



AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

vol.:01

**PRÁTICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL
E NO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO**

Poliana Bruno Zuin
(Organizadora)

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

**PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
E NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

vol. I

Poliana Bruno Zuin
(Organizadora)

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

**PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
E NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

vol. I

Copyright © das autoras e dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Poliana Bruno Zuin (Organizadora)

Aquisição da linguagem na primeira infância: práticas na educação infantil e no processo de alfabetização. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 130p.

ISBN 978-85-7993-646-3

1. Aquisição da linguagem na primeira infância. 2. Educação infantil. 3. Processo de alfabetização. 4. Autores. I. Título.

CDD – 410/370

Capa: Andersen Bianchi com imagem de “Cipreste”, obra de Van Gogh
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

Para Ana Flor, minha filha,
criança que me inspira!

SUMÁRIO

Primeiras Palavras <i>Poliana Bruno Zuin</i>	7
Agradecimentos	9
FORMANDO PROFESSORES POR MEIO DA DIALOGIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA Poliana Bruno Zuin- UAC-PPGL-UFSCar Luís Fernando Soares Zuin- FZEA-USP e PPGCTS- UFSCar	11
O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA A RODA DE CONVERSA Michelle Hashimoto – PPGL-UFSCar Emanuelle Avelar- PPGL- UFSCar	19
PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COMO SUJEITO DA LEITURA, SUAS REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES Amanda dos Reis Hermann Poliana Bruno Zuin	39
PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECONTOS E REPRESENTAÇÕES Beatriz Giordani Botteon – Terapia Ocupacional- PIBIC-PUICT- UFSCar Poliana Bruno Zuin – UAC- PPGL-UFSCar	55

O DESENHO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: E SE A GENTE BRINCAR DE DESENHAR?	67
Andressa de Oliveira Martins- PPGE- UFSCar Carla Luane Ramos – PPGE- UFSCar Poliana Bruno Zuin – UAC-PPGL-UFSCar	
LEITURAS: DIFERENTES OLHARES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	77
Adenilson Cardoso dos Santos Rocha – PPGL/UFSCAR Deborah Cristina Simões Balestrini – PPGL/UFSCAR Letícia Regina Fava Menzori – PPGPsi/UFSCAR	
UM RELATO SOBRE O SIMPLES E O COMPLETO DO JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF	91
Carla Raqueli Navas Lorenzoni- PPGL-UFSCar Claudete Alves da Silva Molesin- PPGL-UFSCar	
A LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	109
Diany Akiko Nakamura –USP	
RODA DE CONVERSA COM LIBRAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	119
Diany Akiko Nakamura – PPGL/UFSCar Maria Eugênia Carvalho – PPGL/	

Primeiras Palavras

O escritor escolheu a revelação do mundo e especialmente a revelação do homem aos outros homens para que estes adquiram, em face do objeto desnudado, toda a sua responsabilidade. Ninguém pode fingir ignorar a lei, porque há um código, e porque a lei é coisa escrita: depois disto, pode infringi-la, mas sabe os riscos que corre. Do mesmo modo, a função do escritor é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e que ninguém se possa dizer inocente.

Jean-Paul Sartre, in “Situações II”

Este livro resulta de diálogos e experiências junto a alunos, professores e pós-graduandos no âmbito das práticas de ensino e do processo de aprendizagem da língua materna no contexto da Educação Infantil e Séries Iniciais do Fundamental. Esses diálogos foram alargados na disciplina “Aquisição da Linguagem na Primeira Infância: práticas na Educação Infantil e no Processo de Alfabetização” por meio de reflexões teóricas do pensamento de autores, tais como: Vygotsky, Bakhtin, Paulo Freire, Larrosa, Ginzburg, bem como de autores que vão ao encontro desses pensadores entendendo a linguagem enquanto interação e constituição dos sujeitos.

As discussões aqui propostas tiveram reflexões relativas também às práticas que ocorrem nesses contextos educativos. Um convite a experimentar a prática foi feito aos alunos da disciplina e com a inserção nas salas de aulas de educação infantil e salas de alfabetização puderam apresentar o seu constructo teórico e reflexivo por meio das páginas que constituem essa pequena obra. Olhando para as brincadeiras como gestos que antecedem a escrita, a oralidade, o desenho, a leitura e o início do desenvolvimento da escrita e a aprendizagem de Libras como

segunda língua, os autores dessa obra teceram suas relações imbuídos de palavras alheias e de intertextualidade contribuindo com leitores em formação e com aqueles que também atuam nessas faixas etárias de ensino.

Que muitas reflexões surjam a partir da leitura e do encontro de nossas vozes contidas nessa obra e que essas inspirem as suas trajetórias!

Agradeço ajuda financeira do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar que viabilizou a publicação desse livro.

Poliana Bruno Zuin

Agradecimentos

Esse livro é uma homenagem ao Prof. Miotello que pude conhecer ainda quando cursava o Mestrado. A palavra alheia do Professor Miotello e de seu grupo GEGE, do qual faço parte, pois assim que me sinto “como um filho que a casa sempre retorna”, reverbera em mim e nos diálogos com meu marido. Aliás, devo dizer que o meu encontro com meu marido se deveu ao Bakhtin e as muitas conversas que ele nos propiciou, pois eu saía das aulas do Professor Miotello no Doutorado e conversávamos, esses diálogos e a dialogia me rendeu o presente da construção de uma vida a dois. E como o Professor Miotello bem sabe, essa Polifonia que reverbera em meu marido nos possibilita encontrar-nos com o Professor Miotello sempre que possível para ouvi-lo falar.

Foi o Professor Miotello que me incentivou a enxergar que a aprendizagem tem tudo a ver com a produção de sentidos e que o ato de ensinar deve levar em consideração as relações que os aprendizes tecem em relação ao mundo que o rodeia. Foi o Professor Miotello que me incentivou a entrar no Programa de Pós-Graduação em Linguística- PPGL-UFSCar e sendo essa a minha primeira turma de alunos da Pós-Graduação Stricto-Senso essa é uma maneira de agradecê-lo, uma vez que sempre encorajou os alunos a externalizarem as suas vozes, as suas palavras. Todos nós agradecemos os seus ensinamentos!

FORMANDO PROFESSORES POR MEIO DA DIALOGIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Poliana Bruno Zuin- UAC-PPGL-UFSCar¹
Luís Fernando Soares Zuin- FZEA-USP e PPGCTS- UFSCar

Na universidade um dos maiores desafios de nós professores é estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática. Pensar sobre as situações práticas das salas de aulas ou dos diferentes contextos educativos nem sempre fazem parte das aulas dos professores universitários. Sabe-se que o aporte teórico é que direciona a prática do professor, é a teoria que ilumina as ações práticas e é por meio da prática que passamos a refletir sobre as nossas ações. A literatura de formação de professores nos orienta a respeito do Professor Reflexivo, ou seja, aquele que a todo momento busca em sua prática indícios daquilo que está dando certo, bem como daquilo que deve transformar-se, sendo a prática o principal *lócus* de formação (Tardif, 2012).

Um professor que está aberto ao re-planejar, necessita de uma escuta sensível, uma escuta atenta e essa escuta se dá muitas vezes também no silêncio e no afastamento de sua vida corriqueira. Paulo Freire também já nos falava sobre a escuta e a necessidade do afastamento reflexivo, momento em que num processo de conscientização a teoria dá luz à prática e essa é iluminada por àquela em um *continuum* ininterrupto.

Um momento importantíssimo nas discussões da formação de professores é sobre o início da docência em qualquer etapa do ensino. Nesse momento, o professor se vê preparado em termos de conhecimentos teóricos, porém ainda não possuem os conhecimentos tácitos, pois esses advêm de sua experiência somente. Larrosa (2017) ao dissertar sobre experiência diz que essa é aquilo que nos passa, nos toca e, por isso, nos transforma. Todo mundo passa por momentos de

¹ Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ

sofrimento no início da docência, mas como falar sobre fracassos e derrotas se o currículo apresenta uma titulação de Graduado em...Especialista em...Mestre em... Doutor em... Pós-Doutor em... Falar sobre fracassos e derrotas é se colocar em uma situação de inferioridade muitos pensam. Todavia, há de se abrir espaços ao compartilhamento de experiências, a vivenciar um relato de uma realidade em sua forma nua e crua que o outro experienciou, portanto, com contradições, acertos e erros. Quando se tem essa possibilidade de estar aberto ao diálogo a aula fica rica de exemplos, desapontamentos, possibilidades, reflexões e indagações.

Orientados por Bakhtin, Larrosa, Benjamin, Vygostky, Ginsburg, Paulo Freire, Tardif, preconizamos uma prática cuja teoria é embebida por experiências, por dialogia, por escuta sensível e por vivenciar a prática. Pensar sobre a prática pode ser por meio de casos de ensino, por meio de estudos de resolução de problemas, ou por meio do estar na prática e tecer as suas reflexões a partir daquilo que se observou. Como casal nós dois estamos inseridos nos contextos educativos dos quais falamos, o que nos permite que nossas narrativas, das quais sugeria Walter Benjamin, sejam cheias de experiências, ou seja, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (BENJAMIM, 1985, p. 201). Essa troca de experiência deve ser uma metodologia utilizada pelos cursos de Pós-Graduação. O que nos afeta é que muitos alunos que passam por nós dizem não poder expressar as suas opiniões, as suas relações, afirmando não existir espaço para troca e diálogo tal como propõe esses autores que respaldam a nossa concepção de ensino e aprendizado. Essa troca é indispensável à formação de professores, uma vez que: “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e das competências profissionais” (TARDIF, 2012, p. 21). Tardif (2012) diz que na formação de professores é necessário articular a formação profissional às práticas desses profissionais.

Como professores universitários buscamos propiciar um espaço de ensino e aprendizado por meio de trocas, de incertezas, de dúvidas, de pesquisa, de experimentar a prática e, por fim, compartilhar essas vivências. Vygotsky era assertivo no que diz respeito à mediação intencional no processo educativo, pois segundo aponta Benjamin,

aprende-se por meio das narrativas e daquilo que experienciamos ou a respeito daquilo que nos é contado.

Estamos hoje com alguns anos de experiência docente em diferentes níveis de ensino e notamos que o distanciamento maior entre teoria e prática se dá no início da docência. O professor iniciante, tal como já dissemos, conta com saberes teóricos, porém esse professor ainda não possui seus saberes advindos de sua experiência, uma vez que essa ainda está em construção. Diante do exposto, notamos que esses profissionais necessitam de suporte nesse início de sua carreira docente.

Ao ofertar a disciplina “Aquisição da Linguagem na Primeira Infância: práticas na Educação Infantil e no Processo de Alfabetização”, buscamos por meio de muitos diálogos e dialogia propiciar aos alunos a inserção na prática ao mesmo tempo em que podíamos dialogar e refletir teoricamente sobre correntes e modelos de ensino e aprendizado. É claro que não se dá para ver tudo em um único semestre, mas a disciplina foi embebida de relatos de experiências, de trocas, de exemplos, de inquietações e buscas por respostas. Alguns professores foram chamados para participarem da disciplina a fim de que pudessem expor a sua visão de mundo e como relacionam a teoria à prática pedagógica. Foi também pedido aos alunos que passassem uma semana em uma escola de educação infantil ou ensino fundamental e a partir disso construíssem artigos relativos àquilo que experienciaram e vivenciaram. Alguns enfoques sobre o olhar deles na sala de aula foram sugeridos, uma vez que a realidade do contexto educativo é amplo e na pesquisa o pesquisador jamais conseguirá dar conta do todo. Os alunos acabaram focando alguns aspectos que ocorrem no cotidiano de algumas escolas infantis, tais como: rodas de conversa, práticas de letramento, desenvolvimento da oralidade, da representação, da aquisição da escrita, práticas de leitura, etc. Há de se ressaltar que alguns dos alunos ainda não tinham contato com as escolas infantis, outros por outro lado, tinham anos de experiência docente, mas a volta para o cotidiano escolar e com o olhar aguçado pela pesquisa permitiu que muitas reflexões fossem tecidas e trazidas para discussão. Pelo fato de um dos autores e organizador dessa obra ser professor na Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar fez com que muitos dos alunos pudessem estar no cotidiano da sala de aula, bem como fez com que muitos continuassem trabalhos por meio de projetos de extensão.

Trazer os alunos da Pós-Graduação e também alunos de Graduação no cotidiano das escolas de educação infantil e séries iniciais do fundamental permite uma troca riquíssima entre as crianças e eles, entre o professor e todos eles. Essa possibilidade de interações cremos que é um sentido formativo pleno, uma vez que estar na sala de aula com as crianças em um total de 25 horas semanais ou estar junto aos extensionistas e agricultores rurais em espaços de formação e, ainda ter a possibilidade de um espaço para pesquisa, extensão e ensino em outros níveis permite exercitar a dialogia entre diferentes vozes, culminando na práxis aclamada por Paulo Freire.

Esses diálogos junto aos alunos de pós-graduação modificaram o nosso olhar a respeito de como deve ser a aula da pós e em uma relação de alteridade cremos que acabou por modificar o olhar desses estudantes perante as suas práticas de ensino, as relações que tecerão entre teorias e práticas. Para que pudéssemos ter esse feedback dos alunos foi feita uma pergunta a eles, de maneira informal e postada na ferramenta WhatsApp em um Grupo de Conversa criado pelos próprios alunos: *o que a disciplina agregou em sua formação?* Podemos verificar as seguintes respostas:

“Para mim a disciplina foi não somente um primeiro contato com a educação infantil, como também um aprofundamento nos conhecimentos teóricos acadêmicos do Ensino Superior; tive a oportunidade de observar o campo teórico-prático da docência e prática educativa; não me refiro estritamente à docente que ministrou a disciplina, nós como alunas também tivemos papel ativo a desempenhar durante esta. Para mim ampliou o conceito de educação através da diversificação das atividades educativas desenvolvidas, tanto em aula quanto fora dela. Em aula as discussões acerca dos teóricos foram enriquecedoras, tivemos espaço para sanar dúvidas e também adquirir conhecimentos em diálogos com os colegas. Em campo pude acompanhar a familiarização das crianças com os “meios de comunicação” do próprio corpo e também pelos próprios sentidos (sinais manuais- Libras-, expressões faciais e corporais, oralidade) e, conseqüentemente, o processo de domínio da linguagem para crianças de 3 a 4 anos. Em suma, a teoria aliada à prática tornou o aprendizado significativo, tive acesso não somente às informações, mas também meios e oportunidades para transformá-la em conhecimento e me apropriar deste último. Eu queria dizer que gostei muito, das discussões e reflexões em sala, e também de poder ter o contato com a prática do outro. Os

estudos ficaram bastante conectados. Eu acredito que o conhecimento teórico é ótimo, mas não há nada melhor do que nós podermos vivenciá-lo e experienciá-lo. O teórico não existiria sem a prática...” (Sujeito 1)

“A disciplina Aquisição da Linguagem na Primeira Infância permitiu que eu contemplasse por outro ângulo o desenvolvimento da linguagem. A apropriação e o sentido que a leitura pode passar a exercer na história de vida de um ser humano não se restringe apenas a compreensão e domínio de um alfabeto ou normas gramaticais, mas se expande também para uma melhor compreensão de mundo, inserção, atuação neste mundo e também possibilidades de descobertas de novos caminhos” (Sujeito 2)

“A disciplina foi de grande valia para a minha formação já que tive contato com crianças desde a minha primeira experiência em sala de aula, no entanto, não tive nenhuma disciplina que abordasse esse contexto. Poder me familiarizar com as teorias que abordam a temática me ajudou a compreender muitos episódios que já havia vivenciado, porém ainda não havia compreendido. Contribuiu bastante para a minha pesquisa e para o desenvolvimento como profissional da área” (Sujeito 3)

De acordo com o Sujeito 1, a teoria aliada à prática tornou o seu aprendizado significativo, pois permitiu a ela transformar em conhecimento as informações que tinha em sala, bem como aquilo que foi vivenciando no decorrer de seu percurso. Tal como ressaltamos anteriormente, esse aluno percebeu a importância da conexão entre teoria e prática, relatando ainda que as discussões e troca de experiências foram essenciais para essa relação. Interessante notar que as relações entre teoria e prática fizeram despertar no Sujeito 3 a compreensão de episódios já antes vivenciados. As relações entre teorias e práticas também permitiu ao Sujeito 2 a mudança de conceitos, por exemplo, em relação à leitura. Nesse sujeito percebemos que a leitura não passou mais a ser vista como o domínio de um código apenas, mas a “*compreensão de mundo, inserção, atuação neste mundo*”. Podemos verificar que as leituras de Paulo Freire, Chartier, Bakhtin, entre outros, fez com que o seu olhar sobre o seu objeto de estudo fosse ampliado.

Interessante salientar que a prática educativa deve ser intencional, por isso nós professores devemos fornecer espaço a esses alunos para o diálogo, propiciando a eles o exercício da dialogia, ou seja, propiciar que tenham e desenvolvam em conjunto uma escuta sensível.

Diante do exposto, esse capítulo inicial abre os constructos textuais realizados por esses alunos, textos a partir de suas relações entre teorias e práticas, vivências e experiências experimentadas nas discussões, reflexões e inserções em diferentes contextos educativos, a partir do seu olhar e do olhar do outro. Que a leitura dessa pequena obra possa modificar o paradigma da aula universitária.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens de educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Paulo Freire)

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. – 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. –13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BENJAMIN, W. O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história – II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed., RJ: Paz e Terra, 1981. 149 p.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 14.ed., RJ: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 31.ed., RJ: Paz e Terra, 2001a.
- _____. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 11.ed., RJ: Paz e Terra, 2001b. 93 p.
- LARROSA, J. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p.20-28.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- _____. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. – 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998
- _____. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, Tomo II, 1993.

- _____. **El arte y la imaginación em la infância.** Madrid: Akal, 1982.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ZUIN, P.B. **Um olhar de cotejo para experiências com leituras e artes plásticas na primeira infância.** In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe- UFSCar. **Palavras e Contrapalavras: lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, 235 p.
- ZUIN, P. B.; ZUIN, L. F. S. Leituras de mundo mediadas pela leitura da palavra. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe- UFSCar. **Palavras e Contrapalavras: lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 333 p.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA A RODA DE CONVERSA

Michelle Hashimoto – PPGL-UFSCar
Emanuelle Avelar- PPGL- UFSCar¹

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil trilhou um longo caminho em meio a história da Educação no Brasil, até que fosse incluída na Constituição Federal de 1988, pelo artigo 208, no inciso IV, como parte integrante do “sistema educacional”. Desde então, o atendimento em creches e pré-escolas se estabeleceu como um direito social das crianças. Logo, a partir do reconhecimento como dever do Estado, muitas discussões são geradas em torno dos processos que constituem a Educação Infantil, sendo alguns deles: “a seleção e o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças [...]”. (COSTA *et al.*, 2016, p.1)

Portanto, o presente artigo apresenta a Roda de Conversa como possível prática pedagógica que contribui para o desenvolvimento da linguagem na criança. Este estudo se desenvolveu por meio de observações realizadas em uma turma da educação infantil, tendo em vista a maneira como tem se configurado esse momento e qual tem sido sua significação no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

De acordo com as teorias de desenvolvimento cognitivo humano de Piaget (1967), há diferentes estágios pelos quais as crianças passam durante o seu desenvolvimento, esses estágios podem ser observados na Tabela 1:

¹ Participante do Projeto de Extensão “Ensino e Aprendizado de Línguas na Educação Infantil: é possível aprender outras línguas brincando- Proex-UFSCar- 2019-2020” sob a coordenação da Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin.

Tabela 1: Demonstrativo dos estágios cognitivos de acordo com a faixa etária

ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO HUMANO	
Sensório-motor	Desde o nascimento até, mais ou menos, os dois anos de idade.
Pré-operatório	De dois anos a, aproximadamente, sete anos.
Operatório, chamado concreto	Período entre 7 e 11 anos
Lógico-formal ou operatório formal	A partir dos 11 até os 16 anos.

A turma observada pode ser, então, categorizada no estágio pré-operatório, visto que é composta por alunos com idade entre 3 e 4 anos. Cada estágio apresentado acima possui suas características de desenvolvimento específicas, sendo que no momento de planejamento das aulas, tais características precisam ser consideradas para que o processo de ensino/aprendizagem seja significativo à sua faixa etária. Assim como sugere Carvalho (2009):

[...]os métodos de ensino variam de acordo com a idade do aluno. As necessidades das crianças em sala de aula diferem daquelas de adolescentes e adultos; o professor deve ser sensível a essas necessidades, para definir as áreas de desenvolvimento e buscar garantir o sucesso na aprendizagem de seus alunos. (CARVALHO, 2009 p.319)

Percebe-se que o ensino para crianças não é tarefa simples e banal, apenas com o objetivo de ocupá-las, enquanto seus responsáveis trabalham. Esse contexto requer estratégias e metodologias inerentes à faixa etária, até mesmo a linguagem do professor deve atender às especificidades do contexto. Isto não significa que é uma linguagem frívola, mas algo que alcance a realidade de cada estágio. Carvalho (2009) sugere que é importante que a linguagem refira-se ao contexto atual em que a criança vive, para que a aprendizagem seja mais próxima do real e também do concreto. Painter (1999, p.21 apud CARVALHO

2009, p.320) também contribui apontando que “a linguagem que a criança ouve não é fragmentada nem tampouco empobrecida, mas na verdade, reestruturada para facilitar a aprendizagem da língua”.

