conhecia pela literatura. Assim, fui me envolvendo com a alfabetização.

Fiz parte do projeto de extensão Alfabetização Solidária que se destinava a formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos. Inicialmente realizava visitas de acompanhamento do trabalho dos alfabetizadores, logo depois a coordenadora geral do projeto me delegou tarefa de coordenadora setorial em Goiás, Bahia e Paraíba. Esta atividade me oportunizou viajar sistematicamente e conhecer muitas facetas do Brasil. Fui muito incentivada e motivada pelos meus professores a estudar. Devo-lhes a minha transformação como pessoa e minha formação profissional.

Dentre os encontros que tive com muitos teóricos continuo a seguir os postulados de Célestin Freinet, cuja pedagogia pode ser trabalhada em qualquer contexto social e econômico. Fundamenta-se no trabalho cooperativo e socialmente significativo; nela, nada é feito por acaso, todas as propostas são valorizadas socialmente. Os pressupostos de Freire também têm marcado meus passos, principalmente tomando como base reflexiva algumas categorias do autor como esperança, alegria, respeito, diálogo, alteridade, conscientização.

No término do curso no ano de 2002, fiz seleção para um contrato emergencial para professora de Educação Infantil e classifiquei-me em primeiro lugar. Quando ia assumi-lo, fui convidada para dirigir a Escola Municipal de Educação Infantil Paulo Freire, onde desempenho essa função, associada à coordenação pedagógica da escola.

A escola recebe cerca de cem matrículas anuais, distribuídas entre crianças na faixa etária de zero a seis anos, sendo divididas em: Berçário, Maternal 1, Maternal 2, Pré-escolar 1 e Pré-escolar 2. Na Escola Paulo Freire tive um grande

impacto, pois só então pude conviver realmente com a exclusão que vivem as classes populares da periferia da cidade em plena era da globalização.

Quando dei início ao trabalho na Educação Infantil observei, entre outras coisas, que as crianças da Escola Paulo Freire não tinham contato sistemático com a leitura e a escrita, nem com imagens gráficas; nessa escola não havia cartazes, nem imagens de desenhos expostos. As crianças não tinham o hábito de ouvir a leitura de jornais, de histórias infantis, sistematicamente, nem qualquer tipo de impresso de uso social.

Minha primeira preocupação foi identificar por que essas crianças não estavam em contato com o mundo das letras, uma vez que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, onde a leitura e a escrita fazem parte desse universo. Descobri que as crianças não tinham maior contato com a leitura e a escrita, pois havia um equívoco conceitual, ou seja, não sabiam diferenciar práticas de letramento do processo de alfabetização sistemático.

Outro ponto que me inquietou bastante: as práticas de leituras direcionadas às crianças quase inexistiam. Foi dentro do espírito dialógico que estabeleci minhas primeiras relações de trabalho como diretora da escola. Vivi um período inicial de muitas tensões e questionamentos, pois além de administrar a escola também desenvolvo as atividades de coordenadora pedagógica.

Acredito que na condição de investigadora, pensando estar despida de preconceitos, ainda vinha imbuída de um imaginário construído por representações um pouco negativas acerca das pessoas dos grupos populares. Há vários impressos nos meios urbanos: panfletos, propagandas, convites, entre tantos documentos que circulam no cotidiano das famílias. No entanto, não imaginara que atribuíssem tanta importância ao ato de ler e escrever, como demonstraram durante as entrevistas que gravei, como, por exemplo, a fala de uma mãe de crianças da escola.

Constatei em pesquisa realizada no Curso de Especialização em Educação o valor que algumas famílias depositam nas práticas de escrita e leitura:

Gosto de escrever. Tudo o que posso escrever, vivo escrevendo! Aqui eles pedem prá mim escrever, ele [o marido] não sabe escrever muito bem, tem que mandar papelzinho prá venda. Tudo eu escrevo. As contas que eu

tenho que pagar, eu tenho tudo anotado num caderninho, tudo certinho. Eu tenho na minha carteira uma agendinha, um caderninho, um bloquinho. Tenho os números dos telefones e os endereços da minha gente. Acho importante a leitura, gosto mais de ler jornal, revista, estou sempre lendo. Gosto de ler gibi e livro de historinha, eu leio para as crianças. (Madeira, 2004 , p.12)

Falas como esta fizeram com que eu percebesse o quanto as pessoas, mesmo com baixa escolaridade e poder aquisitivo, valorizam a leitura e a escrita.

Pude perceber, através desse estudo de caso - investigado no Curso de Especialização -, que há representações preconceituosas sobre práticas de leitura e escrita acerca das pessoas dos meios populares, considerando-as como não leitoras, desvalorizando gêneros e suportes textuais lidos. Constatei, ainda, que as famílias das crianças dessa escola valorizam muito as ações pedagógicas que os educadoras realizam junto aos seus filh@s por terem a crença de que a escola ainda é uma das poucas possibilidades de uma melhor posição social e econômica. Também em razão disso é que decidi por refletir, nesta dissertação, as experiências de letramento na escola referida.

Neste estudo, o primeiro capítulo trata dos caminhos e do contexto da pesquisa; o segundo, é dedicado aos estudos sobre letramento e infâncias, duas temáticas que sustentam o trabalho realizado e a análise da proposta. O terceiro revela as práticas educativas de letramento desenvolvidas na EMEI Paulo Freire. Esse é o capítulo principal e apresenta e analisa alguns dos muitos projetos da escola, como, por exemplo, Projeto de Leitura Literária; Projeto As Mídias na Educação Infantil: aprendendo novas linguagens; Rodas de Avaliação: Espaços de aprendizagem; Aulas-Passeio e Correspondência: estimulando a leitura e a produção textual; Livros da Vida. Por fim, a conclusão, que sintetiza as perspectivas que o estudo apresentou.

CAPÍTULO 1

Caminhos e contexto da pesquisa

*Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se 'amarrar nela'!*

Paulo Freire

Este capítulo situa a perspectiva da pesquisa além de apresentar aspectos do Bairro Dunas, local onde se insere a EMEI Paulo Freire, na qual se desenvolve a experiência em análise.

1.1. A pesquisa envolvendo a própria prática e as influências da investigação-ação

O processo de investigação científica nas ciências humanas se apresenta complexo, multifacetado, e permeado de diferentes circunstâncias que compõem as situações estudadas. Ser surpreendida por questionamentos, dados coletados em documentos e imagens, ainda que seja sobre uma situação cotidiana, por vezes

óbvia, é a razão primeira de uma pesquisa cuja pesquisadora se colocou, ao mesmo tempo, como sujeito/objeto dessa situação. Apreender essa circunstância estando nela envolvida é, ao mesmo tempo, uma facilidade e um obstáculo.

Estou imersa no universo pesquisado: ao aceitar ser diretora da escola de Educação Infantil tomei como objetivo principal organizar a escola para as crianças da comunidade. Envolvida nesse processo todos os dias com as educadoras e crianças, pais e mães, fomos descobrindo, criando e recriando formas de alcançar as intenções propostas.

Olhar esse tempo e essa construção requer ferramentas e instrumentos de pesquisa rigorosos, para ser possível, mesmo estando imersa nesta realidade, conseguir analisar as relações constitutivas da construção desse processo pedagógico ocorrido na escola.

O foco da investigação são as práticas educativas de letramento desenvolvidas desde o berçário até a pré-escola, sob a forma de projetos, envolvendo educadoras, famílias, crianças, estudantes universitários e pesquisadores, em torno de uma perspectiva libertadora de Educação Infantil.

Este estudo se insere no universo das pesquisas qualitativas com traços e marcas da investigação-ação. Para Freire (1972, informação verbal), com tradução de Cehin¹:

(...) a realidade concreta é algo mais que fatos isolados. No meu ponto de vista, pensar dialeticamente a realidade concreta consiste não somente de fatos concretos e coisas (físicas), mas também inclui um processo no qual as pessoas envolvidas com esses fatos os percebem. Assim, numa última análise, para mim a realidade concreta é a conexão entre a subjetividade e a objetividade; nunca a objetividade isolada da subjetividade. Se eu vim para a Tanzânia para fazer pesquisa, eu conheço esta realidade completamente só pela dimensão que eu entendo a relação dialética entre a subjetividade e a objetividade nesta área - que é, quando eu conhecer como as pessoas nesta área percebem a si mesmas em suas relações dialéticas com a objetividade. (Freire in: KIELING)

¹ Texto original: Research Methods. In Paulo Freire: Literacy. Traduzido por Marizete Righi Cechin. Palestra de Paulo Freire ocorrida em 1972 na Tanzânia.

Freire, como vimos, indica a necessidade de o pesquisador fazer a reflexão da realidade concreta e a conexão entre subjetividade e objetividade. É importante ressaltar a centralidade da noção de diálogo que tem como premissa o conhecimento sobre o objeto em questão; só é possível dialogar sobre o que se conhece, caso contrário se configuraria uma “invasão cultural”.

Na concepção da investigação-ação todos os sujeitos envolvidos no processo investigatório necessitam ter sentimento de confiança em relação ao pesquisador e à pesquisa como um todo. Nessa metodologia há um movimento, pois o investigador está envolvido em todos os processos e acontecimentos de forma participativa.

O termo investigação-ação, segundo Grabauska e Bastos (1998), tem sua origem no trabalho de Lewin (1946), sendo um marco dos primeiros passos da construção de uma nova concepção de investigação. Este conceito expressa o pensamento de Lewin segundo Grabauska e Bastos (1998, p.6):

No trabalho de Lewin (1946), podem ser percebidos os primeiros passos da construção de uma nova concepção de investigação que, sem desprezar a objetividade e a validade do conhecimento, procura firmar um novo status para as ciências sociais. Convém, entretanto, destacar que a proposta lewiniana não carrega um componente emancipatório, mais tarde desenvolvido por outras vertentes da investigação-ação.

Essa concepção permanece até hoje nos trabalhos de investigação-ação, principalmente aqueles que se filiam a uma perspectiva emancipatória e reflexiva. Contribuindo na interpretação da realidade, a partir de sua interpretação do mundo, mostrando a possibilidade da transformação social, como nos exemplifica Bastos & Grabauska (1998, p 8), a investigação-ação:

Assim planejada e praticada, (...) pode auxiliar os seres humanos a interpretar a realidade a partir de suas próprias práticas, concepções e valores. Aí está um potencial transformador bastante grande. Caso contrário, estará se repetindo o mesmo erro do passado, ao se deixar que outros, as classes dirigentes, façam as leituras do mundo e as transmitam como sendo a verdade.

A investigação-ação pode ser situada como participativa dos acontecimentos e situações sociais, no caso, da escola, porque ela se preocupa em compreender com profundidade as situações e práticas cotidianas, trabalha com os sujeitos em uma abordagem que valoriza a sua participação em todos os passos da investigação.

Segundo Mercedes Pazzos (2002, s.p.), em uma investigação-ação:

Los agentes, los diseñan y realizan un proceso de investigación no son los investigadores profesionales, al menos no son sólo ellos. Las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores; los profesores son docentes, pero también son investigadores que exploran la realidad en que desenvuelven profesionalmente. Queda atrás el docente "objeto" de estudio, ahora es el agente, el que decide y toma decisiones. En la investigación pueden participar los expertos (teóricos, investigadores, profesores de Universidad) como asesores o colaboradores, pero no son imprescindibles; si lo son, en cambio, los implicados. Se habla también de "grupo" de investigación; es decidir, la exploración como tarea colectiva. Sin embargo, cuando esto es posible, la i-a se puede acometer individualmente, transformándose en un proceso de auto-reflexión.

Nas características acima descritas no universo da investigação-ação, o professor é visto como investigador que pesquisa sua prática. Para Pazzos (2002, s.p.), essa metodologia de pesquisa tem como objetivo a melhora da prática docente, isto é, o professor aprendendo por intermédio de uma análise reflexiva. Diz a autora:

Es una investigación que pretende mejorar la educación, cambiando practicas y nos permite aprender gracias al analisis reflexivo de las consecuencias que genera. Tanto esas practicas como las ideas deben ser objeto de pruebas y de en las se deben recoger evidencias, entendiendo la prueba de modo flexible y abierto: registrar lo que sucede y analizarlo mediante juicios de valor, impresiones, sentimientos, para lo cual resulta de utilidad el mantenimiento de un diario personal.

A pesquisa que ora desenvolvo se insere nessa natureza investigativa, na qual o pesquisador não apenas descreve os acontecimentos e fatos ocorridos no contexto pesquisado, mas também atua no mesmo. Associada a essa concepção metodológica, o estudo enfatiza a infância, a construção da escola pública e as diferentes linguagens e letramentos na Educação Infantil.

Para Bourdieu, citado por Thiollent (2000, p. 44), toda técnica de pesquisa é uma “teoria em atos”, ou seja, a forma como os fatos são apreendidos, selecionados, correlacionados e analisados se constrói a partir dos pressupostos teóricos que orientam, conscientemente ou não, a investigação.

O método de investigação é parte do corpo teórico adotado. A consciência desse fato possibilita ao pesquisador uma vigilância sobre o significado dos dados obtidos, evitando a ilusão da existência de uma objetividade científica neutra predominante nos estudos empíricos que acreditam que o conhecimento está contido no próprio fato, independentemente do modo de intervenção de quem o observa.

1.2. O contexto da investigação: O Loteamento Dunas e a EMEI Paulo Freire

O Loteamento Dunas, distante a 6 km do centro da cidade de Pelotas, é considerado um dos maiores bolsões de miséria e exclusão da cidade. Há um alto índice de desemprego e aqueles que têm emprego a renda gira em torno de um salário mínimo. De modo geral a população que ali vive possui baixa escolaridade, poucos tiveram oportunidade de um maior tempo de permanência na escola; desde muito cedo, em sua maioria, deixaram a escola para ingressar no trabalho informal e ajudar a complementar a renda familiar, conforme relatam em suas histórias de vida (MADEIRA, 2004).

De acordo com os documentos pesquisados² nas instituições sociais do Loteamento Dunas, verifica-se que o bairro conta com várias instituições sociais que prestam e desenvolvem serviços à comunidade, dentre elas a Casa Brasil que teve seu projeto aprovado em 2005 e foi inaugurada em 2006.

Na Casa Brasil se desenvolve a Universidade da Periferia, socializando e valorizando os saberes cotidianos produzidos na vida em sociedade. Nela foram

² Estes dados foram coletados junto ao Projeto Casa Brasil Convênio entre AMIZ, CDD e Governo Federal / Casa Civil / Ministério da Ciência e Tecnologia / CNPq.
Site/www.cidadesprotetoras.org.br

implantados alguns Módulos Temáticos no ano de 2007 como, por exemplo, o Telecentro de Inclusão Digital, a Biblioteca Popular que oferece à comunidade Oficinas de Artes, Oficinas de Leitura e Escrita e Orientação para Pesquisa “on-line”, como também o Observatório de Segurança Social. A Universidade da Periferia integra-se com o GAMP - Grupo Autônomo de Mulheres de Pelotas, fundado em 2004, sendo realizada por esse grupo a capacitação e organização das PLPs – Promotoras Legais Populares, e a criação do SIM – Serviço de Assistência e Orientação para prevenção da Violência Doméstica.

A Universidade da Periferia agrega, também, as ONGs AMIZ, Unidade de Formação Humana e Profissional, e o CDD - Comitê de Desenvolvimento do Dunas, fundado em 1997, as quais se destinam à formação profissional e humana da comunidade para o desenvolvimento do bairro, tendo como metas o empoderamento integrado das periferias. São pautadas nos princípios políticos de solidariedade, autonomia e sustentabilidade local e nos princípios pedagógicos da dialogicidade, complexidade e diversidade. O Comitê de Desenvolvimento do Dunas é responsável pela Construção do Centro Comercial e Esportivo criado em 1999, projeto gestado a partir do Plano de Desenvolvimento Local Integrado do Loteamento Dunas - Prefeitura de Pelotas, UCPel, UFPel, AMIZ.

O bairro conta também com a construção da Incubadora de Iniciativas Econômicas e Pequenos Empreendimentos desde o ano de 2002.

Existe ainda a intenção da candidatura da Comunidade Dunas à Rede Brasileira e Mundial de Cidades e Comunidades Protetoras da Vida (2007). Para tanto, se faz necessário que o bairro possua algumas ações, as quais vão possibilitar que essa comunidade seja inserida dentro dessa perspectiva na categoria das Comunidades Protetoras da Vida. Diante disso, necessita construir uma infraestrutura baseada em parcerias e colaborações, administrada por um grupo intersetorial, que é responsável pela promoção da segurança na comunidade, desenvolvendo programas sustentáveis em longo prazo com homens e mulheres de todas as idades, possuindo programas que objetivem alcançar grupos e ambientes humanos de alto risco, além de programas que promovam a segurança de grupos vulneráveis.

A incidência da violência e suas consequências estão sendo registradas por meio de pesquisa, que será avaliada com o objetivo de desenvolver melhorias na qualidade de vida das pessoas, mantendo uma participação permanente na rede nacional e internacional de Comunidades Protetoras da Vida. É um local, portanto, com muitos movimentos e projetos sociais.

Neste bairro está localizada a EMEI Paulo Freire, que foi inaugurada em 22 de junho de 1996, mas até o ano de 1999 tinha uma configuração diferente da atual. No período em que era denominada Creche do Bairro Dunas, possuía um berçário, duas turmas de pré-escola, um maternal e uma classe destinada ao trabalho de apoio pedagógico às crianças do ensino fundamental. As crianças do ensino fundamental freqüentavam-na no turno inverso ao da escola. As profissionais não tinham formação pedagógica específica para o magistério, eram denominadas de atendentes, sendo-lhes exigido ensino fundamental para o desempenho da função.

Em 1988, com a promulgação da nova Constituição Brasileira, a educação desenvolvida em creches e pré-escolas, tornou-se um direito da criança e um dever do Estado. A partir de então, educar e cuidar se tornam atividades fundamentais no trabalho desenvolvido com as crianças de zero a seis anos, porque para educar uma criança pequena essa precisa ser, ao mesmo tempo, cuidada. Essas duas ações necessitam andar juntas.

Com a LDB 9394/96, as creches foram transformadas em Escolas de Educação Infantil, passando então a ter profissionais com habilitação para desempenhar as atividades pertinentes à especificidade dessa modalidade de Escola.

Em Pelotas, a rede de Educação Infantil foi reestruturada com o Decreto nº 4003, em 8 de setembro de 1999. A partir dessa data as creches municipais foram extintas, substituídas pelas recém criadas Escolas Municipais de Educação Infantil. Na ocasião, Pelotas contava com vinte e quatro creches, as quais receberam uma normatização no que se refere à oferta de Educação Infantil determinada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, por intermédio da Resolução nº 246, de 2 de julho de 1999. (WENSKE. 2004, p. 57).

No mesmo ano, o Edital do Concurso Público nº 05/99, para provimento do Cargo de Professor da Educação Infantil em um regime de trabalho de quarenta horas/semanais foi o primeiro concurso para essa especificidade da Educação Básica, tendo como pré-requisito a formação mínima no Curso de Magistério em nível médio.

Também a estrutura física das Escolas de Educação Infantil com base nas exigências da lei teve reformas e ampliações para a efetivação de um bom funcionamento. A escola estudada passou por essas reformas no ano de 2004, sendo que sua área física duplicou, oferecendo uma melhor condição de trabalho e bem-estar às crianças e educadoras.

A Educação Infantil oficialmente teve uma nova configuração, as crianças de zero a seis anos teriam em cada classe uma professora responsável pela proposta e prática pedagógica a ser desenvolvida. Nos anos anteriores a essa reestruturação da Educação Infantil em Pelotas somente as crianças da pré-escola - crianças de quatro a seis anos - tinham como responsáveis pelo trabalho pedagógico professoras que permaneciam na escola apenas um turno. O trabalho desenvolvido junto às crianças das creches - crianças de zero a três anos – ficava sob os cuidados de atendentes que não possuíam formação pedagógica específica, apenas o ensino fundamental. E as crianças permaneciam todo o dia na instituição escolar.

As Escolas de Educação Infantil da rede municipal de Pelotas atendem crianças de zero a seis anos de idade. As turmas são assim organizadas: Berçário - crianças de zero a dois anos e nove meses incompletos; Maternal 1 - crianças de dois anos e nove meses a três anos e nove meses incompletos; Maternal 2 - crianças de três anos e nove meses a quatro anos e nove meses incompletos; Pré-escolar 1 - crianças de quatro anos e nove meses a cinco anos e nove meses incompletos; Pré-escolar 2 - crianças de cinco anos e nove meses a seis anos e nove meses, sendo que a criança a partir desse nível, e já tendo completado seis anos e nove meses, de idade continuava na escola até o início do próximo ano letivo.

A escola Paulo Freire, atualmente, possui noventa e cinco crianças e vinte e quatro adultos, entre funcionárias, funcionário e professoras, todos educadores das Infâncias. Vivem oito horas diárias em interação produzindo práticas sócioeducativas necessárias à manutenção e preservação da Escola como lugar/espço público. Circulam as crianças e as educadoras, todos os dias, durante dez horas de trabalho. A escola infantil se diferencia nesse aspecto pois as professoras, embora tenham turmas e crianças diferentes, interagem muito. A escola para essas crianças e famílias de baixa renda torna-se uma grande necessidade devido às demandas sociais a que as famílias estão sujeitas. Segundo Madeira (2004, p.166):

(,,,) com nível sócioeconômico baixo e com poucas condições dessas famílias proverem o sustento de suas crianças, muitas delas só se alimentam de forma sistemática e balanceada na escola, único lugar em que isso ocorre. Moram em casas com precárias condições habitacionais, sendo que há casos de famílias que não têm banheiro no seu domicílio. A maioria delas possui um só cômodo destinado a todas as funções: nele todos convivem, comem, dormem.

A escola tinha, em 2007, vinte e quatro educadoras, sendo que oito são professoras de Educação Infantil, cinco serventes, uma merendeira, uma oficial administrativa, uma orientadora educacional e uma diretora, que, “misturando-se” aos pequenos, conseguiram reencantar-se, ou seja, encontrar uma forte motivação para a realização do seu fazer pedagógico de forma comprometida com as infâncias e a comunidade, para que as crianças sejam respeitadas e mais felizes.