Há algumas características que são intrínsecas à aprendizagem dos pequenos aprendizes, são elas:

- Crianças são ativas e têm muita energia.
- Crianças são barulhentas.
- § Crianças são rápidas – rápidas para aprender, rápidas para esquecer!
- Crianças gostam de usar seus sentidos tanto quanto de falar.
- Crianças têm imaginação.
- Crianças são divertidas e entusiasmadas.
- Crianças são crianças.

(ROTH, 1998, p.7, apud CARVALHO, 2009)

Essas características podem ser facilmente reconhecidas por grande parte, ou até mesmo em sua totalidade, dos professores que trabalham com crianças. E, também, puderam ser facilmente notadas durante nossas observações. É importante o conhecimento dessas características para que sejam trabalhadas e canalizadas, não confundindo-as com indisciplina ou falta de interesse.

1. O QUE ENTENDEMOS POR LÍNGUA E LINGUAGEM?

Em relação à concepção de língua, partilhamos do mesmo do conceito defendido por Cristovão & Gamero (2009, p.231) em que, a língua deve ser entendida como: “sócio-histórica, culturalmente desenvolvida e constitutiva de nossa identidade em constante transformação”. Assim sendo, a natureza interativa e social da linguagem deve ser privilegiada no processo de desenvolvimento da linguagem na criança em detrimento do aspecto formal e/ou estrutural da mesma (ROCHA, 2007). De modo que, a ênfase esteja no significado e na interação oral, considerando a realidade do aluno.

A linguagem é, portanto, um meio de agir no mundo, tendo bases de cunho interacionista, dialógica, comunicativa que se materializa por meio de uma língua constituída de sistema de produções linguísticas (CRISTOVÃO & GAMERO, 2009). Essa concepção de linguagem nos remete à teoria sócio-interacionista proposta Vigotsky, visto que nessa concepção, o ser humano, se desenvolve, desde sua infância, por meio

da interação com o outro. Logo, o sujeito é construído por meio de trocas em relação ao outro indivíduo (CHAGURI, 2010).

Assim, o homem nasce um ser biológico e é na cultura que vai se tornar um ser sócio-histórico. Sintetizando: para Vigotsky, é através da linguagem que o desenvolvimento do homem ocorre. E por constituir-se um ser social, tem necessidades e interesses que devem ser privilegiados pelo processo de ensino aprendizagem, em consonância com o momento histórico em que vive e em função de suas características socioculturais (CRISTOVÃO & GAMERO, 2009).

Dessa forma, percebe-se que considerar a realidade do aluno é de grande relevância para compreender o processo de ensino/aprendizagem como um processo social, histórico e cultural para a socialização da língua entre indivíduos (VIGOTSKY, 1933).

O papel do professor nesse contexto é amplamente discutido, sendo que muitos dos estudiosos discorrem acerca da interação entre professor e aluno. Queiroz & Carvalho (2010) apontam que a interação entre professor e aluno, e também as propostas dos professores são muito importantes para o processo de ensino/aprendizagem, além disso, a utilização de métodos diferentes por parte dos professores contribui e facilita a aprendizagem por parte dos alunos. Carvalho (2009) aponta que o papel fundamental do professor deve ser o de facilitador da aprendizagem. Desse modo, percebe-se que o ensino deve ser centrado no aluno e não no professor e, o aprendizado da língua é voltado ao conteúdo e não à forma.

Scheifer (2009) sugere que há aspectos da postura do professor que podem contribuir positivamente para o processo de desenvolvimento da linguagem pelo aluno, dentre estes aspectos estão: motivação, autoconfiança e boa auto-imagem. Além disso, a autora sugere que:

“[...] as professoras devem ser pacientes e encorajadoras, para motivar seus alunos a participarem ativamente por meio de atitudes positivas: tendo senso de humor; dando aos alunos oportunidades para experimentar; promovendo interação entre os colegas de forma positiva. (SCHEIFER, 2009, p. 321)

Percebe-se que o professor tem um importante papel de motivador para o desenvolvimento da linguagem, oferecendo o suporte necessário para facilitar esse processo. Além disso, é

importante que os alunos sejam ensinados a aprender, sendo, também, responsáveis por sua aprendizagem. Salientando que, as responsabilidades devem ser coerentes com a faixa etária da criança, assim como as atividades desenvolvidas por elas. Assim sendo, os alunos já começam a ser ensinados a conduzir seu aprendizado de maneira autônoma e responsável.

O processo de ensino/aprendizagem deve acompanhar o desenvolvimento natural da criança, evitando temas, habilidades e conteúdos que estão distantes do alcance das crianças, ou seja, o conteúdo precisa focar o mundo infantil e seus interesses. Para tanto, quando se discute sobre motivação de crianças é importante evocar a questão do lúdico. O conceito de lúdico entendido aqui concorda com o conceito apresentado por Dantas (1998, apud TONELLI, 2005) em que pode ser considerado a junção de brincar (forma livre e individual) e jogar (conduta social que supõe regras), e tem um efeito alegre e prazeroso. Siqueira (2011) contribui para a discussão sobre o lúdico em sala de aula e afirma que:

Na sala de aula, espaço pedagógico caracterizado pela diversidade de sujeitos no decorrer das atividades de oralidade, leitura e escrita, o fato de o professor estar munido de estratégias desafiadoras e de criar um ambiente propício, um clima relacional distenso e lúdico, provavelmente contribuirá para que a *emoção* e a *vontade* possam facilitar as operações do *pensamento/modo cognitivo no grande palco da consciência*. (SIQUEIRA, 2011, p.333)

Dessa forma, percebe-se que o lúdico pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Scheifer (2009), em sua pesquisa aponta que até mesmo os pais percebem a importância do lúdico para aprendizagem de seus filhos, pois notam uma diferente motivação e uma aprendizagem prazerosa. As atividades lúdicas são desenvolvidas com objetivo de aprendizagem, não sendo atividades aleatórias e sem sentido, mas é uma maneira de aprender brincando.

Os conceitos apresentados aqui se relacionam com os processos envolvidos na Roda de Conversa, portanto, os mesmos serão retomados nas discussões expostas na seção de análise.

2. A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para discorrer sobre a roda de conversa na educação infantil, iniciaremos nossas considerações a partir do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, documento que objetiva fornecer um guia de reflexão educacional sobre as práticas pedagógicas nesse contexto. Tal documento traz a roda de conversa como sendo

o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 138)

O documento ressalta, assim, a importância de se pensar em práticas pedagógicas e metodológicas que se enquadre nas demandas dos alunos, a partir dos espaços e tempos educativos em que se encontram, isto é, refletir o ensino a partir de acontecimentos do contexto real dos indivíduos.

Ao propor que a roda de conversa é o momento de diálogo e intercâmbio de ideias, o documento ressalta uma das características essenciais da roda, que é a abertura de um espaço de diálogo e interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dentro do contexto escolar. De acordo com os pressupostos de Barbosa e Horn (2008), as rodas na educação infantil possibilitam

[...] a construção de um campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha vez e voz, mas que não fala sozinha, já que o adulto, parceiro e sensível às suas necessidades, estão com ela em diferentes momentos. Reconhece-se a criança como sujeito de direitos e ativos na construção de conhecimentos[...]" (BARBOSA; HORN, 2008, p. 33).

Assim, a roda de conversa possibilita ampliar as percepções que as crianças têm sobre si e também sobre o outro, compreendendo também a sua voz. Quando os autores acima destacam o reconhecimento da criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, pode-se relacionar com as contribuições de Freire (1983) a respeito do protagonismo da criança, elemento que contribui fortemente para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da reflexão e da construção do discurso.

“[...] Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não organizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si””. (FREIRE, 1983, p. 43)

Ainda de acordo com os pressupostos do autor acima, Freire denomina roda de conversa como “Círculos de Cultura”, e o caracteriza como sendo o próprio diálogo e a pronúncia do mundo, isso significa que para o autor, essa prática envolve o processo de ler o mundo, de problematizá-lo, compreendê-lo para então, transformá-lo em conjunto. Para Freire, é um momento de conversa em que “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade, na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação [...]” (FREIRE, 1983, p. 64).

O diálogo, proporcionado pela roda de conversa, pressupõe um exercício de escuta e fala, que resulta em um momento de partilha de informação, histórias, pensamentos e opiniões entre seus participantes. Com base nesse pressuposto, De Angelo (2011) destaca a roda como sendo um

[...] espaço de partilha e de confronto de ideias. Um dispositivo pedagógico que possibilita as crianças o direito à participação. A roda de conversa se afirma como espaço de diálogo, trocas, constituição de sujeitos, escuta em que as crianças assumem papel ativo na comunicação. (DE ANGELO, 2011, p. 60)

Isso implica dizer que a roda atribui aos seus participantes o direito de vez e voz, igualmente distribuído a todos, contribuindo assim, para o

trabalho com o respeito no expressar-se do outro. Dessa maneira, o momento da roda possibilita que todos tenham direito igual de participação, e que isso pressupõe o dever da escuta e do respeito perante à voz do outro. Warschauer (2001) complementa essas ideias ao defender que

“Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc.” (WARSCHAUER, 2001, p. 179)

A roda de conversa, por fim, proporciona a construção e reconstrução de argumentos, ideias e conceitos por meio do diálogo, da escuta e da interação entre os participantes da roda.

3. METODOLOGIA

Para discorrer sobre os passos metodológicos que a presente pesquisa seguiu, iniciaremos discutindo que este instrumento de coleta, observação de aulas, enquadra-se dentro da pesquisa narrativa, visto que trata-se de um instrumento que possibilita a partilha de experiências e o desenvolvimento da reflexão, num processo de ensino/aprendizagem mediado pela interação e pelo diálogo.

A pesquisa narrativa enquadra-se dentro da abordagem qualitativa, visto que, de acordo com Moura e Lima (2014), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por “adentrar no mundo dos significados das ações e das relações humanas (...) que se revestem em critérios de observação e análise que permitem desvendar os seus sentidos e suas significações” (MOURA E LIMA, 2014, p. 26).

Paiva (2008) complementa que a pesquisa narrativa busca compreender a experiência humana, partindo do pressuposto de como os seres humanos se relacionam com a realidade. Assim, o objeto de estudo da pesquisa narrativa são as próprias histórias narradas. Nesse contexto, os sujeitos são compreendidos como indivíduos, que estão envolvidos sempre num processo de interação e inseridos em um determinado contexto social.

Como dito anteriormente, o instrumento metodológico de coleta de dados é a observação de aulas e a produção de um diário de campo

contendo as anotações por escrito das observações realizadas pelas pesquisadoras. O foco das observações foi a Roda de Conversa, a fim de estudarmos sua estrutura, organização, funcionamento, participação e possíveis aplicações na formação e desenvolvimento dos alunos participantes. Foram observadas ao todo cinco dias de aulas em que buscamos compreender a rotina de aula e o papel que a roda exerce nela.

3.1 A Escola Pesquisada

A escola pesquisada, que existe desde 1992, ambienta-se em uma Universidade Federal do interior de São Paulo e caracteriza-se como uma instituição de educação infantil que busca atender tanto à comunidade acadêmica quanto à comunidade como um todo, assim, tal instituição é de caráter público. Atende crianças de 3 meses aos 5 anos de idade, caracterizando assim, a primeira etapa da educação básica. A escola funciona em dois períodos, matutino e vespertino, e as turmas são divididas em grupos de acordo com a idade (Grupo 1, grupo 2, grupo 3, grupo 4 e grupo 5). Cada turma é composta por 15 alunos e são lideradas por um professor responsável e um professor estagiário.

3.2 A professora e os sujeitos pesquisados

A professora da turma observada, assim como todos os outros professores, entrou na instituição por meio de um concurso público. É formada em pedagogia e tem mestrado e doutorado em Educação, Pós-Doutorado em Linguística e trabalha na escola desde 2014. Na sala pesquisada, por motivos internos, não havia o professor estagiário, havia uma professora voluntária que acompanhava às aulas todos os dias.

A turma observada foi a do Grupo 3, referente aos alunos de 3 e 4 anos. Ao todo a sala possui 15 crianças.

3.3 Estrutura (rotina das aulas)

As aulas se iniciavam às 8 horas e os alunos eram recepcionados até às 8h30, momento em que a roda começava. Enquanto isso, eram disponibilizados nesse acolhimento brinquedos, jogos ou papel e giz

para que os alunos se distraíssem enquanto aguardavam a chegada de todos para o início da roda. Às 8h30 os alunos eram instruídos a guardarem todos os brinquedos e começarem a se organizar para a roda, sentando em círculo. Geralmente a roda ia até as 9 horas, quando os alunos lavavam as mãos e se organizavam, em fila, para o pátio onde as frutas seriam servidas.

Depois que retornavam à sala era o momento da atividade, sempre referente à temática abordada na roda. Assim que terminavam, os alunos podiam ir ao parque brincar. Retornavam para o almoço às 11:00 e voltavam para a sala para escovar os dentes e aguardarem os pais ao 12:00, momento da despedida. Nesse interim as crianças brincavam de desenhar, com jogos, quebra-cabeças, motocas na varanda, etc.

3.4 Estrutura da Roda

Após os alunos se organizarem em um grande círculo, era cantada a música de “Bom Dia”, sempre com a língua de sinais, relacionado a um projeto que a professora desenvolvia com as crianças juntamente com duas alunas da graduação. Após a música havia a marcação no calendário, que ficava exposto e pendurado em uma das paredes na sala. A professora perguntava aos alunos o dia, o dia da semana e o mês, sempre retornando aos dias anteriores e fazendo referência também aos dias seguintes. Algum aluno, escolhido pela professora, ia até o calendário e alterava o dia. Marcava-se também, neste momento, o clima do dia, se estava ensolarado, nublado ou chuvoso.

Posteriormente, os alunos conversavam sobre como estavam se sentindo naquele dia e porque, onde um por um expressavam seus sentimentos e emoções. O interessante destes momentos da roda era que tudo é muito lúdico, por meio de representações imagéticas com velcro. Na marcação do clima, por exemplo, eram representados por um sol ou uma nuvem em que um aluno pendurava o clima correspondente. No momento dos sentimentos, cada aluno pegava um rostinho feliz ou triste e colava perto de suas fotos e nomes expostos em um outro mural.

Depois dessa conversa inicial, iniciava-se a discussão sobre algum tema específico selecionado para aquele dia, os temas eram selecionados pela professora e tratavam-se de, ou temas referentes ao

cotidiano dos alunos e acontecimentos atuais, ou temas sociais de relevante discussão e conscientização.

Para finalizar a discussão do tema da roda de conversa, era solicitado aos alunos a realização de alguma atividade referente ao tema abordado, geralmente, ilustrações por parte dos alunos representando suas percepções referentes ao tema e à discussão na roda.

4. OBSERVAÇÕES DAS AULAS

Como levantado anteriormente, foram observadas ao total cinco aulas. Discorreremos, a seguir, as principais características de cada uma delas. Vale ressaltar que a roda possuía uma mesma rotina e geralmente se iniciava sempre da mesma maneira, a lembrar, a música de “bom dia”, marcação no calendário e do clima e como está se sentindo hoje e porque. Assim, abordaremos somente o desenvolvimento da roda referente ao tema trabalhado em cada dia.

No primeiro dia de observação o tema da roda eram os animais ameaçados de extinção, continuação de uma atividade já iniciada pela professora na mesma temática. Assim, a professora fez a leitura de um poema do livro “Rimas da Floresta” sobre a onça pintada e, a seguir, incentivou que os alunos criassem suas próprias histórias referentes ao animal, começando sempre por “era uma vez uma onça pintada..”. Cada aluno, por vez, narrava as histórias que iam criando na hora, incentivando assim, a imaginação. Neste momento é necessário um trabalho, por parte da professora, para que organize os alunos de maneira que todos ouçam e respeitem a vez do outro.

Neste dia, a atividade desenvolvida pelos alunos referente ao tema da roda foi a criação de desenhos que representassem a onça. A professora levou retalhos de tecido com estampa de onça para que fossem usados na criação dos desenhos, contribuindo assim, para criações mais lúdicas.

No segundo dia de observação a professora não pôde ir, sendo a aula ministrada pela professora auxiliar. Este dia foi um pouco mais corrido, assim, a roda consistiu somente na rotina normal e no incentivo à expressão de seus sentimentos ao relatar como estavam se sentindo naquele dia.

O terceiro dia de observação aconteceu na semana do dia das crianças, assim, a professora aproveitou as expectativas dos alunos para aquele dia para que compartilhassem o que eles iriam fazer ou ganhar na data. Pela euforia dos alunos referentes ao tema, houve novamente a necessidade do cuidado para que todos tivessem o direito de falar enquanto os outros, o dever de escutar.

A atividade deste dia consistiu na realização de uma receita culinária de um bolinho de cenoura. Inicialmente, a professora perguntou, com base em receitas anteriores, quais ingredientes os alunos se recordavam de já terem usado e várias sugestões foram dadas por eles, demonstrando o quanto absorveram de atividades passadas. No momento da realização da receita, todos os alunos demonstraram interesse em participar e contribuir de alguma forma, assim, a professora preocupou-se em, a todo momento, permitir que todos os alunos participassem de alguma maneira, dividindo os ingredientes para que cada um inserisse um pouco.

O quarto dia de observação teve como tema a festa da família, que aconteceria naquele fim de semana. A professora iniciou a roda lendo um poema do livro “Árvores do Brasil: cada poema no seu galho”, visto que na festa, alguns alunos declamariam poemas deste livro. Assim, aproveitando a temática da festa, os alunos que declamariam juntamente com seus familiares encenaram, com o auxílio da professora, as poesias que iriam declamar.

Os alunos se mostraram extremamente participativos e interessados neste dia e pediram que a professora lesse mais e mais poemas. Um lido por ela foi a poesia “a bailarina”, de Cecília Meireles, em que incentivou que todos os alunos se levantassem da roda e encenassem a poesia conforme os acontecimentos dela.

O quinto e último dia de observação teve como tema “entrevistando um convidado”, característico das sextas-feiras. Também característico deste dia da semana era o trabalho com LIBRAS, em parceria com duas alunas orientandas da professora. Assim, inicialmente, uma delas leu uma história do livro “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo”, em que cada história descreve alguma criança de algum lugar do mundo, contando um pouco de sua vida, seus gostos, *hobbies*, etc. Conforme ia narrando a história, demonstrava aos alunos como seriam algumas palavras

específicas dela na língua de sinais, e os alunos, por sua vez, preocupavam-se em repetir os gestos corretamente.

Depois da história, um aluno era sorteado para que fosse entrevistado. Neste momento, eram feitas perguntas semelhantes às informações trazidas no livro e outras perguntas que os próprios alunos iam sugerindo. A atividade do dia consistiu na realização de desenhos da aluna entrevistada.

5. ANÁLISE DAS AULAS

Adotamos como referencial de análise, a Análise de Conteúdo conforme proposta por Bardin (1977), por nos permitir criar algumas categorias a partir das observações, para a análise subsequente. Como nosso foco de análise concentra-se na Roda de Conversa, criamos 5 categorias que ressaltam aspectos que sugerem o desenvolvimento das crianças e que foram observados no momento da atividade. As categorias são: Imaginação, grupo, temas, atividades variadas e rotinas.

A atividade de Roda de Conversa acontece diariamente, “Segundo Piaget, é através de relações interpessoais repetidas, principalmente aquelas que incluem discussões e discordâncias, que a criança é levada a tomar conhecimento do outro” (FREIRE, 1983). Desse modo, há tempo e espaço para desenvolver variadas atividades que ressaltam essas categorias. Na sequência, as categorias serão discutidas.

5.1 Desenvolvimento da imaginação

Já no início das observações foi possível observar um grande exercício da imaginação pelos alunos. Muitas crianças se referiam ao espaço onde acontecem a roda de conversa como sendo um “foguetete”, uma “nave”, “cabaninha”, entre outros. A imaginação não para! Também foi possível identificar o incentivo da professora em relação à criatividade, pois, cada dia, o lugar em que a roda de conversa acontecia, tinha uma decoração diferente. Desse modo, a criação de um lugar atrativo influenciava diretamente no desenvolvimento da imaginação.

Carvalho (2009) sugere que as crianças ainda estão construindo seu conhecimento de mundo, para tanto é importante que se considere a palavra “realia”, pois elas poderão compreender melhor as atividades se os conteúdos forem reais, no entanto, isso não significa excluir a

fantasia, pois, de acordo com Roth (1998, apud CARVALHO, 2009), uma das principais características que constitui a criança é gostar de usar e brincar com a imaginação.

5.2 Desenvolvimento do grupo

Outro fator evidenciado na atividade da Roda de Conversa é o entendimento de cada criança como participante de um grupo. Uma das características das crianças no estágio pré-operacional é o egocentrismo, de modo que há uma certa dificuldade, por parte dos pequenos, de compreender as coisas de outro ponto de vista que não o seu, dificuldade de compreender aos demais por estar centrado em si próprio (RAIZER; YOKOTA, 2016). De acordo com Freire (1983), a criança no estágio operacional não consegue se pôr no lugar do outro, considerar seu próprio ponto de vista como um entre muitos outros e tentar coordená-lo com estes outros pontos de vista.

Sendo assim, é importante que essa característica de grupo seja trabalhada com as crianças que se encontram nesse estágio, de modo que elas se conheçam como membros do grupo (FREIRE, 1983), que aprendam que cada integrante tem seu momento de participação. Falando e escutando o outro que fala, as crianças vão, democraticamente, experimentando a construção coletiva de conhecimentos e os encaminhamentos necessários à resolução de conflitos que surgem no interior do grupo. (COSTA et al., 2016).

Essa intervenção foi desenvolvida pela professora observada, pois, após organizar o espaço, a professora orienta os alunos, para que todos os que desejam, possam falar um de cada vez, promovendo o respeito pela fala de cada um. A professora, como mediadora da roda, ressalta a importância de ouvir o colega, como pode ser observado nas seguintes orientações:

- Cada um terá sua vez, todos temos que ouvir os coleguinhas.
- Vamos organizar a roda, sem brigas.

5.3 Desenvolvimento de Temas variados

Um aspecto importante notado durante as observações foi a abordagem de diferentes temas no momento da roda. A cada dia era trazido um novo assunto para que os alunos pudessem se expressar

sobre eles. Esses temas devem ser escolhidos de acordo com o contexto no qual será trabalhado, Lima (2010) aponta que a seleção do conteúdo deve ter como característica partir da criança, considerando o universo que a cerca. Assim, a professora sempre abordava temas que eram próximos às crianças, como por exemplo: o dia das crianças (estava próximo), festa da família (evento da escola) e outros temas que também surgiam no momento, pois, de acordo com Campos (2000) a escolha do eixo temático do diálogo em cada roda não deve impedir que a conversa flua naturalmente.

Desse modo, caso surgisse algum tema relevante que fosse trazido por algum aluno, isso poderia ser discutido no momento da roda, como exemplo, destacamos um momento da organização da roda em que houve alguns conflitos, a professora solicitou que alguns alunos trocassem seus lugares, porém, os alunos que foram solicitados não concordaram. Nesse momento, uma criança se dispôs a trocar, e a professora aproveitou para abordar o tema de gentileza, conforme pode ser observado no discurso abaixo:

- Parabéns, você foi muito gentil! Olha crianças, gentileza gera gentileza!

Os temas também surgiam a partir de contação de história que era feita durante o momento da roda. Assim, após a leitura a professora convidava os alunos para que falassem sobre o conteúdo principal da história. Foi possível notar que as crianças gostavam de ouvir as histórias e, algumas delas até pegavam os livros para interpretá-los da sua forma, o que era um grande incentivo à leitura e à imaginação.

5.4 Desenvolvimento de atividades variadas

Além dos temas variados, as atividades relacionadas à Roda de Conversa também eram diversificadas e sempre relacionadas ao tema discutido, o que fazia com que os alunos tivessem mais uma oportunidade para explorar o tema. Eram feitos desenhos, uso de tecidos, receitas, entrevistas, entre outras.

Uma das atividades que nos chamou atenção foi a entrevista com um aluno que seria o “convidado do dia”. Finalizada a leitura da história, uma criança era sorteada para ser entrevistada sobre coisas que ela gostava. Foi possível observar por meio dessa atividade um estímulo à

formação de um sujeito criativo e crítico (MOTTA, 2011), pois as crianças se sentiam à vontade para responder a entrevista.

5.5 Desenvolvimento da Rotina

A rotina ajuda as crianças a se situarem no espaço e no tempo, fazendo com que elas desenvolvam a compreensão sobre ambos, visto que, as crianças apresentam dificuldade de compreender processos que implicam em mudança, pois, possuem o pensamento centrado no presente, com dificuldade de relacionar o momento com o passado ou futuro, o que é característico do estágio pré-operacional (RAIZER; YOKOTA, 2016).

De acordo com Freire (1983, p.31), “a criança não consegue entender o tempo como uma linearidade de acontecimentos, através da qual os eventos ocorrem numa sequência ordenada, ou seja, elas não operam a sucessão, a ordem temporal e a duração”. Desse modo, é importante que as crianças já tenham a oportunidade de desenvolver essa compreensão desde a educação infantil. Para tanto, foi possível observar durante as aulas que a professora busca ressaltar que há horário determinado para cada atividade: hora do parque, depois da atividade; atividade depois da fruta; fruta depois da roda de conversa e etc.

Porém, vale salientar que a rotina, apesar de ser importante, pode ser flexível, pois não é algo imutável. Sendo assim, as crianças vão compreendendo a importância e o sentido da rotina de modo natural. Essa realidade pôde ser observada no momento da configuração do calendário, em que as crianças são levadas a observar o tempo, clima e, a responder questões que ajudam a refletir sobre o tempo e espaço nos quais estão inseridas, por exemplo: “Ontem foi quarta, hoje é...?; Como está o dia hoje? Vamos observar o céu; ontem foi dia 3, depois do dia 3 vem o dia...? Dessa forma, as crianças são conduzidas a refletirem sobre o tempo e espaço em sua volta, tendo a professora como mediadora desse conhecimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A roda de conversa na educação infantil é uma simples prática que, quando aderida ao cotidiano escolar dos alunos, muito tem a contribuir para o seu desenvolvimento e formação em diversos sentidos.

Observou-se, inicialmente, que a roda é uma forma de relacionar-se tanto aluno com professor, como também aluno com aluno, e como modificou-se a relação que passa a ser estabelecida entre esses sujeitos envolvidos na aprendizagem. A criança se torna ativa na construção de seu conhecimento e, muito mais do que isso, é a sua voz, o seu posicionamento, seu discurso que se torna o centro de toda a aprendizagem.

Em relação aos temas que podem ser abordados na roda, observou-se a importância de propor temáticas que tenham relevância e relação com a realidade dos alunos ou com algum acontecimento que estão vivenciado em determinados momentos, como por exemplo foi o caso do tema do dia das crianças e da festa da família. Já que são temas que fazem parte da realidade deles naquele momento, porque não trazer para dentro da roda e discutir quais suas expectativas e percepções sobre os eventos que estão ocorrendo em suas vidas. Além disso, é importante também aproveitar que a roda é um momento de discussão, reflexão, construção e desconstrução de ideias para inserir e discutir temas de caráter social, como foi o caso dos animais ameaçados de extinção. É importante motivar, desde cedo, o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva da criança.

Destaca-se, por fim, a importância de motivar e incentivar as crianças a participarem da roda, a usarem sua voz, a se posicionarem, a expressar seus sentimentos, pensamentos, opiniões, a serem ativas e protagonistas de sua própria aprendizagem. Neste mesmo sentido, é importante também que o respeito e a gentileza pelo outro estejam sempre presentes na roda, e sejam trabalhados de maneira explícita ou não. O falar de alguém pressupõe o ouvir do outro, assim, para que a roda funcione e surta os efeitos esperados, é necessário que a todo momento, os alunos saibam respeitar o momento do outro falar.

A construção e desconstrução do discurso é uma característica forte da roda, que são proporcionadas pelo diálogo e interação entre seus participantes, isso possibilita que as crianças ampliem as percepções que elas têm tanto sobre si mesmas, assim como sobre o outro, por meio da compreensão de sua voz.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Presses Universitaires de France, 1977
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998. v. 1, 2 e 3
- CAMPOS, G. W. S. *Um método para análise e gestão de coletivos: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda*. São Paulo: HUCITEC, 2000.
- CARVALHO, R.C.M. *A Educação Infantil descobrindo a Língua Inglesa: Interação professor/aluno*. *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, v. 48, p. 197-216, 2009.
- CHAGURI, J. P. *Uma Análise dos Pressupostos Teóricos de Três Diretoras de um Município do Noroeste do Paraná sobre o Ensino de Língua Inglesa para Crianças*. *Revista Espaço Acadêmico (UEM)*, v. 10, p. 58-66, 2010.
- COSTA, J.F.N.; SILVA, N. V. S.; ASSUNÇÃO, E. C, SILVA, E. S. *Roda de Conversa na Educação Infantil: Qual o sentido da sua prática?* In: III CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA17_ID6968_17082016170729.pdf
- CRISTOVÃO, V.L.L.; GAMERO, R. *Brincar aprendendo ou aprender brincando? O Inglês na Infância*. *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, v. 48, p. 229-245, 2009.
- DE ANGELO, Adilson. *O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico*. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sônia (Orgs.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011.
- FREIRE, Madalena. *A Paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- LIMA, A.P. *O Ensino de Inglês para Crianças: Um Estudo Exploratório Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 35. p. 197-223, 2010.
- MOTTA, F. *Salada de Crianças: a roda de conversa como prática dialógica*. In: Sonia Kramer e Eloisa Candal Rocha. (Org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. 1ed.campinas: papirus, 2011, v. 1, p. 67-84.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: Um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>> Acessado em 26 de outubro de 2018.

PAIVA, Vera M. O. *A pesquisa narrativa - uma introdução*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf>> Acessado em 25 de outubro de 2018.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967. 146p.

QUEIROZ, I.T.; CARVALHO, R.C.M. *É legal aprender inglês! Crenças de crianças sobre a aprendizagem de inglês-LE*. Signo (UNISC. Online), v. 35, p. 165-181, 2010.

RAIZER, P.B.; YOKOTA, R. Reflexões sobre a situação do ensino de espanhol LEC e análise do planejamento de curso de um manual didático para crianças. In: Rita de Cassia Barbirato; Vera Teixeira da Silva. (Org.). *Planejamento de cursos: traçando rotas, explorando caminhos*. 1ed. Campinas: Pontes, 2016, v. 1, p. 45-68.

ROCHA, C.H. *O Ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões*. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), v. 23, p. 273-319, 2007.

SCHEIFER, C.L. *Ensino de língua estrangeira para crianças - Entre o todo e a parte - uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos*. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 48, p. 197-216, 2009.

SIQUEIRA, I. *Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos*. Educação (PUCRS. Impresso), v. 34, p. 330-340, 2011.

TONELLI, J.R.A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças* / Juliana Reichert Assunção Tonelli. – Londrina, 2005. 270f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2005. Bibliografia: f. 263-270.

YGOTSKI. L.S.. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas Em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Paz e Terra, 2001.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COMO SUJEITO DA LEITURA, SUAS REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES ¹

Amanda dos Reis Hermann ²

Poliana Bruno Zuin ³

Palavras iniciais

O presente texto é fruto da disciplina “Aquisição da Linguagem na Primeira Infância: Práticas na Educação Infantil e no Processo de Alfabetização”, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de São Carlos e também um recorte da pesquisa de Mestrado “Letramentos na Educação Infantil: a criança como leitora, suas representações e significações”, realizada pelo mesmo Programa e Universidade. Está organizado da seguinte maneira: *Fala, linguagem e aprendizagem* e *Práticas de Letramento na Educação Infantil* – seções nas quais serão abordados alguns conceitos teóricos a fim de explanar e elucidar ao leitor as concepções emergentes no estudo; *Materiais e métodos* – que buscam delinear o percurso metodológico para chegar à obtenção dos dados; *Analizando os dados* – espaço reservado à análise

¹ Recorte da dissertação de Mestrado intitulada “Letramentos na Educação Infantil: a criança como leitora, suas representações e significações”, do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, na linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas – Língua Materna, sob orientação da Professora Dra. Poliana Bruno Zuin. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (2017). É participante do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- CNPQ. E-mail: hermannar27@gmail.com

³ Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e docente da Unidade de Atendimento à Criança – UAC – UFSCar. É a orientadora da referida dissertação de mestrado. É líder do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ E-mail: polianazuin@gmail.com

e discussão dos dados coletados e *Considerações finais* – fechando o texto com as considerações desencadeadas por meio desse estudo.

Na disciplina citada acima foi solicitado aos discentes que realizassem cinco inserções em instituições de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental, a fim de observar e analisar, na prática, as teorias estudadas ao longo da disciplina. Dessa forma, este texto traz apontamentos de uma inserção em uma sala de crianças entre os três e quatro anos de idade, de uma instituição de Educação Infantil, situada dentro de uma Universidade Federal, localizada na cidade de São Carlos - SP.

O objetivo geral da investigação foi analisar como a criança da Educação Infantil tem a sua oralidade e significação potencializadas, por meio de práticas de leitura com diferentes gêneros discursivos. Pautando-se pela seguinte questão: de que maneira a criança entre os três e quatro anos de idade pode ser sujeito da leitura e do diálogo?

A fim de encontrar respostas para a presente indagação foram realizadas cinco inserções analisando a maneira como as crianças liam e o que compreendiam, por meio de observação e filmagem do momento de reconto realizado por elas na hora da roda de leitura. Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação em lócus, registros e análise de documentos, filmagens. Buscou-se com este estudo compreender como a criança entre os três e quatro anos se constitui como sujeito da leitura e do diálogo.

Fala, linguagem e aprendizagem

A fala possui papel primordial na vida dos indivíduos, uma vez que ela é uma das características que nos difere dos demais animais, assim como ressaltam Luria e Vygotsky (1996). Ela é utilizada, por nós, como um instrumento e por meio dela conseguimos fazer representações mentais, sígnicas. Assim, ao nos apropriarmos e utilizarmos dos signos, é possível que caminhemos rumo ao aperfeiçoamento dos mecanismos de trabalho e comportamento, nas palavras de Luria e Vygotsky (1996), esse aperfeiçoamento intermediado pela linguagem humana “ou seja, de instrumentos auxiliares no processo de dominar o comportamento, ocupa o primeiro lugar, superando o desenvolvimento “[d]a mão nua e [d]o intelecto entregues a si mesmos”. (LURIA, VYGOTSKY, 1996, p. 91).

Os autores apontam para a importância de olharmos o desenvolvimento da criança pequena a fim de que possamos delinear

os processos imbricados no desenvolvimento do homem, pois, para eles, essa análise nos levaria a compreender como a criança não só se desenvolve biologicamente, crescendo e se desenvolvendo, como passa a adquirir novas habilidades e comportamentos, e para que isso ocorra, uma palavra que sintetiza esse processo, segundo os dois, é: “reequipamento” (p. 177), que seria a aquisição de novos saberes, transformando-a num adulto cultural, posteriormente.

Temos de acordo com Luria e Vygotsky (1996), um primeiro estágio de desenvolvimento cultural, quando a criança começa a interagir com os objetos e controlá-los, utilizá-los como ferramentas, e um segundo estágio no qual surge a mediação fazendo com que os processos anteriores reconstruam o comportamento e as funções psicológicas.

Para que o ser humano conheça algo são necessários três elementos, como aponta Pino (2001): *sujeito, o que irá conhecer* e um *mediador*, que proporcionará esse conhecimento, uma vez que é a mediação a responsável por passar os conhecimentos de geração à geração. Assim, de acordo com a psicologia histórico-cultural, o conhecimento, só pode advir do social, da atividade humana intencional.

Quando a criança passa a assimilar a linguagem, ela “fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior” (LURIA, 2005, p. 110), ou seja, ela consegue manipular seu pensamento, pois adquiriu todas os requisitos para operar sobre o pensamento. Luria e Yudovich (1985) elucidam que por meio da palavra, a criança passa a incorporar “formas” ao seu pensamento possibilitando que suas funções psíquicas se aprimorem, se reorganizem, levando-a a obtenção de novos conhecimentos. Para tanto, é preciso que haja uma mediação intencional, que encontramos na relação adulto-criança num processo de intercomunicação, pois é essa mediação que faz com que a criança se aproprie cada vez mais do universo linguístico. Para os autores “todo esse processo da transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil”. (LURIA & YUDOVICH, 1985, p. 11).

Vygotsky (2005) aponta o conceito de zona de desenvolvimento potencial que seria um momento no qual a criança consegue exercer determinada atividade auxiliada por um adulto. Esse processo permite

analisar o que a criança já consegue fazer sozinha, bem como traçar os rumos do desenvolvimento posterior dela. De acordo com ele “a área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2005, p. 37). Além disso, também mostra o que a criança elaborará nesse processo de amadurecimento.

Para que a criança se aproprie dos conhecimentos é necessário que ela esteja em um ambiente que possibilite essa apreensão, um ambiente em que haja a mediação intencional e a interação social, de acordo com Vygotsky (2005) “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”. (p. 41). Para ele é somente por meio da aprendizagem que a criança se torna humana, ao se apropriar das características humanas, que não são naturais, biológicas, mas sim históricas.

Dialogando com as concepções de Vygotsky e seus seguidores da psicologia histórico cultural podemos apontar Bakhtin e sua filosofia da linguagem, dialogismo e discurso, para compreender melhor o processo de aquisição e significação da linguagem pela criança pequena. Em Bakhtin (2012) encontramos que o que possibilita sentido à língua é a interação social, uma vez que ela é viva e está sempre em processo de dinamicidade, por ser histórica e cultural. Aqui para nós, vale destacar alguns conceitos da teoria bakhtiniana que ajudam na constituição dessa pesquisa, como: os *gêneros do discurso* e o *dialogismo*, que serão de grande importância para nossa análise.

Rodrigues (2004) analisa a concepção de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso e segundo ela, o autor considera os gêneros como sendo as formas nas quais temos a concretização e a historicidade de todas as práticas discursivas “uma vez que o discurso materializa-se na forma de enunciados, que são sempre construídos em determinados gêneros”. (RODRIGUES, 2004, p. 423). Os gêneros do discurso estão sempre atrelados à esfera social e à interação e são constituídos ao longo do tempo, historicamente e assim vão adquirindo certa estabilidade na sociedade, porém este fato não faz com que eles sejam de todo estáveis. Eles podem sofrer alterações com o passar do tempo, ou de acordo com determinada comunidade e a utilização que se faz deles, ganhando novas formas, adaptando-se às necessidades discursivas dos falantes. Como ressalta Rodrigues (2004, p. 423) “qualquer mudança nessa interação gerará mudanças no gênero”.

De acordo com Bakhtin (2003), sempre falamos e nos comunicamos por meio de gêneros do discurso, eles perpassam todas as situações de fala/enunciação. Além disso, para o autor, por intermédio do diálogo, nos constituímos enquanto sujeitos, constituímos nossos discursos e quem somos, pois somos atravessados pelos vários diálogos, pelas várias experiências comunicativas que vivenciamos. Então, para Bakhtin (2003), tanto pela oralidade, quanto pela escrita, os gêneros do discurso permitem que haja a comunicação e interação entre os indivíduos tendo como princípio que a necessidade e motivação do diálogo, provém do meio, do social.

Práticas de Letramento na Educação Infantil

Aqui serão abordadas algumas considerações acerca das práticas de letramento e em especial no que tange às práticas de Letramento na Educação Infantil. Todos os conceitos aqui presentes estão delineados por uma visão sócio histórica e interacionista. Tfouni (1995) ressalta esse caráter sócio histórico e interacionista ao letramento e salienta que os estudos sobre ele não se detêm apenas às pessoas já alfabetizadas, mas àquelas que ainda não sabem ler e escrever, “sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos”. (TFOUNI, 1995, p. 21). Ou seja, o fato de os sujeitos serem ou não alfabetizados, está totalmente relacionado às condições de determinada sociedade.

Ainda de acordo com Tfouni (1995), não há como considerar nas sociedades (tanto na época em que autora escreve, quanto mais agora duas décadas depois) a existência de sujeitos iletrados, visto que todo ser humano possui algum grau de letramento. O que existem, ainda hoje, são pessoas que não se apropriaram do sistema alfabético, por uma série de fatores, sejam eles políticos, sociais, financeiros, geográficos, etários, etc. Seriam os “não alfabetizados”.

O letramento é então uma prática que vai além do que as instituições costumam entender sobre o que é escrita. Daí a importância de compreender que na escola, uma das principais fontes de letramento, é necessário a valorização dessas práticas sociais e suas utilizações pelos sujeitos, para além da alfabetização apenas e puramente como algo mecânico. Kleiman (1995) traz que esse modelo

de letramento no qual o sujeito está banhado por interações, é o que o autor Street denomina de modelo ideológico, no qual “as práticas de letramento, no plural são social e culturalmente determinadas” (p. 21). E assim, se faz indispensável pensar no contexto.