Nos maternais, em especial no Maternal I, as crianças têm início a uma forma de socialização mais intensa; apropriadas de uma oralidade em desenvolvimento, iniciam o processo de mediação e interação da fala de forma fluente que provoca um diálogo mais intenso entre elas e com as educadoras. As professoras desenvolvem um trabalho voltado à oralidade e à livre expressão da criança. Normalmente, ao saírem do Berçário, já têm controle do esfíncter, caso contrário, essa construção é feita no Maternal I. As crianças participam mais interativamente das brincadeiras, executando atividades educativas de forma envolvente como, por exemplo, pinturas, desenhos, leituras de histórias, experimentando intensamente o faz-de-conta. A classe do Maternal I exige das

educadoras um trabalho permeado de muita afetividade e respeito à criança. Britto (2005, p. 18) nos fala que:

Quando a criança de três ou quatro anos toma emprestada a voz da mãe, da professora, da amiga mais velha, do adulto, e lê o texto com a voz emprestada, ela está lendo com os seus ouvidos. (...) Na Educação Infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a educadora se põe na função de enunciadora ou escriba) é mais fundamental que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos.

No Maternal II o trabalho é semelhante ao do Maternal I, no entanto as crianças já têm mais idade, de três anos e quatro meses a quatro anos e quatro meses; são mais ágeis, expressam-se de forma mais complexa, possuem um vocabulário mais amplo, têm noções de quantidade, cores, formas geométricas, conhecem muitas histórias e músicas. Na escola, por estarem expostas a um ambiente de letramento, reconhecem letras de seus nomes e dos colegas, identificando seus pertences, sua cadeira e a de cada uma das crianças da sala. Escrevem através da massa de modelar nomes que lhes são significativos e gostam muito de ler.

As turmas do Pré-escolar já têm uma proposta bem mais elaborada em relação às práticas de lecto-escrita. Embora a Educação Infantil não seja propedêutica, não tendo o caráter de preparar para o ensino fundamental, a escola tem uma intencionalidade de trabalhar de forma sistemática com a leitura de vários portadores de textos³, objetivando inserir a criança na cultura escrita. Para Britto (2005, p. 17):

À medida que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organização da cultura escrita, os gêneros de escrita, que ela encontrará sentido no escrito, de modo que, quando aprender o sistema de escrita, ele terá sentido para ela. Aí está o desafio difícil: inserir a criança no mundo da escrita é mais que alfabetizá-la, se entendermos por alfabetização apenas o domínio do código; ou é iniciar a alfabetização, se compreendermos por alfabetização a inclusão em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e formas de conhecimento. Nessa lógica, o processo de letramento (ou alfabetização)

³ Portadores de textos têm aqui o sentido de materiais impressos, por isso fala-se que, estes devem ser oportunizados às crianças nas mais diversas formas e gêneros – poesias, contos de fadas, reportagens, histórias de ficção, convites, cartas etc. –, uma vez que por intermédio da leitura desses escritos há a familiarização com os mesmos, construindo nas crianças o sentido de como se lê e como se escreve.

começa antes do ensino fundamental e não se interrompe sequer com a terminalidade da escolaridade regular.

Britto mostra a importância de envolver a criança com objetos culturais da escrita, não tendo a preocupação em alfabetizá-la no sentido de domínio do código escrito, mas nos remete para uma dimensão mais ampla. Para ele, consiste em oportunizar às crianças o contato permanente com objetos dessa cultura, sem esquecer que as crianças necessitam expressar-se pelas múltiplas linguagens que compõem a cultura infantil, como, por exemplo, teatro, dobraduras, música, mímica, pintura, desenho dentre tantas outras formas da expressão infantil. A escola tem desenvolvido atividades junto às crianças com a presença dessas linguagens, mas não perde de vista esse mergulho na cultura escrita dentro de uma proposta repleta de ludicidade.⁴

Uma grande preocupação é a de que as crianças tenham contato com a cultura escrita. Essa preocupação se justifica porque nas sociedades letradas e, principalmente urbanas, as crianças, desde o nascimento, estão em contato permanente com a língua escrita. É através desse contato no meio ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da escrita, desenvolvendo a curiosidade e o interesse por essa forma de comunicação. Ao trabalharmos com essas práticas de cultura escrita sempre tivemos o cuidado em não priorizar essa linguagem em detrimento das demais linguagens infantis. Os estudos sobre letramento contribuíram na compreensão dessa integração entre as diferentes linguagens na Educação Infantil.

No próximo capítulo faço, então, a revisão de literatura, mostrando estudos principais sobre letramento e infâncias.

⁴ Entendo como lúdico uma experiência em que a criança possa brincar, divertir-se, criar fantasias e expressar-se no mundo do faz- de- conta pelo simples prazer de viver.

CAPÍTULO 2

O letramento como rede: estudos sobre letramentos e infâncias

*Ora , é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz."*

Paulo Freire

Este capítulo tem como objetivo apresentar os estudos sobre letramento e Infâncias, sob as perspectivas da história e da sociologia da infância, tecendo um olhar sobre essa construção dos modos de ser criança, tendo como pressuposto principal a compreensão da infância no universo da Educação Infantil no contexto da escola pública pesquisada.

2.1. O Letramento como rede

Ao começar a pesquisa, o letramento constituiu-se como eixo que agregava diferentes práticas envolvendo desde o berçário ao pré-escolar. Com o avanço do

trabalho e das reflexões, o letramento começou a aparecer como rede, isto é, num processo amplo, derivando inúmeras práticas e eventos de letramento.

Street (2003) discute em seus trabalhos que o letramento não é único, porque se relaciona aos vários contextos socioculturais, nos quais aparecem práticas sociais de leitura e escrita, sendo que para o autor qualquer um desses contextos constitui-se como eventos de letramento. No entanto, ele faz uma diferenciação entre eventos de letramento e as práticas de letramento.

Segundo o autor, “eventos de letramento” são atividades em que leitura e escrita têm uma funcionalidade, constituindo-se como parte integrante das interações dos participantes da situação existente. Os eventos são situações que observamos e que originam práticas de letramento, que por sua vez são influenciados por elas. Para Street, (2003, p. 7), eventos de letramento significam:

O conceito de “eventos de letramento” em minha opinião é bastante interessante, uma vez que permite aos pesquisadores, da mesma forma que aos profissionais, focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento de letramento clássico, em que envolva leitura e/ou a escrita, do qual poderemos começar a determinar as características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali outro, bastante diferente – pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho. (...) Por outro lado, penso que existe também um problema: empregamos o conceito de *eventos de letramento* de forma isolada, e ele permanece descritivo e – do ponto de vista antropológico, nada nos diz sobre a forma em que os significados são construídos.

Práticas de letramento são formas de manifestação da cultura dos sujeitos no que se refere ao uso da leitura e da escrita na socialização dentro do grupo cultural, fazendo com que esses sujeitos construam suas práticas sociais e culturais em diferentes situações que lhe são impostas no cotidiano.

Definindo práticas de letramento, Street (2003, p.8): diz-nos que:

Venho também empregando a expressão *práticas de letramento* que sugiro ser o mais robusto dos vários conceitos que vem sendo desenvolvidos pelos pesquisadores dentro de uma abordagem social do letramento. O conceito de *práticas de letramento* tanto tenta tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-lo com algo mais amplo, com uma natureza social e cultural.

As práticas de letramento estão intimamente relacionadas às instituições sociais e relações de poder, a práticas culturais em um sentido mais amplo que vão transformando as demandas das comunidades.

O letramento como objeto e prática a ser descoberto, ampliado e diversamente utilizado na Educação Infantil, aproxima-se das linguagens corporais, dramáticas, pictóricas e musicais, tecendo uma rede de conhecimentos tanto para as crianças quanto para as educadoras.

O termo letramento tão discutido atualmente entre professores e nos meios acadêmicos é bastante recente. Surgiu na década de 80 e a primeira a utilizar o termo no Brasil foi Mary Kato, em 1986, no livro *Mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. A autora argumentou que a língua falada é decorrente do letramento. Em torno de dois anos mais tarde Leda Verdiane Tfouni na introdução do livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1995), distingue alfabetização de letramento, dando ao termo um estatuto de termo técnico. Já em 1995, Ângela Kleiman em seu livro *Os significados do letramento*, aborda uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, falando e defendendo que, além da alfabetização como uma prática de letramento, esse conceito constitui-se como uma prática social.

Segundo Soares (1998, p. 16) letramento é uma palavra nova que surgiu para abarcar significados novos, novas maneiras de compreender os fenômenos de práticas de leituras e escritas.

O letramento origina-se da tradução da palavra inglesa *literacy*, que significa capacidade e uso da leitura e da escrita. O letramento está intimamente ligado à alfabetização, considerando alfabetizada a pessoa que se apropriou da leitura e da escrita e, letrada, aquela que faz uso social dessas habilidades. Nessa concepção de letramento vemos a escrita como uma possibilidade de inserção dos indivíduos ou grupos sociais e dela decorrem consequências sociais, culturais, econômicas, linguísticas e políticas, nos dizeres de SOARES, 1998.

Letramento, para Soares (1988, p.18), é definido como o resultado da ação de aprender a ler e a escrever, ou seja, estado ou condição de um grupo social ou indivíduo que se apropriou da leitura e da escrita (SOARES, 1998, p. 18). Se dermos

ao verbo "letrar" o sentido de "tornar-se letrado", teremos o conceito de letramento que, para Soares (1998), traduz o estado ou condição em que vive o indivíduo que não apenas só sabe ler e escrever, mas cujas habilidades são vividas socialmente, atendendo as demandas da comunidade em que estão inseridos.

No livro, Os significados do letramento, Kleiman (1995, p. 19-20), traz uma definição do letramento como:

Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, e enquanto sistema simbólico enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos. (...) O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal que ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.

Tanto Soares (1998) quanto Kleiman (1995) concebem o conceito de letramento como sendo práticas sociais de leitura e escrita para além da vida escolar. Soares acrescenta que esta nova concepção de letramento mostra-nos que não basta apenas ser alfabetizado, porque a alfabetização constitui uma etapa do processo de letramento.

Ainda segundo a autora, é possível uma pessoa não ser alfabetizada, mas possuir um determinado nível de letramento. Por exemplo, uma criança pequena, que ainda não foi alfabetizada pode ser considerada letrada se em seu meio ambiente sócio-cultural ela estiver exposta a práticas de leitura e escrita, ouvindo a leitura de histórias realizada por adultos ou qualquer pessoa alfabetizada, se estiver em contato com vários portadores de textos, se ela tiver a oportunidade de ver os adultos com quem convive realizando atos de leitura e de escrita. Portanto, para Soares (1998, p. 39-40), ser alfabetizado significa que:

(...) um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.

Ser letrado exige uma outra competência que vai além do processo de alfabetização, significa estar envolvido com estas práticas de ler e escrever. As

pessoas adultas e crianças letradas, envolvem-se com a escrita, mesmo não sabendo ler; existem pessoas, portanto, adultas e crianças pequenas que são consideradas letradas, principalmente porque se apropriam de estratégias letradas como, por exemplo, manusear e folhear livros, “fingir” que lê etc. Na verdade, no caso das crianças da Educação Infantil, elas leem a iconografia, também brincam de escrever, produzem, através do desenho, um texto que “leram pelo ouvido”, e têm interesse e contato com material escrito que dispõe ao seu entorno. Tudo isso a torna, de certa forma, letrada.

Para a Soares (1998) ainda, existem diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas da pessoa e do meio em que se está inserida, do contexto social e cultural. O nível de letramento dos grupos sociais relaciona-se intimamente com as condições sociais, culturais e econômicas que os envolvem.

É muito importante que as crianças cresçam num ambiente cercado de leitura e de escrita. Segundo Lahire (1997), o fato de as crianças verem os pais lendo ou escrevendo, com ou sem dificuldades, de verem os pais usarem cotidianamente, em sua vida familiar, a escrita de determinado tipo de texto, como, por exemplo, bilhetes, recados, cartas, listas, convites, calendários, jornais, revistas, contas, documentos, livros, pode proporcionar à criança o sentido do por que se lê e se escreve na vida diária.

O que necessitamos, portanto, é dar oportunidade de acesso de materiais de leituras às crianças dos meios populares, possibilitando-lhes o convívio com a cultura escrita. Promovendo o acesso aos materiais impressos e possibilitando práticas sociais de leituras e de escritas, a escola cumprirá seu papel de inclusão e de espaço democrático e conceberá a criança, independente de sua condição social, como elemento central da prática educativa.

A escrita desde seu aparecimento trouxe uma mudança significativa na construção dos modos de pensamento das pessoas, porque desde então, tudo o que acontece pode ser registrado por sinais gráficos, desenvolvendo nos nossos esquemas mentais estruturas específicas para decodificá-la e compreendê-la. Não podemos deixar de admitir que a escrita influencie as atividades culturais e

cognitivas das pessoas, fazendo com que seja construído o modo de pensar escrito (BRITTO, 2005).

Nessa perspectiva um indivíduo deve ter condições de atender as demandas de uma comunidade que usa e atribui valor à escrita, necessita ler com compreensão os textos que lhe são propostos na vida diária. Para poder movimentar-se na cultura escrita nas suas várias formas de comunicação com propriedade, é necessário, segundo Kleiman (2005), definir o letramento como uma forma de significar e ressignificar a língua com as diversificadas fontes do conhecimento e os vários gêneros textuais.

O letramento ocorre quando os sujeitos encontram significação ao interagir com o escrito. Autores como Soares (1998) e Street (2003), destacam que o letramento é plural, existem diferentes e distintas sociedades e grupos sociais, assim como distintos e diferentes tipos de letramento, que proporcionam diversas consequências sociais e de mentalidade, de acordo com o contexto social e cultural de pertencimento dos sujeitos. Com a afirmação acima fica evidenciado que o letramento não é um atributo pessoal, está relacionado com as práticas sociais.

Observa-se, portanto, a necessidade de proporcionar também às crianças da Educação Infantil um contato sistemático com diversos gêneros de textos, como os mais diversos materiais impressos. Para Soares (1998, p. 72) letramento é:

(...) sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligada à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Essa duas dimensões do letramento, a individual e a social, suscitam uma discussão entre os dois modelos de letramento, o ideológico e o autônomo, (STREET 2003). O modelo autônomo fundamenta-se na concepção de que o letramento é consequência da apropriação de uma linguagem independente do contexto social.

O modelo autônomo de letramento atribui à leitura uma concepção de prática neutra, esquecendo quem é o leitor e que a interpretação e compreensão de um texto está intimamente relacionada ao contexto social desse leitor e de sua forma de estar e “enxergar” o mundo.

Street (2003), ao considerar a leitura e a escrita como saberes ligados a relações de poder, concebe as práticas de letramento em uma perspectiva ideológica, atrelada à dimensão social, política e cultural.

Soares (1998) também atribui ao letramento um caráter social por constituir-se como um conjunto de práticas sociais culturalmente estabelecidas, tendo, portanto, uma dimensão social e ideológica.

Nessa perspectiva, na Educação Infantil não há a preocupação em que crianças de 4, 5 ou 6 anos de idade aprendam a escrita formal, uma vez que esta especificidade educacional não é propedêutica, ou seja, não tem como propósito a preparação da criança ao ensino fundamental. Caso essa finalidade ocorresse resultaria em uma visão reducionista e excludente, porque o simples ensino das letras não conduz ao letramento e à inserção na cultura escrita. Ao contrário, se iniciasse pelo ensino das letras estaríamos realizando um processo inverso, no qual aumentaríamos distanciamento de proporcionar à criança seu ingresso na cultura escrita, que é muito amplo abarcando outros conceitos como a possibilidade do letramento.

A Educação Infantil está em um período de expansão; neste contexto da educação das crianças pequenas a temática relacionada à Educação Infantil e escrita tem sido a tônica dos assuntos entre os estudiosos da área, partindo dos questionamentos de quando e como devemos alfabetizá-las. Esta preocupação com o problema na forma como é colocado faz com que a questão seja reduzida apenas à forma de como ensinar as crianças a dominarem a escrita, deixando para segundo plano as maneiras de como inseri-la na cultura escrita.

Colocar a criança pequena em contato com a cultura escrita, propiciando eventos de letramento, significa dizer que esta criança precisa conviver com objetos e situações culturais da escrita. Por exemplo, quando uma criança pequena ouve histórias pela “voz emprestada” de uma outra pessoa, ela experimenta a

leitura. Nesta etapa do desenvolvimento humano “ler com os ouvidos” é tão importante quanto ler com os olhos. BRITTO (2005), AMARAL (2005), FARIA, (2005), BAJARDD (1999, 2007), abordam a importância da criança ler pela mediação da voz do outro. Para Britto (2005, p.18):

Na primeira infância, ler com os ouvidos é mais fundamental do que ler com os olhos. Ao ler com os ouvidos a criança não apenas se insere na interlocução do discurso escrito organizado numa sintaxe, num léxico e numa prosódia diferentes, como passa a compreender as modulações de vida que se enunciam num texto escrito. Ela experimenta a voz escrita.

Na Educação Infantil se “lê com os ouvidos” e se “escreve com a boca”. Nesta especificidade da educação básica as educadoras se colocam como enunciatórias textuais ou como escribas, não esquecendo também que o desenho constitui a primeira escrita da criança pequena.

A preocupação educativa em relação à escrita, situa-se em possibilitar à criança a vivência num universo cultural em que a oralidade, a livre expressão, características dos discursos da escrita, estejam presentes desconstruindo a idéia de que o conhecimento da escrita seja realizado pela codificação e decodificação, mesmo que estas sejam compreendidas.

O grande desafio proposto por Britto (2005), por exemplo, à Educação Infantil, situa-se na proposta pedagógica de que não deve preponderar o ensino das letras como pressuposto à inserção na cultura escrita, mas em disponibilizar à criança possibilidades de conviver com esta cultura como base para sua apropriação. (Britto, 2005, p.16) diz:

Aí está o grande desafio da Educação Infantil, que não é o de ensinar as letras, mas o de construir as bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, assim participar criticamente da cultura escrita, convivendo com esta organização discursiva, experimentar, de diferentes formas, os modos de pensar típicos do escrito. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano é aumentar a diferença.

Antecipar o ensino das letras sem trazer vivências e experiências com a cultura escrita para o cotidiano é desrespeitar o tempo da infância, conforme diz BRITTO (2005).

Nas proposições de Britto (1997) fica evidenciado que esta forma de ação da Educação Infantil constitui-se como um grande equívoco, porque só resultaria dessa ação o aumento das diferenças e não o combate a elas. A criança, ao conviver com a cultura escrita, encontrará sentido nisso e ao chegar à etapa de apropriação da lecto-escrita aprenderá com muito mais facilidade que outra criança que não teve essa possibilidade, porque a primeira encontra sentido nessas habilidades, por tê-la vivenciado intensamente, não apenas por isso, mas principalmente por pensar, refletir, interagir com a escrita, fazendo seu uso social com reflexão.

A introdução da criança pequena no mundo da escrita é muito mais que a alfabetização; quando temos a idéia de que alfabetização é a aquisição do código escrito não percebemos esta dimensão. Porém, se formos por uma outra direção, a inserção da cultura escrita será o início da alfabetização, se entendemos por alfabetização incluir a criança em um universo cultural complexo permeado pela escrita mediada por valores e conhecimentos (BRITTO, 2005).

O letramento na EMEI Paulo Freire é uma marca diferencial na educação das crianças, porque vem possibilitando a inserção não só das crianças e educadoras na cultura escrita, como amplia o sentimento dos familiares com relação ao que é a escola.

Porém, antes de avançar nas práticas educativas de letramento, nesse contexto específico, será necessário um olhar sobre a construção dos modos de ser criança a partir das perspectivas da história e da sociologia da infância. Infâncias e letramentos são os dois temas básicos desse trabalho.

2.2. A infância: perspectivas históricas

Este item tem como objetivo apresentar os estudos sobre Infâncias em suas perspectivas históricas, pedagógicas e sociológicas, tendo como pressuposto principal a compreensão da infância no universo da Educação Infantil, no contexto da escola pública pesquisada.

As sociedades se tornam singulares pelo fato de se diferenciarem umas das outras por suas culturas. A cultura de um grupo social é determinada pela maneira de viver das pessoas que o constitui; esse modo de viver é mediado por categorias temporais e espaciais, porque estas pessoas se localizam num tempo/espaço societário. Como consequência desta mediação tempo/espaço na cultura, encontramos uma enorme diversidade social e cultural, a qual vai contribuir significativamente sobre a construção do conceito de infância.

Anteriormente à Idade Moderna, segundo Ariès (1978), o sentimento de infância tal como o concebemos hoje não existia. A idealização “mágica”, que hoje chamamos de infância, perpassa realidades sociais e culturais nas mais diversas formas de vivências que são manifestadas pelo faz-de-conta, onde a criança experimenta vários papéis sociais. O conceito de infância acerca da criança protegida pelos pais, familiares e escola, representado por um período permeado de ludicidade, constitui-se em um ideário romântico.

Nasceu na modernidade um sentimento contraditório, que gerou um novo olhar sobre a criança, o qual teria começado a se formar com o fim da Idade Média. Surgem duas concepções de criança: a primeira delas a considera como ingênua e inocente e foi traduzida pela paparicação, que concebe a criança como se fosse um animalzinho de estimação para distração. Manifestações como, por exemplo, o “mimo”, tão criticado à época por Montaigne e diversos educadores, não se apresentam como a única maneira de expressar a existência das crianças.

A segunda, que considerava a criança como um ser incompleto e imperfeito, se configurou pela necessidade de moralizar as crianças por intermédio dos adultos.

Naquele período, tais modificações foram abrindo espaço à formação da família burguesa.

A infância é, portanto, uma construção histórica que expressa representações e concepções da criança em um vir a ser (PERROTI, 1999). No entanto esta lógica parte de nossa visão adultocêntrica, cristalizada culturalmente. Todas as sociedades ao longo da história, e grande parte das famílias, lidaram amplamente com a infância e a criança, embora exista uma diversidade na maneira de conceber a criança e na construção do conceito de infância.

As crianças sempre foram vistas socialmente como seres frágeis, levando em consideração o longo período de desenvolvimento e maturação do ser humano, configurando dessa forma a infância como um tempo longo de fragilidade de nossa espécie. Isto porque as crianças pequenas têm necessidade de ser alimentadas e cuidadas física e afetivamente. Elas solicitam, pela sua própria constituição física, que lhes providenciem alimentos e cuidados físicos. São suscetíveis às doenças infantis e a acidentes que são peculiares nessa etapa.

Sabemos que a visão idealizada da infância foi pensada por e para grupos privilegiados da sociedade na modernidade (SARMENTO, apud Delgado e Muller, 2001). Contudo, a infância não é algo fixo e nem abstrato, ela é determinada por questões estruturais mais amplas, e se modifica assim como se modificam as sociedades (CERIZARA, 1990).

Assim como a infância, o sentimento de família também começa a se desenvolver a partir dos séculos XV e XVI. Pensar que a família em si não existia constitui-se em um equívoco. Mas a concepção familiar da época não apresentava características de vida privada, ao contrário, nesta época a vida em família podia ser confundida com a vida em sociedade.