A autora aponta que a oralidade é um dos pontos bastante estudados quando se fala em letramento, por estar atrelado às práticas sociais. Desse modo

uma criança que compreende quando um adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Ou seja, quando a criança começa a utilizar e compreender características da escrita, por meio da oralidade, de seus usos e significados, ela é uma criança letrada, pois consegue utilizar os mecanismos da linguagem, sem necessariamente ter se apropriado do sistema linguístico – estar alfabetizada. Como vimos então, a escola é uma das agências de letramento na vida dos indivíduos, e por isso é preciso que as práticas letradas estejam presentes desde o início da escolarização, ou seja, a Educação Infantil. Ainda que os sujeitos não estejam alfabetizados, se utilizam o tempo todo da escrita e da leitura, ainda mais pensando em sujeitos que residem em áreas urbanas, onde encontram informações escritas por toda a parte e fazem uso delas, as identificando e decodificando.

Rojo (1995) aponta o letramento como um contínuo envolvimento entre língua falada e escrita. A criança antes de apreender o sistema alfabético, é capaz de manipular a fala, por meio da interação com os adultos, o que a permite lidar com os mais variados textos orais. Assim, para Rojo (1995), essa relação entre oralidade e escrita baseia-se “na sócio-história de construção de uma dada escrita para um povo ou para um sujeito e, por outro, nas necessidades e exigências discursivas que a cercam” (p. 69).

Para a autora, nem sempre é permitido que as crianças “brinquem” de ler e escrever, e esse brincar é de extrema importância, visto que ao

imersão nessas vivências enquanto leitora e escritora, por meio do jogo de faz de conta, a criança estará concomitantemente envolvida com o letramento. “É no “faz de conta que lê” e no “fazer de conta que escreve” – eles próprios práticas interacionais orais – que o objeto e as práticas escritas são recortados e ganham (ou não) sentido(s) para a criança”. (ROJO, 1995, p. 70).

Materiais e métodos

Tomamos como ponto de partida que a presente pesquisa constitui-se pelo materialismo histórico e dialético, que também é um modo de enxergar o mundo. Frigotto (2008) aborda que nessa concepção, a maneira de pensar, as ideias, refletem em nosso cérebro tudo o que fora vivenciado nas relações exteriores, sociais. Assim, a constituição da dialética se dá em contato com a realidade, com a historicidade, situada e marcada por “relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. (FRIGOTTO, 2008, p. 75). De acordo com o autor somos sujeitos da práxis (teoria e prática) e dessa forma buscamos constante transformação, tanto dos conhecimentos, quanto da realidade histórica. Nessa perspectiva, então, não há como pensar em método, separado da realidade, do social. O método seria então uma forma de “mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”. (FRIGOTTO, 2008, p. 77).

Podemos compreender assim, que para o materialismo histórico é necessário romper como senso comum, romper com o pensamento dominante, pois o conhecimento também é uma maneira de poder e, desse modo, está concentrado na mão de uma elite que visa ser detentora desse saber. É preciso então que haja a socialização desses conhecimentos, como maneira de lutar por melhores condições sociais, uma vez que a pretensão dessa teoria não é o acúmulo de conhecimento, mas sim a transformação da realidade. Refletir e estudar para que se possa transformar. Categoricamente Frigotto (2008) faz um questionamento: “A serviço de que e de quem despendemos nosso tempo, nossas forças, e grande parte de nossa vida?” (p. 83). Precisamos realmente fazer uma pesquisa que tenha por objetivo estudar para mudar e/ou melhorar alguma condição já existente.

Buscando responder às indagações contidas neste texto foram realizadas cinco inserções em uma instituição de Educação Infantil, situada dentro de uma Universidade Federal, na cidade de São Carlos – SP, com crianças entre os três e quatro anos de idade. O enfoque do estudo foi qualitativo. De acordo com Lüdke e André (2012), quando analisamos os dados qualitativamente trabalhamos com todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições das conversas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação em lócus, registros, filmagens e análise de documentos. Segundo Lüdke e André (2012), a observação é um instrumento muito válido ao pesquisador, por possibilitar o contato direto entre o pesquisador e o objeto de investigação. Para as autoras, esse fato seria um dos principais mecanismos para a investigação, de grande valor para as abordagens qualitativas.

Analisando os dados

Antes de apresentar e discutir os dados precisamos elucidar o contexto da observação. Os dados aqui apresentados são transcrições de vídeos elaborados no momento de roda de leitura realizada na instituição de Educação Infantil em que a pesquisa se deu. As inserções eram realizadas às segundas-feiras, no período da manhã. Na sexta-feira, a professora da turma realizava a escolha dos livros pelas crianças – apresentava a elas uma caixa cheia de livros e deixava que elas escolhessem qual levariam para casa, a fim de que seus pais lessem a elas. O livro escolhido era colocado em uma sacola confeccionada para esse propósito e recebia o nome de “livro viajante”. Na segunda-feira, era feita uma roda com as crianças, com banquinhos, almofadas e cadeirinhas, e assim cada uma tinha a sua vez de “ler”. Elas recontavam as histórias dos livros levados para casa e se imbuíam da memória de leitura dos pais, das imagens, das interações com os colegas, da mediação da professora e até mesmo inventavam parte da história quando não se recordavam.

Aqui traremos três transcrições de filmagens dessas leituras realizadas por três crianças distintas e em seguida analisaremos as marcas linguísticas presentes no discurso de cada uma, o diálogo,

interação e mediação entre colegas e professora e como elas foram se constituindo como sujeitos da leitura e do diálogo no decorrer dessas leituras. Chamaremos as crianças respectivamente de **Criança 1**, **Criança 2** e **Criança 3**. Reproduziremos aqui, a transcrição conforme aconteceu realmente, com as falas das crianças, do modo como elas pronunciaram.

Leitura realizada pela criança 1

Nome do livro: Cãezinhos – **Autor(a):** Tatiana Reiter Bueno

Professora: Pode contar **Criança 1**. Como chama o seu livro?

Criança 1: Cachorrinho... Cão.

(A criança mostra o livro para os amigos, tal como faz a professora em momento de leitura para as crianças, a fim de que elas olhem as imagens).

Professora: O que eles estão fazendo?

(Uma criança na roda diz “brincando”. Em seguida a **Criança 1** vira a página).

Criança 1: E agora os cãezinhos estão comendo.

(A professora indaga)

Professora: Cachorrinho pode comer comida de gente?

Criança 1: Não

(Uma criança que está na roda diz “pode”).

Professora: Pode?

(A Criança da roda que respondeu anteriormente diz “lá em casa meu cachorrinho come”. Outra criança entra no diálogo “lá na minha casa meu cachorro também come. Ele come pizza...”).

Professora: Come pizza o seu cachorro?

(A criança responde “é” - risos).

(**Criança 1** retoma a leitura)

Criança 1: - Acorda dorminhoco!

Professora: Olha que graça, ele está dormindo.

Criança 1: Quantos “cãozinhos” você vê aqui?

(Professora começa a contar junto às crianças e em seguida diz “muito bem, parabéns pela leitura!”).

Nessa primeira transcrição da leitura realizada pela **Criança 1** podemos perceber claramente o conceito de mediação intencional em relação à professora para com a criança. Notemos que a professora inicia o diálogo pedindo para que ela inicie a leitura e que diga o nome do seu livro. Vejamos que a **Criança 1** conforme vê na imagem, e provavelmente, de acordo com o que se recorda da leitura prévia realizada por seus pais, enuncia que o livro se chama “cachorrinho,

ção”. O livro na verdade se chama “Cãezinhos”, porém a criança está lendo as imagens, e não está “errada” ao dizer outro nome, uma vez que é a sua compreensão. Vygotsky (1982) traz que a imaginação é a base da atividade criadora, isto é, ela que nos permite produzir cultura, e nesse evento temos um exemplo de a criança utilizando sua criatividade ao nomear o livro. Logo em seguida, ela repete uma prática da professora, de mostrar o livro para todas os colegas, a fim de que possam ver as imagens, que para eles são muito importantes na constituição da leitura nessa faixa etária.

A professora segue a mediação indagando sobre o que está acontecendo na história e assim começa a interação também com outras crianças na roda de leitura. Surgem indagações acerca do que os cãezinhos podem ou não comer. A leitura continua, e a mediação e diálogo da professora também. Como vimos, a linguagem possui papel de mediadora para a apreensão dos conhecimentos, assim de acordo com Pino (2000, p. 37), a significação “é o elemento que circula nos registros diferentes do agir, do falar e do pensar, permitindo a sua articulação”. Desse modo, a linguagem age como mediadora das situações interativas. As crianças na roda, juntamente à mediação da professora e da linguagem, foram atribuindo significações ao livro sobre cãezinhos, e ainda, trouxeram as suas vivências da temática para contribuir no diálogo, um exemplo disse é quando uma criança diz “lá em casa meu cachorrinho come”.

Notamos que a leitura tem sentido às crianças, por se tratar de um assunto que é próximo à realidade delas e que graças às várias interações entre sujeitos e à mediação foi possível a troca de aprendizados. A prática educativa segundo Freire (2011) deve estar preocupada com a valorização do conhecimento prévio dos alunos, os saberes que são carregados por eles, a partir de suas atuações no mundo. Mais uma vez é necessário apontar a importância da dialogicidade, conversar com os alunos sobre os conhecimentos aprendidos em sala de aula e a relação desses conhecimentos com os saberes da vida cotidiana.

Assim, os significados só ganham valor ao significarem para o sujeito, ou seja, quando há a significação concretizada por meio de uma relação entre sujeitos. “Isso quer dizer que o discurso ou interlocução é um processo de produção social de significação, e a língua o instrumento dessa produção” (PINO, 2000, p. 39).

Leitura realizada pela criança 2

Nome do livro: O bosque selvagem – **Autor(a):** Claudine Ullrich

Professora: Como chama o seu livro?

Criança 2: Esqueci.

Professora: O bosque...

Criança 2: Selvagem. O bosque selvagem.

(A **Criança 2** começa a conta a história).

Criança 2: Tinha caracol, ratinhos e aí tinha um monte de filhotinhos, ó!
(Mostra o livro para os colegas na roda).

Professora: Que bonitinhos. E aí o que mais acontece?

Criança 2: E aí tinha um monte de bichos, qué vê?! Tinha coelhinho, filhotinho de raposa. Olha, esse é o papai e essa é a mamãe e esses são os filhotinhos, eles tão bigando, olha eles bigando! Aí tinha um filhotinho perto da mamãe.

(**Criança 2** mostra o livro novamente à turma. Uma criança pergunta se tem macaco no livro)

Criança 2: Não tem macaco nessa história.

(A criança diz “ah, tudo bem”).

Criança 2: Mas tem macaco no zoológico!

(Uma outra criança se levanta vai até a **Criança 2** e mostra que na página há um rato).

Criança 2: É, legal. Legal esse livro né?!

(Nesse momento começa a interação entre ambas as crianças, que ficam observando cada detalhe da página).

Criança 2: Aqui tem o papai ceivo, mamãe ceiva, filhinhos. E olha meu desenho... É suipesa.

É o rato e a raposa!

(E mostra o seu desenho aos colegas e à professora).

Professora: Parabéns!

Aqui encontramos um caso no qual a criança se esquece o nome do livro, no entanto, a professora ao começar a dizer “o bosque...”, a criança rapidamente se recorda e completa “selvagem” e em seguida retoma o nome completo “o bosque selvagem”. Ao iniciar a leitura podemos perceber as marcas da oralidade tão presentes em sua fala. Ela começa a contar a história elucidando sobre quais animais haviam nas páginas do livro. A professora realiza um processo mediativo perguntando o que mais acontece, porém a criança continua a mostrar e a falar sobre todos os bichinhos que vê enunciando apenas uma ação entre dois filhotinhos, quando diz “eles tão bigando”. A criança faz essa

leitura pela imagem e assim como o caso da **Criança 1**, ela mostra o livro para a turma, como a professora faz. A mediação em Vygotsky e para a psicologia sócio histórica possibilita a constituição e o aprimoramento das funções psíquicas superiores. O sujeito internaliza e se apropria dos conhecimentos mediados por outros homens, pelos instrumentos e pelos signos, socialmente organizados.

Quando começa o diálogo entre as crianças e lhe perguntam se há macacos na história, a **Criança 2** diz que não, mas trazendo para a realidade, afirma que no zoológico tem! Notamos como a significação e a interação estão presentes nesses discursos, possibilitando que as crianças manipulem a linguagem, realizem leituras, mesmo que não estejam alfabetizadas, e isso se dá ao fato de que a língua é muito mais que um aglomerado de signos ou um sistema de códigos, ela é antes de tudo interação social, assim em Bakhtin (2012) “os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (p. 111).

Leitura realizada pela criança 3

Nome do livro: Quem tem medo de monstro? – **Autor(a):** Ruth Rocha

(A criança está com o livro em mãos, porém esqueceu o nome do livro e por este motivo não começa a contar. A professora pergunta para a sala)

Professora: Alguém sabe o nome do livro que a **Criança 3** levou para casa?

(A criança imediatamente se lembra, porém não fala o nome correto da obra)

Criança 3: Monstro de três olhos!

(Então outra criança da roda diz “não. Quem tem medo de monstros!”).

(A **Criança 3** se contrapõe momentaneamente).

Criança 3: Não, eu chamo de monstro...

(Para, pensa e muda o seu discurso anterior reafirmando agora o título sugerido pela colega).

Criança 3: Quem tem medo de monstro!

(E então começa a contar).

Criança 3: Uhh, olha o tamanho do rabão do monstro...

Professora: O que está acontecendo aí?

Criança 3: A bruxa...

Professora: A bruxa tem medo do que?

Criança 3: do ladão.

Criança 3: De quem é essa mão?

(A criança faz a entonação alterando a sua voz para parecer a do personagem).

Criança 3: E o bicho papão comeu o ladão. E... e o pirata viu o bicho e tinha medo dele ihihi (risos).

Professora: Medo de quem?

(Outra criança diz “pirata”).

Criança 3: Nããão (enfático). É do bicho papão. Aí o fantasma: buuuu! E o pirata tinha medo de fantasma. Ele é assustador. E o lobo tentava... E o lobo tava... o fantasma tava com medo do lobo. Aí o lobo tava correndo atrás da chapeuzinho vermelho e o monstro de três olhos era muito bravo.

(Finaliza a leitura).

Professora: Muito bem!

Na leitura realizada pela **Criança 3** percebemos como as relações dialógicas se constituem e vão ajudando a constituir o outro e seu discurso. Concordando com a visão bakhtiniana sobre o diálogo podemos admitir que a palavras do sujeito é também palavra de outros sujeitos e que assim vão constituindo-o, assim como vimos anteriormente. Faraco (2009) alude que o círculo de Bakhtin ao tratar do diálogo face a face, não se preocupava diretamente em analisar o que propriamente era dito de um a outro, mas sim o “complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2009, p. 61). No caso do diálogo realizado no momento de leitura da **Criança 3** notamos as forças que estão interferindo em suas falas e a influência que elas têm. Quando a colega fala o nome correto do livro, a criança tenta seguir no que havia dito anteriormente, mas para e reflete que na verdade a colega estava certa e assume o seu discurso.

Temos em Bakhtin (2003) que as relações dialógicas são aquelas propulsoras de sentido, tanto em um diálogo real, face a face, quanto no diálogo regido pela escrita. Souza (1994) aponta que para Bakhtin “a

linguagem nunca está completa, ela é uma tarefa, um projeto sempre caminhando e sempre inacabado” (p. 100).

A leitura realizada pelos pais da criança também influencia em sua leitura, uma vez que ela reproduz os momentos de entonação, bem como as onomatopeias, sem mesmo saber para que servem, mas compreende que seu mecanismo de utilização faz com que o texto ganhe vida e chame mais atenção dos colegas. A criança assim incorpora as várias vozes que escuta, que a rodeia e vai começando a adquirir o seu repertório de linguagem, nesse processo dialógico e ininterrupto.

A respeito da entonação Souza (1994) aponta que “a entonação é, por assim dizer, testemunha da singularidade da situação dialógica e do particular direcionamento e responsabilidade dos participantes do diálogo”. (p. 106). Desse modo, os sujeitos presentes no momento de diálogo e leitura, conseguem compreender a entonação utilizada pela **Criança 3**, que lhes causaram a sensação de medo, ou expectativa, por exemplo, permitindo assim um contexto extraverbal. De acordo com Souza (1994, p. 106) “é a partir do presumido pelos falantes na interação verbal que a entonação pode ser compreendida”.

Considerações finais

Notamos a partir dos três momentos de leituras realizadas pelas crianças, como ocorre a constituição do diálogo, interação e mediação. A professora como mediadora dos momentos de roda de leitura possibilitou que as crianças se lembrassem de elementos tais como: o título da obra, a continuidade da leitura e possibilitou que elas se sentissem motivadas a ler. Pudemos perceber a importância da interação social para o desenvolvimento dos seres humanos, tal como salienta Bakhtin (2012).

Os eventos de letramento que ocorreram possibilitaram às crianças o contato com o universo letrado, por meio da leitura de diversos gêneros do discurso, as crianças brincavam de ser leitoras e naquele momento elas realmente eram leitoras, pois faziam as suas interpretações e significações dos textos, tanto por memória, quanto por leitura de imagens e interação dos colegas e professora. Rojo (1995, p. 71) salienta que “é na presença/ausência do brincar de ler para a criança (jogos de contar), no brincar de ler com a criança, no brincar de desenhar e escrever (jogos de faz de conta) que se reencontra o sentido social da escrita”. Dessa maneira, a leitura ganha sentido para a criança

entre os três e quatro anos de idade, que ao adquirir o hábito de escutar e ler histórias, se apropriará de um repertório discursivo que lhe favorecerá posteriormente na aquisição de outra modalidade de linguagem, a escrita alfabética.

Percebemos assim, como na Educação Infantil ocorre o processo inicial de socialização das crianças. Foram nítidos os reflexos do mundo exterior no individual delas, como elas interagem e representavam frente às leituras de diferentes gêneros discursivos.

Pode-se notar ainda, que, quanto mais práticas de letramento forem vivenciadas nas situações de ensino-aprendizagem das crianças, mais possibilidades elas terão para se inserirem na cultura letrada. Verificou-se que as crianças sentem essa necessidade, elas querem realizar leituras e significações, assim quanto mais mediações houver, mais elas caminharão rumo à aprendizagem significativa da língua materna.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. – 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. –13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. – 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra: 2011.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. – São PAULO, Cortez, 2008.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U, 2012.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, A. [et al.]. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da

aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. – São Paulo: Centauro, 2005.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: **Pensamento e Linguagem, Cadernos Cedes**, n. 24, 3 ed., Campinas, 2000.

_____. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza B. (Orgs.). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4. N. 2. P. 415-440. Jan/jun. 2004.

ROJO, R. H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papirus Editora, 1994.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. – São Paulo, SP: Cortez Editora, 1995.

YGOTSKY, L. S. **El arte y la imaginación em la infância**. Madrid: Akal, 1982.

YGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. In: YGOTSKY, L. S. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

YGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. [et al.]. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Trad. Rubens Eduardo Frias. – São Paulo: Centauro, 2005.

ZUIN, P. B; REYES, C. R. **O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECONTOS E REPRESENTAÇÕES

Beatriz Giordani Botteon – Terapia Ocupacional- PIBIC-PUICT-UFSCar¹

Poliana Bruno Zuin – UAC- PPGL-UFSCar²

Este artigo é decorrente de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida há 3 anos junto à professora Poliana Bruno Zuin na Unidade de Atendimento à Criança – UAC. Iniciei o primeiro contato com a docente no primeiro ano de Graduação em Terapia Ocupacional no estágio curricular. Em seguida, comecei a participar de projetos de extensão junto à docente e, em 2017-2018 fui contemplada com uma bolsa PIBIC-CNPQ para realizar uma pesquisa intitulada: “Práticas de Leitura na Educação Infantil: apropriação das histórias por meio de atividades plásticas”. A coleta de dados ocorreu em uma sala de aula de crianças de 2 a 3 anos de idade, onde por meio de histórias eram confeccionados materiais para o desenvolvimento de atividades plásticas para que pudesse ser analisado o desenvolvimento motor e cognitivo dessas crianças que possuíam 2, 3 anos na época. A proposta por analisar as representações deveu-se à evolução no desenvolvimento das crianças e a procura pelos mesmos em expressar suas representações de diferentes maneiras, entre elas as artes plásticas e o desenho, pois essas crianças passaram a ter um domínio de destreza e coordenação dos movimentos finos da mão. Dando continuidade aos trabalhos com o mesmo grupo de crianças e estando a professora no mesmo grupo das crianças no ano de 2018 com a idade

¹ Faço parte da equipe dos Projetos de Extensão: Letramentos na Educação Infantil: Rodas de Leitura e de Conversa como espaço para apropriação de novas leituras de mundo- PROEx: 23112.001557/2017-52 e 23112.004284/2018-89 e do Projeto “Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional”, ambos coordenado pela Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin. É integrante do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ.

² É líder do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ

entre 3 e 4 anos foi submetido um projeto de pesquisa ao PUICT objetivando analisar as práticas de leituras e sua influência no desenvolvimento da oralidade e representação dessas crianças, sendo os objetivos específicos: verificar como as crianças realizam os recontos e representações a partir daquilo que lêem para elas, buscando analisar as experiências e práticas de leitura de crianças com 3 anos de idade; identificar como compreendem as histórias por diferentes formas de representação, desenhos, brincadeiras, pintura e, por fim, analisar como as crianças recontam as histórias lidas em sala.

A coleta de dados ocorreu junto a sala de aula da orientadora desse projeto, juntamente com o desenvolvimento de um projeto de extensão a qual participo coordenado pela mesma orientadora denominado: "Letramentos na Educação Infantil: Rodas de Leitura e de Conversa como espaço de apropriação da leitura de mundo e dos diferentes gêneros textuais"- ProEX. Para realizar a coleta de dados da pesquisa, a estudante participou do planejamento, bem como dos momentos de Roda de Leitura e de Conversa que a docente realiza com as crianças diariamente momento em que as histórias possam ser recontadas e representadas. A análise de dados coletados estará baseada nas representações desses desenhos feitos pelas crianças. Para tanto, na elaboração desse projeto, foi proposto para análise a produção de 5 crianças, todavia o trabalho trará dados gerais de 15 crianças.

O quadro teórico dessa pesquisa é composto a partir dos estudos de Bakhtin, Paulo Freire, Vygotsky e Freinet e autores da Terapia Ocupacional, minha área de formação. A partir dos estudos de Bakhtin (2003), a linguagem é caracterizada como um lugar de constituição das relações sociais. Pensando no estudo da língua na Ed. Infantil, como esse processo interativo que ocorre por meio de situações e práticas letradas, é importante estudar como ocorre o início desse processo de representação e produção de sentidos pela criança de 3 a 4 anos a partir da leitura dos diferentes gêneros textuais. Por essa razão, busca-se, por meio da realização dessa pesquisa, contribuir metodologicamente nos processos de ensino e aprendizagem da língua materna. Portanto, a função social da leitura e da escrita contribui decisivamente para a aprendizagem dessas habilidades. Isto posto, a leitura é também, um importante mediador para a aquisição da escrita e a habilidade de ler a palavra e poder relacioná-la com a leitura do mundo.

Como estudante do curso de Terapia Ocupacional busco contribuir com o desenvolvimento cognitivo e motor dessas crianças. Conforme aponta Rocha (2007), a Educação é um dos campos de intervenção da Terapia Ocupacional. Com isso, essa área do conhecimento pode subsidiar a prática pedagógica de professores na educação infantil, visando sempre o desenvolvimento pleno e saudável dos alunos. A atuação do terapeuta ocupacional tem como foco a promoção do desenvolvimento infantil dentro do sistema educacional, seja na atuação direta com a criança ou por meio da capacitação de educadores. Visualizando assim, um sistema bastante dinâmico em que é necessário refletir constantemente sobre sua prática junto à diversidade encontrada.

“Educação infantil é um espaço potencial capaz de prover os mecanismos que garantam o desenvolvimento em todas as suas esferas, independente das necessidades específicas de cada criança. Um espaço onde a promoção de desenvolvimento é seu cerne condutor” (Lourenço e Cid, 2010, p.17)

As atividades plásticas na infância ajudam no processo de criação e construção da criança, valorizando o ato de brincar. As atividades lúdicas segundo Palmeira (2014) auxiliam diretamente no desenvolvimento de sua expressão, nas relações afetivas com o mundo, com as pessoas e com os objetos. Nesse sentido, as atividades plásticas têm como propósito visar uma forma mais lúdica sobre o conhecimento da linguagem da arte, para que possa ampliar o repertório, promovendo conhecimento dos processos criativos, oportunizando a aprendizagem da criança.

É por meio do brincar e das brincadeiras com o próprio corpo, com o corpo do outro e com objetos, que a criança vai desenvolvendo todo seu repertório motor, sensorial, cognitivo, social e emocional” (TEIXEIRA et al., 2003, p. 520).

O contato com diferentes tipos de materiais, texturas, cores e sons estimula a criança na percepção provendo o seu desenvolvimento sensorial, cognitivo e motor. Com isso, promover estímulos desde muito cedo, contribuirá para um desenvolvimento saudável dessas crianças. Sendo que é nessa faixa de idade, dos dois aos três anos, em que o

amadurecimento do desenvolvimento dessas habilidades começa a surgir. De acordo com Papalia (2006), a grande atividade motora e a coordenação entre as mãos ocorrem no período dos três anos de idade, faixa etária escolhida pela docente para o desenvolvimento desses projetos.

Proporcionar as crianças o contato com diferentes materiais nas confecções das atividades plásticas possibilita transformações, referentes à reutilização e de construção de novos elementos, formas e texturas, pois a relação que a criança estabelece com esses materiais ocorre inicialmente por meio da exploração sensorial e da sua utilização em diversas brincadeiras. Diante do exposto, as representações e construções de objetos surgem a partir da exploração de novos materiais, no criar da imaginação e no contato com a arte. (SALOMÃO; MARTINI E MARTINEZ, 2007).

Analisando o processo das práticas de leitura junto às atividades plásticas podem-se observar sinais de melhora na atenção e na escuta, bem como o desenvolvimento motor e cognitivo, que é parte fundante de um processo de desenvolvimento saudável. Vale lembrar que é por meio dessas práticas que a criança se apropria da linguagem, ampliando seu conhecimento, suas vivências e seu repertório de mundo. Zuin e Zuin (2016) ressaltam a importância da leitura diária às crianças, pois através dessa prática elas irão ter a oportunidade de fazer leituras de mundo. Ao encontro desses autores Palmeira (2014) resalta que o professor é o principal mediador de conhecimento, com isso, precisa apresentar à criança situações que lhe possibilitem ampliar e enriquecer suas experiências, de modo prazeroso e lúdico. O professor é o principal agente de mediação do aluno.

Os dados aqui são parciais e retratam um momento que ocorre semanalmente, por meio de um projeto de recontos das leituras realizadas em sala e a representação pela criança dessas histórias.

Os dados dessa pesquisa são condizentes as análises feitas referentes às rodas de leitura e a construção das atividades plásticas. As rodas de conversa e leitura estão presentes dentro desta sala de aula, onde são trabalhados diferentes gêneros textuais, afim de que se possa melhorar o repertório de mundo dessas crianças. E em seguida são realizadas as construções das atividades plásticas, referentes a cada história lida. As atividades plásticas são construídas a partir de matérias recicláveis e sucatas, também são usadas, tintas, argila, areia e outros

materiais descartáveis. Além das atividades plásticas, eram realizadas atividades de desenhos.

Todas as histórias foram trabalhadas referentes a um tema proposto. Assim, foram trabalhados temas relacionados a animais e seu habitat – o que comem, onde vivem, onde nascem; da barriga ou do ovo – a fim de que a criança pudesse ter contato com o mundo e diferenciar os diversos tipos de animais existentes.

Para exemplificar, segue algumas imagens:



Imagens relativas a um projeto de aves

Fonte: Autoras

Outro projeto trabalhado em sala foi em relação à literatura denominada “O Carteiro Chegou” de Janet e Allan Ahlberg. A partir dessa leitura foram trabalhados diversos contos, tais como: “Cachinhos dourados e os três ursos”. Através desse conto pode-se trabalhar quantidade e tamanho com as crianças, onde foram realizadas desde a família urso, até o mingau que comiam, trabalhando sempre a quantidade e o tamanho dos ursos. Realizamos também a leitura de várias versões do conto “ João e Maria” e a partir dessas histórias fizemos uma maquete da casa da Bruxa da história João e Maria.

Desenvolvemos também a história “João e os 10 pés de feijão” José Roberto Touro e Marcus Aurelius, buscando trabalhar os 10 tipos de feijão. Para que as crianças pudessem conhecer melhor, houve o plantio de feijão, junto com uma nutricionista as crianças puderam conhecer cada semente, a fim de que mostrassem os benefícios na hora da alimentação. Nesse dia algumas crianças se motivaram a comer. A fim de ilustrar essa história, foi realizado em papelão o castelo do gigante, bem como a pintura da bota do gigante e brincadeiras de pega-pega com a música “Fi-Fii-Fo-Fum sinto cheiro de criança...”.

Sobre essa perspectiva pudemos analisar o desenvolvimento de alguns sujeitos no decorrer das atividades. As imagens a seguir mostram o desenvolvimento dos sujeitos:

Figura 1: Sujeito A



Fontes: Autoras

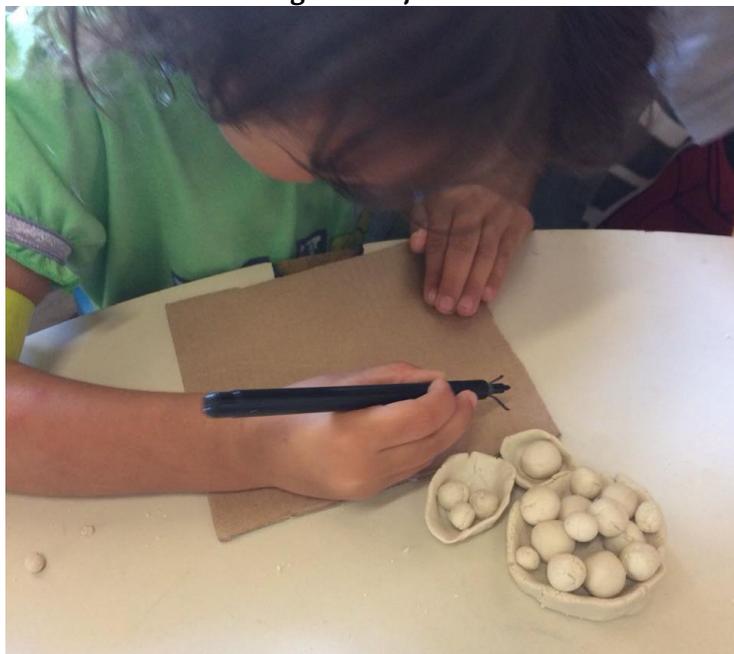
Sujeito A: Essa criança é muito participativa e adora as leituras realizadas e expressa as suas produções de sentido em diferentes linguagens, como reconto, como escrita, como desenho e também nas atividades de artes plásticas. Percebemos ao longo de um ano o

desenvolvimento da criança em relação a coordenação motora fina, atenção, escuta, tal como podemos perceber na Na Figura 3. O sujeito A reproduz em argila os pratos de mingau dos ursos em diferentes quantidades:

Nessa imagem nota-se que o sujeito já consegue realizar movimentos circulatorios com as mãos, tendo a noção de quantidade e tamanho e assim, possuindo um maior domínio do corpo, referente à dissociação dos movimentos e aperfeiçoando o refinamento deles, tendo também uma maior coordenação dos mesmos, tal como bem salientou Papalia (2006) sobre o desenvolvimento da atividade motora e da coordenação entre as mãos, que se aperfeiçoam próximo aos três anos de idade por meio de estimulações.

Na Figura 2, podemos observar a mesma criança tentando reproduzir seu nome, nota-se que essa criança ao segurar a caneta já utiliza os movimentos finos na hora da escrita, ela possui preensão com os 4 dedos e já escreve seu nome, bem como reconhece letras e números e os associam a quantidades.

Figura 2: Sujeito A



Fonte: Autoras

Sujeito B: Essa criança também possui grande habilidade de movimentos. Já anda de bicicleta sem rodinhas, anda de skate, é muito ativa e adora leituras. Todavia, nessa imagem, o sujeito apresenta preensão palmar com o indicador em extensão que é um movimento referente à própria idade.

Figura 3: Sujeito B



Fonte: Autoras

Na Figura 4 ele segura a caneta usando pinça, com os dedos firmes.

Figura 4: Sujeito B



Fonte: Autoras

Já na Figura 5, a mesma criança possui um domínio e uma destreza maior ao segurar a caneta, sendo que nessa imagem ela tenta reproduzir seu nome. Percebemos que esses movimentos estão se aperfeiçoando e, por essa, razão ocorrem por meio de avanços e retrocessos, tal como nos afirma Vygotsky (2001).

Figura 5: Sujeito B



Fonte: Autoras

Vale ressaltar que as práticas de leitura junto com as atividades plásticas são muito importantes não apenas para o desenvolvimento motor e cognitivo de crianças nessa faixa etária dos 2 a 3 anos, mas também importante para o desenvolvimento de um repertório de aprendizagem e para as interações sociais. Com isso, proporcionar esses estímulos desde cedo contribui para o desenvolvimento pleno e saudável dessas crianças.

Compreende-se a leitura feita pelas crianças nas suas diversas significações, com sua interação com o meio onde elas estão inseridas, partindo desta análise e levando em conta a importância da leitura para a criança e seu processo de desenvolvimento é que foi pensada a perspectiva da terapia ocupacional dentro deste contexto. Paulo Freire (2013) ressalta ainda, que o ensinar não se baseia apenas em transferir

conhecimento, mas buscar formas que possibilitem a própria produção ou sua construção, evidenciando a importância da construção dessas atividades realizadas a partir da leitura.

No processo pode-se perceber que as práticas de leituras favorecem uma melhora no desenvolvimento da linguagem e da escuta, unindo com a construção das atividades plásticas percebeu-se uma melhora no desenvolvimento motor e cognitivo das mesmas, que é parte fundante de um processo de desenvolvimento saudável, onde as crianças mostram significativamente melhoras ao pegar no pincel, segurar a caneta, conseguindo exercer a coordenação motora fina. Sendo assim, são fundamentais os estímulos que são oferecidos, mediados pelo professor em sala.

Pode-se concluir que então o contato com o mundo letrado é muito importante na primeira infância, pois através das práticas de leitura e da criação de atividades plásticas, implicará no desenvolvimento cognitivo, ajudando na construção da linguagem e dos aspectos motores que influenciam no comportamento da criança e no seu aprendizado.

Referências

- BOTTEON, B. ZUIN, P.B. **“Práticas de leitura na educação infantil: apropriação de histórias por meio de atividades plásticas e motoras”**. Disponível em: <https://issuu.com/pnaicufscar/docs/forma__o_de_professores_-_pr_ticas_> Acesso em: 20/06/2018
- BRANDÃO, S. Desenvolvimento psicomotor da mão. Rio de Janeiro: Enelivros, 1984.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire - 46ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- LOURENÇO, G. F.; CID, M. F. B. **Possibilidades de ação do Terapeuta Ocupacional na Educação Infantil: Congruência com a proposta da Educação Inclusiva**. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, Mai/Ago 2010, v. 18, n.2, p. 169-179 169.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura, teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2001.
- PALMEIRA, T.S. **A arte na educação infantil: Olhares que Entrecruzam-se**. Goiânia. Julho, 2014. Disponível em: >file:///C:/Users/Usuario/

Documents/2014-1_A%20ARTE%20NA%20EDUCACAO%20INFANTIL_ Olhares%2oque%20Entrecruzam-se.pdf< Acesso em: 10-julho-2018

PAPALIA, D. **Desenvolvimento Humano**. Artmed: Porto Alegre, ed. 12, 2006.

ROCHA, E. F. **A Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces**. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v.18, n. 3, p. 122-127, set./dez. 2007.

SALOMÃO, H. A. S. MARTINI, M. Jordão, A. P. M. **A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado**. Set-2007 Disponível em: > file:///C:/Users/Usuario/Documents/A0358.pdf< Acesso em: 11-jul-2018

TEIXEIRA, E. et al. **Terapia ocupacional na reabilitação física**. São Paulo: Roca, 2003 52, 2004

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. – 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

_____. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, Tomo II, 1993.

_____. **El arte y la imaginación em la infância**. Madrid: Akal, 1982.

ZUIN, P.B. **Um olhar de cotejo para experiências com leituras e artes plásticas na primeira infância**. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe- UFSCar. **Palavras e Contrapalavras: lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, 235 p.

ZUIN, P. B.; ZUIN, L. F. S. Leituras de mundo mediadas pela leitura da palavra. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe- UFSCar. **Palavras e Contrapalavras: lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 333 p.

O DESENHO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: E SE A GENTE BRINCAR DE DESENHAR?

Andressa de Oliveira Martins- PPGE- UFSCar
Carla Luane Ramos – PPGE- UFSCar
Poliana Bruno Zuin – UAC-PPGL-UFSCar¹

Introdução

Esse texto é resultado das experiências vivenciadas ao longo do segundo semestre de 2018, na Unidade de Atendimento a Criança, da Universidade Federal de São Carlos (UAC/ UFSCar). Nessa escrita direcionamos nosso olhar para os momentos de brincadeira de crianças de um grupo 3 – idade entre 3 e 4 anos.

Compreendendo a instituição de Educação Infantil como o melhor lugar para a Educação de crianças de 0 a 5 anos de idade (MELLO, 2007), essa deve se constituir enquanto espaço intencionalmente organizado para se garantir a máxima apropriação das qualidades humanas. Para essa máxima apropriação das qualidades humanas, Mello (2007) aponta como fundamental o respeito às típicas formas de atividade da criança pequena, com destaque para o brincar.

Compreendemos o brincar como linguagem privilegiada e de direito da criança. Esse se concretiza, conforme aponta Sommerhalder e Alves (2011), pelos jogos, brinquedos e brincadeiras e, comumente, se faz presente nas instituições de Educação Infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) as práticas, nessa Etapa Educativa, devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras. Constitui-se assim, enquanto responsabilidade das creches e pré-escolas garantirem tempos e espaços para o brincar (MASCIONI, 2010).

¹ As autoras fazem parte do Projeto de Extensão “Letramentos na Educação Infantil: rodas de conversa e de leitura como espaço para apropriação de novas leituras de mundo. A primeira autora é ainda Professora Pesquisadora na UAC- UFSCar atuando na sala do Grupo a qual fazemos parte.

No Documento “Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica” (BRASIL, 2012) o brincar é apontado como fundamental para o desenvolvimento das crianças, considerando que ele ocorre de forma livre e que possibilita a iniciativa e condução da criança, sendo espaço de tomada de decisões, expressão de sentimentos, conhecimento de si, dos outros e do mundo, de modo que:

Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza dos objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. (BRASIL, 2012, p. 11)

Acrescenta-se a isso o entendimento do brincar como linguagem privilegiada da criança. Como salienta Leontiev (1988) a atividade principal não é aquela que ocupa maior parte do tempo da criança, mas aquela que gera as mais importantes modificações em seu desenvolvimento. Segundo Lima (2018), o desenvolvimento das capacidades humanas fundamenta-se na atividade principal. Essa é aquela que promove e impulsiona o desenvolvimento potencial em cada momento histórico da vida.

O brincar apresenta-se assim como forma privilegiada da criança experimentar, compreender e conhecer o mundo, bem como estabelecer relações com outras crianças e adultos. Nas palavras de Sommerhalder e Alves (2011, p. 12) “Podemos pensar, então, que o jogo é nosso ponto de partida: é a partir dele que iniciamos nossa fantástica relação com o mundo da Cultura”.

Nesse panorama, a participação do(a) professor(a) nos momentos de brincar se apresenta como fundamental, uma vez que entendemos que é por meio dessa linguagem – brincadeira – que a criança se relaciona com o mundo da cultura e que é ela que gera as mais importantes modificações no desenvolvimento infantil. Assim, a participação no brincar não pode ser negligenciada por aquele que tem como função o “fazer crescer humano” (ONGARI; MOLINA, 2003), ou seja, função de investir de forma qualificada na criança de 0-5 anos.

Essa participação pode se concretizar de diferentes formas: planejamento organização de espaços e materiais, acompanhamento, intervenção, observação, atendimento as necessidades da criança.

Sommerhalder, Nicolielo e Alves (2016) apontam que a participação do(a) professor(a), por meio dessas diferentes ações, fomenta a aprendizagem e o desenvolvimento humano, tendo esse profissional um papel fundamental como agente promotor e incentivador das atividades lúdicas (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Metodologia

Esse texto se constrói a partir das experiências vivenciadas por uma professora efetiva, uma professora-pesquisadora e uma aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, no segundo semestre de 2018, na Unidade de Atendimento a Criança, da Universidade Federal de São Carlos (UAC/UFSCar), em um grupo 3. Nesse grupo estão inseridas 15 crianças, sendo 7 meninas e 8 meninos, com idade entre 3 e 4 anos.