As famílias eram numerosas, as crianças conviviam com muitas pessoas, as casas não eram divididas em cômodos, havia uma convivência comum a todos, inexistindo momentos íntimos. Também era comum nesse período da Idade Média a ausência do sentimento de vergonha por parte das crianças, elas participavam das cenas cotidianas da vida não havendo pudores. Postman (1999) revela que tudo era permitido na presença das crianças, falas vulgares, não controlar impulsos sexuais,

cuspir no chão, comer no mesmo prato com as mãos etc. Não eram ensinados às crianças hábitos de higiene e de bom comportamento, isto porque essas aprendizagens sociais não faziam parte dos costumes da época e a compreensão que temos hoje de privacidade não havia. Segundo Postman (1999, p. 50), outros fatores contribuíram na conquista da vida adulta:

É a partir do impresso e da escolarização que a vida adulta passa a ser conquistada, torna-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam que se tornar adultos e, para isso, teriam que aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam da educação. Portanto, a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade.

De acordo com o autor há uma nova definição de adulto; sendo assim, delinea-se um novo mundo cultural a ser conquistado. A infância nesse contexto aparece como uma necessidade de mediação para atingir esses novos horizontes apontados às sociedades. Com a evolução dos impressos, inaugura-se uma nova maneira da sociedade se organizar a partir das informações, que passam do “ouvido para o olho”, corroborando com a idéia de individualidade em construção na sociedade burguesa.

No século XVII, teve início a construção de um novo olhar em relação à infância, no qual ela começa a ser vista não apenas como um ser pequeno, frágil e gracioso, sentiu-se a necessidade de conhecê-la e não de paparicá-la. Iniciou-se a construção de uma nova concepção sobre a infância, voltada a aspectos da moral e da psicologia (ARIÈS, 1978).

Ainda segundo Ariès (1978), no século XVIII a criança com mais de sete anos era considerada um adulto, tanto crianças pobres como ricas, independente de suas condições sociais eram colocadas em outras famílias com a finalidade de aprender trabalhos domésticos e valores, vivendo experiências práticas. A criança ia para outra família e este fato fazia com que não se consolidasse um sentimento mais profundo entre pais e filhos, também a adolescência inexistia, mas aos poucos e gradativamente o período da infância ficou bem mais longo.

Ao longo dos séculos foi se desenvolvendo esse conceito, o Iluminismo, e a constituição dos Estados laicos contribuíram para mudanças sociais e intelectuais, que resultaram em uma mudança no olhar direcionada à criança.

Inicia nesta época um processo educacional que prioriza a moralização infantil, a criança que durante a sociedade feudal trabalhava desde muito cedo como um adulto, na sociedade burguesa começa a ser vista como alguém que necessita de cuidados, de escolaridade, de ser preparada para um futuro. Foram delegadas estas ações aos colégios.

Inicialmente só os meninos tiveram direito ao ensino, as meninas começaram a ter direito à educação escolar no século XVIII. Para disciplinar as crianças havia os castigos corporais como forma de dominação e autoritarismo. Na lógica adultocêntrica as crianças não precisavam se expressar. Recebem estes castigos corporais tanto de seus pais como da escola.

Com a Revolução Industrial as mulheres começaram a trabalhar fora de casa, principalmente na indústria, dando origem as primeiras creches, locais destinados às crianças enquanto as mães trabalhavam fora.

O estudo de Áriès (1978), embora tenha sido uma contribuição importante e bastante difundida no mundo, constitui uma visão histórica européia, sua interpretação não pode ser deslocada de maneira generalizada a outros contextos sociais. Portanto, quando olhamos o Brasil e suas tantas diversidades abre-se um leque de novas pesquisas que ainda estão nas “gavetas da história” a serem desvendadas para compor um quadro mais próximo da realidade brasileira.

A sociedade brasileira se constituiu na diversidade econômica, cultural, social, étnica, histórica e política, devido às imigrações, ao extenso período da escravidão, à existência dos povos indígenas, à condição de colônia européia. Esses foram fatores que deixaram marcas na constituição da sociedade brasileira.

Segundo Del Prioril (2000), a história internacional é importante para refletirmos sobre o sentimento de infância, mas não serve de indicador à construção desse sentimento no contexto brasileiro. Porque a história, tanto das crianças como a dos adultos foi construída em uma sociedade escravizada por séculos, em que

muitas pessoas viveram sob a égide da situação de escravos, submissos aos senhores, configurando uma existência sem direitos e cidadania.

No Brasil a vida privada, que foi apregoada pela burguesia iluminista européia, constituiu-se em uma conquista recente das camadas mais favorecidas da sociedade, porque nas camadas populares das periferias urbanas são bastante comuns, por exemplo, muitas pessoas morando e convivendo em pequenos espaços. Casas pequenas com espaços comuns para adultos e crianças, assim como muitas pessoas, familiares ou vizinhos, morando num mesmo pátio, convivendo em um mesmo ambiente de socialização. Essa relação de sociabilidade foi vivida por várias camadas sociais em outros momentos da história brasileira, segundo Del Prioril (2000, p. 11):

Os lares eram monoparentais onde a mestiçagem, a pobreza material e arquitetônica que traduzia-se em espaços onde misturavam-se crianças e adultos de todas as condições, a presença de escravos, a forte migração interna capaz de alterar os equilíbrios familiares, a proliferação de cortiços, no século XIX, e de favelas, no século XX, alteravam a noção de privacidade que se pudesse ter no Brasil, até bem recentemente, de privacidade tal como ela foi concebida pela Europa urbana, burguesa e iluminista.

Estes fatos históricos foram delineando a história das crianças brasileiras. Para Del Priori (2000, p.14):

No Brasil foi entre pais, mestres, senhores e patrões, que pequenos corpos tanto se dobraram à violência, às humilhações e à força quanto foram amparados pela ternura dos sentimentos familiares mais afetuosos. Instituições como as escolas, a Igreja, os asilos e recentemente as unidades da Febem e Funabem, a legislação ou o próprio sistema econômico fez com que milhares de crianças se transformassem precocemente, em gente grande. Mas não só. Foi a voz dos adultos que registrou, ou calou, sobre a existência dos pequenos, possibilitando ao historiador escutar este passado utilizando seus registros e entonações.

Essa herança histórica nos fornece elementos importantes para entender as infâncias brasileiras na atualidade.

No próximo ítem abordo a dimensão de cunho sociológico para situar melhor os sentidos das infâncias consideradas nesse estudo: as das crianças que vivem no Bairro Dunas.

2.3. Perspectivas Sociológicas da infância: um quadro para compreender as infâncias estudadas

A Sociologia da Infância concebe a criança como ator social que reproduz e produz cultura. Borba (2005, p.24), apoiada em Sirota, afirma que:

Apesar de não ser tão nova, a questão da construção de uma sociologia da infância foi ignorada ou silenciada no discurso científico, até recentemente. Segundo a autora, o objeto de estudo infância foi qualificado pelos sociólogos como fantasma onipresente, terra incógnita, mudo, na literatura de língua francesa, e como marginalizada, excluída, minoritária, invisível, na literatura de língua inglesa. A constituição de um campo sociológico destinado ao estudo da infância marca, pois, a revelação de uma carência, o descobrimento da infância na paisagem sociológica e a possibilidade de ultrapassagem de uma visão fragmentada, a partir da inclusão por inteiro meio social para a criança e o problema das gerações, vêem-se como a sociologia da infância pode servir a todas as partes da sociologia e à desse novo objeto de trabalho no discurso científico.

A infância concebida como um ser em devir derivou-se da pedagogia tradicional e levou a práticas sociais, objetivando a proteção desse ser considerado frágil e de ir moldando-o e preparando-o para atingir na plenitude a racionalidade adulta. Para BORBA (2005, p. 25), durante muito tempo a criança foi vista como “objeto passivo”:

Com base nessa visão, os sociólogos voltaram sua atenção para as instâncias encarregadas do processo de socialização, concebido a partir de uma perspectiva estrutural-funcionalista que, seguindo a definição durkheimiana, encarava a criança como um objeto passivo de uma socialização regida por dispositivos institucionais como a escola, a família, a justiça. Esse foi o enquadramento que levou ao apagamento ou a marginalização da infância, uma vez que não percebia a criança em si mesma, como ser protagonista, presente, situado, mas sempre como objeto de uma socialização regida por instituições.

Esses elementos apontados nessa concepção sociológica geram uma nova visão da criança, nascendo a sociologia da infância que em sua gênese opõe-se à concepção da criança como devir. A partir de uma releitura crítica, Borba (2005, p. 25) diz que a sociologia volta-se então para o ator e para seus os processos sociais.

Nessa perspectiva, as crianças não são sujeitos submissos e passivos a normas elaboradas pela sociedade adulta, ao contrário, são concebidas como protagonistas de sua história, tendo capacidade de construir saberes e ideias sobre seu entorno. Os estudos sociológicos enfatizam pesquisas com crianças e não sobre crianças (CORSARO, 1997, 2003; QUINTEIRO, 2002; MONTANDON, 2001, SARMENTO, 2004, 2005, SIROTA, 2001).

No que diz respeito à evolução científica dos conceitos que permitiram a construção da sociologia da infância, Sirota (2001) afirma que a aparição da noção de ofício de criança foi um elemento determinante, uma vez que introduziu um papel social explícito para ela.

Além disso, Sarmento e Pinto (1997, p.13), entre outros, definem o conceito de infância e o de criança diferenciando estas categorias:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social - a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria - existe desde os séculos XVII e XVIII.

Para os autores, o conceito de infância é uma construção social geracional e a criança, segundo eles (1997), sempre existiu, desde os primórdios dos tempos, desde o primeiro ser humano, a criança passa por um processo de desenvolvimento constitutivo de sua existência como ser humano.

A criança passa a ser vista como produtora da cultura, dando assim origem ao novo paradigma sobre a infância. Um longo caminho foi percorrido até se obter esse novo olhar e muito há que ser feito para ampliá-lo e fortalecê-lo na teoria da Sociologia da Infância.

A construção de uma outra idéia de infância, que expressa uma visão da criança como um ser que apresenta características diferentes às da vida adulta como não pensar de “forma certa”, não poder votar, inacabada, insuficiente, desprovida de valores morais, que não fala -, por ser infante, soma-se ainda à criança o status de aluno – aquele que não tem luz. Nessa concepção a criança continua a ser percebida como alguém que está em construção (SARMENTO, 2004; SARMENTO E PINTO, 1997; MARCHI, 2007).

No mundo contemporâneo, a sociedade vive modificações aceleradas, experimenta sentimentos de insegurança e violência. A criança também é vítima desse processo porque mesmo que ela seja cuidada, foi lhe tirado o direito de brincar nas ruas, viver uma infância próxima à natureza, por exemplo; as cidades não são planejadas pensando nas crianças, não apresentam espaços de qualidade para o seu lazer. Para Redin e Didonet (2007, p. 26) já não se encontram mais na cidade espaços para desenvolvimento das crianças:

As cidades são acolhedoras e promotoras de uma vida alegre, segura, tranqüila e incentivadora do desenvolvimento da criança? Muitas pessoas dizem que não. E desfilam um rosário de maldades e feiúras da cidade, que contrastam radicalmente com aquele ambiente que queremos para os nossos filhos pequenos e para todas as crianças. Os quintais não existem mais. As árvores vão sumindo. Os jardins são raros e mal cuidados. As calçadas tomadas por carros mal estacionados. E as crianças ficam confinadas em apartamentos e casas apertadas ou amontoadas em cômodos minúsculos de um barraco.

Às crianças pobres que estão mais vulneráveis às adversidades da vida - em especial em centros urbanos -, são subtraídas do conforto, do sonho, da liberdade e dos direitos cidadãos atribuídos por lei. A inserção precoce das crianças no mundo do trabalho é bastante comum no Brasil, e gera o que Ariès já havia denominado como “encurtamento da infância”.

Contudo, é preciso que as crianças tenham um tempo de sonhar, de viver o seu ritmo, de exercitar sua imaginação, enfim, tempo de ser criança e ter infância. Ainda estão muito arraigados no pensamento adulto alguns paradoxos. Para Corsino (2003, p. 43), é difícil rompê-los:

Não é simples romper com os paradoxos da infância, pois eles estão presentes das concepções e formas de agir com a criança em âmbito

familiar às políticas públicas. Como explicitam Sarmiento e Pinto (1997, p12), pensa-se a criança tanto como alguém dotado de competências e capacidades, como alguém em falta; discute-se a autonomia da criança e, ao mesmo tempo, criam-se instrumentos de controle e tutela cada vez mais sofisticados, sabe-se da necessidade de atenção que a criança pequena necessita e nunca os pais tiveram tão pouco tempo de convivência com os filhos; condena-se o trabalho e a prostituição infantil e, a cada dia, o número de crianças vivendo em absoluta pobreza aumenta e não se consegue tirá-las das situações de risco e violência; discute-se os direitos da criança, mas não se criam condições para as suas garantias. E assim se continua olhando a criança como o futuro do mundo, num presente de opressão.

Para Mello (2005), é importante que as crianças realizem atividades prazerosas que muitas vezes são vistas como algo sem importância. No entanto, são atividades como o desenho, a pintura, a dobradura, a música, a dança e a magia do mundo do faz-de-conta que constituem elementos fundamentais para o bom desenvolvimento das crianças, auxiliando-as na construção de bases para apropriação da escrita, por exemplo. Para Mello (2005, p. 24):

Falo das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Essas atividades são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas, na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência, e da personalidade da criança, além de construírem as bases para a aquisição da escrita como instrumento cultural complexo.

Na escola circula uma multiplicidade de infâncias com suas diversidades. Assim, para pensar no conceito de infância concebido como uma construção social e geracional, estando intimamente relacionada a variáveis como situação sócio-econômica, Sarmiento e Pinto (1997) mostram que o processo de construção desse conceito não é natural.

É necessário, portanto, levar-se em conta os diferentes tipos de criança e infâncias, inclusive as que estão escola infantil. Os educadores e educadoras não têm conseguido dialogar com as crianças e nem sempre as escutam. O adulto se coloca numa posição de dominação. Para Queiroz (1976 p. 1438-1439):

(...) é a supremacia dos adultos, em nossa sociedade, sobre crianças e jovens de um lado, e velhos de outro. Quer se trate de educação informal, quer se trate de educação formal, é ela sempre formulada a partir da posição de dominação dos adultos sobre as outras três categorias. (...)

Noutras palavras, são eles que definem os valores fundamentais da educação em seu sentido tanto amplo quanto restrito, são eles que estruturam a imagem do homem que jovens e crianças se esforçarão para realizar.

A autora nos faz pensar nas relações cotidianas no interior de uma escola de Educação Infantil, ou seja, a importância de ouvir as crianças, criando espaços e situações para que se expressem, para estruturação de práticas pedagógicas participativas.

Necessitamos mais do que conhecer a situação da criança, precisamos conhecer as culturas infantis, entendendo a criança como sujeito participativo da cultura vivida em seu meio social. As crianças criam cultura em seus espaços sociais. Para Bastides (1979, p.154):

(...) para poder “estudar as crianças é preciso tornar-se criança”, isto é, “não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso, penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo.

Na escola há um discurso que vem ao encontro do que o autor nos fala no que se refere à visão da criança como sujeito que atua em seu processo de aprendizagem e socialização, embora em muitas situações práticas haja momentos de contradições entre o discurso proferido e a vivência em classe. Neste sentido, torna-se de suma importância a reflexão da práxis e dos princípios pedagógicos direcionados às crianças, dentro das culturas infantis existentes na comunidade escolar. Para Lahire (1997, p.19):

(...) só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual esses esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais (...).

A criança traz consigo muitas referências sócio-afetivas e culturais vividas na família e na sociedade. Nessa perspectiva, a criança, na EMEI Paulo Freire, foi vista como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e não mais como objeto;

a escola começou a valorizar e refletir as várias infâncias que circulam no espaço escolar. O desenvolvimento de projetos de trabalhos por intermédio de temas geradores que partem do universo de vida da criança foi, aos poucos, ocupando o espaço da cópia para colorir, do trabalho sem articulação, da não participação das crianças nas decisões da classe. Esse tipo de trabalho gerou as ações voltadas para as práticas de letramento no interior da escola. No próximo capítulo descrevo e analiso essas experiências de práticas de letramento vividas na escola nos últimos seis anos, balizadas pelas diferentes compreensões de infância e pelas ações e reflexões da e na prática pedagógica na Educação Infantil.

CAPÍTULO 3

Práticas educativas de letramento: experiências reflexão da ação

*O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.*

Paulo Freire

Este capítulo é central no trabalho e tem como objeto primordial descrever e refletir as práticas de letramento desenvolvidas pelas educadoras na EMEI Paulo Freire, a partir de projetos construídos no cotidiano da escola. Alguns se originaram do investimento em criar espaços de leitura e escrita nas suas mais diferentes formas e possibilidades. Outros foram gestados em outros lugares, como, por exemplo, a partir de estudos e socialização de experiências de outros educadores e estudiosos do tema, e foram incorporados ao cotidiano e transformados de acordo com as necessidades das crianças.

3.1. As educadoras na construção da proposta da escola

A experiência aqui retratada teve um percurso que se iniciou com alguns objetivos, dentre os quais o envolvimento das educadoras na elaboração de uma proposta pedagógica em que as crianças fossem consideradas importantes e centro do processo pedagógico. Na perspectiva da sociologia da infância, consideramos as crianças como atoras e criadoras de cultura.

Objetivando conseguir um engajamento das educadoras em uma “pedagogia viva”, minha primeira atitude como diretora foi a de trabalhar na valorização e prestígio do trabalho delas e dos pais. O segundo passo constituiu-se na motivação para o trabalho

Começamos, então, a discutir propostas pedagógicas em que as crianças estivessem mais envolvidas, sem um determinismo metodológico. Logo, adotou-se três linhas metodológicas: centro de interesses, tema gerador, e projetos. Fomos trabalhando, refletindo e avaliando a prática. Além disso, estudamos Freire (1998) e Freinet (1965) que se destacaram com seus pressupostos políticos e pedagógicos.

É necessário que se trabalhe de forma que se domine e confie no que se faz, como diz Freinet (1965, p. 9):

Nunca largues as mãos... antes de apoiares os pés! Ninguém terá a idéia de lançar-se do alto de um muro, só para ver como ficará cá embaixo na terra dura. E mesmo os audaciosos só parecem temerários, segurar-se com as mãos é tempo suficiente para assentar os pés, ao cair se enganar é uma catástrofe. A mesma lei é válida em pedagogia. Não debes abandonar um método de trabalho antes de encontrar outro melhor para adaptares.

Iniciamos o primeiro projeto que se intitulava “Projeto Eu”, executado pelas professoras da turma do Pré-escolar A, em 2004. O “Projeto Eu” consistiu em trabalhar a identidade das crianças. Na fase inicial começou pela pergunta: quem sou? Foi reconstituída a História do Nome, envolvendo os pais das crianças. Em momentos posteriores desenvolveu: Eu e minha Família; Eu e minha Escola; Eu e meu Bairro. Após a exploração dessas temáticas as professoras do Pré-Escolar 1A partiram para a etapa final do projeto que se intitulou Eu e a Sociedade. A

abrangência desse projeto foi muito significativa, tanto para as crianças quanto para as educadoras. O Projeto teve a duração de um ano e ainda havia questões para serem desenvolvidas. A proposta desse projeto desencadeou uma rica produção de Livros da Vida, nos quais está documentado todo o processo de execução do projeto juntamente com as apreensões e a compreensão das crianças.

Desde o ano anterior (2003) ensaiávamos o desenvolvimento de projetos, mas ainda não visualizávamos sua abrangência e período em que o mesmo poderia ser desenvolvido. A construção do trabalho pautou-se na prática reflexiva.

Freinet foi o primeiro aporte teórico utilizado pelo grupo e devo explicitar que essa fundamentação não ocorreu de forma homogênea, mas, sim, por parte de algumas educadoras que foram “seduzidas” pela proposta pedagógica desse educador. Fui observando e constando que as educadoras da escola tinham uma grande vontade de saber mais sobre propostas e concepções pedagógicas.

Fui incentivando-as a ler trazendo pequenos textos, artigos e leituras que contribuíssem com sua formação. Mais de um ano se passou, aos poucos algumas ousaram experimentar algumas técnicas da proposta freinetiana, de forma tímida mas contínua, como, por exemplo, a construção dos Livros da Vida, realização de aulas- passeio no bairro, a correspondência intraescolar e a formação da roda de aprendizagem. Essas práticas propostas, princípios e técnicas pedagógicas tornaram-se, posteriormente, as práticas da escola.

Constatei que essa etapa da formação estava vencida, ou seja, estava instaurado o desejo e vontade de fazer uma prática pedagógica com maior significação e envolvimento das crianças. Necessitava, então, partir para uma outra etapa. O segundo passo consistiu em fazer com que as educadoras acreditassem que seus fazeres pedagógicos contribuía de forma preponderante no desenvolvimento das crianças. Precisavam ter consciência de que seu trabalho era muito significativo. Então considerei que elas precisam socializar e anunciar suas práticas e fazeres em seminários educacionais, assim como ouvir o relato de outras vivências pedagógicas de outras educadoras.

No entanto, elas não tinham coragem de apresentar trabalhos em eventos científicos. Percebi que seria uma tarefa difícil, que não poderia construir essa

motivação com todas ao mesmo tempo. Essa construção foi um processo lento, mas contínuo. Como não podia fazer com que todas tivessem esse interesse, procurei motivar de forma mais intensa as que ficaram mais tocadas com a possibilidade de apresentar suas experiências pedagógicas.

No ano de 2004 participamos do 4º Encontro Estadual Sobre O Poder Escolar, 5º Seminário Interinstitucional de Educação⁵. Convidei mais três educadoras para escrevermos um relato de experiência e apresentarmos no evento; elas aceitaram. Meu sonho começava a se concretizar⁶.

Na apresentação, que ocorreu no CEFET-RS, estavam nervosas, temerosas, mas, ao final, se saíram bem. Desde aquele dia seus rostos ficaram mais confiantes. No final do mesmo ano, 2004, nos inscrevemos para o IV Seminário de Educação, III Colóquio Imaginário, Cultura e Educação, realizado na Faculdade de Educação. Lembro nitidamente, como se voltasse no tempo, da preocupação e do receio de se apresentarem na FAE; fui com elas, mas desta vez uma dupla apresentou o trabalho. Elas ficaram emocionadas e choraram ao serem cumprimentadas por várias pessoas presentes. Desde então, começaram a ter interesse em participar de encontros de educação.