Entendendo a Educação Infantil como espaço intencionalmente organizado para se garantir a máxima apropriação das qualidades humanas e reconhecendo e afirmando o brincar como linguagem privilegiada e de direito da criança, direcionamos nosso olhar para os momentos de brincar de crianças com idade entre 3 e 4 anos que ocorrem no acolhimento – chegada das crianças na instituição.

O acolhimento, considerando que a instituição tem como horário de chegada das crianças das 7h45 às 8h15, se constitui enquanto um momento de brincar, que perdura até às 8h30. Esse momento é planejado e organizado pelas professoras responsáveis da turma. Diversos objetos são disponibilizados, com destaque para aqueles que observamos com mais frequência: massinhas, blocos de montar, panelinhas, carros, bonecas. Geralmente, cada espaço da sala é organizado com um desses materiais. Por exemplo: massinhas e panelinhas na mesa, blocos de montar no tatame, etc.

No momento de acolhimento, as crianças têm oportunidade de brincar com os objetos que estão disponíveis e também criar outras brincadeiras, como observamos comumente: lutadores, super-heróis, pega-pega.

Destacamos também que nesses momentos as professoras se colocam a brincar junto com as crianças. Como as crianças costumam se organizar em grupos para o brincar, as professoras se inserem nesses grupos, ficando, por exemplo, uma na mesa com as crianças que estão

brincando com as panelinhas e massinhas e outra no tatame, com as crianças que estão brincando de blocos de montar. Nesses momentos, percebe-se o constante convite das crianças para brincar com elas e solicitação de auxílio, como por exemplo, quando estão montando blocos e pedem para que a professora ajude a segurar, a empilhar, ou quando estão brincando de massinha e panelinhas e pedem para que a professora faça um bolo, prepare a comida, ou experimente aquilo que ela cozinhou.

No decorrer do segundo semestre de 2018, com a observação e escuta sensível das crianças (RINALDI, 2012), percebemos o crescente interesse dessas pelo desenho. Considerando essa demanda, passamos a atender as necessidades das crianças de modo a incluir, no momento de acolhimento, um espaço para o desenho. Observamos que um grupo de crianças, a partir de então, no acolhimento, passaram a se concentrar em torno desses materiais, tornando-se para essas, o desenho a principal brincadeira desse momento. A partir disso, nos dedicamos a refletir sobre o desenhar nos momentos de brincar desse grupo de criança.

E se a gente brincar de desenhar?

Partimos de uma compreensão de criança “[...] que nos pede que olhemos para ela com olhos diferentes, de modo a fortalecer seu direito de aprender e saber, de encontrar o seu sentido da vida e da própria vida, sozinha e com os outros” (RINALDI, 2012, p. 204). Nesse entendimento, o papel do(a) professor(a) se torna imprescindível no respeito, escuta e tempo para ouvir, com todos os sentidos, o que meninas e meninos têm a dizer, por meio de suas diferentes linguagens.

Foi a partir do comprometimento com o respeito, escuta e tempo para ouvir as crianças, que nós, professoras de Educação Infantil, nos engajamos em nossas práticas cotidianas. Entendendo o brincar enquanto linguagem privilegiada da criança, nos dedicamos a estar e brincar com elas, buscando conhecê-las e conhecer as formas como interpretam, questionam e percebem a realidade.

O brincar com as crianças teve início com a organização dos espaços e da escolha dos materiais, entendendo que essas são vivências inaugurais que contribuem para o desenvolvimento infantil e que a forma como são organizadas as experiências propostas às crianças

assume o caráter de impulsionadora do desenvolvimento (MELLO, 2010). Assim, se faz fundamental o planejamento e organização desses momentos, considerando a quantidade e a qualidade de oportunidades ofertadas e sua íntima relação com o desenvolvimento infantil.

Constituiu-se também com a participação efetiva das professoras nos momentos de brincadeira, entendendo que:

Não se trata simplesmente de sugerir uma brincadeira ou deixar que as crianças brinquem livremente, mas de 'brincar com', de compartilhar com as crianças suas produções, de criar espaços para que possam atribuir significados a estas produções e também apropriar-se da cultura lúdica. (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 55).

Ao estar com as crianças e brincar com elas, observamos algo que ocorria de forma recorrente. Um grupo nos fazia sempre um convite: E se a gente brincar de desenhar?

Segundo Mello (2010), o(a) professor(a) é quem organiza o tempo da criança na escola, assim, quanto melhor ele compreender a importância daquilo que a criança gosta de fazer, melhor poderá organizar condições concretas para a realização de atividades significativas para a criança.

O desenho revelou-se como uma atividade de interesse das crianças. Foi assim que passamos a inseri-lo no momento do acolhimento. Organizamos um espaço com mesa, cadeiras e materiais como folhas de diferentes cores e tamanhos, canetinha, lápis de cor e giz de cera.

Para Vasconcelos e Rossetti-Ferreira (2001), quando as crianças têm liberdade e recursos, elas fazem o que gostam de fazer. O desenho se manifestou, em um grupo de crianças com idade entre 3 e 4 anos que frequentam a UAC, como aquilo que elas gostam de fazer e que mesmo com as outras possibilidades de brinquedos e brincadeiras ofertadas, escolhem desenhar.

Por meio do desenho as crianças brincam, experimentam ideias, emoções, pensamentos e representam o mundo (AMORIM; CLARO, 2017), sendo essa a primeira escrita da criança e o primeiro meio pelo qual ela se expressa significativamente no papel (BOMBONATO; FARAGO, 2016).

De acordo com Seabra et al. (2009), o desenho é a primeira manifestação escrita da criança, sendo esse um símbolo gráfico

utilizado pela criança para elaborar e expressar suas ideias. Esses autores destacam ainda que por meio do desenho a criança aprende noções de espaço, tempo, quantidade e sequência, entendendo que:

Além disso, através do desenho livre, ela adquire as primeiras noções de função social da escrita, pois sua comunicação feita através do desenho pode ser compreendida por outras pessoas antes que ela aprenda a escrita convencional. (SEABRA et al., 2009, p. 69).

Nos momentos de desenho as crianças solicitavam constantemente a participação das professoras nos momentos de desenho: “Que desenho você quer que eu faça?”; “Vou fazer um desenho para você!”; “Faz um desenho para eu pintar?”; “Como eu faço um vestido?”; “Me ajuda a fazer a borboleta?”.

Mais uma vez, nos tornamos parceiras no “[...] processo de fazer, de brincar, de rabiscar, de sugerir...” (VASCONCELOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2001, p. 107). Conforme aponta Leite (2005), o desenho é uma atividade sociocultural aprendida, assim, não se nasce sabendo desenhar. A criança passa a integrar a cultura humana com ajuda e orientação contínua do adulto, de modo que a mediação é entendida enquanto condição essencial para o desenvolvimento humano (MUKINA, 1995).

No momento de desenho das crianças, ficou evidente a importância da mediação, entendendo que a relação das novas gerações com a cultura precisa ser mediada por pessoas mais experientes e de forma intencional, quando pensamos na apropriação de instrumentos culturais complexos (MELLO, 2010).

Observamos que a partir desses momentos de desenho e da parceria entre professoras e crianças, oportunizou-se um processo de criação, fazer junto, construindo espaço de convivência e parceria (VASCONCELOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2001). Com a convivência das crianças entre elas e também entre elas e as professoras e da intervenção por parte dessas, os desenhos das crianças se desenvolveram de formas mais elaboradas.

Inicialmente, observamos que os desenhos que retratavam pessoas não possuíam distinção entre cabeça e tronco, apresentando-se na forma como aponta Amorim e Claro (2007, p. 894) “No início, a imagem do ser humano é representada por um círculo irregular do qual saem braços e pernas [...]”. Em seguida, com a inserção do desenho na

rotina de acolhimento das crianças e intervenção das professoras, percebemos formas mais elaboradas de desenho, possuindo a separação entre cabeça e tronco, inclusive com cabelo, olhos, boca, nariz, roupas, como camisetas e bermudas, vestidos e sapatos.

Isso evidencia que a criança que tem diversas oportunidades para desenhar, irá explorar maior quantidade de tipos de grafismos variados (DERDYK, 1989). Com essas oportunidades, a criança adquire e assimila níveis de conhecimento e de produção artística mais complexa (AMORIM; CLARO, 2017). Ferreira (2015, p.8) acrescenta ainda que “[...] no decorrer de cada estágio do desenho infantil, a criança evolui graficamente, adquirindo maior capacidade de representar seres humanos, figuras geométricas, entre outros”.

Observamos que isso ocorre considerando que a produção de algo novo é dependente das experiências anteriores do sujeito, de modo que, como aponta Salles e Souza (2015, p.370):

O desenvolvimento do traçado depende também de experiências anteriores. [...] a repetição de alguns modelos do desenho oportuniza a criança e desenvolver suas produções mais detalhadamente. O que está guardado na memória contribui para a produção de novos registros.

Assim, se faz fundamental oportunizar diversas experiências com o desenho e ampliar o universo de exploração e descoberta das crianças. Isso ficou evidente quando as crianças desenhavam por vezes o mesmo desenho, sendo o mais comum o desenho de seres humanos. Fica perceptível a evolução no traçado, como destacamos acima a partir do exemplo do corpo desenhado inicialmente com um círculo do qual saíam braços e pernas e que evoluiu para um corpo dividido em cabeça e tronco, com roupas, cabelo, sapato, com mais detalhes.

Para isso, destacamos a importância da mediação do(a) professor(a). A partir dos desenhos das crianças, quando as professoras realizavam intervenções, questionando: “Cadê a boca? Cadê o nariz? Cadê o olho? Quantos olhos nós temos? Quantas bocas? Quantas pernas?”, bem como sugestões para os desenhos: “E se hoje desenhássemos animais? E se hoje fizéssemos uma casa? Você sabe fazer um balanço? Um parque?”.

Outro aspecto importante relaciona-se às cores de canetinha, giz de cera ou lápis de cor utilizados nos desenhos. A princípio, as crianças utilizavam apenas uma cor para fazer todo o desenho, não fazendo

distinção entre os diferentes elementos do desenho e as cores. Por exemplo, se uma criança escolhesse a cor azul, todo o desenho era azul, sem alterar a canetinha, o giz de cera ou o lápis de cor.

Enquanto as crianças desenhavam as professoras realizavam também intervenções a partir das cores utilizadas, incentivando-as a explorar e experimentar outras cores: “Quais cores de árvores existem? De que cor podemos fazer o sol? O sol é da mesma cor da árvore? Qual a cor da blusa do seu colega? E da calça?”. Com isso, percebemos que as crianças passaram a utilizar variedades de cores nos desenhos, evoluindo dos desenhos que antes eram apenas de uma cor, para desenhos coloridos e que conseguiam, por meio da riqueza de cores e da elaboração de traços, melhor expressar aquilo que desenhavam.

Algumas considerações

Esse texto contemplou as experiências vivenciadas com a brincadeira e o desenho em uma creche universitária. Essas experiências nos revelaram a importância do respeito, escuta e tempo para ouvir as crianças, buscando conhecê-las e conhecer suas formas de ser, estar e interpretar o mundo, para atender suas necessidades. Fundamentando-nos nesses aspectos, identificamos o desenho como algo que um grupo de crianças gosta e escolhe fazer nos momentos de brincar.

O papel das professoras apresentou-se como fundamental para identificação dessa demanda das crianças e o atendimento de suas necessidades. Apresentou-se ainda como fundamental no processo de fazer, sugerir, brincar, rabiscar e desenhar com as crianças, compreendendo a mediação como condição essencial para o desenvolvimento humano.

Isso exigiu disponibilidade, tempo e sensibilidade para ouvir a criança de forma atenta, pelo modo como exploravam o papel, pelos seus silêncios, expressões faciais, questionamentos, pedidos de ajuda, proporcionando intervenções qualificadas e significativas, reveladas por meio dos desenhos das crianças, que apresentaram avanços notáveis no uso de materiais, traços, formas, cores, detalhes e maneiras de expressar-se. Diante do exposto, ressalta-se o papel do professor como mediador intencional dos processos de ensino e aprendizado que ocorrem nos espaços escolares da Educação Infantil.

Referências

- AMORIM, A. P. O.; CLARO, A. L. A. A contribuição do desenho no desenvolvimento da criança na educação infantil: uma análise teórica. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas**. Curitiba, 2017. p. 886-901.
- BOMBONATO, G. A.; FARAGO, A. C. As etapas do desenvolvimento infantil segundo autores contemporâneos. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro/ SP**, p. 171-196, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FERREIRA, L. D. A importância do desenho na alfabetização de crianças. **Anais do V Encontro Científico e Simpósio de Educação Unisalesiano: A pesquisa frente à inovação e o desenvolvimento sustentado**. Unisalesiano, Lins/SP, 2015.
- LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p.119-142.
- LEITE, M. I. F. P. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural das crianças. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. P. 268-274.
- LIMA, V. G. Atividade principal no processo de educação de bebês. In: SILVA, J. R. et al. **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 53 - 68, maio 2010.
- MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, abr. 2007.

MUKINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MASCIOLI, S. A. Z. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, M (ORG). **Educação Infantil: Para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 105-116.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A Educadora de creche: construindo suas identidades**. Tradução: Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução Vania Cury. 1. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SALLES, J. R.; SOUZA, I. S. Evolução do traçado: reflexões sobre a prática do desenho na Educação Infantil em escolas públicas e particulares. In: **Anais do XI Seminário do Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade**. Universidade Estadual de Feira, 2015.

SEABRA, D. C.; AGUIAR, H.H.G.C.; SANTOS, M. S. dos; FERNANDES, S. C.; RIBEIRO, W.M.S.G.; SANT'ANNA, V. L. L. O desenho como prática educativa na educação infantil: um salto qualitativo na aprendizagem. **Pedagogia em Ação**, v. 1, n.1, p. 65-70, jan./jun., 2009.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender**. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2011.

SOMMERHALDER, A.; NICOLIELO, M. E.; ALVES, F. D. **Participação pedagógica no brincar de um grupo de crianças: o que revelam os fazeres docentes em contexto de educação infantil?** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. p. 604-624, jul., 2016.

VASCONCELOS, C.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Criança fazendo arte. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A.C. **Os fazeres na Educação Infantil**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 106-108.

LEITURAS: DIFERENTES OLHARES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ¹

Adenilson Cardoso dos Santos Rocha – PPGL/UFSCAR

Deborah Cristina Simões Balestrini – PPGL/UFSCAR

Letícia Regina Fava Menzori – PPGPsi/UFSCAR

Por considerar a leitura como parte fundamental na aquisição da linguagem este capítulo objetiva compartilhar alguns resultados de pesquisa sobre como professores alfabetizadores significam o léxico/signo leitura. Tendo como pressupostos teóricos as contribuições de Lerner (2002), Freire (1993), Chartier (1990), Brakling (2012) e Rojo (2002) buscamos responder à questão: Como o trabalho com a leitura pode contribuir para a formação de novos leitores? Para tanto, a pesquisa aqui relatada possui caráter qualitativo, ocorreu por meio de entrevistas com três professoras da rede pública. A fim de coletar o corpus desse trabalho foram utilizados como instrumentos de coleta: roteiro estruturado, observação de aulas e consulta da rotina de atividades da semana. Tais instrumentos nos permitiram conhecer as concepções que orientavam o trabalho da leitura das profissionais e assim compreender o desafio do trabalho com a leitura na escola e inferir sobre o impacto da formação neste segmento. Como resultado foi encontrada uma variedade de práticas de leitura realizadas nas escolas, bem como diferentes significados da importância do comportamento de ler pelas professoras, além da função da leitura no processo de alfabetização.

A Leitura

A leitura tem papel fundamental no processo de compreensão de mundo e de inserção na cultura escrita. Além disso, ela permite que os indivíduos com tal habilidade consigam ser inseridos nas sociedades

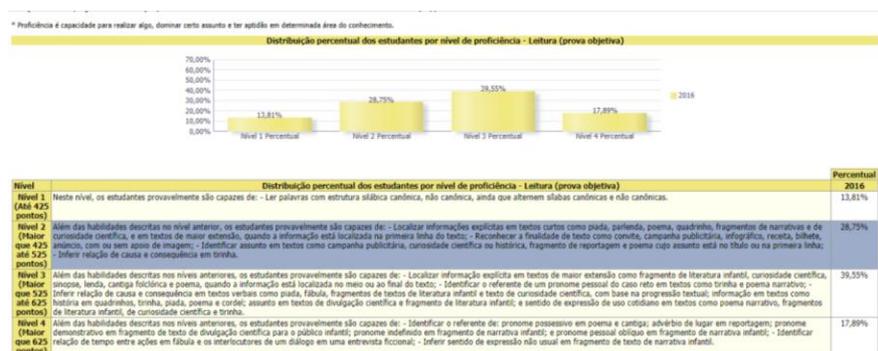
¹ Esse manuscrito foi elaborado como um dos critérios de avaliação da disciplina de *Aquisição da Linguagem na Primeira Infância: Práticas na Educação Infantil e no Processo de Alfabetização*, ministrada pela Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin do Programa de Pós-Graduação em Linguística- PPGL da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

letradas, ter autonomia no cotidiano como, por exemplo, conseguirem pegar um ônibus, lerem placas de sinalização na rua, irem ao supermercado, etc. Por conta da relevância social desse repertório, o processo de alfabetização constitui um período de destaque no desenvolvimento escolar de cada cidadão.

Por sua importância nos processos de ler, escrever, ouvir e falar é que buscamos compreender como se dá o ensino da leitura nos anos iniciais da alfabetização e as práticas desse ensino presente na escola.

Vemos em Lerner (2002) que o ambiente escolar deve ser propício para que a escrita e a leitura sejam consideradas como vivas e vitais, considerando ler e escrever como meios importantes que fornecem a possibilidade de repensar o mundo e reestruturar o pensamento. Assim, considera-se importante a manutenção no ambiente escolar do sentido próprio que tanto a leitura como a escrita assumem como meio social, buscando apropriação dos alunos à comunidade de leitores e escritores, tornando-se desta forma cidadãos da cultura escrita.

Considerando o investimento em educação na última década e o desempenho em ler e escrever por aprendizes matriculados no Ensino Fundamental, o que se observa, de forma recorrente, inclusive a partir dos resultados do SARESP (SÃO PAULO, 2017) que apontam que apesar dos avanços registrados ainda 31,7 % dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas no estado de São Paulo seguem em níveis considerados básicos na proficiência da Língua Portuguesa. Mais especificamente no que diz respeito a leitura, o estado de São Paulo na edição 2016 da avaliação ANA apresentou 13,81% no nível 1 e 28,75% no nível 2, conforme a tabela a seguir:



Fonte: INEP <https://inepdata.inep.gov.br/>

Dito de outra forma, um aluno pode conseguir ler uma palavra impressa, entretanto pode não ter aprendido a forma correta de escrevê-la, bem como pode escrever outra palavra corretamente, mas não conseguir ler e compreender o seu significado (DE ROSE, 2005). Então, descrever as condições sob as quais crianças com diferentes repertórios de entrada aprendem a ler e escrever é uma questão importante de pesquisa e aplicação, considerando a sua relevância social.

Nesse sentido, retomamos os conceitos de leitura e alfabetização a fim de refletir sobre o percurso percorrido na última década, e pretendemos compreender como a ação docente contribui para a melhoria nos níveis de proficiência de leitura dos aprendizes nos anos de alfabetização.

Leitura e Alfabetização

Ler e escrever são processos tão presentes na cultura e sociedade escrita que por vezes nos esquecemos da complexidade que envolve o aprender a ler e escrever.

Iniciamos nossa reflexão retomando a contribuição de Freire (2003), que considera a leitura importante parte do processo para a compreensão de mundo. Para esse autor, a leitura do mundo ocorre primeiro do que a leitura da palavra de forma simétrica, já que a leitura da palavra implica na continuidade da leitura de mundo, sendo que temos uma junção dinâmica entre linguagem e realidade. O autor ainda afirma que a compreensão do texto por meio de leitura crítica encontra-se condicionada a relação texto/contexto.

Vemos em Chartier (1990) que a leitura tem muitas facetas e para compreender é preciso levar em consideração não somente a obra e seu autor, mas também a liberdade dos leitores e as diversas formas de se compreender uma obra. Nesse percurso o leitor se inscreve no texto e dialoga com ele, além de ter também a contribuição de quem editou esse texto e aqueles que decidiram como publicá-lo. Em Chartier (1990) vemos diferentes modalidades de leitura, sendo que entre as práticas presentes por meio dos leitores destacamos: a ênfase na leitura em voz alta, que pode ser concretizada para si próprio ou para outras pessoas, a leitura em silêncio, a de foro privado e a de praça pública, sacralizada e a laicizada, intensiva e extensiva, práticas presentes na época e que por vezes, ainda permanecem como as únicas atividades de leitura na escola.

Com relação a leitura, Rojo (2002) aponta que ser letrado possui maior abrangência do que ler na vida e na cidadania, embora essas prerrogativas encontrem-se no contexto, todavia para a autora ser letrado consiste em dialogar com os textos ao realizar inferências intertextuais e interdiscursivas, ou seja, promover discussões entre os textos conceituando-os e relacionando os mesmos com a vida.

A autora supracitada afirma que as capacidades de leitura se dividem em capacidades de decodificar consideradas primárias no processo de alfabetização e envolvem a compreensão de diferenças entre sistemas de representação, conhecimento do alfabeto, domínio das relações entre grafemas e fonemas, dentre outras, ainda destaca Rojo (2002) que essas capacidades primárias carecem da complementação das capacidades de compreensão, que envolvem as estratégias de antecipação, checagem de hipóteses, localização e comparação de informações, produção de inferências locais e globais e capacidades de apreciação e réplica que envolvem a recuperação de contexto de produção, definição de finalidades, percepção de relações de intertextualidade, interdiscursividade e percepção de outras linguagens, além da elaboração de apreciações sejam estéticas ou afetivas ou referente a valores sejam éticos e/ou políticos.

Soares (2004) considera a alfabetização a etapa primária de inserção na cultura escrita, ou seja, a primeira etapa na formação cidadã. Essa autora destaca a importância de garantir as etapas do processo de alfabetização, pois alfabetização e letramento são processos distintos, mas interligados, interdependentes, uma vez que a inserção da criança e do adulto analfabeto na comunidade da escrita se faz de forma conjunta entre esses dois processos, sendo a alfabetização conceituada pela obtenção de um sistema de escrita usual e o letramento pela concretização de uso das habilidades desse sistema por meio de atividades de leitura e escrita por meios sociais que se encontram envolvidos na língua escrita.

Brakling (2012) ressalta a importância do trabalho do professor na modalização da leitura e na oferta de diferentes modalidades para que o aluno possa refletir sobre o que lê e desenvolver as habilidades de leitura e compreensão relacionando o que lê com sua realidade. A autora, a partir de Lerner (2002), retoma as modalidades didáticas e expande de forma que professores possam garantir em sua rotina os procedimentos didáticos que auxiliem os alunos em sua aprendizagem.

Segundo Brakling (2012) as modalidades são tipos de atividades que permitem tematizar determinado aspecto ou conteúdo. Estas modalidades didáticas podem ser tanto de leitura quanto de escuta, de textos orais ou escritos, como também de análise linguística. As modalidades podem ser leitura pontual, quando é combinado um dia na rotina para a leitura; leitura colaborativa ou compartilhada, leitura em voz alta pelo professor, leitura silenciosa, roda de leitores, ler para estudar, ler para organizar o texto, dentre outras.

Visto a importância dos processos de alfabetização e o papel que a leitura e a escrita desempenham nesse processo buscamos melhor compreender a prática da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, no início do processo de alfabetização. Para tanto, a questão de pesquisa baseia-se sobre como o trabalho com a leitura poderia contribuir para a formação de novos leitores.

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Com o objetivo de melhorar os níveis de aprendizagem nos anos de alfabetização e em atendimento a Meta 5 do Plano Nacional de Educação, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre governo Federal, Estados e Municípios que, desde 2012, em parceria, passaram a oferecer o programa de formação aos professores alfabetizadores, que promoveu formação a professores alfabetizadores que atuam do 1º ao 3º ano, anos de alfabetização. Ou seja: desde 2012 os professores alfabetizadores participam de formação e que tem seu reflexo nos dados que coletamos e apresentamos no presente artigo.

Metodologia, participantes e instrumentos de coleta de dados

Para este estudo foram convidadas três professoras do ensino fundamental de cidades de pequeno e médio porte do interior de São Paulo, sendo que todas as entrevistadas lecionavam na rede pública de ensino. Das professoras entrevistadas, duas possuíam Graduação em Pedagogia e uma em Letras, sendo que todas possuíam cursos de Pós Graduação. O tempo na docência oscilava entre 12 e 30 anos e a média de alunos matriculados por sala era de 22.

Consideramos para essa pesquisa entrevistar professoras que fossem efetivas na rede pública de ensino e que concordassem em

responder as questões no Roteiro de Entrevista (figura 1). Critérios de exclusão não foram utilizados. Na tabela 1 apresentamos as características dos participantes.

Tabela 1: Principais características dos participantes desse estudo.

Participante	Formação inicial	Formação complementar	Anos no magistério	Tipo de escola	Ano escolar que leciona	Nº de alunos na turma
P1	Pedagogia	Pós Graduação em Alfabetização das Séries Iniciais	12	Estadual	2º	19
P2	Pedagogia	Psicopedagogia	13	Municipal	2º	23
P3	Letras	Pedagogia	30	Municipal	3º	26

Todas as informações referentes à pesquisa e aos direitos das professoras participantes foram fornecidas e explicadas, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Utilizamos como instrumento de coleta de dados um Roteiro de Entrevista composto por oito questões que envolviam o ensino de leitura no Ensino Fundamental, a compreensão de cada uma das professoras entrevistadas sobre o aprendizado de leitura, a realização da leitura como uma prática diária nas salas de aula, a seleção e a utilização de materiais a serem trabalhados com os alunos, a avaliação do desempenho dos alunos em leitura, a utilização de estratégias de aprendizagem complementares para alunos com dificuldades acadêmicas e desafios encontrados pelas docentes na tarefa de ensinar o repertório de leitura.

As perguntas utilizadas no Roteiro de Entrevista tinham como função auxiliar no processo de compreensão das concepções que orientavam o trabalho das professoras, como também as identificar as modalidades de leitura presentes na escola para o ensino da leitura.

Na figura 1 apresentamos o Roteiro de Entrevista e as questões utilizadas.

Roteiro de Entrevista

Nome: _____

Escola: _____ Turma: _____

Número de alunos na turma: _____

Formação inicial: _____

Formação complementar: _____

Há quanto tempo leciona? _____

Sobre o Ensino da Leitura

1. Em sua concepção o que é leitura?
2. Como é realizado o trabalho com a leitura em sua turma?
3. Quais materiais utiliza?
4. Como eles leem?
5. Todos os alunos já leem com autonomia?
6. Caso algum aluno não leia com autonomia, como você lida com essa situação?
7. Quais modalidades de leitura são oferecidas na rotina da semana?
8. Na sua opinião, qual é a maior dificuldade encontrada ao ensinar leitura?

Figura 1: Roteiro de Entrevista utilizado para a coleta de dados.

Para cada uma das três entrevistas realizadas os pesquisadores convidaram as professoras com as quais já tinham contato por meio de pesquisas anteriormente realizadas ou por conta de vínculos profissionais. Após o aceite do convite, a pesquisa foi explicada, o Termo de Consentimento foi entregue e um dia de observação da rotina das salas de aula de cada professora participante foi agendado.

Os dados a seguir apresentados foram analisados a partir das contribuições de Lerner (2002), Freire (2003), Chartier (1990), Brakling (2012) e Rojo (2002), que orientam nossa reflexão, análise e conclusão.

Os dados foram organizados de acordo com as contribuições obtidas em cada uma das entrevistas realizadas com as professoras participantes desta pesquisa. A Tabela 2 mostra todas as respostas obtidas nas entrevistas. É possível observar que em algumas questões (por ex. 1,2,3 e 5) as respostas dadas pelas participantes foram similares, como quanto à possibilidade que a leitura e a escrita oferecem, de que o aluno seja capaz interpretar não somente textos escritos, mas

também a realidade que os circunda (P1 e P3). O uso de materiais semelhantes e a presença de diferentes repertórios de leitura e escrita dos alunos nas três salas de aula distintas também mostraram-se presentes.

Tabela 2: Perguntas realizadas para as participantes da entrevista e suas respostas.

Perguntas	Respostas		
	P1	P2	P3
1. Em sua concepção o que é leitura?	<i>“Ler e entender o que leu, interpretar, ler nas entrelinhas, saber ler para gostar, estudar, saber ser leitor e ser ouvinte.”</i>	<i>“Ler e compreender o texto que se lê. Embora, mesmo que já se espere que nesta idade a criança já tenha adquirido a competência leitora, muitos chegam sem a mesma. Então é o momento de treinamento sem exigir compreensão semântica durante este ato.”</i>	<i>“É uma atividade ‘mágica’ que abre as portas do nosso conhecimento, do reconhecimento da nossa imaginação, da sociedade, do mundo que nos cerca e daquilo que nem imaginamos. E nós leva a um desenvolvimento, postura, reflexão e criticidade da nossa vivência.”</i>
2. Como é realizado o trabalho com a leitura em sua turma?	<i>“O trabalho segue as diretrizes do material do Ler e Escrever que prevê rotina, diferentes modalidades de leitura, roda de conversa e sala de leitura (troca de livros). Procuro incentivar a autonomia na escolha e no prazer de ler.”</i>	<i>“O trabalho com leitura é feito basicamente com treinamentos. Inicia-se com fichas com palavras que, com o passar do tempo vão aumentando a dificuldade até chegar em textos. Antes de trabalhar a compreensão é necessário que a criança desenvolva a habilidade leitora, pois, do contrário, a sua interpretação e competência ficarão comprometidas.”</i>	<i>“Tento seguir sempre a mesma rotina – leitura feita por mim de textos do material didático, leitura feita pelos alunos, segmentação de palavras, revisão de ortografia, ditado, etc.”</i>
3. Quais materiais utiliza?	<i>“Livros paradidáticos, didáticos, gêneros diversificados, contos de fada, conto de esperteza, texto informativo, e receita de bolo.”</i>	<i>“São diversificados, mas muito simples e acessíveis: fichas com palavras, letras bastão, letras de imprensa, pequenas frases e textos, Textos maiores para trabalhar leitura</i>	<i>“Eu uso os livros didáticos, trago textos e piadas infantis, uso os cartões com letras maiúsculas e minúsculas do alfabeto, com os alunos com mais dificuldade utilizo o alfabeto móvel.”</i>

		cronometrada, livros, jogos e bingos. Uma criança do 2º ano deve ser capaz de ler uma palavra por segundo. Por isso o uso do cronômetro.”	
4. Como eles leem?	“Ensinar como ler é o: ‘miudinho de todo dia.’ Ensinar a ler...começando pelo sumário, partes do livro, dedicatória, o que está no final, no começo, etc.”	“O modo como eles leem é muito peculiar, pois as habilidades não são desenvolvidas de maneira homogênea. A cada aluno tem o seu tempo.”	“Os perfis de leitura dos meus alunos são bem diferentes, a maior parte das crianças lê com autonomia, sem o meu auxílio direto, já outra parte apresenta certa dificuldade (com esses aluno ou dou tarefas específicas para eles realizarem e os auxilio enquanto leem, ajudo na leitura das palavras que possuem dificuldade e assim por diante). Nessa sala tem um aluno em específico que está na fase pré silábica, ele reconhece as letras do alfabeto mas não é capaz, por enquanto, de montar sílabas e ler palavras.”
5. Todos os alunos já leem com autonomia?	“Os alunos têm diferentes níveis, outros tem dificuldade (na devolutiva o foco é na compreensão). Alguns tem dificuldade e isso pode ser devido a idade ou distração...faz parte do processo.”	“A maioria dos alunos já lê com autonomia, além de compreender o que está lendo. Pois ler e compreender são competências distintas.”	“Não.”
6. Caso algum aluno não leia com autonomia, como você lida com essa situação?	“Procuro oferecer livros menores, letras maiores, menos letras (procuro adequar o livro/leitura, chamo na mesa, pergunto que livro leu? Incentivo que conheça as letras...”	“O aluno que ainda não desenvolveu sua habilidade leitora é trabalhado de maneira diferenciada de acordo com suas necessidades. Vários fatores podem contribuir para o atraso da mesma.”	“Eu o ajudo de maneira individual, apresento tarefas mais simples para ele, mas desde que sempre estejam relacionadas com o assunto que o restante da sala está aprendendo. Não consigo atender 26 com

	Minha preocupação é não deixar o aluno com medo do livro.”	Cabe ao professor identificar o problema e trabalhá-lo.”	frequência por conta da demanda da sala toda, mas coloquei ele para sentar perto da minha mesa na sala de aula para que eu consiga direcionar as atividades dele.”
7. Quais modalidades de leitura são oferecidas na rotina da semana?	“Procuro garantir diferentes modalidades, ler por prazer, para estudar, roda de conversa, leitura pelo professor e indicação literária, dentre outras.”	“Várias modalidades de leitura são trabalhadas. Cada uma delas trabalhando uma habilidade específica, mas todas contribuindo para um objetivo único: a fluência em leitura. Modalidades: leitura silenciosa, voz alta, individual, coletiva, cronometrada, compartilhada, gravada (celular).”	“Práticas de leitura, interpretação de textos, leitura coletiva, individual, indicação literária, etc.”
8. Na sua opinião, qual é a maior dificuldade encontrada ao ensinar leitura?	“Enquanto professora minha preocupação é a qualidade do que vão ler. Procuo ler para eles o que vai acrescentar...ler bons textos, ler o que vai contribuir. Preciso pesquisar. Da parte do aluno – minha preocupação é incentivar a rotina. Driblar o que não está explícito, para que sejam reflexivos sobre o que estão lendo.”	“A maior dificuldade para ensinar leitura é a falta de estímulo em casa. Mas mesmo assim é possível fazer um bom trabalho.”	“São várias dificuldades: o número alto de alunos por sala, a falta de incentivo de algumas famílias, a distração dos alunos quando as demais turmas estão no intervalo e o barulho é muito alto, e assim por diante.”

Nas atividades de observação em sala de aula foi possível verificar as concepções de leitura declaradas na entrevista. Na sala de P1 identificamos o cuidado nos combinados para atividade de leitura, na apresentação da obra, das partes do livro, do portador, na apresentação dos personagens. Observamos que os alunos ficaram tão envolvidos na atividade de leitura que ao final foi preciso negociar, pois todos queriam

saber o final da história. A consulta da rotina da semana na turma e a observação da atividade de leitura deixaram claro que a atividade faz parte das atividades diárias da turma, e que as modalidades mencionadas pela professora estão presentes na organização da rotina, com várias atividades de leitura programadas a cada dia e no desenvolver da semana.

Em P2, observamos na análise das devolutivas na entrevista, certa confusão na compreensão de conceitos sobre as modalidades de leitura, o que seria “*leitura cronometrada*”, ou ainda “*leitura gravada pelo celular*”? Essas questões nos fazem refletir sobre o que se referem tais modalidades e quais seriam os objetivos dessas mesmas atividades, uma vez que não tem qualquer relação com níveis de compreensão de leitura.

Por sua vez em P3 notamos a compreensão sobre o processo de aquisição da leitura como uma habilidade que as crianças podem adquirir que fornece à elas as ferramentas necessárias para a apropriação cultural dos conteúdos já produzidos pela sociedade que as rodeiam. Mesmo com essa concepção ampla de P3 sobre a aquisição da leitura podemos ressaltar a preocupação que a participante possui em utilizar diversos materiais que facilitam o aprendizado dos alunos, tais como: livros didáticos, diferentes formas de alfabeto e formas de material impresso.

Em todas as turmas é possível perceber a preocupação com as diferentes etapas da alfabetização, a oferta de diferentes textos e o incentivo à leitura. A oferta de atividades que incentivam o diálogo com o texto conforme apresenta Rojo (2002) de forma que os alunos possam realizar inferências e relacionar com a vida. Observamos ainda que os três professores procuram oferecer diferentes modalidades de leitura na escola, a preocupação e o cuidado na oferta de atividades que de acordo com Brakling (2012) precisam ser modalizadas, tematizadas pelo professor para que os alunos possam se apropriar dos diferentes procedimentos de leitor.

Conclusão

Neste trabalho buscamos refletir sobre o conceito de Leitura e o trabalho desta habilidade na escola a partir das contribuições de Freire (1993), Lerner (2002), Chartier (1990), Brakling (2012) e Rojo (2002). A

partir dos dados apontados nas entrevistas, na observação de aula e na rotina semanal foi possível verificar que existe uma diversidade de práticas de leitura trabalhadas na escola. Tais práticas buscam promover o prazer de ler, o ler para aprender, ler para se divertir e promover a reflexão sobre o que se está lendo. A leitura possui papel fundamental no processo de alfabetização e tem seu lugar de destaque nas práticas presentes na escola. Nesse sentido, vemos que conforme aponta Lerner (2002) os ambientes de aprendizagem na escola podem contribuir para que os alunos possam ampliar seu conhecimento por meio da leitura e refletir e reestruturar sua compreensão do lugar em que vivem, por meio das práticas sociais de leitura.

Sobre como o trabalho das professoras entrevistadas contribui para a formação de alunos leitores, aferimos que além do ensino direto da leitura e de gêneros textuais o trabalho para a aquisição da leitura depende da dedicação conjunta do professor e seus alunos, o que reflete o processo de interação mútua entre ambos. Concordamos com Lerner (2002), Rojo (2002) e Brakling (2012) que no trabalho de desenvolver as habilidades de leitura o professor tem papel fundamental nesta etapa para modalizar os procedimentos e modalidades e assim, como leitor mais experiente, auxiliar os alunos na apropriação e no desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de seus alunos.

No percurso da alfabetização e letramento nos anos iniciais a formação do professor que atua neste segmento é fundamental para garantir que os debates propostos por Lerner (2002) e Rojo (2002) de fato estejam presentes no ambiente escolar de forma que haja a oferta de práticas sociais de leitura, significativas para os alunos. A oferta de modalidades didáticas que subsidiem o trabalho e o desenvolvimento de capacidades que vão além da decodificação, práticas que contribuam para a formação de leitores competentes que leiam não somente para estudar, mas também por prazer, que apreciem um bom livro, que reflitam sobre o que leem, que se apropriem do exercício da compreensão, da reflexão e por sua vez, da cidadania.

Referências

BRASIL, MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Documento Orientador do PNAIC 2017. Disponível em <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=7878> Acesso: 06/03/2019.

BRAKLING, K. L. **O que fazer na sala de aula para possibilitar o aprimoramento da competência leitora do aluno?** In BRAKLING, K. L. Material sobre Leitura – Coletânea de Materiais de Leitura para Orientação do Trabalho de Formação. SEESP/CEFAI/PROGRAMA LER E ESCREVER. 2012.

BRAKLING, K. L. **Modalidades Organizativas e Modalidades Didáticas no Ensino de Linguagem Verbal.** In BRAKLING, K. L. Material sobre Leitura – Coletânea de Materiais de Leitura para Orientação do Trabalho de Formação. SEESP/CEFAI/PROGRAMA LER E ESCREVER. 2012.

CHARTIER, R. **Textos, Impressos, Leituras.** In: _____. História Cultural: entre Práticas e Representações, (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990), p. 121.

DE ROSE, J. C. C. **Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita.** *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1 (1), 29-50, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** Série Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez Editora, 45ª ed., 2003.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – **Avaliação ANA 2016.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana> Acesso 06/03/2019.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola - O Real, o Possível e o Necessário.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

NUNES, M. S. A. **Letramento Escolar no Primeiro Ciclo: O Uso do Livro Didático e de outros Impressos em Sala de Aula.** In Macedo UFSJ. GT: Alfabetização, Leitura e Escrita, n.10.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** In M. T. A. Freitas e Costa (orgs) *Leitura e Escrita na Formação de Professores*, pp. 31-52. São Paulo: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002.

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - **Relatório Vunesp - Saresp 2017.** Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2017/> Acesso em 06/03/2019.

SOARES, M. **Letramento: como definir, como avaliar, como medir.** In: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, I. **Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa?** Porto Alegre: Artmed, 2003.

UM RELATO SOBRE O SIMPLES E O COMPLETO DO JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF

Carla Raqueli Navas Lorenzoni- PPGL-UFSCar
Claudete Alves da Silva Molesin- PPGL-UFSCar

O presente relato tem como principal objetivo apresentar características do jardim de infância Waldorf. Essa perspectiva pedagógica aborda uma prática que prima pelo cuidado com a formação integral do indivíduo, considerando características de cada ciclo de desenvolvimento, nomeados setênios. Para tanto, foram realizadas observações em um jardim Waldorf em Ribeirão Preto/SP e aplicado um questionário semiestruturado à professora e à professora-auxiliar. A partir da teoria lida, das observações feitas e das respostas das professoras ao questionário, foi possível estabelecer categorias, sendo elas: a importância do brincar, os brinquedos, a contação de histórias e o papel do professor, o que proporcionou condições de organizarmos estruturalmente este relato. Ao final do trabalho, constatamos que às crianças do jardim Waldorf são ofertadas oportunidades de viverem a fantasia e o brincar livre, de descobrirem os valores humanos experimentando-os e sentindo-os na vivência com o outro e, com isso, de desenvolverem o seu organismo físico, considerado o essencial da idade.