Essas educadoras foram as primeiras, aos poucos outras foram se interessando por essa prática; por fim, toda a escola tinha interesse em participar como ouvinte ou apresentar trabalhos onde relataram experiências vividas na escola.

No ano de 2005 propus-lhes participarmos do 5º Encontro Estadual sobre o Poder Escolar, 6º Seminário Interinstitucional de Educação. De início, pensaram que não era possível porque não poderiam pagar a inscrição. Como de costume, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou uma inscrição para cada escola de Educação Infantil. Sugeri-lhes, em conversa numa reunião pedagógica, que não devíamos ficar à mercê de um sorteio, no qual só iria uma representante da escola, que teríamos que investir na nossa formação.

⁵ O Encontro Sobre o Poder Escolar é um evento dedicado a educadoras(es) das redes escolares da Região Sul do Rio Grande do Sul.

⁶ Nesse evento demos o “pontapé inicial” rumo à construção de uma escola que se preocupasse com a infância, tendo a formação de suas educadoras, como central.

Lancei a idéia e a dúvida, e fiquei esperando a reação delas. Passados alguns dias, de forma suave e sutil eu as provoquei, questionando se iriam ou não participar do encontro e escrever sobre suas práticas. Algumas me perguntaram se eu as ajudaria, respondi-lhes que colaboraria com muito prazer. Dias depois iniciamos a construção dos resumos, foram momentos de muita interação, trocas de ideias, revisões entre pares. Para a escrita dos resumos começaram a fazer as leituras para fundamentar suas experiências. Dos onze trabalhos escritos, inscritos e aprovados, dez tinham, como temática central, as infâncias e o letramento; o outro abordou a construção do processo de gestão da escola.

Cada educadora da escola teve dois trabalhos aprovados no evento sobre experiências em suas turmas. Nesta ocasião, a Secretaria Municipal de Educação, quando soube que toda a escola estava inscrita no evento com trabalhos aprovados nos liberou, abrindo a possibilidade de fechar a escola para a participação do referido encontro.

Como nada decidimos sem a participação dos pais ou responsáveis pelas crianças realizamos uma reunião geral, ocasião em que expus a possibilidade de fecharmos a escola para este encontro. Para minha feliz surpresa, os pais presentes, que atingiam mais de dois terços da totalidade, responderam estar de acordo que a escola fechasse naqueles dias, porque observaram que desde que as educadoras começaram a frequentar cursos e a estudar as crianças estavam aprendendo mais.

Nesse contexto, em busca de formação, com o apoio dos pais, conseguimos também ser mais respeitadas pela SME. A partir daquele momento, que consistiu em um marco em nossa trajetória enquanto escola, as educadoras, motivadas com as aprendizagens e interesse das crianças, começaram a intensificar cotidianamente a leitura sistemática para as crianças.

Ao mesmo tempo, sentiram a necessidade de elas próprias lerem mais, terem maior aprofundamento teórico, foram motivadas para esta tarefa por intermédio de seus pequenos alunos. Como nos fala Freire (1998), o educador, ao ensinar, aprende com o educando. Fui observando no cotidiano da escola que as educadoras começaram a incorporar o conceito de letramento, mesmo sem saber

ainda defini-lo conceitualmente.

Esta conquista foi uma construção coletiva do grupo da escola, começando a entender que, apesar das adversidades em que se encontram os professores das redes públicas no que se refere à formação continuada, é possível modificar o *status quo* e construir a formação via escola. Nos anos de 2006 e 2007 tivemos a mesma iniciativa em relação a este encontro educacional – Poder Escolar -, assim como em muitos outros na cidade de Pelotas ou em outras cidades, como, por exemplo, Jaguarão, Arroio Grande, Rio Grande, São Lourenço do Sul, Pedro Osório, Piratini, Capão do Leão, Canguçu etc.

Iniciou-se a participação sistemática em eventos a fazer um cronograma, em cujos encontros elas tinham interesse, às vezes tendo que realizar sorteio para não inviabilizar o trabalho diário com as crianças.

Elas começaram a modificar suas práticas e a criar novas concepções da educação e das infâncias. No que se refere à assunção dessas mulheres no processo de transformação social, pode-se dizer que hoje elas redimensionam seu papel de educadoras, primam pelas mudanças sociais, concebem liberdade como condição humana. Esse processo dialógico só tem início quando aprendemos a viver a pedagogia da escuta, pois no diálogo necessitamos ouvir o outro para podermos falar *com* o outro, e não *para* o outro, foi o que Paulo Freire nos ensinou.

Nesse processo de escuta reorientamos nossas práticas curriculares, mas dentro de um processo de construção coletiva da qual participam diferentes grupos da comunidade escolar em constante diálogo: professores, funcionários, direção, orientação educacional, pais ou responsáveis, e as próprias crianças. Acredito que só nessa relação de diálogo a comunidade escolar se apropriaria do direito e do dever de ter voz nas decisões da escola. Oliveira (1996, p.18) diz o seguinte:

Uma prática dialógica só é viável quando todos os homens, independente de seu status sócio- político- econômico-cultural, podem livremente dizer sua palavra. Por outro lado essa prática só pode ser concretizada na medida em que o homem, individualmente, aceita sem nenhum constrangimento externo os novos desafios oriundos da interioridade do outro, o que requer revisões contínuas de si mesmo e de sua percepção da realidade.

Nesse processo de diálogo houve uma polifonia de vozes, situação em que todos puderam expressar sua palavra. As educadoras mais confiantes em si, em busca de formação, as crianças felizes e a comunidade mais próxima.

São essas pessoas, especialmente dedicadas à educação da infância, que vêm fazendo a diferença em uma escola que antes não possuía qualquer visibilidade e onde a docência e a profissionalização passavam à margem. Paulo Freire e Celestin Freinet fazem parte desse universo para ajudar essas mulheres a superarem os obstáculos e desafios de todos os dias, abrindo espaços para que as crianças estejam à frente dos projetos educacionais da escola. Esses projetos não deixam que a Educação Infantil fique no descaso, predestinada ao descuido e à invisibilidade, características atribuídas às instituições, ainda tão presentes na Educação Infantil pública no Brasil.

Nessa relação interativa e dialética entre crianças e educadoras, essas ao ensinar suas crianças, aprendem com elas. Freire (1998, p. 77) afirma que:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender". Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetição da lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (...) que toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que aprendendo, ensina (..).

Pensando que o educador e a educadora ao ensinar aprende e apreende as necessidades de seus educandos, e esses ao aprender ensinam ao educador por intermédio do diálogo, Freire (1998, p. 67) diz que:

Nesse sentido também a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumem-se como tais, se tornam radicalmente éticos.

O diálogo como mediação emancipatória tem dado suporte às práticas significativas com as infâncias na escola. As modificações que tornaram as práticas educativas significativas e interessantes às crianças começam a ocorrer quando as

educadoras tiveram uma tomada de consciência em relação às aulas planejadas para as crianças.

As educadoras conscientizaram-se de que cabe à escola ser o agente de formação de cidadania e da construção e socialização de saberes produzidos no contexto em que a criança está inserida, associada aos saberes produzidos de forma científica. Freire (1980, p. 27) nos fala que:

Conscientização nos leva a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico”. Para mim o utópico não é o irrealizável: a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.

Esse momento não aconteceu de forma abrupta e, sim, de forma processual, visto que há toda uma questão que nos ficou bem esclarecida, apreendida e vivida, a de que não existe prática educativa neutra, porque a educação é um ato político. A educadora, ao ensinar, pode proporcionar o desenvolvimento de crianças criativas, críticas e com autonomia, crianças que crescem sendo cidadãs de direitos, pequenas pessoas que pensam e se expressam intensamente.

Aos poucos, as educadoras foram aprendendo a fazer diferente; começaram o trabalho pedagógico a partir do que era trazido pela criança. Pode-se dizer que se deu início à construção de uma prática que considerava a reflexão da teoria e da prática. Nesse ínterim, aproximaram-se da Pedagogia Freinet que tem como um dos princípios básicos a cooperação. A sala de aula foi se constituindo como um ambiente cooperativo, o grupo de professoras aprendendo e trocando idéias.

Com a Pedagogia Freinet começamos a documentar a produção das infâncias das crianças da escola, suas vivências e os processos de aprendizagens. A riqueza da cultura escolar é constantemente permeada e “cutucada” pelas culturas infantis que transitam e rompem a cultura escolar institucionalizada.



Figura 2 - Registro de fragmentos da Ópera A Flauta Mágica.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2006).



Figuras 3 - Crianças em evento de letramento após assistir um DVD.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2006).



Figura 4- A escrita registrada por intermédio do desenho.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2006).

A partir das produções infantis em classe foram ensinadas às crianças noções de espaço, tempo e relações sociais, assim como a linguagem e a expressão livre através da literatura infantil, dos desenhos, das dobraduras e da escrita, oportunizando às crianças e às educadoras acompanhamento do processo de aprendizagem.

Por intermédio dessa proposta de trabalho, as educadoras historicizam o processo de aprender e conseguem interferir de forma planejada na aprendizagem das crianças, gerando um desenvolvimento contínuo do ensino-aprendizagem. Esta ação de registrar e documentar o cotidiano consiste em uma idéia simples, mas na Escola Paulo Freire foi um elemento motivador e facilitador que fez com as educadoras não perdessem o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao longo desse período, não tivemos atividades pré-programadas. Isso quer dizer que as educadoras preparam atividades para trabalhar com as crianças, no entanto, são as crianças que trazem na roda, por meio das conversas ocorridas nesse momento, seus interesses, necessidades, curiosidades, proporcionando às educadoras a possibilidades de realizar atividades pedagógicas que tenham consonância com a realidade vivida pelas crianças.

Normalmente não obedecemos a quaisquer sequências pré-estabelecidas em termos de currículo para a Educação Infantil. Vivemos nosso cotidiano e construímos as propostas pedagógicas a partir das experiências vividas pelas crianças. Elaboramos planos de trabalhos individuais e coletivos mediados pelo interesse das crianças, os quais são seguidos e concluídos. O planejamento é feito de acordo com o que vai aparecendo em cada turma.

No início de cada dia, ao chegarmos à escola, é realizada uma reunião em cada turma. Nesse momento, as crianças e educadoras falam de si, das suas alegrias ou preocupações, falam da vida. Dessa experiência da vida surge a materialização da proposta pedagógica, do trabalho desenvolvido na classe. Pensamos que para que a escola seja significativa às crianças é necessário deixar a vida entrar na escola, pois não podemos deixá-la do lado de fora. Freinet apud Sampaio (1994, p. 89) mostra em sua invariante número trinta que a criança tem satisfação em estar na escola quando diz que é preciso ter esperança otimista na vida.

Utilizamos-nos da expressão livre da criança em todas as suas formas de manifestação, que constituem a base do nosso trabalho. Pela expressão das crianças, ao ouvi-las é possível captarmos suas emoções, alegrias e preocupações e também nos mostram que não estão alheias ao mundo, ao contrário, conhecem e se apropriam do mundo que as cercam.

A escola procurou inspirar-se pela linha da aprendizagem do tateamento experimental, isto é, favorecer às crianças espaços em que possam descobrir e criar condições que possibilitem associar informações transmitidas com as coisas que “descobrem”.

O tateamento experimental é o princípio fundamental da pedagogia Freinet (1966). É a garantia de que os processos educativos estejam sintonizados com a natureza da criança. Nessa direção, o autor critica Skinner, Montessori e o próprio Decroly quando apresentam modelos que prescrevem práticas docentes programadas. Ele compartilha das idéias de Montessori sobre a importância de uma escola adequada às crianças, mas critica a desvinculação dessa escola com a vida. Então se associa às perspectivas de Decroly, mas também se opõe às idéias da

passagem dos processos mais simples para os mais complexos. Dizia que não aprendemos nada na vida que não passe pelo tateamento experimental: frente às necessidades e aos problemas postos pela vida aprendemos e buscamos aprender. O tateamento é ao mesmo tempo o processo de busca pela aprendizagem e a aprendizagem propriamente dita apropriada para trabalhar com as crianças.

O tateamento experimental constrói na criança a liberdade de andar no seu ritmo, tanto na busca de novas aquisições como em reconstruí-las ou assimilá-las. A escola objetiva, através desse princípio basilar da Pedagogia Freinet, que todas as crianças sejam respeitadas nas suas descobertas e na sua diversidade cultural. Pensamos formar pessoas capazes para intervir no mundo de forma consciente, não simplesmente reprodutoras e alienadas que pensam a partir das ideias de outros.

As crianças têm necessidades fundamentais para o seu desenvolvimento; é necessário salientar que as pessoas têm direito não somente à expressão, à comunicação, à criação, mas também a um contato maior e o mais rico possível com a realidade. Em outras palavras, o direito de questionar o presente e o passado, de se expressar, de cometer erros. Para Freinet (apud ICEM, 1979, p. 132-3):

O tateamento experimental não é uma tática pedagógica tendo por objetivo a assimilação de um saber ou de uma tentativa de aquisição de um saber. Nós a reivindicamos como um processo se inscrevendo no tornar-se global de cada criança, como parte integrante da formação de sua personalidade.

No sentido da Pedagogia de Freinet é preciso organizar a geografia da sala, isto é, configurar um espaço apropriado e estimulante ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças, objetivando a efetivação desse princípio ou movimento de aprendizagem. Para Freinet (1965, p. 19):

Para se preparar de maneira adequada, as crianças precisam estar, pois, num ambiente rico e "auxiliante", em que possam entregar-se a essas experiências tateadas (quando dizemos ricos, não consideramos em absoluto a situação pecuniária dos pais – que não é uma condição suficiente -, mas a quantidade, a variedade e o interesse das atividades funcionais que esse meio possibilita à criança para a construção de sua personalidade.

Num outro texto, Celestin Freinet (1965, p. 15), reflete:

Mas quando começamos as nossas experiências há quarenta anos, a separação continuava a ser ainda total e radical entre a Escola e a vida. O aparecimento dos nossos primeiros documentos impressos, que traduziam a riqueza da experiência e a vida infantil, suscitou, nos meios escolares, sobretudo, uma enorme surpresa, e quase como um desafio. Só as personalidades que, fora da Escola, permaneciam abertas às escutas desta vida, tiveram a percepção de que a nossa inovação comportava aberturas entusiastas sobre um mundo ainda desconhecido: a infância. E foi a nossa honra, e a nossa força, de ter à época a adesão animadora de Romain Rolland, Henri Barbusse, Máximo Gorki, Jean-Richard Bloch, Henri Poulaille, Decroly, Henri Wallon. Esta adesão e estes incentivos então generosamente foram objeto de reflexão entre os psicólogos e pedagogos de um período que teve o privilégio de contar entre os mais famosos: Pierre Bovet, Claparède, Ad. Ferrière, Decroly, John Dewey, Maria Montessori, Charles Baudoin...Mas a massa dos educadores continuava a ser obstinadamente cética. Era persuadida que enganávamos e que éramos nós inspiradores e os autores dos textos que nos comoviam e nos comovem e cuja paternidade atribuíamos às crianças.

Essas palavras do autor em um de seus últimos escritos⁷ de 1965, publicado ainda em 1966, no qual reúne as explicações, argumentações e justificativas sobre o *tateamento experimental*, demonstram as dificuldades que os seus pressupostos pedagógicos tiveram para serem aceitos e de como os educadores têm dificuldades de considerar que as crianças podem ser autoras de seus textos, podem organizar livros, opinar sobre a organização pedagógica da classe e da escola e assim fornecer elementos substantivos para alterar positivamente o dia-a-dia de uma escola infantil.

Procuramos nesses anos (2002-2007) estudar e compreender essas proposições de Freinet, bem como experimentá-las na prática cotidiana da escola. Além disso, a perspectiva do letramento anteriormente discutida balizou a proposta do “letramento como rede”.

⁷ Parte desse estudo aparece numa primeira versão do livro *Ensaio de Psicologia Sensível*, que foi publicado em dois tomos em versão atualizada, em 1976, em Francês. Mas esses escritos estão disponíveis no site AMIS DE FREINET.org, nos documentos por ele publicados e colocados em ordem cronológica da divulgação original. Ele escrevia muito e publicava documentos aos seus professores correspondentes no mundo inteiro. Essa interessante reflexão sobre o *Tateamento Experimental* pode ser encontrada no referido site, acompanhada da carta de apresentação do autor aos seus correspondentes. O documento escrito em 07/08/1965 ele o divulgou em fevereiro de 1966, como Documento n.1, do Instituto Freinet, um sonho não concretizado, pois veio a morrer em outubro de 1966 sem finalizar a criação do Instituto de Pesquisa e Formação de Professores.

3.2. As primeiras experiências de práticas de letramento: as leituras de histórias

Desde que assumi o trabalho na escola, em 2002, pensei em realizar como educadora algo que sempre acreditei, ou seja, construir coletivamente uma proposta de educação para as crianças pequenas e pequeninhas: que elas estivessem mergulhadas em um ambiente de letramento, sem esquecer de brincar, vivendo a ludicidade e a condição de ser criança.

As crianças que vivem em ambiente de letramento desde muito pequenas ouvem leituras de histórias (MELLO, 2005), desenvolvem a imaginação, a criatividade e o vocabulário e desenvolvem o gosto pela leitura. Pensei ser possível em um ambiente escolar possibilitar às crianças esse contato com o universo letrado, principalmente porque nessa escola as crianças são oriundas de um grupo social de baixa renda e escolaridade. Por que furtar dessa criança de meios populares os recursos econômicos e sociais possibilitados à criança de meio social privilegiado?

O objetivo consistiu em dar oportunidade às crianças tornarem-se leitoras pelo simples desejo e prazer em ler, realizando um trabalho sistemático com a literatura infantil em todas as turmas. No entanto, com as classes da Pré-escola esta proposta foi muito bem acolhida pelas crianças que expressaram seu contentamento e alegria. Não é que com as crianças menores a receptividade não tenha sido boa, mas com crianças pequeninhas a lógica é outra, sua concentração e atenção são de tempos menores e a história deve ter poucas letras e mais imagens.

Quando cheguei à escola as educadoras liam para as crianças, mas não era uma preocupação que trazia em seu bojo o letramento como conceito chave de uma proposta na Educação Infantil. As leituras de histórias eram esporádicas, em algumas turmas lia-se muito, mas em outras menos, e em algumas nem se lia. No entanto, a partir desse período, quando optamos por trabalhar com o letramento através de eventos e práticas de leitura e escrita, consolidamos essa idéia como o “carro chefe da proposta pedagógica da escola”, isto porque as educadoras assumiram nessa perspectiva o trabalho com a Educação Infantil.

Para alcançar este objetivo, Freire (1998, p. 155) nos instiga à reflexão radical:

Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar no mundo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. Não é mudando-me para a favela que provarei a eles e a elas minha verdadeira solidariedade política sem falar na quase certa perda de eficácia de minha luta em função da mudança mesma.

No ano de 2003 foi criado o primeiro projeto de leituras de literatura infantil intitulado “Projeto Nova Perspectiva: a construção de um ambiente alfabetizado”, que buscou organizar práticas diárias de letramento do Berçário ao Pré-escolar. Foi relatado e consta nos anais do 4º Poder Escolar.

Este projeto pedagógico surgiu a partir de observações feitas na escola; realizou-se uma pesquisa para verificar se existiam práticas de leitura e escrita por parte das crianças e famílias das classes populares. Com base nesse estudo e seu resultado, foi elaborada a proposta pedagógica da escola de Educação Infantil Paulo Freire, que consiste em apresentar e manter as crianças em contato permanente com a leitura dos mais variados gêneros de diferentes portadores de textos. Para tanto, foram desenvolvidas atividades desse gênero, com as turmas do pré-escolar nível 1 e 2 do ano letivo de 2003. Essas crianças demonstram interesse e gosto por atividades que envolvem práticas de leitura, e isso se deve ao contato que as mesmas têm no interior da escola, onde há a presença de um ambiente alfabetizador, que conduz ao letramento, juntamente com o brincar e o desenvolvimento da oralidade.

Eu mesma já havia feito uma pesquisa sobre esta temática na escola (MADEIRA, 2004). Nesse estudo, buscou-se a verificação da existência de práticas de leitura e escrita entre as crianças e suas famílias. O resultado evidenciou que as famílias demonstraram interesse pela leitura e procuravam manter as crianças muito tempo na escola e pretendiam que efetivamente soubessem ler com compreensão.

Com base nesse resultado, foi elaborada a proposta pedagógica da escola de Educação Infantil Paulo Freire, que consiste em apresentar e manter as crianças

em contato permanente com a leitura dos mais variados gêneros de diferentes portadores de textos, num ambiente de letramento

Através da literatura infantil, dos desenhos, das dobraduras, do teatro e da oralidade, foi oportunizada às crianças a possibilidade de um contato mais intenso com a cultura escrita e as linguagens infantis. As educadoras, ao acompanharem o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, perceberam o quanto as crianças se envolviam com prazer em atividades de leitura, e deram um maior sentido ao trabalho que estavam desenvolvendo.

Sempre acreditamos que as práticas de leitura de literatura infantil pudessem contribuir para o desenvolvimento do gosto e do prazer das crianças em sua formação como leitoras. Essa escola buscou, portanto, por meio do brincar, do lúdico através dos jogos simbólicos, oportunizar às crianças o contato com a literatura infantil, assim como com os mais diversos tipos e portadores de textos utilizados na prática cotidiana social. De acordo com Zen (1977, p. 133):

As condições de acesso à leitura – variedade de materiais, situações de investigação - são mediadores importantes, mas não determinam, decisivamente, a formação de bons leitores, embora facilitem a apropriação dos conceitos relacionados à natureza da linguagem escrita.

A autora afirma que essas estratégias que buscam trabalhar com as crianças os mais variados estilos e tipos de portadores de textos, podem contribuir para a formação do interesse e do gosto pela leitura. Essas ações proporcionam às crianças desde a Educação Infantil, pela escuta de leitura de histórias e pelo manuseio de livros, uma maior facilidade e aproximação com o sistema da escrita da língua materna.

A Hora do Conto ocorria inicialmente em cada classe, as educadoras liam diariamente história às crianças, tornando-se um momento de interação e participação de todos. Na escola Paulo Freire, por falta de livros e de uma biblioteca, eram lidos os clássicos da literatura infantil, por ser de mais fácil acesso economicamente às educadoras.

Uma constatação importante foi o fato de que cada criança tem a sua história preferida, reafirmando que a criança é um ser social com direito de expressar-se e que deve ser respeitada. Também observei na prática que as crianças “leem com os ouvidos pela voz de outra pessoa”, o que vem ao encontro do que dizem Britto (2005), Mello (2005), Faria (2005) Bajard (1999 - 2007).

Uma imagem que ficou em minha memória é a de um dia que fui assistir a hora da leitura na turma do Pré-escolar 2A em 2003; no final, as crianças foram para trás do palco de fantoches representar a história ouvida. Nessa ocasião, uma menina, com diversos e sérios problemas familiares, disse: “Chapeuzinho Vermelho bate à porta”. E o Lobo Mau que estava disfarçado de vovó, respondeu: “A porta está aberta, puxe o trinco e ela se abrirá”. Olhei aquela criança que tantas vezes agrediu a mim e a outras educadoras com palavras e ações e naquele momento falava com tanta emoção e delicadeza ao apresentar a história.

As crianças fazem uso da linguagem coloquial e da culta. O que ficou desse episódio foi a constatação do poder da leitura na vida das pessoas, em especial das crianças.

Assim como no caso desta menina, constatei nas observações que a quase totalidade da turma tinha outra forma de falar, diferente da forma que liam ou contavam histórias, repetindo o que ouviam (BRITTO, 2005). As crianças faziam concordância de número e gênero, conjugavam os verbos idênticos ao código escrito, relacionando-os com a pessoa verbal, o que vem confirmar que a cultura escrita é algo muito mais profundo do que pensar em alfabetizar crianças pequenas; ela consiste em fazer com que as crianças comecem a “pensar de modo escrito” e usar diferentes linguagens. Estas fotos ilustram o envolvimento das crianças em eventos de letramento:



Figuras 5- Evento de letramento.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2003).



Figura 6- Crianças em evento de letramento.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2003).

Elas manuseiam livros, leem como um momento natural no cotidiano da escola infantil, estão familiarizados com os livros. Também fica nítido que quando as crianças têm uma atividade que gostam organizam-se e se disciplinam, porque estão envolvidos com a proposta pedagógica que lhes é interessante.

A segunda foto retrata um momento que é vivido até hoje. Após a hora do conto em classe há registros do que a criança mais gostou na história. As educadoras percorrem as mesas e vão conversando com as crianças que expõem o texto ouvido sob a forma de desenhos, ou, quando querem, através da escrita, situação em que a educadora assume a condição de escriba. Essas páginas construídas pelas crianças vão formar o Livro da Vida da turma⁸.

O hábito de ler história tornou-se uma constante, aos poucos as turmas começaram a convidar umas às outras para assistir a esse momento que encantava tanto as crianças como as educadoras. As turmas da Pré-escola e do Maternal seguidamente realizavam alguns momentos de leitura de histórias juntas.

Diariamente os pequeninhos do Berçário – bebês até dois anos e três meses - começaram a ouvir histórias infantis; também a sala foi sendo preparada com letras; por exemplo, no suporte em que eram colocadas suas bolsas as crianças tinham seus nomes bem coloridos e em pouco tempo elas apontavam qual era a sua.

A história nessas turmas tornou-se um momento desejado pelas crianças. Quando uma das educadoras responsável pela atividade em determinado dia dizia que era um momento de ouvir histórias, as crianças que já andavam corriam, pegavam uma almofada e sentavam-se no tapete perto da educadora com o livro de histórias nas mãos. O livro para as crianças pequenas é visto como um brinquedo que traz muitas coisas novas em suas imagens e palavras proferidas por uma outra pessoa alfabetizada. As imagens mostram alguns momentos.

⁸ Nesta escola a quase totalidade dos Livros da Vida são temáticos, ou seja, a cada tema desenvolvido junto com as crianças são realizados registros que fazem parte deste documento. Adiante apresento essa prática realizada na escola.



Figuras 7– No Berçário o Livro é um brinquedo.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2004).



Figura 8– Menina brincando com o livro.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2004)

A partir disso outro projeto surgiu. Em uma reunião pedagógica ficou decidido que semanalmente seria feita a Hora do Conto coletiva, que seria um momento de interação e socialização entre todas as crianças da escola. Elas se encontrariam em uma sala para ouvir a leitura de histórias, muitas vezes eram e ainda são dramatizadas pelas crianças, em outras vezes pelas educadoras.



Figura – 9 Crianças na hora do Conto.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2007).



Figura – 10 Educadora e crianças encenando uma história.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2007).



Figura - 11 Educadoras dramatizando a história

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2007).

Normalmente ao término da leitura, quem lê a história realiza questionamentos às crianças, os quais conduzem a uma avaliação da compreensão que tiveram acerca do que escutaram. Elas vão respondendo, vai sendo percebido se entenderam ou não; como estão todas juntas, as crianças menores trocam aprendizagens ao ouvir os colegas maiores explicando a leitura feita. Esse momento é festivo, porque respondem, questionam, cantam e muitas vezes dançam.

Estar em contato com a cultura escrita através de práticas e eventos de letramento desde muito pequena, faz com que a criança naturalmente se familiarize com a língua materna, ajudando a compreensão de mundo, além de desenvolver sua oralidade através da construção da narrativa.

A leitura diária de histórias infantis foi a “porta de entrada” da proposta que foi sendo construída na escola, baseada na perspectiva do letramento.

3.3. As mídias na Educação Infantil: aprendendo novas linguagens

A idéia do trabalho pedagógico com jornal surgiu em agosto de 2004 quando começamos a receber diariamente o Diário Popular⁹, que disponibilizava à época dois exemplares à escola. Como já tínhamos o hábito de realizar práticas de leituras cotidianamente, começamos a realizar a leitura do jornal com as crianças da turma do Pré-escolar 2A.

As educadoras da turma se motivaram com o projeto, despertando nas crianças a curiosidade em conhecer como era o trabalho desenvolvido em um jornal. O desenvolvimento do trabalho com a leitura do jornal era realizado diariamente com as crianças, mas para iniciar esse processo optou-se em ler reportagens do interesse delas, como, por exemplo, a síntese das novelas, o horóscopo e as charges de André Macedo. Essas escolhas eram conhecidas através do diálogo, assim como as discussões em torno das matérias lidas.

Nessa experiência o diálogo foi a mediação entre educadora e crianças, estabelecendo uma relação de confiança, humildade e reconhecendo que todos têm conhecimentos, que necessitam ser trocados numa relação interativa entre adultos e crianças, na qual as segundas necessitam ser valorizadas em suas escolhas através de sua livre expressão.

Essa relação ensino-aprendizagem proporciona, tanto para a educadora quanto para as crianças, momentos de satisfação e alegria. Freire (1981, p. 96) fala que o diálogo:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção "bancária" da educação.

⁹ O jornal Diário Popular é um periódico que circula na cidade de Pelotas desde o século XIX.

Nesse período em que era desenvolvido o projeto de leitura de jornal na turma do Pré-escolar 2A, começaram a ser desenvolvidas técnicas da Pedagogia Freinet. Inicialmente foram as aulas-passeio, depois as correspondências que deram origem a um intercâmbio entre as turmas da escola e de outras escolas. A técnica Freinet da livre expressão possibilitou às crianças vivenciarem outras realidades, comunicando-se com o mundo fora dos muros da escola, colaborando no desenvolvimento da autonomia, da socialização e da cooperação.

O contato das crianças com o jornal, segundo seus próprios relatos, ocorre na escola, pois em casa não têm o hábito da leitura do jornal, poucas vezes viram os pais lendo. A descrição do jornal feita pelas crianças, consiste na seguinte idéia: disseram que o jornal tem folhas grandes e soltas, diferente dos livros, tem bastante fotos, é cheio de letras de diferentes tamanhos. Inicialmente as crianças não sabiam como manuseá-lo, mas logo após o desenvolvimento da proposta eles o utilizavam como se estivessem acostumados a lê-lo há muito tempo. Mesmo sem ter se apropriado da lecto-escrita as crianças afirmavam em classe que sabiam ler e escrever, assim como diziam ler outros suportes textuais.

Essa afirmação das crianças vem ao encontro do que afirma Soares (1998) quando nos fala que mesmo uma criança não alfabetizada, se ouve leituras participa de um ambiente em que ocorrem práticas de letramento; se faz usos cotidianos da leitura e escrita pode ser considerada com um determinado grau de letramento.

O interesse das crianças foi crescendo dia a dia, estimuladas pelos questionamentos realizados pelas educadoras que despertavam nelas a curiosidade e motivação em conhecer um jornal, como, por exemplo: *“como “vocês acham que o jornal chegou à escola? O que o jornal está nos proporcionando? Para que o jornal está nos proporcionando estas informações? Devemos dar importância ao jornal? O que tem no jornal que possa nos interessar?”*

Estes questionamentos deram início a uma provocação das educadoras às crianças: elas deixaram que as crianças, ao responder as questões, fossem construindo hipóteses acerca deste portador de texto - o jornal - e sua função social de comunicação e informação.

Aos poucos o jornal começou a fazer parte do cotidiano da classe, um novo hábito e gosto começaram a ser incorporados pelas crianças à sua cultura de uma forma lúdica e prazerosa. Concomitantemente às práticas de leitura do jornal, como já foi dito anteriormente, teve início o uso pedagógico das técnicas de Freinet. As crianças foram bastante estimuladas pelas educadoras que lhes despertaram a motivação em participar efetivamente das atividades propostas de forma envolvente. Passeios e correspondências passaram a fazer parte do cotidiano da turma, o que resultou na motivação das demais educadoras das outras classes da escola.

Diariamente na roda - técnica que abordarei adiante -, as crianças começaram a trazer novas propostas de atividades, de passeios, que foram sendo viabilizadas à medida do possível. Esta concepção de deixar a criança falar sobre o que a interessa de forma organizada, expressando seu pensamento e entendimento dentro de sua lógica infantil, faz parte de uma educação libertadora na qual o sujeito desde criança é considerado como ator social, reproduzindo e produzindo cultura. Para Sarmiento (2005, p.361):

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são *indivíduos* com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

Um dos passeios que as crianças disseram ter vontade de realizar seria o local onde era feito o jornal que liam todos os dias. Essa vontade foi instigada pelas educadoras nos questionamentos que realizavam diariamente ao lerem o jornal para as crianças. Havia a idéia de visitar o Diário Popular, periódico recebido e lido na escola.

As crianças propuseram às educadoras cantar as músicas mais significativas que aprenderam na escola desde que lá ingressaram. No Bairro Dunas havia uma rádio comunitária que as crianças foram visitar. O Comunicador as colocou na programação ao vivo para que cantassem. Elas foram ouvidas por muitas pessoas que as elogiaram, dentre elas estavam muitos pais. Já as crianças,

quando ouviram suas vozes reproduzidas por um aparelho de som da emissora, ficaram alegres e felizes. Constatou-se, através da observação de ações das crianças e conversas com as mães, que houve aumento da autoestima dessas crianças.

Aliado a isso, as educadoras já haviam observado que as crianças gostavam muito de música. Essa atividade sempre foi usada como uma linguagem infantil que desperta a alegria, ajuda no desenvolvimento da oralidade, proporcionando uma maior desenvoltura ao se expressarem pela linguagem e pela corporeidade, além de trazer-lhes alegria e entretenimento. Diante deste interesse por músicas e cantigas infantis na roda de conversas, as educadoras perguntavam quais as cantigas infantis que aprenderam na escola infantil.

Após realizar a experiência de visitar uma rádio, as educadoras propuseram a autoria de uma música em forma de paródia; dessa forma poderiam homenagear o Diário Popular que possibilitou a realização dessas atividades pelo envio do periódico à escola. As crianças votaram¹⁰ que gostariam de realizar a proposta.

Um menino resolveu dar nome à música. A educadora perguntou ao grupo o que eles achavam do nome que o colega escolheu que se chamou “UM PÉ AQUI, UM PÉ LÁ. TIRE O PÉ DA ESCOLA¹¹”, as crianças gostaram da sugestão do colega e a letra foi composta por todas as crianças.

À medida que o tempo passava, as crianças foram ficando mais curiosas e entusiasmadas, tinham muita vontade em ver e saber como era produzido um jornal, também queriam saber se era possível enviar uma carta ou ir até o jornal mostrar a música que eles haviam produzido.

Uma das educadoras, junto com a direção da escola, foi ao Diário Popular para saber se era possível trazer as crianças para visitar o jornal, e dizer do

¹⁰ A votação pelas crianças ocorria através de uma proposta lançada ao grupo. Situação na qual elas se tornavam atores sociais que participavam ativamente como sujeito de seu processo de aprendizagens, tornando a proposta desenvolvida significativa ao seu interesse. A educadora propunha algo para as crianças, sendo que esta proposta era re-significada por elas.

¹¹ Projeto de iniciativa do Diário Popular, denominado Pé na Escola, com apoio de várias empresas de Pelotas que objetiva proporcionar material de leitura e informação aos estudantes de Pelotas das redes pública municipal e estadual, da zona urbana e do campo.

interesse das mesmas com a leitura do periódico. O responsável pelo Projeto ficou surpreso e feliz em ver os resultados alcançados ¹²pelo projeto em uma escola de Educação Infantil. Após, ele convidou-nos para conceder uma entrevista na Rádio Pelotense, e depois de ouvir as crianças se disponibilizou a realizar o sonho da educadora da turma, que era o de gravar um CD das músicas mais significativas na vida das crianças. Ficou a promessa do Jornal em viabilizar essa proposta; segundo o encarregado do “Projeto Pé na Escola”, seria para a empresa algo possível sem grandes despesas.



Figura 12- Visita à gráfica do Diário Popular.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2004)

¹² O responsável pelo projeto, em 2004, era o Sr. Rogério Caldellas. E foi ele quem nos ajudou a concretizar essa vontade de gravar um CD com músicas cantadas pelas crianças dessa classe no ano referido.



Figura 13- Pesquisa no jornal.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2004)

A visita à Rádio Pelotense foi em 12 de novembro de 2004. Neste dia as crianças ficaram impressionadas ao ver como funciona uma emissora de rádio. Na hora de dar entrevista no microfone ficaram constrangidas pensando que as pessoas estavam vendo-as, como se fosse TV. Explicamos que no rádio só se ouve a voz, sem imagem. Conheceram a Rádio Pelotense, passearam pela cidade, e ao voltar à escola traziam consigo novos conhecimentos de lugares, pessoas e espaços sociais.

No dia 18 de novembro a tão sonhada visita ao Jornal Diário Popular ocorreu. No dia 17 de novembro foi enviada uma carta das crianças, documentada pela educadora da turma ao Diário Popular, na qual se identificavam, aproveitando a oportunidade de agradecer o que o projeto com o jornal proporcionou e a vontade que tinham de conhecer a gráfica do mesmo. A carta foi assim redigida:

PELOTAS, 17 DE NOVEMBRO 2004.

AO DIÁRIO POPULAR

OII! SOMOS DA ESCOLA PAULO FREIRE DO
BAIRRO DUNAS, DE EDUCAÇÃO INFANTIL, DA
TURMA PRÉ B.

QUEREMOS AGRADECER VOCÊS PELA OPORTUNIDADE
DE VISITAR VOCÊS, PELO PROJETO PÉ NA ESCOLA
E DIZER QUE FIZEMOS UMA MÚSICA PARA O
DIÁRIO POPULAR E VAMOS GRAVAR NO CD.

NÓS ESTAMOS CURIOSOS PARA SABER COMO FUNCIONA
O JORNAL.

TODOS OS DIAS A NOSTRA PROFESSORA LÊ O
JORNAL PARA NÓS E A GENTE SABE O QUE
ESTÁ ACONTECENDO NA CIDADE.

OBRIGADO DIÁRIO POPULAR.

PRÉ B.

Figura 14 Carta construída oralmente pelas crianças tendo a educadora como escriba

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2004).

Observou-se que as crianças da classe estavam cada vez mais felizes e confiantes, com mais autonomia. Isto se devia ao fato de começarem a ver realizados os planos da turma dos quais todos participaram ativamente. Esta confiança e alegria têm sua origem na posição de sujeitos que elas tinham na classe, no respeito das educadoras, enfim, no direito à palavra que obtiveram, que é tão significativa na cidadania, em especial a da infância. A alegria e a satisfação das famílias estavam estampadas nos rostos de mães e pais dessas crianças.

Quando visitaram o jornal fizeram muitas perguntas aos funcionários como, por exemplo: quantas pessoas trabalhavam, se era preciso fazer faculdade para trabalhar ali, como se fazia um jornal. O funcionário que ficou encarregado de acompanhar a turma na visitação foi explicando os questionamentos, fato que as deixou satisfeitas porque tiveram uma noção do longo processo de uma notícia,

desde sua chegada ao jornal até redigida e colocada em circulação.

A gravação do CD foi realizada em seis de dezembro daquele ano no próprio Diário Popular e contou também com a participação do Maternal B da Escola de Educação Infantil Nelson Abott de Freitas, devido ao intercâmbio feito com outras escolas infantis da rede. Esse intercâmbio foi possível através das correspondências que se constituem como ferramentas pedagógicas da pedagogia Freinet, visando à comunicação, à livre expressão da criança.

Esta gravação constituiu-se em um momento de grande importância para as crianças, educadoras, famílias e escola, sendo uma experiência, embora singela, de grande valor para todos. O evento da gravação foi muito significativo para a comunidade escolar, que culminou no dia dezanove de dezembro do ano 2004, dia da conclusão da etapa da Educação Infantil dessa turma. Houve o lançamento do CD e tarde de autógrafos das crianças às suas famílias e visitantes. Abaixo, fotos desse dia:



Figura 15 - Sessão de Autógrafos dos CDs (em 20/12/2004) no colégio, após a formatura.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2004)



Figura 16 – Confraternização

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2004).



Figura 17 – Formatura

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2004).



Figura 18 - Lançamento do CD

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2004).

4

Esta Unimed está certificada 2004

Unimed

A informação virou matéria de sala de aula

Michele Ferreira

O Diário Popular conquista os primeiros 20 parceiros para o projeto Pé na Escola e o jornal já circula há mais de uma semana em toda a rede pública de ensino de Pelotas. São 71.171 alunos beneficiados em 149 instituições. A iniciativa, que ergue a bandeira da educação, não aproxima o noticiário do dia apenas de crianças e adolescentes. O Pé na Escola democratiza o acesso à informação. O DP chega também às mãos de professores e funcionários que, na maioria das vezes, não vêm no orçamento espaço para investir em assinaturas de periódicos e revistas.

"Não queremos parar mais", afirma a diretora do DP Virginia Fetter Gomes. O desafio é estender o projeto a toda a Zona Sul, em união à iniciativa privada e ao poder público. O jornal em sala de aula vira munição para debates, material de pesquisa e descoberta de personagens. Sob orientação dos educadores, o manusear do DP transforma-se em incentivo à leitura. E vai mais longe: provoca o olhar atento sobre Pelotas e suas riquezas: arquitetura, belezas naturais, gastronomia... Uma realidade desconhecida a quem ainda não rompeu o universo de casa, colégio e bairro.

No município

Na Escola de Educação Infantil Paulo Freire o clima é de diversão. O fato de a criança não saber ler, não muda em nada a proposta. Brincando é que os pequenos vão se familiarizar com o mundo das letras e suas surpresas. A idéia preconcebida de "essa gente nunca vai ler", indigna a diretora Maria Cristina Madeira. O interesse independe de classe social. O hábito é que pode ou não ser desenvolvido conforme as possibilidades de acesso. Por isso, a importância de o Diário Popular chegar à Paulo Freire, no loteamento Dunas.

Grande parte das famílias tem renda média de um salário mínimo - conta a professora. A compra de jornais, mesmo avulsos, está fora de cogitação. Mantê-los entre os excluídos da informação também está descartado. Esse é o grande sentido da dobradinha DP/empresariado.

No Pré-B, difícil ficar senta-

do diante de tirinhas do Betinho e o seu rinoceronte. A garizada bem que tentou ouvir os pedidos da professora Francine Santos, mas a empolgação foi maior. E, logo, estavam saltitantes em frente ao jornal. Queriam olhar a criação do chargista André Macedo, de preferência, com os dedos.

Através do Pé na Escola os alunos recebem dicas de como cuidar do jornal, passam a reconhecer letras e praticam os sentidos direita-esquerda e em cima-embaixo. "A partir das histórias que ouvem, eles produzem oralmente seus próprios textos", conta Maria Cristina. O DP torna-se mais um instrumento para o aprendizado.

No Pré-A, a receita de carreteiro virou mais um elemento à lição do dia: tradições gaúchas. Com trajés típicos e chimarrão, eles mostraram estar afiados. Mais uma vez absorviam informações e davam muita risada ao provar a bebida do Rio Grande do Sul.



O DP NA MÃO: reportagem sobre tradicionalismo gaúcho ganhou espaço

No estado

No primeiro contato com o Pé na Escola, no dia 11 deste mês, o debate já extrapolou os 50 minutos. A sirene sinalizou o término do período e os alunos de 7ª e 8ª séries permaneceram sentados na biblioteca do Instituto de Educação Assis Brasil (IEAB). Os três anos do atentado que derrubou as Torres Gêmeas, nos Estados Unidos, motivou a reflexão. "Eu tive que reforçar para eles que o tempo havia acabado", comemora a professora de Geografia, Maria Luz Maroñas Monks.

O objetivo é que as crianças e jovens explorem outros espaços do jornal. Hoje os que mais despertam interesse são a editoria de resumos de novela e o espaço de notícias locais. Com o acesso ao jornal, a expectativa é que eles se apodrem já que a maioria dos estudantes não dispõem de dinheiro para comprar o jornal. As dezenas de páginas guardam recortes dos jornais que Maria Luz e os outros professores trazem de casa, em seções recheadas de notícias, subsídios para pesquisas, ambiente, eleições... Tudo isso em pauta. Temas deixam de ser notícia.

Figura 19 - Reportagem do jornal sobre o Projeto da Leitura na Escola.

(Fonte: Diário Popular, 20/08/2004).

Nesses projetos foram articuladas várias técnicas da Pedagogia Freinet como, por exemplo, a livre expressão, a cooperação, o intercâmbio, a correspondência, as aulas-passeio, a afetividade. Estas foram associadas às categorias de Freire como autonomia, confiança, respeito, cidadania e esperança.

As crianças foram sujeitos participativos de seu processo de desenvolvimento e aprendizagens e, com isso, a escola começou a mudar.



Figura 20 - Nota impressa do Jornal Diário Popular.

(Fonte: Diário Popular, 20/12/2004).

As educadoras, que no primeiro momento não quiseram participar da experiência, depois da repercussão do trabalho da classe do Pré-escolar 2A se interessaram em fazer outras experiências pedagógicas baseadas na proposta que fundamentou e fundamenta teoricamente o trabalho pedagógico da escola. O registro jornalístico mostrou às crianças e à comunidade que independente do local em que uma escola está situada este fato não é determinante do fracasso escolar. Mas para que o resultado das atividades pedagógicas seja positivo é preciso, como diz FREIRE (1992, p. 10), ter esperança na educação, mas uma esperança crítica:

Não quero dizer, porém, que, porque sou esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais.

A esperança de que fala Freire nada mais é que a execução das ações pensadas coletivamente. Ações que buscam modificar o *status quo*, mostrando que nada é naturalmente determinado, mas a educação é uma construção social e política.

3.4. Rodas de Avaliação: espaços de aprendizagem

Esta experiência pedagógica foi vivida em uma turma do Pré-escolar 1A da escola. Ela se constituiu nos momentos em que as crianças têm oportunidade de expressar seus pensamentos e hipóteses no processo de construção de novos conhecimentos.

Uma das grandes dificuldades da Educação Infantil é a avaliação. Como saber o que as crianças aprenderam? Como aprenderam? Por quê? Em quais condições? O que será preciso ainda retomar? Que novos conhecimentos estão sendo fomentados pelos trabalhos desenvolvidos? Essas são algumas questões importantes em constante destaque.

As educadoras da turma do Pré-escolar 1 A ensinam crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. Nessa turma, no ano de 2006 haviam 22 crianças matriculadas, 14 meninos e 8 meninas. A direção, juntamente as educadoras procurou pautar sua proposta pedagógica pela linha da aprendizagem do tateamento experimental que significa: que significa segundo Sampaio (1994, p.217):

É a aptidão para manipular, observar, relacionar, emitir hipóteses, verificá-las, aplicar leis e códigos, compreender informações cada vez mais complexas. É uma atitude particular que deve ser desenvolvida pouco a pouco, assim os conhecimentos vão sendo adquiridos pela criança e se enraízam profundamente nela, permanecendo, entretanto, revisáveis e relativos, quando aparecem novos fatos ou quando são feitas novas experiências.

O tateamento é, ao mesmo tempo, o processo de busca pela aprendizagem e a aprendizagem propriamente dita através da experimentação.

Este princípio da Pedagogia Freinet permite à criança a liberdade de “andar” no seu ritmo, tanto na busca de novas aquisições como em reconstruí-las ou assimilá-las. A escola objetiva, através desse postulado, que todas as crianças sejam respeitadas nas suas descobertas, nas diversidades culturais e nas suas riquezas, pensando na possibilidade de formar pessoas capazes de intervir no mundo de forma consciente, não simplesmente reprodutoras e alienadas que pensem sob as idéias de outros.

As crianças têm necessidades fundamentais para o seu desenvolvimento, é necessário salientar que as pessoas têm direito não somente à expressão, à comunicação, à criação, mas também a um contato maior e mais rico possível com a realidade. Isto significa ter o direito de questionar o presente e o passado, de se expressar e de cometer erros. Para Freinet (1979, p. 132-133) é importante que a criança participe ativamente de seu processo de aprendizagem. Diz o autor:

O tateamento experimental não é uma tática pedagógica tendo por objetivo a assimilação de um saber ou de uma tentativa de aquisição de um saber. Nós a reivindicamos como um processo se inscrevendo no tornar-se global de cada criança, como parte integrante da formação de sua personalidade.

Celestin Freinet utilizou-se das rodas de avaliação com as crianças desde a Escola Maternal. Seu trabalho com Elise Freinet e, posteriormente, assessorado por outros educadores do Movimento da Escola Moderna, foi notabilizado pela alteração de gestão da classe: o planejamento e os acordos de convivência eram decididos coletivamente.

Isso não era uma atividade esporádica, mas fazia parte das ferramentas e técnicas para a manutenção da *pedagogia do trabalho*. Para ele era uma ruptura com os modelos tradicionais, porque poderia construir outras mentalidades e outra relação com o conhecimento. O autor tratou de elaborar e criar algumas alternativas para que a participação das crianças fosse ímpar e insubstituível na configuração da proposta pedagógica da classe.

As implicações dessa proposta precisariam se nutrir de: esforço coletivo, atividades múltiplas orientadas, assembléias e avaliação. Salientamos que a construção desse espaço freinetiano realizou-se num processo lento e gradual com as crianças e educadoras da escola. No início da proposta houve resistência com o novo por parte das crianças, porque conviver de uma forma diferente pautada pelo diálogo é um exercício muito difícil e por vezes penoso. As educadoras passaram a observar de forma mais cuidadosa os posicionamentos das crianças.

Sobre o trabalho coletivo, Freinet declara que as pessoas aprendem melhor coletivamente. E insiste que *ao ouvirem-se os outros se ouve as vozes dos nossos saberes... que ao se misturarem às outras criam um outro saber*. SAMPAIO (1994).

Ainda é de Freinet a idéia da discussão e do planejamento debatidos coletivamente e a distribuição de tarefas e responsabilidades entre as educadoras e as crianças.

De certa maneira a roda é mais do que uma atividade, ela é uma síntese das propostas que as educadoras fazem e criam diariamente com a classe. Ali são

tomadas decisões e são resolvidos conflitos e problemas que surgiram em momentos anteriores na relação entre as crianças e dessas com as educadoras, apresentando-se novos questionamentos das crianças. Funcionando como uma assembléia da classe, a roda de avaliação tem início depois do café da manhã. Em um dos episódios a roda indica e toma decisões¹³:

Um menino chorava muito e não queria mais ficar na classe. Era muito agressivo, estragando os materiais e agredindo os colegas. Na assembléia conversamos mais de uma hora. Percebemos que a turma está aberta ao diálogo. Não são escoteiros, mas estão sempre alerta. Uma aluna sugeriu na leitura da avaliação: - deixá-lo brincar sozinho, quando estiver muito irritado e agitado; - ninar o colega na hora do sono, para que fique mais tranqüilo; quem quebrar os brinquedos as mães devem repor, daí vai faltar dinheiro em casa para comprar outras coisas que a gente precisa; _ podemos brincar, mas temos que cuidar dos brinquedos; - tem que deixar as crianças em casa um pouco para se acalmarem; - poderíamos deixá-lo sozinho até se acalmar, para depois ficar junto com os colegas. A assembléia terminou.

A professora da turma disse que o menino não chorava mais ao chegar à escola. E ao retornar das férias de inverno acompanhado de sua mãe, resistiu, mas ficou na Escola. Esta situação aqui explicitada demonstra que as crianças desde pequenas realizam juízos e gostam de participar ativamente de eventos decisivos na classe, podendo se expressar oralmente, fato que contribui para o letramento das mesmas.

Segundo (Mello 2005), (...) *é uma questão de permitir à criança exercitar seu papel de protagonista nesse seu processo de aprender e se tornar cidadã. Isto implica dar-lhe voz, tratá-la como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender.*

A entrega da avaliação para os pais ou responsáveis é trimestral, precedida de uma roda específica, na qual são combinados os itens que serão trabalhados com os familiares. As crianças ficam bastante entusiasmadas em participar e ter acesso ao que vai ser colocado em seus pareceres.

Primeiramente são lidos os pareceres de cada criança. Durante a leitura as crianças, de forma organizada, participam, acrescentando ou retirando itens que

¹³ Essas discussões das crianças foram registradas no Diário de Classe da professora J. em 2006, que era professora da turma do Pré-escolar 1 A.

consideram insustentáveis. Aprendem a argumentar e serem co-responsáveis, a lidarem com as frustrações, com os julgamentos, e a emitir opiniões.

Essa concepção de trabalho pedagógico teve por objetivo a construção, na criança, do sentimento de criticidade, dando-lhe a possibilidade de exprimir seus posicionamentos com voz e vez, sendo sujeito de seu processo de desenvolvimento e aprendizagens em sua avaliação.

A roda que ocorre no início da manhã reaparece em outros momentos. Nessas situações, contudo, tem um papel diferenciado: são as rodas de aprendizagem. Elas são muito importantes porque trabalhando com diferentes linguagens é preciso, em determinados momentos, descobrir o que as crianças estão aprendendo.

A aprendizagem é um processo contínuo. Também pensamos que as crianças aprendem através das trocas com os outros e da elaboração de conceitos novos, através do conhecimento trazido por outros informantes, como, por exemplo, adultos como as próprias educadoras, ou até mesmo com algum familiar ou visitante.



Figura 21 – Preparação do teatro.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2006).



Figura 22 - Leitura e diálogo.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2006).

Um episódio que marcou a classe Pré-escolar 1A foi no estágio de uma acadêmica do Instituto Artes e Design, que já era professora da escola e que havia trabalhado com essa turma. As crianças, quando souberam que iam ter uma professora de Artes e que essa professora era da escola, ficaram surpresas e felizes, pois já tinham sido alunos dela no ano anterior.

Na roda, como é de costume, as educadoras das turmas explicam a proposta às crianças. O trabalho desenvolvido com a turma partiu da releitura de uma obra de Tarsila do Amaral, no qual as crianças, ao relerem a obra desta artista, a recriaram por intermédio de desenhos e pinturas. Ao término das atividades na roda as crianças foram questionadas sobre o que a gravura da obra de Tarsila lhes dizia. Também foi perguntado sobre o que desenharam e pintaram. Suas respostas revelaram aspectos e elementos que eles viram na obra, enquanto que as educadoras, dentro da lógica adulta, não haviam percebido; as crianças

deram explicações surpreendentes. Este evento foi bastante significativo para as educadoras, porque elas refletiram sobre a capacidade imaginativa da criança, sua capacidade de percepção seu entorno.

Nas rodas de aprendizagem vai se registrando com as crianças as elaborações sobre questões levantadas pelas educadoras. O papel delas é o de orientar, organizar e incentivar a elaboração oral e escrita das aprendizagens realizadas pelas crianças.



Figura 23 – arte na Educação Infantil.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2006).

Alguns eventos de rodas de aprendizagem mostraram que essa participação tem sido fundamental na criação e recriação de conceitos em diferentes áreas de conhecimento. Para quem pensa que não se desenvolvem conteúdos na Educação Infantil isso pode parecer novidade, mas na classe do Pré-escolar 1 A há vários conteúdos a serem sistematizados como, por exemplo, o registro a seguir, ao

qual tive a oportunidade de presenciar na condição de coordenadora pedagógica da escola.

Trata-se de uma experiência de Ciências realizada com a turma. Nessa ocasião, as crianças realizaram junto com a educadora experiência prática. Após, na roda que aconteceu nas mesas de trabalho, cada grupo avaliou os resultados e os registraram sob a forma de desenhos e pinturas. A seguir, descrevo o evento da experiência.



Figura 24 - Crianças observando os resultados da experiência.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2006).

Numa experiência sobre a temperatura da água e sua interferência na dissolução de substâncias, foi utilizado um sal efervescente, usado como medicamento. Em três recipientes iguais foi colocada água em temperaturas diferentes: gelada, quente e em temperatura ambiente. As crianças foram observando o processo de dissolução da substância e as perguntas se fazendo durante a experimentação. Por que “apareceram mais bolinhas na água ambiente”? “Por que na água quente houve menor número de bolinhas”? “O que são essas

bolinhas”? As crianças foram registrando as aprendizagens através dos desenhos e as educadoras foram dando informações.



Figura 25 – Alegria e descontração em classe.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2005).



Figura 26 – Envolvimento nos Eventos de Letramento

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2005).

Em outro dia em que estive acompanhando o trabalho dessa turma no horário da roda de aprendizagem, tive oportunidade de presenciar uma discussão bem interessante e problematizadora entre as crianças e as educadoras ao falarem do relógio:

Conversaram sobre o relógio, suas funções, importância e as educadoras o relacionaram com uma brincadeira que fala em horas. O que tem no relógio? Letras? Números? Onde está localizado o relógio da nossa escola? Quando precisamos saber as horas? Para quê? Quando o médico nos dá uma receita, para que serve o relógio, neste caso? Qual o horário que vocês mais gostam na escola (pergunta individualizada)... “Quando minha mãe me chama às sete e quinze pra eu vir pra escola”...” uma menina diz que gosta de fazer as tarefas e brincar no pátio”... As crianças são levadas a mexer no relógio e organizar a rotina da sala pautada pelo relógio. A atividade foi grandiosa tanto para as educadoras quanto para os meninos e meninas. No dia seguinte continuaram a trabalhar as questões levantadas pelas educadoras às crianças acerca do relógio. (Turma Pré-escolar 1 A, 18/09/2005).

Esse processo, certamente, ao ocorrer de modo organizado e sistematizado através do registro e prática da linguagem articulados aos saberes de Ciências e Matemática na educação da infância, estaria iniciando a formação científica.



Figuras 27 - Evento de Letramento.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2007).



Figura 28 - Evento e Práticas de Letramento

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2007).



Figura 29 – Eventos de Letramento na pequena infância.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2007).

Esse tipo de empreendimento da professora possibilita à criança uma maior compreensão do mundo que aos poucos vai sendo ampliada com a compreensão de um mundo maior (dos adultos, da cultura histórica e socialmente construída). Esta compreensão associada a esse procedimento, também estaria desenvolvendo a sua capacidade de apropriação da língua escrita. Freinet (1965, p. 34) afirma que:

Depois de ter colocado a criança em seu espaço e situação de criação e de trabalho, a educadora deve ouvi-la falar, estimulá-la nas direções que lhe parecem favoráveis; ela anotará o essencial de suas palavras e realizará, assim, um texto que será como que a emanação superior, a sintetização e a fixação mágica de um pedaço de vida. As crianças são extraordinariamente sensíveis a isso e a emoção que daí resultará será a primeira manifestação verdadeiramente intelectual.

As rodas de aprendizagem estão registradas nos Livros da Vida e no Diário das educadoras. As crianças observam suas professoras relatando, organizando seus registros e começam, sob a orientação das professoras, a documentar as sínteses.



Figura 30- Envolvimento das crianças nas atividades letramento.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2006).

O registro, como história e geografia da classe Freinet, foi bem abordado em Madalena Freire (1985) e Cecília Warschauer (1995). Ambas trazem a idéia-chave de que o registro é uma fonte de avaliação do próprio processo dos educadores e que revela a história (e a geografia!) da aprendizagem da classe. É através do registro que é percebido o desenvolvimento das propostas realizadas, e as professoras podem refletir, de forma cautelosa, sobre elas.

A escola não reinventou a roda,... mas a tornou peça-chave da organização das classes, seja pela forma de assembléia, seja pela forma de síntese das aprendizagens. Essa concepção educacional é vivida em todas as turmas da EMEI Paulo Freire, ressaltando as singularidades de cada turma.

3.5. Aulas-passeio e correspondências: estimulando e mediando a leitura e a produção textual

Inicialmente descreverei e analisarei as aulas-passeio seguido da Correspondência Interescolar, tendo como pretensão abordar de forma descritiva exemplos concretos vividos na escola.

A aula-passeio ou aula das descobertas constitui-se como uma atividade que pode desenvolver diferentes tipos de sensibilidade como, por exemplo, a sensibilidade física, a intelectual e a afetiva, ajudando as crianças a descobrirem as pessoas de um lugar visitado, a natureza, as diversas formas de vida encontradas no mundo.

É uma atividade que se fundamenta em princípios pedagógicos de uma proposta libertadora e cidadã, dando oportunidade às crianças de expressarem-se livremente acerca do que vão experimentando ao longo de um passeio. Essa atividade pedagógica trabalha dentro de uma lógica social e cultural possibilitando-lhes vivenciar determinadas experiências, interrelacionar novas ações a conhecimentos anteriores.

Ao estabelecer relações de inferência entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento escolar socialmente valorizado a criança inicia um processo de mediação entre o que já sabia e o que vai descobrindo. Por exemplo, sabe-se que a experiência vivida constitui a base de toda a aprendizagem e prevalece sobre o discurso do tema que se vai estudar. Em um evento de aula-passeio há interação e colaboração dos participantes; cada criança é singular, por isso devemos respeitar as diferenças e sensibilidades para que todas se sintam felizes e participantes desse evento.

As aulas-passeio se relacionam com as correspondências e vice-versa. Várias turmas realizaram aulas-passeio no período pesquisado. Não é possível falar de todos os passeios que aconteceram nesse período. Então escolhi falar de um passeio que foi muito significativo às crianças da turma do Pré-escolar 1A no ano de 2005. Na época não conseguia transporte para levar as crianças da escola aos passeios, então através de um projeto de Ensino da Faculdade de Educação foi possível realizar esse desejo. O objetivo do projeto da FaE/UFPEL visava colocar as alunas da disciplina de Estudos do Pré-Escolar em contato com educadoras que trabalhavam com a Pedagogia Freinet. As técnicas da pedagogia Freinet não são utilizadas apenas como técnicas, mas dentro dos princípios de uma proposta alicerçada em Cooperação, Socialização, Livre Expressão e Afetividade.

A Faculdade de Educação, ao disponibilizar um ônibus para suas alunas, viabilizou esta aula-passeio, buscando integrar educadoras, meninos e meninas da rede pública, principalmente da Educação Infantil em estudos coletivos, que seriam registrados pelas alunas da Universidade para uma aprendizagem compartilhada. Participaram dessa experiência as Escolas Municipais de Educação Infantil Paulo Freire e João Guimarães Rosa. No projeto constavam duas escolas estaduais, mas sua participação não se efetivou nesse passeio. Ocorreu apenas com essas escolas municipais.

A aula-passeio criada e descoberta, registrada e estudada e vivenciada também por Freinet, possibilita inúmeras e enriquecedoras práticas em que as crianças vivem situações reais. A Aula-Passeio ou Aula das descobertas como intitula Rosa Sampaio (1989), possui e dá ênfase para que interesses sejam despertados. Elas envolvem as crianças e necessitam ser bem planejadas.

É importante que a criança seja motivada a partir do interesse que lhe é despertado pelas informações que vai recebendo e questionando. Esse processo de aproximação entre o local visitado e os conhecimentos prévios proporcionou à criança envolver-se com o estudo O Laranjal¹⁴, tema já conhecido a partir da leitura cotidiana do jornal Diário Popular. Essa atividade foi fruto de uma parceria entre as escolas Infantis Paulo Freire, localizada no Bairro Dunas, e João Guimarães Rosa, situada no Bairro Fragata.

As crianças receberam correspondência de uma classe convidando-as para visitar o Laranjal juntas. Cada classe se organizou para o passeio, porém ocorreram circunstâncias alheias à vontade das escolas e o mesmo foi cancelado mais de uma vez; na primeira vez, estava tudo planejado e certo, mas durante a manhã começou a chover. A professora Rita de Cássia, organizadora do passeio junto à FaE,¹⁵ nos comunicou a suspensão da atividade devido ao mau tempo. As crianças ficaram um pouco chateadas

Novamente foi marcada uma nova data e, poucas horas antes de sairmos, caiu uma chuvarada; cancelada outra vez a saída, nesse dia as crianças demonstraram uma sensação de frustração, falaram que nunca poderiam ir à praia. Para que pudessem expressar seus sentimentos fizeram uma atividade que está registrada no Livro “O Passeio no Laranjal”. Elas desenharam o passeio que não houve pela segunda vez, fazendo uma mistura de tintas que expressava o dia cinzento.

Uma nova data foi prevista, e o tão sonhado dia chegou; o transporte foi primeiro buscar as crianças da escola Paulo Freire no Bairro Areal, de lá foi até o Distrito Industrial no Bairro Fragata buscar os alunos da escola João Guimarães Rosa, para após ir à direção do Balneário Santo Antônio no Laranjal.

Ao chegarem à praia as crianças percorreram a areia de pés descalços, brincaram junto com os colegas da outra escola e como estavam trabalhando o meio ambiente começaram a recolher em sacolas de plásticas tudo o que encontraram,

¹⁴ Laranjal é um balneário de Pelotas – RS, às margens da Lagoa dos Patos.

¹⁵ A professora Rita de Cássia Medeiros trabalhou junto à Escola proporcionando cursos de formação, mostras pedagógicas, intermediou profissionais da Educação Infantil da FaE, deu suporte e aporte para todas as atividades realizadas nesse período do estudo.

recolheram muitas folhas caídas ao chão que serviu de material de estudo; também subiram em árvores, depois foram lanchar. Este encontro com a natureza, o deslocamento de um bairro a outro, o conhecimento de novos amigos, trouxe às crianças novos conhecimentos e às educadoras outras idéias de como fazer uma aula mais rica e mais significativa.

Este trabalho pedagógico com Aulas-Passeio ou das Descobertas são vividos na escola desde fins de 2002, ano em que todas as educadoras da escola começaram a se aproximar das ideias Célestin Freinet, encontrando nos pressupostos desse educador, junto à proposta libertadora de Paulo Freire, uma forma mais estimulante de trabalhar com as crianças, fazendo com que as mesmas tivessem mais interesse no trabalho pedagógico mais identificado e em sua cultura.



Figura 31 - Crianças registram o que mais gostaram na praia.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2005).

Ao retornarmos da aula-passeio o ônibus foi primeiro levar os amigos da Escola do Fragata, depois vieram para o Loteamento Dunas. Na realidade, essa técnica freinetiana possibilitou inovação, tanto para as crianças quanto para as educadoras, demonstrando que a escola interessante à criança precisa estar aberta

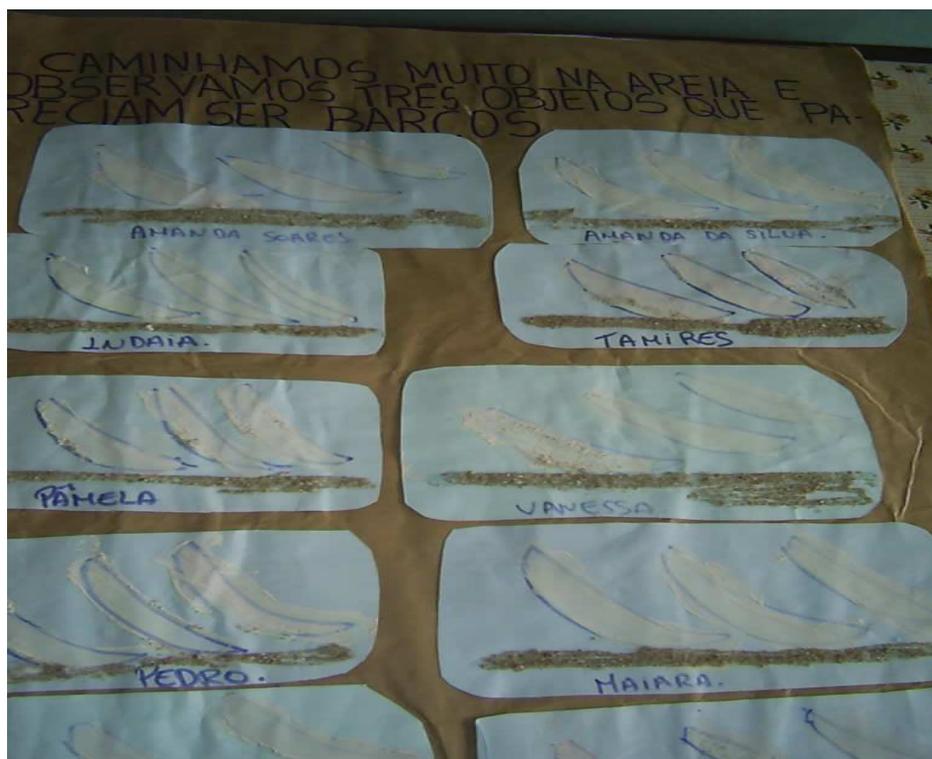


Figura 33 – Escrita na pequena infância.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2006).



Figura 34 – Registro do momento do lanche.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2006).

Para tanto, foram preparados os passos fundamentais de uma aula - passeio, que fazem parte dos procedimentos teórico-metodológicos do trabalho pedagógico, pois em nenhum momento é possível trabalhar algo com as crianças em que elas não tenham interesse. Esta proposta pedagógica consiste em cinco momentos, os quais vão delineando o percurso metodológico para a aprendizagem das crianças.

O primeiro momento constitui-se pela motivação. Essa pode vir de jornais, da televisão, das conversas com as educadoras e famílias. Junto com as crianças vamos decidindo e preparando os planos. O que leva a acreditar na afirmação acima está registrado em imagens de fotos das crianças trabalhando em classe, ou em Livros da Vida temáticos que são os mais comuns encontrados nas fontes como documentação da pesquisa.

O momento seguinte é o da preparação do passeio, que deve contemplar o que foi planejado com as crianças na roda de conversas. As educadoras propõem às crianças vários planos no que concerne a preocupações que possam vir a ocorrer no evento, para prever necessidades eventuais como, por exemplo, a questão da saúde. Durante um passeio o ritmo das atividades exercidas pelas crianças distingue-se dos dias normais em classe, então é necessário adaptar-se ao novo meio, ver as condições meteorológicas, como chuva, temperatura, se é período de frio ou de calor, o que pretendem lanchar, o horário da saída etc. São questões que fazem parte do planejamento, desde a saída da escola o lugar.

Esse planejamento, por sua vez, contribui para a autonomia da criança, porque esse conhecimento de regras e normas contribuirá para a segurança de todos no local do passeio. A criança vai construindo o cuidado com seus materiais, aprende a resolver conflitos que podem surgir com seus pares e com os adultos e a vencer obstáculos de acordo com sua idade. Esta situação provocada pela atividade contribui na autoavaliação da criança, de seus colegas e demais acompanhantes e professores.

Outro aspecto a ser lembrado pelas educadoras junto às crianças refere-se ao plano financeiro. Combinar com elas o que desejam fazer, falar-lhes o quanto custa, que precisam de dinheiro, explicar-lhes o que seria o melhor e possível para

que o passeio se realize. Por exemplo, se vão tirar fotos. Quem pode levar a máquina? Mostrar-lhes alternativas compatíveis com a situação sócioeconômica do meio social, mostrando-lhes que não se deve desistir do que se deseja por falta de dinheiro, pode haver solução. Fazê-las pensar e ver quem irá ajudar as educadoras no passeio.

Para melhor identificação das crianças e das educadoras da escola, assim como das famílias acompanhantes, é importante a confecção de crachás de identificação. Também trabalhar pontos de referência, mostrar mapas a elas, falar do lugar, se possível projetar filmes ou fitas que falem do local, explicar-lhes a importância de não jogar lixo na natureza ou em qualquer outro lugar. Aproveitar a oportunidade para falar do meio ambiente, por exemplo, a importância de levar sacos para coletar o lixo que produzirem. São estes pequenos detalhes que fazem com que a Aula das Descobertas torne-se uma proposta que desde sua elaboração consista em uma atividade significativa e faça com que as crianças vivam uma experiência social rica, trabalhando de forma integrada várias áreas do conhecimento a partir de uma atividade pedagógica lúdica e envolvente.

A educadora, ao preparar o plano pedagógico, necessita prever assuntos que possam ser trazidos à classe, questões relevantes exploradas pela mídia. Seja nas mídias impressa, televisiva, radiofônica ou pela informática, essa abertura ao meio que nos rodeia proporciona a possibilidade de descobertas que irão enriquecer o trabalho pedagógico, em um espírito coletivo de socialização por diferentes suportes de leituras. As crianças andarão em grupos pequenos de três a quatro membros. Cada um tem uma responsabilidade. Embora as crianças sejam pequenas, em torno de quatro a seis anos de idade, elas são atores sociais que produzem cultura.

O próximo passo dessa atividade consiste na ação, que na pedagogia Freinet trata-se da descoberta propriamente dita na vida ao nosso entorno, Incentivando as crianças a olhar em todas as direções, ouvir com atenção, sentir os cheiros e aromas do lugar, tatear, tocar, sentir frio, calor, descobrir sensações através dos pés. Sentir o silêncio, fechar os olhos e ouvir a “música da vida”. Observar o mundo como é realmente e ao mesmo tempo desenvolver a criticidade. Finalmente, motivar as crianças a serem curiosas, incentivando o questionamento, sempre. As

educadoras devem anotar as respostas e as perguntas sem respostas, com o propósito de encontrar um modo de respondê-las, não deixando as crianças sem respostas.

O momento posterior ao passeio, o chamado Prolongamento, consiste no retorno, juntamente com a magia de contar o que foi visto e vivido. As crianças geralmente falam ao mesmo tempo embaladas pelas emoções vividas anteriormente. A partir de agora é necessário ir acomodando o material trazido por elas, classificando-os, para posteriormente escrever o Livro da Vida, que é uma outra técnica da Pedagogia Freinet (SAMPAIO, 1994).



Figura 35 – Crianças em Aula Passeio.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2007).



Figura 36 – Mãe e crianças no Passeio.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2007).

Ao ouvi-las, vamos verificando as hipóteses construídas acerca dos objetos e situações descobertas, preparando-as para o momento da comunicação. Esta pode ser realizada através da construção de um jornal escolar, por exemplo. No caso da Educação Infantil, como as crianças ainda não se apropriaram da lecto-escrita, as educadoras assumem o papel de escribas, registrando o texto produzido oralmente pelas crianças, que o registra por intermédio de outra linguagem, o desenho. Pode-se se realizar a comunicação através de uma exposição dos trabalhos das crianças, uma apresentação, uma encenação, enfim, muitas linguagens infantis podem ser utilizadas nesses casos.



Figura 37 – Educadora e crianças.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2007).



Figura 38 - Interação mães, crianças e escola.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2007).

O último passo para a realização desta técnica freinetiana consiste na Comunicação. Esta etapa pode ir para além da classe, pois pode ser apresentada à comunidade, ou ainda, ser apresentada nos meios de comunicação das diversas mídias existentes, como ir a uma emissora de rádio, televisão, a um jornal, ou estimular no preparo de cartas para responder mensagens recebidas ou para comunicar o que desejam dizer, tornando a criança de fato cidadã com direito a expressão. (SARMENTO, 2005).

Estas descobertas tornam a criança desde pequena uma pesquisadora, instigando a sua curiosidade e o seu questionamento, mas também pode ser o impulso para deixar as crianças mergulharem na cultura do escrito, além de poder dar origem a um novo planejamento para outra aula de descobertas.

A proposta de aula-passeio deve ser trabalhada com as crianças e pode ter objetivos relacionados com as artes, a ecologia, os animais, a própria escola, com uma visita à praça, uma volta ao quarteirão, uma ida a um sítio ou a uma praia etc. Mas principalmente, nesta relação social, proporcionar à criança um ambiente de letramento, visto que são crianças de meio urbano, exposto à cultura do escrito. Esta técnica constitui-se como um suporte que faz acontecer o aprendizado em nível cooperativo, político, social, intelectual, manual e afetivo.

As aulas-passeio podem desencadear eventos de letramento, quando proporcionam práticas de escrita. Para Street (2003), este processo de letramento se insere no modelo ideológico, porque há uma relação com a cultura dos sujeitos envolvidos, no caso as crianças, por serem atravessados por pensamentos e ações políticas. conceito de letramento nesta perspectiva está imbricado com a construção e reconstrução do conhecimento em aspectos cognitivos, sociais e culturais, gerando um processo reflexivo que vai influenciar na transformação desses sujeitos.

Tendo como um dos objetivos principais da proposta pedagógica da escola a construção de um espaço de letramento direcionado às crianças pequenas, há outra técnica da pedagogia Freinet que dá suporte de forma integrada a esses

objetivos. É a correspondência, uma das técnicas Freinet que estimulou novos eventos e práticas de letramento em suas classes, isto porque as crianças se motivaram a registrar o que queriam dizer aos colegas de outras escolas, resultando no registro de sua produção textual através da escrita formal das educadoras. Este investimento pedagógico em eventos de letramento possibilitou às crianças a participação ativa na cultura escrita. A correspondência começou a fazer parte do universo escolar como uma fonte inesgotável de trabalhos que possibilitaram o contato com a leitura e a escrita de modo mais próximo e prazeroso.

Então, em 2005, outra classe do Pré-escolar 1A começou realizar um intercâmbio de cartas, inicialmente entre as duas turmas de pré-escola. Uma das educadoras dessa turma tinha trabalhado com a turma do Pré-escolar 2A no ano anterior, vinha de uma experiência bem sucedida e deu início ao trabalho com as crianças de quatro anos e nove meses a cinco anos e nove meses incompletos¹⁶, começaram a correspondência, as aulas-passeio e a livre expressão.

A educadora colocou um envelope enorme no lado externo da porta da sala; explicou às crianças que as cartas que chegassem seriam colocadas naquele envelope. Vale lembrar que as primeiras cartas foram de colegas da escola de outras turmas, em especial do Pré-escolar 2A. As crianças passavam a mão no envelope, apalpando-o. Em minhas observações vi várias delas fechando os olhos para tocá-lo, parecendo que se tratava de um envelope mágico. As cartas custaram um pouco a chegar, o que aumentava a curiosidade e a surpresa, até que um dia uma menina passou a mão no envelope e viu que tinha algo dentro. Comunicou, então, à turma, e a professora pediu que ela tirasse a carta.

A correspondência que receberam era da outra turma de Pré-escolar, que as convidaram para a hora de leitura em sua classe. Ficaram muito contentes com o que lhes foi proposto; foram visitar a outra turma e ouvir a leitura de história junto com os colegas. Começou, a partir deste evento de letramento (KLEIMAN, 1995), uma maior interação entre as turmas da escola, sendo que as demais classes tiveram atitudes semelhantes.

¹⁶ Idade exigida na época para ser dessa classe, que começa a mudar em 2007, o que significa dizer que a partir dessa data as crianças entram em suas turmas com menos idade, atualmente nesta classe há crianças com quatro anos e quatro meses incompletos. Tudo isso em função da matrícula obrigatória das crianças aos seis anos no ensino fundamental de nove anos.

No ano de 2005 as professoras do Pré1A e Pré2A apresentaram vários relatos de experiências pedagógicas vividas em classe junto com as crianças. A cada exposição de trabalhos que realizavam em escolas e encontros educacionais, as pessoas que as assistiam ficavam motivadas com o entusiasmo dessas educadoras e as incentivavam a continuar direcionando seus olhares às crianças, que lhes oportunizavam práticas educativas significativas e envolventes.

No 5º Poder Escolar, em 2005, todas as classes da escola tiveram novamente dois trabalhos aprovados. As educadoras do Pré-escolar 1A¹⁷, tiveram a idéia de levar papel de carta e distribuí-los às pessoas que se faziam presentes à apresentação delas. Um pouco antes de terminar a exposição da experiência uma delas foi distribuindo essas folhas às pessoas que ali estavam, e outras educadoras de várias escolas infantis de Pelotas e de outros municípios da região, presentes, começaram escrever mensagens às crianças, deixando endereço, telefone e e-mail para contato. Foi perguntado se as educadoras não se interessavam em manter correspondência com outras escolas e houve muito interesse por parte da assistência. Ao retornarem à escola, conversaram com as crianças na roda, explicando como foi a apresentação do trabalho, dizendo que as pessoas que assistiram gostaram muito das atividades. Disseram que as professoras que estavam lá mandaram mensagens em forma de cartas, que eram muitas, em torno de vinte. Foram, então, lendo uma a uma. O objetivo de lê-las era proporcionar prazer de receber uma carta, além de entender a escrita como forma de comunicação.

Após a leitura das cartas as crianças começaram os questionamentos querendo saber quem eram aquelas professoras que escreveram, em que escola elas trabalhavam, quem eram as crianças das outras escolas e como eram essas escolas.

Esse momento se constituiu em uma situação de prazer, alegria, curiosidade e motivação, em outras palavras, em um evento significativo de letramento na Educação Infantil.

¹⁷ Neste ano as responsáveis por esta turma eram a professora M. L. A. e a Auxiliar de Educação Infantil G. F. Optei em colocar as iniciais das educadoras, pois algumas não quiseram que seu nome fosse publicado.

As turmas de pré-escola deram início ao processo de escrita de cartas às escolas, atividade que ocorreu permeada de prazer. As cartas foram coletivas, ilustradas com desenhos. Além de objetivar a produção textual dentro de um ambiente alfabetizador, as crianças tiveram a oportunidade de compreender em seu meio ambiente sócio-cultural o sentido de porque se lê e se escreve.

A correspondência mostrou na prática que é uma fonte inesgotável de trabalhos: escrita de cartas, leitura dos escritos recebidos, leitura ou escrita de diversos tipos, produção de livros, pesquisas sobre o meio, investigações matemáticas, documentários, experiências poéticas, danças, músicas, enfim, as mais diferentes linguagens infantis. A criança sabe ler sem exercício de leitura. Sabe ler porque reconhece, sob o grafismo manuscrito ou impresso, que o pensamento lá fora depositado.

Outro resultado decorrente das correspondências foi o fato de as crianças depois de lerem cartas, respondê-las, e mandarem desenhos e fotos para colegas de outras escolas. Tiveram vontade de vir a conhecê-los e com isso muitos passeios a essas escolas foram realizados, assim como receber colegas na escola tornou-se comum.



Figura 39 - Cartas para as crianças.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2004).



Figura 40 – Cartas recebidas no Poder Escolar 2004.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2004).



Figura 41 – Capa Livro da documentação sobre Correspondências e Diálogos.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2003).



Figura 42 – Cartas que falam de sentimentos.

(Fonte: Fotos do acervo da escola, 2003).

3.6. Livros da Vida

O trabalho com Livros da Vida se constituiu pela necessidade de documentar as produções das crianças e nada mais significativo de que registrá-los em formas de *Livros da Vida*, que surgiram com o trabalho pedagógico de Celestin Freinet, numa aldeia francesa, no início do século XX. Ao documentar as falas, os desenhos, as “reliquias” trazidas pelas crianças, Freinet foi identificando uma possibilidade: por que não tornar essas anotações um Livro Diário, que substituísse os burocráticos Diários de Classe, que não apresentavam nenhum espaço à criação da criança? (FREINET, 1996).

Essa prática pedagógica vem ao encontro do que nos dizem Soares (1998) e Kleiman (1995), quando mostram a importância de promover práticas de letramento que vão dando às crianças significado à leitura e escrita em seu meio, instigando-as a essas práticas culturais tão valorizadas na sociedade contemporânea.

A maior produção de Livros da Vida é denominada de Temáticos, constituindo-se em uma produção intermediária entre os Livros dos BTs, que são as brochuras que compõem a Biblioteca do Trabalho; nessas brochuras são tratados os temas mais diversos, tais como confecção de bonecas e de bombons por crianças pequenas, os problemas de Livros da Vida, a violência, o tabagismo, a arte, a informática etc... (SAMPAIO, 1994. p: 43.), e os estudos e projetos realizados na escola, as dificuldades vividas no cotidiano e as novas aprendizagens realizadas, tudo é documentado nestes suportes textuais. Aos poucos, cada classe vai constituindo sua Biblioteca do Trabalho, e vai organizando, em histórias escritas e ilustradas, os caminhos pedagógicos trilhados.

Tomando Freire (1988) como referência, podemos destacar a inserção da cultura dos moradores do Bairro Dunas nos *Livros Da Vida* como a categoria lembrada por ele: *transformação*. Isso se dá quando as crianças são autores e co-autores do processo de escrita e de leitura de si, de sua situação de vida, de suas alegrias e mazelas por serem crianças de um espaço que está permeado de idéias

preconcebidas e preconceituosas. Mas se retomarmos Street (2003) e Freire (1998), estas leituras e escritas que falam do cotidiano do sujeito estabelecem relações com a vida dos mesmos, constituem-se na perspectiva do letramento ideológico, cooperando nas transformações sociais e na conscientização dos sujeitos nas condições sociais de ser e estar no mundo (FREIRE, 1998).

O barulho, as cores, as roupas, o banho, a alimentação, fazem parte dessa rotina e também transparecem nos Livros elaborados por eles. Aos poucos, educadoras e crianças foram ocupando o lugar do *ser mais* na escola, na vida e na relação com o mundo.

O processo de produção de Livros da Vida nas classes de Educação Infantil permite que as professoras documentem a vida da classe, ensinando às crianças noções de espaço, tempo e relações sociais.

Para Freinet (1966) nenhuma das grandes aquisições vitais da criança é feita apenas por processos aparentemente científicos, visto que a criança aprende a andar, a falar, a desenhar de modo natural, ou seja, experienciando na prática. Já Freire (1998) nos aponta para os erros de uma *educação bancária* que coloca em campos opostos educadores e educandos, e o trabalho de superação desse paradigma é pelo *diálogo*.

O diálogo não se constitui apenas entre criança-criança, educadoras-crianças, mas também entre as educadoras. Essa foi uma tarefa árdua, porque estávamos acostumadas às queixas, reclamações e censuras. Aos poucos, através das produções dos Livros, fomos criando projetos comuns, fazendo intercâmbio da pedagogia Freinet com outras escolas e classes, tecendo diálogos férteis na escola e em eventos científicos, nos quais defendíamos nosso trabalho.

Para documentar a realizações das atividades desenvolvidas pelas crianças da escola, foram produzidos livros com as mais variadas temáticas, e também foram confeccionados livros individuais em que cada um produziu oralmente o texto da história que mais gostava, situações em que as professoras, como de costume, atuaram como escribas. Essas produções infantis foram destinadas para a Biblioteca do Trabalho, com o objetivo de proporcionar e desenvolver o prazer da leitura e da escrita como práticas sociais cotidianas.

Começamos a direcionar nosso olhar às questões que envolvem práticas de leitura e de escrita objetivando a construção de um ambiente de letramento, inserindo-se no contexto social das crianças para entendermos e trazermos essa realidade para a escola, e assim proporcionar às crianças a construção de novos conhecimentos.

Para uma sociedade que privilegia o domínio da escrita a passagem pelo mundo da oralidade num espaço onde as famílias têm pouco tempo de escolarização significa atuar dentro do campo do conhecimento do vivido, do familiar, do próximo, para almejar outros lugares. A escola, para os familiares dessas crianças, foi vista como possibilidade de uma vida melhor e de apropriação de conhecimentos.

O trabalho com os Livros da Vida foi a porta de entrada das educadoras da escola para a Pedagogia Freinet. Anteriormente, a produção das crianças, mediada pelas práticas educativa das professoras, era marcada por uma pedagogia “da cópia”, da “reprodução”. Suas inspirações eram os belos modelos mimeografados; embora buscassem melhorar suas propostas, ainda não conheciam Freinet que as seduziu com princípios não padronizados, capazes de motivar outros voos a iniciantes como aquelas educadoras.

Neste processo, as educadoras tiveram como principal objetivo proporcionar à criança um conhecimento de si e da realidade na qual estavam inseridas. Aprendiam ali, juntamente com a criança, a ler o próprio mundo através de vários caminhos e assim chegar à leitura da palavra, como afirma Freire (1978). A partir desse contato mais próximo com a Pedagogia Freinet estas educadoras mudaram totalmente suas práticas educativas. Por intermédio da apropriação desses conhecimentos as professoras tiveram uma tomada de consciência, assumindo desde então a certeza do quanto é rica e inclusiva a idéia de partir das próprias vivências dos alunos.

Essas categorias de Freire (1998) e Freinet (1996) serviram como pressupostos teóricos que contribuíram muito para desenvolver nessas crianças a socialização, a cooperação, a autoavaliação e a participação das demais pessoas

que fazem parte direta ou indiretamente de suas vidas, contribuindo para uma formação adequada de seu “eu” enquanto sujeito de direitos e cidadania.

Não há Livros da Vida iguais. Esse talvez seja o valor mais profundo do trabalho de escolhas, ilustrações, redação e editoração manual do livro. Se comparado aos escritos propostos por Freire, desde a África, somos chamados a debater, discutir e relatar nossas histórias de vida. Sempre oralizando o vivido, para posteriormente registrá-lo na forma dos códigos escritos, formalmente aceitos pelo mundo ocidental.

Dentre as atividades pedagógicas alicerçadas na pedagogia Freinet e nos pressupostos de Freire, a mais importante de todas foi o fato de que as educadoras conseguiram levar a criança a perceber as diferenças e particularidades de cada pessoa, incentivando-as a reconhecer a importância de todos e de tudo na construção de seu meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.*

Paulo Freire

Este trabalho buscou estreitar as reflexões entre o letramento e as experiências educativas na escola de Educação Infantil em que atuo desde 2002, em uma tentativa de narrar e analisar como as práticas educativas se apóiam no letramento e, ao mesmo tempo, através dele se revestem de novas possibilidades que ultrapassam sentidos iniciais. A inserção do letramento acabou por influenciar mudanças nas posturas das educadoras, com suas peculiaridades e práticas, primeiramente impensadas em um espaço destinado à Educação Infantil. A pesquisa foi muito importante para minha própria trajetória, principalmente porque pude compreender melhor os processos pedagógicos que me envolviam e definiam os contornos de uma prática pedagógica de letramento intencional.

O letramento, palavra nova que surgiu nos anos oitenta no Brasil, permite, na concepção de SOARES (1998), outro olhar e compreensão deste conceito, outro sentido, que se refere às práticas de leitura e escrita em um determinado contexto

social, fazendo com que os sujeitos nele inserido possam atender as exigências que o mesmo lhes coloca. Em outras palavras, significar dizer que não basta saber ler e escrever, mas é preciso saber usar essas tecnologias da leitura e da escrita para resolver problemas sociais vividos cotidianamente.

A linguagem - a forma como nos expressamos-, tem sido preconizada como forma de distinguir os indivíduos, ou melhor, dizendo, de excluí-los do processo de escolarização. Existe uma estreita relação entre linguagem e cultura que se constitui em uma questão central entre as várias representações, as quais povoam o imaginário de alguns educadores que não conseguem conceber que todas as crianças aprendem, são inteligentes, e podem participar da cultura letrada.

As práticas de leitura e escrita na escola infantil, anteriores ao ano de 2002, tinham como característica a não intencionalidade, eram pontuais, esporádicas, realizadas vez por outra em algumas classes. Faziam parte de um rol de atividades que caracterizavam uma concepção pragmatista de educação pré-escolar. A partir da pesquisa que realizei percebi que as práticas de letramento aconteciam fora da escola e eram subtraídas do cotidiano das crianças dentro das classes. Nessa direção comecei a levar materiais, leituras, experiências e a valorizar cada pequeno investimento realizado e que estivesse ligado a práticas de letramento.

Em 2004 a escola iniciou seu primeiro projeto de forma mais elaborada e com fundamentação teórica. Foi desenvolvido na classe Pré-Escolar 1.A, intitulado “Projeto Eu”, executado pelas professoras da turma. Desde o ano anterior ensaiávamos o desenvolvimento de projetos mais sólidos, no entanto, essa construção ocorreu pela reflexão da prática pedagógica, pautada no interesse das crianças pelas atividades que lhe eram propostas. O “Projeto Eu” consistiu em trabalhar a identidade das crianças. Na fase inicial começou pela pergunta: quem sou? Foi trabalhada a História do Nome, envolvendo os pais das crianças. Em momentos posteriores a este foi trabalhado: Eu e minha Família; Eu e minha Escola; Eu e meu Bairro, enfim, funda-se na faceta identitária da criança em seu meio social.

Após ter trabalhado essas temáticas as professoras do Pré-Escolar 1 A partiram para a etapa final do projeto que se intitulou “Eu e a Sociedade”. A abrangência desse projeto foi muito significativa, tanto para as crianças quanto para

as professoras. Teve a durabilidade de um ano e, depois disso, ainda havia questões para serem trabalhadas. A proposta desenvolvida nesse projeto desencadeou uma rica produção de Livros da Vida, nos quais está documentado todo o processo de execução do projeto, juntamente com os processos de compreensão das crianças.

Este trabalho alicerçado em Freire e Freinet demonstrou que a construção de uma proposta educacional funda-se na busca do conhecimento e na vontade política do que se quer ensinar. Segundo Freire, não saber hoje não significa não saber no futuro, somos humanos e conscientes de nosso inacabamento. Ainda de acordo com seus postulados, só se aprende a fazer fazendo, pois é na reflexão da práxis, isto é, na reflexão entre teoria e prática que nos constituímos como educadoras da infância.

Esta concepção de escola foi fruto da luta por uma sociedade de direitos: a criança tem direito à escola e, nela, aos cuidados e ensinamento que a transformarão em uma pessoa mais digna, com voz e vez em uma sociedade injusta e desigual. Também na Pedagogia Freinet houve condições e fundamentação teórica para as educadoras não se tornarem escravas de um método.

A Pedagogia Freinet se constituiu em princípios filosóficos, pedagógicos e políticos para além de métodos, permitindo que as educadoras experimentassem também, sem medo, as suas aprendizagens, compartilhando-as com outras escolas, professoras de outros níveis de ensino e demais espaços educativos. Articuladas com as concepções de Freire e as idéias de letramento foi possível encontrar uma metodologia adequada às necessidades de crianças e das educadoras.

Em geral, por um lado, nos preocupamos com o atendimento às crianças na Educação Infantil e pouco pensamos em sua formação cidadã. Por um outro, nos esquecemos que essa formação tão desejada precisa ser apreendida pelas educadoras, dia a dia, fazendo do espaço de trabalho também um lugar de formação. Esse trabalho teve essa aliança quando pensamos em aprendizagens. Ao mesmo tempo em que iam transformando um espaço inóspito em espaços coloridos, cheios de vida, com livros-palavra, livros-gente, desenhos e imagens da vida, as educadoras foram se transformando.

Sem confundir método de alfabetização com letramento, as educadoras foram delineando histórias cotidianas, amadurecendo experiências, desfazendo preconceitos, crenças, muitas vezes impregnadas por certezas construídas há muito tempo no interior da escola e fora dela.

Essa mudança de direção nas concepções e práticas pedagógicas não ocorreu de forma arbitrária, mas mediada pela conscientização das educadoras por intermédio do diálogo, pautada por uma pedagogia do encontro, do debate, da discussão e da valorização do trabalho cotidiano. A proposta objetivou a aproximação entre teoria e prática, tendo como princípios as experiências das educadoras com as crianças, embasadas na liberdade de expressão, na cooperação, no intercâmbio, no trabalho investigativo/ experimental e na afetividade.

As educadoras foram se autoformando através dos trabalhos cooperativos e coletivos com as crianças. Essa relação dialógica entre conhecimento e contexto levou os sujeitos a avançar de um patamar anterior para um conhecimento mais elaborado. Isso aconteceu não só com as crianças, mas também com as professoras. Um aspecto fundamental da metodologia foi unir investigação- ação-reflexão.

Formando crianças leitoras e produtoras de textos, desenvolvendo hábito e gosto pela leitura como forma de prazer e informação, foi construído um espaço de formação de educadoras através do ensino que desenvolveram com suas crianças. O ambiente de letramento foi sendo construído aos poucos. Entendemos que um ambiente é de letramento quando promove um conjunto de situações de usos reais da leitura e da escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar. Se os adultos, com os quais as crianças convivem, utilizam a escrita no cotidiano e oferecem-lhes a oportunidade de presenciar vários atos de leitura e escrita, elas podem desde cedo pensar sobre a língua e seus usos, construindo a idéia de como se lê e de como se escreve.

Essa compreensão proporcionou às educadoras integrarem as diversas culturas infantis que permeiam a cultura escolar institucionalizada. Os temas trabalhados nos projetos foram conduzidos de forma multidisciplinar, por meio de atividades lúdicas que despertassem o senso crítico. Através de registros diários,

foram documentadas as experiências vividas pelas crianças, fazendo de certo modo uma autoavaliação da prática pedagógica, buscando uma reflexão da *práxis* situada e mediada pelas experiências vividas.

De Freire a Freinet acredito fielmente na Pedagogia da esperança e na invariante número 30 – pressuposto de Freinet: “o importante é termos esperança otimista na vida”. É necessário ter esperança na educação porque a esperança sozinha é incapaz de mudar a sociedade; no entanto, sem ela, a mudança social seria impossível Freire (1998).

O investimento na Pedagogia Freinet foi transformando a escola que antes não possuía uma proposta articulada e não tinha expressão e visibilidade frente às outras escolas. A opção por pertencer ao Grupo de Educadores da Rede Sul nos fez encontrar ânimo, parceria e, principalmente, nos proporcionou o intercâmbio e a divulgação dos trabalhos em várias instâncias.

Trabalhando a passos pequenos e pensamento amplo, nossa escola foi se destacando no município, principalmente por demonstrar e fazer ver aos professores que superando preconceitos, acreditando nos alunos, mantendo um diálogo fraterno com a comunidade é possível avançar e desenvolver com o grupo de crianças a cooperação, a afetividade, a expressão livre e a documentação. Outro elemento importante na experiência, no que se refere à formação de professores, foi a socialização dessas práticas, o que potencializou a criatividade em outros educadores. Havia os que chegavam e olhavam estranhamente, havia os que se apaixonavam e houve também os indiferentes.

O letramento foi um processo “encantado” para as crianças, mas as educadoras desencantaram do “sono pérfido” das rotinas em preto e branco, das impossibilidades que cerceiam o poder criativo que todo o ser humano carrega como possibilidade de transformar a vida.

A escola tornou-se um espaço/lugar de linguagem, tendo o letramento como rede. Essa perspectiva foi tecendo aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento, não apenas escolar, mas social. Permitiu às crianças ultrapassarem as fronteiras físicas do Bairro Dunas para compreender melhor o mundo em que vivem.

A Escola Municipal de Educação Infantil Paulo Freire, no Bairro Dunas, na periferia de Pelotas, se propõe a anunciar a infância como um tempo privilegiado de brincar, cantar, escrever, dançar, teatralizar e aproximar-se das linguagens do escrito pelo caminho da oralidade. O letramento na Educação Infantil avançou na direção de uma perspectiva de formação, de infâncias e de escola.

Observando as práticas construídas no âmbito da EMEI Paulo Freire entre os anos de 2002 e 2007, constatei o que segue em diferentes situações de aprendizagem:

- as crianças interagem com objetos da cultura escrita sem perder o espaço das outras linguagens. Por exemplo, no Projeto das Leituras de Histórias foi utilizado o teatro, a dramatização, a música, a construção de cenários. Essas imbricações que aparentemente estavam submetidas à língua escrita acabam compondo uma outra compreensão de trabalho com o letramento;
- de maneiras simples, experimentais e cotidianas as educadoras foram tecendo outras configurações do trabalho pedagógico. A escrita teve sentido, porque praticaram o uso social de vários gêneros e suportes textuais. Além de formalizar através da escrita as aprendizagens que faziam em classe, as educadoras passaram a valorizar os eventos de letramento como conteúdos da Educação Infantil;
- a leitura de histórias possibilitou que as crianças se dessem por conta de uma aprendizagem, que para nós adultos escolarizados parece óbvia: a história lida pode ser escrita, está escrita em algum lugar. Além disso, as crianças compreendiam as histórias fazendo trocas entre si: os pequenos explicavam aos bem pequeninos, clareavam sobre os personagens e iam ajudando a produzir os sentidos. As crianças, pelo trabalho sistemático de audição de histórias, foram absorvendo as estruturas da escrita de histórias;
- o projeto As mídias na Educação construiu o inimaginável. Isso aconteceu porque inicialmente com a leitura do jornal, feita todo dia e discutida em classe, potencializou a entrada de outras mídias. Foi a ampliação do conceito de leitura informativa que levou à aprendizagem do uso da escrita com outras tecnologias, além da impressa. Foram à rádio, gravaram um CD, visitaram o parque gráfico de

um jornal, gravaram um DVD, visitaram a televisão e viram como se faz a edição de um jornal;

- as rodas de avaliação foram um exercício profundo de oralidade e de protagonismo infantil. Enquanto as crianças analisavam as situações ocorridas na classe, aprendiam a usar a argumentação e organizavam a “fala-escrita”, para que a professora fizesse os registros. Esse evento de letramento contribuiu na organização de um espaço para conversas, diálogos férteis, mostrando que a escrita tem, também, um papel organizador das idéias, das formas de pensar nos modos de estar no mundo. Nesse espaço a oralidade está intimamente ligada à escrita;
- as aulas - passeio e as correspondências trouxeram elementos lúdicos ao letramento. Planejar os passeios, escrever cartas para contar as experiências, fazer novos amigos, conhecer lugares sonhados, fizeram parte das mais diferentes histórias registradas nos desenhos, nas fotografias, nas dobraduras, nas cartas. O letramento foi “invadido” pelas emoções, porque as crianças voltavam encantadas com o que haviam vivido e logo queriam documentar. Esse sentido de uma escrita expressiva é mediada pela experiência profunda na qual a criança percebe cheiros, cores, texturas, ruídos, espessuras, tamanhos, indicando pistas para o letramento infantil;
- os livros da vida sintetizam as práticas de letramento, porque reuniram as mais diferentes histórias vividas na escola. Os acontecimentos foram contados sob a forma de histórias, com autores e títulos combinados com as crianças. Não foram raras as vezes em que várias classes documentaram a mesma experiência, cada uma a seu modo. Essa diversidade é a garantia de que a escrita pode resguardar a história e através dela podemos nos construir como sujeitos, com nossas próprias vivências e experiências.

Por fim, o trabalho se ressentia de um olhar a partir das crianças, com suas peculiaridades e suas culturas próprias. Provavelmente, os resultados estariam postos em outros patamares e as leituras da realidade estudada se fariam em outras conexões. Mas como a vida está em constante movimento essa pesquisa fica com essas lacunas para provocar futuras investigações.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, A. A. M. *Arte como base epistemológica para uma Pedagogia da Infância*. Caderno Temático de Formação II, jun. 2004.
- ANDREOLA, B. A. *Interdisciplinaridade na obra de Freire: da Simbiogênese e da Solidariedade*. In: Streck, D. (Org). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Editora Guanabara, 1973o.
- ARROYO, M. "Apresentação." In: FARIA, F. L. e VEIGA, C. G. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BAJARD, É. *Caminhos da escrita: espaços da aprendizagem*. 2ª ed. São Paulo Cortez, 2002.
- _____. *Ler e dizer; compreensão e comunicação do texto escrito*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BASTIDES, R. "Prefácio." In: FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis, Vozes, pp.153-155. 1979.
- BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

BORBA, A. M. *Culturas da Infância nos Espaços-Tempos do Brincar*. Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005.

BOSI, E.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n, 248, 23/12/96.

BRITTO, L. P. L. *Letramento e Alfabetização: Implicações Para a Educação Infantil*. In: FARIA, A. L. G. MELLO, S. A.. *O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. "Prefácio". In Faria, A.L. G. Mello, S. A.I (Org.), *Linguagens Infantis: Outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, Mercado das Letras/ ALB, 1997.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar editores S.A. 1979.

CERIZARA, A. B. *Rousseau A Educação Na Infância*. São Paulo: Editora Scipione Ltda., 1990.

CHARTIER, A.; CLESSE, C.; HERBAD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORSARO, W. *Pesquisa etnográfica realizada com crianças de Jardins de Infância nos EUA e em Itália*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado) (Corsaro, 1997, 2003).

CORSINO, P. *Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. 2003.

DE BASTOS, F. & GRABAUSKA, C. J. *Investigação-Ação Educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa*. Heuresis Revista Eletrônica de Investigación curricular y Educativa, vol.1, n.2, 1998. <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-2.htm>

DELGADO, A. e MÜLLER, F.(Apresentação). *Sociologia da infância: pesquisas com crianças*. Educação e Sociedade, n. 91, v.26, mai./ago., 2005.

DEMARTINI, Z. de B. F. *Infância, Pesquisa e Relatos Oraís*. In: FARIA, A. L. G. DEMARTINI, Z. B. F. Por uma cultura da infância. 2ª ed. Campinas, SP: autores Associados, 2005.

DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

ELIAS, M. D. C. FREINET, C. - *Uma pedagogia de atividade. e interação*. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora, Vozes, 1999.

EMEI Paulo Freire. *Projeto Político pedagógico*, 2002.

_____. *Regimento Escolar*, 2004.

ENQUITA, M. F. *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (E.C. A). Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. São Paulo: Rideel, 1991.

FARIA, A, L. G. Sons sem Palavras e Grafismo sem Letras Linguagem, Leituras e Pedagogia na Educação Infantil. In: F, A.n. L. G. e MELLO, S. A.I (Org.) *O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FAUNDEZ, A. *Oralidade e Escrita*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

_____, A. *A expansão da escrita na África e na América Latina: análise de processos de alfabetização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtensteins, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREINET, C. (1960) : *Le texte libre*. C.E.L., Coll. Bibliothèque de l'Ecole moderne n° 3, Canne (Première édition : 1947, Coll. Brochures d'Education Nouvelle Populaire n° 25, Cannes.) [Le texte de base]. In www.freinet.org./amisdefreinet Página acessada em 01/06/2006.

_____, C. *Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____, C. *A Educação do Trabalho*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, E. *O Nascimento de Uma Pedagogia Popular*. Estampa Lisboa. 1979.

FREIRE, M. *A Paixão de Conhecer o Mundo*. 6ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *Professora Sim, Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar*. 5ª ed. São Paulo: Olho d' Água, 1994.

_____. *Conscientização – Teoria e Prática da Libertação*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1978,

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1981.

_____. Research Methods. In: FREIRE, P. Literacy. Trad. por Marizete Righi Cechin para fins de leitura. Está em Carlos Rodrigues Brandão. Pesquisa Participante.

FREIRE, A. M. A. Freire In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIROUX, H. *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Autores Associados, 1983.

GRABAUSKA, C. J. DE BASTOS, F. P. Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. In: MION. R. A. SAITO, C. H. (Orgs.). *Investigação ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Planeta, 2001.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ICEM, - *Pédagogie Freinet Perspectives d'Éducation Populaire*, Paris: PCM, 1979.

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994 a.

_____. *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, Porto Alegre, 1994b.

KATO, M. *Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986

- KIRINUS, G. *Criança e Poesia na Pedagogia Freinet*. São: Paulo, Edições Paulinas, 1998.
- KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- _____, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LIMA, A. F. *Pré-Escola e Alfabetização: Uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LOPES, E. M. T & GALVÃO, A. M. O. *O que você precisa saber sobre: História da Educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- MADEIRA, M. C. *A leitura e a escrita em uma família de classe popular*. In: ROSA, C. Cristina & Monteiro, C. (Orgs). *Revista Alfabetização e Letramento*. Editora e Gráfica Universitária - UFPEL, Ano I, volume I, Julho. Pelotas, 2004.
- MARCHI, R. C. *Os sentidos (paradoxais) da infância nas Ciências Sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil*. Tese de (Doutorado - Sociologia Política). PPGSP/UFSC. 2007.
- MELLO, S. A. *O Processo de Aquisição da Escrita n Educação Infantil: Contribuições de Vygotsky*. In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. (Orgs.). Campinas, S. P: Autores Associados, 2005.
- MONTANDON, C. *Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua Inglesa*. Cadernos de Pesquisa, n. 112, mar. 2001.
- NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A.^a (Org.). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NUNES, A. *Freinet: a actualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Edições ASA, 2002.
- OLIVEIRA, A. S. *Educação: redes que capturam caminhos que se abrem*. Vitória, E. S: EDUFES, Goiabeiras, 1996.

- OLIVEIRA, A. M. *Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo Ltda., 1995.
- PAZZOS, M. S. *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora em la educación*. Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciências. Vol. 1, nº 1, 2002.
- PERROTTI, E. *Ledores, leitores e outros afins*. In: Prado, J. e CONDI, P. (Org.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- PINTO, M.. *A infância como construção social*. In: PINTO, M. BRAGA, Manuel Jacinto. S. *As crianças contextos e identidades*. Braga. Centro de Estudos da Criança. 1997.
- PODER ESCOLAR. 4º Encontro estadual sobre o Poder Escolar, 5º Seminário Interinstitucional de educação, Pelotas/RS, agosto de 2004.
- _____. 5º Encontro Sobre o Poder Escolar, 6º Seminário Interinstitucional de educação, Pelotas/RS, agosto de 2005.
- POSTMAN, N. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- PROUT, A. In: *Os sentidos (paradoxais) da infância nas Ciências Sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil*. Tese de Doutorado (Sociologia Política). PPGSP/UFSC. 2007.
- PROTÁSIO, M. R. *Alfabetização de Alunos com Histórico de Multirrepetência Escolar: Análise de uma intervenção pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Mestrado), FAE/UFPEL, Pelotas. 2007.
- QUEIROZ, M. I. P. *Educação como forma de colonialismo*. Ciência e Cultura, São Paulo, vol. 28, n. 12. 1976.
- QUINTEIRO, J. *Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção*. In: FARIA A. DEMARTINI, Z. PRADO, P. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- REDIN, E. DIDONET, V. *Uma cidade que acolha as crianças: políticas públicas na perspectiva da infância*. In: REDIN, E. Muller, F. REDIN, M. (Org). *Infâncias, cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Editora Melhoramentos, 2007.

REFERENCIAL CURRICULAR nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROSEMBERG, F. e CAMPOS, M. M. *Crerios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianas*. Brasília, MEC.

ROUSSEAU, J. J. *Emilio ou da Educaao*. Introduao de Sérgio Mulliel, São Paulo: Bertrand do Brasil, 1992.

SAITO, C.I. (Orgs.) *Investigao-aao: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

SAMPAIO, R. M. W. F. *Freinet evoluao histrica e atualidades*. São Paulo: Editora Scipione. 2ªed. 1994.

SARMENTO, M. J. & PINTO, M. *As crianas e a infncia: definindo conceito Delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (orgs.) *As Crianas - Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Crianaa, 1997.

_____, M. J. *Geraoes e Alteridade: Interrogaes a partir da Sociologia da Infncia*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005 361. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 31/08/2009 às 22h35min

_____, M. *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2000.

_____, M. J. *Sociologia da Infncia: correntes e confluências*. Cadernos do Noroeste. Série Sociologia. v. 13, n. 2. Braga: IEC/Universidade do Minho: 2000 a.

_____, M. J. *As Culturas da Infncia nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. Crianas e Miúdos – perspectivas sócio-pedagógicas da infncia e educaao*. Porto: ASA Editora, 2004.

_____, M. J. *Geraoes e Alteridade: Interrogaes a partir da Sociologia da Infncia*. *Educaao & Sociedade*. n. 91. v. 26 (Dossiê Temático Sociologia da Infncia: Pesquisas com Crianas). CEDES – Brasil, 2005.

_____, Manoel. *A Globalizao e a Infncia: impactos na condiao social e na*

escolarização. In: GARCIA, Regina Leite & LEITE Aristeo Filho (orgs.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DPEA, 2001, P. 13 – 28.

SIROTA, R. “*Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*”. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, mar, 2001.

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

_____. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 15ª Ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Meta memórias – travessias de ma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

STREET, B. *Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento*. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, outubro de 2003. (<http://www.unisesi.org.br/portal/arquivos/biblioteca/12>), acesso em 20 de setembro de 2008).

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENTE, M. *Metodologia da Pesquisa*. 14ª Ed. Editora Cortez, 2000.

WARSCHAUER, C. *A Roda e o Registro*. Petrópolis, Vozes, 1994.

VENZKE, L. H. D. *Professoras das escolas municipais de educação infantil de Pelotas: identidades em construção*. Dissertação (Mestrado em Educação), FAE/UFPEL, Pelotas, 2004.

ZAGO, N. *Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar*. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2000.

ZEN, M. I. D. *Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem lingüística, pedagógica e social*. Porto Alegre: Mediações, 1997.

DEGADO, A. C. C. e MULLER, F. *Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.15-24, Jan/Jun 2006 ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: < www.curriculosemfronteiras.org > Acesso em: 8 de abril de 2008.

Istitut Coopèratit de l'Ecole Moderne – Pédagogie Freinet. Disponível em: <<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/icem-info/publications/archives/>> Acesso em: 15 nov. 2007.

Instituto Paulo Freire. A Escola. Disponível em: <www.paulofreire.org/escola.p_html> Acesso em: 7 set. 2009.

Projeto Casa Brasil. Disponível em: <www.cidadesprotetoras.org.br> Acesso em: 8 out. 2007.

FREIRE, Paulo. Texto original: *Research Methods*. In Paulo Feire: Literacy. Traduzido por Marizete Righi Cechin. Palestra de Paulo Freire ocorrida em 1972 na Tanzânia.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)