1. Introdução

A Pedagogia Waldorf (PW) concebe o homem como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual e, com base nesse princípio, fundamenta toda a prática educativa. A partir de uma visão antropológica, a PW abarca todas as dimensões humanas, as quais estão em íntima relação com o mundo. Com isso, explica e fundamenta o desenvolvimento dos seres humanos segundo princípios gerais evolutivos que compreendem etapas de sete anos, denominadas setênios. O relato aqui apresentado abrange a realidade de crianças do

primeiro setênio, alunos do jardim de infância Waldorf de uma escola do interior do Estado de São Paulo e tem como objetivo discorrer sobre características dessa abordagem humanista focada no desenvolvimento da criança em sua plenitude.

Na estruturação deste estudo, primeiramente é apresentado o contexto histórico que envolveu o idealizador da PW, Rudolf Steiner, num momento pós-guerra que necessitava da restauração de valores e princípios do ser humano. Em seguida, são abordadas algumas considerações importantes sobre a PW, a fim de expormos uma visão – ao menos inicial – desta perspectiva pedagógica. Como este estudo trata do jardim de infância, são apresentados alguns pilares teóricos que se referem diretamente a essa época da infância de contexto pré-escolar: primeiro ciclo de desenvolvimento, características do jardim de infância Waldorf, importância do brincar, especificidades dos brinquedos no jardim Waldorf, contação de histórias e o papel do professor desta fase.

Para a realização desse relato foram retratadas, a partir de observação simples, experiências vivenciadas em um jardim de infância que acolhe alunos de três a seis anos de idade, além de um questionário semiestruturado respondido pela professora do jardim e pela professora-auxiliar da turma.

Espera-se que as explanações e apontamentos aqui oferecidos transgridam as páginas em que se apresentam para, então, adentrar o sentir do leitor e ressignificar conceitos de educação no jardim de infância ou, ao menos, despertar para a busca de outras leituras ou vivências nesse vasto campo que a Pedagogia Waldorf oferece.

2. Moldura teórica

2.1 Histórico da Pedagogia Waldorf

Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf/Astória em Stuttgart, Alemanha, era um comprometido colaborador do Movimento pela Trimembração do Organismo Social¹. Em virtude da

¹ “Necessidade de estruturar a sociedade com base em seus três sistemas inerentes: a vida espiritual, a vida jurídica e a vida econômica. A vida econômica, já naquela época, ultrapassava de longe as fronteiras nacionais, mudando em direção a uma economia mundial. Ela deve ser estruturada como tal, com um princípio norteador: a

sugestão de Rudolf Steiner de que os trabalhadores da fábrica deveriam conhecer melhor o propósito de seu trabalho específico e, desse modo, conseguir uma relação mais humana com respeito a ele, E. Molt, em princípios de 1919, dispôs que se proferissem palestras para seus empregados sobre temas sociais e educativos. Como consequência, surgiu entre os trabalhadores o desejo de que seus filhos recebessem uma educação escolar mais adequada às reais necessidades do desenvolvimento humano na modernidade.

Por causa disso, E. Molt dirigiu-se a R. Steiner e pediu-lhe que ajudasse a organizar, segundo sua concepção sócio antropológica, uma escola para os filhos dos operários de sua fábrica.

Depois de um intenso estudo sobre pedagogia, didática e metodologia com os docentes que trabalharam com R. Steiner para a elaboração da sua proposta pedagógica, em setembro de 1919, começou a funcionar a primeira escola Waldorf, em Stuttgart, Alemanha, com 12 docentes e 256 alunos.

Essa iniciativa foi considerada por testemunhas da época como o ponto culminante e a concretização dos princípios do Movimento para a Trimembrança Social. Como escola livre, a escola Waldorf tornava real o impulso da autogestão; como escola para crianças de qualquer procedência, capacidade, raça, religião, plasmava a ideia da co-educação social.

Existem, hoje, no mundo, cerca de 726 escolas Waldorf. No Brasil, a primeira escola foi fundada em 1956, em São Paulo. Atualmente, segundo a Federação de Escolas Waldorf do Brasil (FEWB), são 74 escolas e jardins filiados, envolvendo aproximadamente dez mil alunos e um número crescente de novas iniciativas que se espalham por todas as regiões brasileiras. O movimento pedagógico Waldorf conta também com experiências bem-sucedidas na rede pública, como a Escola Municipal Cecília Meireles e Escola Municipal Vale de Luz, (ambas no Município de Nova Friburgo, RJ), Escola Comunitária Municipal

FRATERNIDADE. A vida espiritual (educação, ciência, saúde, religião, cultura) não deve ser tutelada pelo Estado, mas organizada em forma de autogestão baseada no princípio da LIBERDADE. Resta ao Estado a vida jurídica, em que as leis devem ser elaboradas de forma democrática, com base no princípio da IGUALDADE” (Disponível em: <<http://www.fewb.org.br/admin/arquivos/arquivo-1418908590.pdf>> Acesso em: nov. 2018.

Araucária (Camanducaia, MG) e Associação Comunitária Monte Azul (São Paulo, SP).

2.2 Pedagogia Waldorf – algumas considerações

A Pedagogia Waldorf tem uma proposta de intervenção pedagógica globalizante e interdisciplinar, cuja base está na Antroposofia². As escolas que seguem essa pedagogia aplicam uma educação para a liberdade de forma bastante abrangente no que se refere a uma postura de vida a qual se amolda às questões sociais, econômicas e culturais de cada lugar onde germina.

De acordo com Lanz (2016), a PW lida com situações concretas e preza pela integração dos alunos na realidade social, considerando como primeira realidade a personalidade desses alunos.

O autor, estabelecendo a relação entre a referida pedagogia e as tradicionais, afirma que a PW visa à formação do ser humano, pois:

Quer desenvolvê-lo harmoniosamente em todos os seus aspectos: inteligência, conhecimentos, vontade, ideais sociais etc.; quer despertar todas as suas qualidades e disposições inatas e estabelecer um relacionamento sadio entre o indivíduo e seu mundo ambiente – que inclui os outros homens. [...] a informação também é necessária: sem ela, nenhuma formação é possível (Lanz, 2016, p.94).

Lanz (2016) aborda questões gerais sobre o trato com o conhecimento nesta pedagogia, afirmando que são adquiridos muitos conhecimentos, mas

em maior riqueza e diversidade do que a escola comum, pois não se limita a um programa mínimo de matérias, mas visa a criar, dentro da sala de aula, uma imagem do mundo. Os conhecimentos são, pois, um meio importante para a formação; não são um fim em si, mas um instrumento poderoso e imprescindível. De outro lado, a pedagogia Waldorf descarta

² “A Antroposofia, do grego ‘conhecimento do ser humano’, introduzida no início do século XX pelo austríaco Rudolf Steiner, pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana”. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/antrop/>>. Acesso em nov. 2018.

tudo o que é apenas conhecimento inútil, abstrato, enciclopédico, sem relação com a vida (Lanz, 2016, p.94-95).

Nota-se a ligação do conhecimento com o mundo, considerado, segundo o autor, como habitat vivo e orgânico da humanidade. Esta ligação é, na verdade, uma das principais metas desta pedagogia, que atua para formar indivíduos práticos e conscientes.

A PW prioriza que, no ensino, se encontrem entrelaçadas a visão científica e estético-artística com os aspectos relativos ao respeito e à admiração ante o mundo.

2.3 O primeiro ciclo de desenvolvimento – o 1º setênio

Rudolf Steiner afirma que a vida não decorre linearmente, mas sim em ciclos de desenvolvimento de aproximadamente sete anos, conhecidos como setênios. Esses ciclos estão presentes em toda a vida, mas a educação, no sentido comum, compõe-se nos três primeiros deles, ou seja, até os 21 anos.

A infância, ou o primeiro setênio, será o ciclo de desenvolvimento apresentado neste trabalho, uma vez que compõe a idade do público do jardim de infância. Nesta fase, tudo na criança está relacionado ao organismo, estando entregue aos seus processos vitais, como alimentação, sono, metabolismo e crescimento. A permeabilidade da criança nesse processo de (trans)formação do organismo está suscetível ao mundo físico que a rodeia, ao clima emotivo que a circunda, ao caráter e aos sentimentos das pessoas com quem convive, criando e influenciando, por exemplo, funções metabólicas.

A imitação está presente na criança no primeiro setênio. O modo de falar, os gestos, as brincadeiras seguem um modelo que a criança tem a sua volta. A imitação é espelho. Lanz (2016, p.42) pondera:

É um crime destruir esse seu pequeno mundo por meio de comentários irônicos ou interrupções intempestivas. Os adultos têm de compreender que essa é a realidade em que a criança vive. Ela é incapaz de mentira, fingimento (a não ser que os adultos lhe tenham dado o exemplo). [...] quando inventa uma história, não o faz para mentir, pois não distingue entre a realidade de sua imaginação e a do mundo.

Outra presença na criança pequena é a da **vontade**. Por meio dela a criança expressa o que ocorre em seu interior e sempre conduz a criança ao movimento, em um treino constante de seu sistema motor (andando, correndo, pulando cordas, subindo em cadeiras, árvores, etc.). “Pertencem a esse fenômeno os primeiros desenhos infantis, rabiscos retos ou circulares – sem pretensões artísticas, e sim oriundos exclusivamente da motricidade da mão, para onde converge a vontade contida no corpo inteiro” (Lanz, 2016, p. 44).

Para conduzir saudavelmente essa vontade que a criança apresenta, o educador introduzirá uma “regularidade rítmica que se assemelhará a uma respiração composta de sístole e diástole” (Lanz, 2016, p. 44). Assim, no decorrer das atividades do dia, há espaço para brincadeiras, refeições, canções, histórias, organização da sala, entre outros, planejados para compor a contração e a expansão que harmonizam o caráter volitivo característico da infância. Esse movimento de inspirar e expirar são característicos, por exemplo, dos momentos em que as crianças ouvem a história e brincam livremente, respectivamente, sendo que o primeiro requer a concentração e o segundo traz consigo a descontração das crianças.

2.4 O jardim de infância Waldorf

O jardim de infância é apontado por Lanz (2016, p. 109) como “uma solução de emergência”. Afirma que o ideal para a criança do primeiro setênio seria estar envolvido em tempo integral na atmosfera familiar. No entanto, pondera que as condições atuais se distanciam do ideal e, com isso, o jardim torna-se uma ação complementar funcionalmente válida.

O autor (2016, p. 109) orienta: “Em princípio, o grupo de jardim de infância deve ser uma reprodução da família: uma unidade fechada, com seu ambiente próprio sob a direção de uma ou duas orientadoras (as mesmas durante um longo período)”. A partir dessa caracterização, a turma não precisa ser composta por crianças da mesma idade, pois, como em uma família, há o(s) irmão(s) maio(res) e o(s) menor(es). Os grandes, neste contexto, têm papéis e tarefas mais amplas como zelar um pouco pelos menores. Na condução do ritmo, o dia é dividido naturalmente e sem constrangimentos, em atividades, dentre elas, deveres distribuídos entre as crianças, como regar plantas, organizar a

mesa para o lanche, arrumar a sala. Todas as atividades acompanham a necessidade do ritmo que se dá no trato com as crianças do primeiro setênio, ou seja, são intercaladas as atividades que caracterizam a expansão com outras que se diferenciam pela contração.

No jardim de infância Waldorf, a criança vivencia um ambiente sólido e aconchegante do qual nasce segurança e confiança no mundo dos adultos, que deve apresentar-se como digno de ser imitado. Cada objeto do ambiente físico em que se encontra o aluno do jardim “deve ser o que parece ser” conforme sugere Lanz, ou seja, materiais naturais, como pedras, madeira, panos de fibra natural, etc.

O princípio educativo básico no Jardim é a imitação, peculiar do primeiro setênio, como apontado no item anterior.

A PW propõe tarefas às crianças pré-escolares que não despertem o intelectual, assim, contas elementares ou alfabetização não são apresentadas no jardim. Essa proposta segue a necessidade que a criança de primeiro setênio possui, ou seja, de formação do organismo físico, e não o mundo intelectual.

É importante salientar que em todas as atividades há um porquê, nada é realizado sem base teórica. Sobre as capacidades anímicas do **agir**, conforme destaca Setzer (2014), percebemos atividades que envolvem o corpo, seja no brincar livre, numa brincadeira de roda, no momento de arrumar a sala, na participação do preparo do lanche, etc. Na realização efetiva de cada atividade, as crianças aprendem executando. O **sentir** se expressa essencialmente por meio das atividades artísticas, do desenho, da aquarela, da música, do teatro, entre outros. Por fim, o **pensar**, se efetiva nos momentos da contação de histórias (contos de fada, lendas, fábulas), entre outras ocasiões nas quais as crianças representam, reflexionam e interligam as atividades com a sua realidade ou fantasia.

2.4.1 Brincar – atividade séria na/para a vida da criança

O brincar para a criança compõe uma atividade de imitação do adulto que nasce dentro dela e caminha para fora, o que proporciona a ela uma vivência das leis do mundo adulto sem fazer conceitos lógicos sobre elas. Se a brincadeira for interrompida por um adulto com explicações sistematizadas, perde-se o que há de genuíno nessa atividade: a **vontade**. A criança que brinca livre e saudavelmente,

quando adulta, terá vontade de agir e transformar o seu meio. O sentir e o agir estão muito presentes nas brincadeiras das crianças do primeiro setênio e com as brincadeiras, essa vontade de agir pode ser fortalecida. A sistematização, relacionada ao intelecto, está direcionada à criança a partir dos sete anos.

Steiner (2013, p. 33-34) afirma:

[...] a criança brinca quando imita, e ela quer *brincar imitando*. Devido ao fato de não entendermos, por meio de um verdadeiro conhecimento do ser humano, a fase da infância, as reflexões intelectualistas dos adultos levaram à criação de todo tipo de atividades lúdicas para crianças do jardim de infância – atividades estas que, no entanto, são simplesmente inventadas. Enquanto as crianças sentem vontade de imitar o trabalho dos adultos, inventamos, muitas vezes, atividades específicas para as crianças – por exemplo, equilibrar varetinhas ou outras brincadeiras semelhantes – que devem ser copiadas por elas e que desviam as crianças do que, de maneira viva, vem do eu interior: elas apenas querem imitar o *trabalho dos adultos*.

Ainda segundo Steiner (2013), o corpo da pessoa se compõe durante os primeiros sete anos de vida. O organismo, ao nascer, sob forças vitais continua em formação e aperfeiçoamento do trabalho iniciado no útero materno. Assim, a vontade da criança exercida no brincar está atuando como impulso inconsciente originário de dentro do organismo. Conforme afirma Ignacio (2014), “a necessidade de brincar é inserida no organismo da criança”.

A autora ressalta:

Compreendemos que brincar é uma necessidade orgânica, e que a forma como a criança se expressa e os brinquedos que damos pra ela têm uma profunda influência no trabalho plasmador que ocorre no interior de seu organismo porque, ao mesmo tempo que a criança está totalmente voltada para o seu interior, ela é aberta e muito sensível a tudo que está a seu redor. (Ignacio, 2014, p. 42).

A respeito da importância dos brinquedos e das características que devem apresentar, será apresentado um item específico, o que segue.

2.4.1.1 Os brinquedos

Lanz afirma que os brinquedos para a criança pré-escolar “deve ser um incentivo e não um produto acabado”. Reitera:

A criança em idade pré-escolar quer criar seu pequeno mundo de imitações; seus brinquedos deveriam ser tão simples que se prestassem à transformação imaginativa: alguns blocos de madeira que possam ser veículos, casas ou móveis; uma boneca de pano, fofinha, com uns traços de lápis de cor indicando o rosto; [...] uma casinha simples que possa ser mobiliada conforme a fantasia do instante; animais, trens e aviões a serem movidos pela própria criança (e não por automação). (Lanz, 2016, p. 148)

Ignacio (2014) complementa que, quanto mais simples o brinquedo for, mais a criança ativará a fantasia.

2.4.2 A contação de histórias

No jardim de infância Waldorf, as crianças são apresentadas aos contos de fadas, que são entendidos como descrições de verdades da vida real, sendo a elas oferecidas sob forma de imagens (metáforas) – e não de conceitos. Nos detalhes presentes nos contos de fadas, a criança identifica elementos que irão compor, por exemplo, sua moralidade, pois correspondem às expectativas marcadas na alma infantil, “gravando em seu subconsciente ideais e anseios que mais tarde se transformam naturalmente nos ideais e aspirações da vida” (Lanz, 2016, p. 113).

Muitos questionariam a crueldade presente nos contos de fadas, mas vale lembrar algumas questões apontadas por Lanz: o tato e a sensibilidade daquele que conta a história devem acompanhá-lo na observação das reações das crianças ouvintes; como toda história, os contos de fadas também tem momentos de tensão e de relaxamento, ressaltando que nenhum conto finaliza com uma tensão, mas sim com a harmonização e o triunfo do bem. Uma outra ressalva deve ser feita: a orientação dada é que os contos sejam contados em viva voz (e não lidos ou vistos por meio de uma tela, com interpretações prontas e acabadas), pois assim, em contato direto com os ouvintes, o contador consegue observá-los e pode dosar os matizes da história, de modo que

não seja dada ênfase à crueldade, mas que dê condições para que um efeito benéfico surja por meio da história contada.

O conto de fadas, segundo Lanz (2016, p. 111):

[...] não se trata de passatempo, mas sim de elemento vital em que se move a alma da criança e do qual forças de fantasia irradiam para muitas atividades, permeando toda a vida anímica dos pequenos. Outrossim, muitas finalidades pedagógicas podem ser atingidas por meio dos contos adequadamente inventados pela professora.

Nesse trecho, o autor trata da possibilidade de o professor ser o autor de novas histórias, e isso pode ocorrer a partir de diversas motivações. Por exemplo, há histórias criadas pelo professor para trabalhar determinado “comportamento desafiador” (Perrow, 2013), como a falta de cooperação da turma na hora da limpeza, dentre outros.

2.4.3 O professor

Os professores do jardim de infância Waldorf devem conhecer os outros níveis da escola em que atua e participar de seus problemas, bem como os demais integrantes da escola, que devem participar da realidade do jardim. Isso porque as atividades do jardim seguem a mesma orientação dada nos demais ciclos de desenvolvimento em fase escolar, não devendo ser consideradas entidades separadas.

Lanz (2016) orienta que todas as pessoas que lidam diretamente com a criança tenham a preocupação relacionada ao autocuidado (nos diversos âmbitos, como físico, espiritual e mental), visto que, inconscientemente, o pequeno aprendiz imita o que percebe no ambiente ao qual está inserido. O autor destaca a relevância deste ambiente do cuidar-se no que tange a necessidade de amor e carinho para que haja um desenvolvimento físico e mental saudáveis. O autor ainda orienta que o professor deve cultivar contato com os pais dos alunos, obtendo, por meio deste contato, maior conhecimento sobre seus alunos para que sua atuação pedagógica seja a melhor possível.

A seguir, será apresentada como essa dinâmica pedagógica ocorre no dia a dia de um jardim de infância Waldorf, sob a observação das pós-graduandas.

3. Metodologia

Este trabalho trata-se de um relato de experiência em que se utilizou o método de observação não-participante ou observação simples dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa com vistas a descrever experiências vivenciadas *in loco*. Acreditamos que a pesquisa qualitativa é a que melhor se adequa a este trabalho, por se tratar de uma investigação científica que compreende o estudo de um determinado grupo, com foco na vivência social desses sujeitos, objetivando a compreensão da lógica interna deste mesmo grupo e nos produtos das interpretações do ser humano durante sua existência (Minayo, 2007). A respeito da observação simples, Gil (2008, p.101) postula que é aquela a qual o pesquisador, de maneira espontânea e alheia ao grupo ou situação estudada, observa os fatos que aí ocorrem.

O método de observação viabilizou a descrição do cenário, além de nos fornecer o conhecimento empírico, coadunando-se ao que foi respondido nos questionários. Tal observação se deu numa escola associativa de educação infantil que possui turmas de maternal (alunos de 18 meses a 3 anos, aproximadamente) e de jardim de infância (de 3 anos, aproximadamente, a 6 anos de idade), onde se vivencia a PW. Fizemos anotações de campo e aplicamos questionários semiestruturados junto à professora e à professora-auxiliar do jardim, a fim de produzirmos os dados e estabelecermos reflexões fundamentadas a partir da experiência vivenciada e o aparato teórico aqui aludido.

Por meio dos questionários, tomamos ciência da formação e experiências da professora e da professora-auxiliar. A primeira possui 9 anos de experiência docente com a PW, tem formação em pedagogia e 4 anos de formação específica por meio de curso livre de fundamentação em PW, ministrado pelo Centro de Formação de Professores Waldorf, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, por meio do qual recebeu treinamento teórico e prático. A segunda possui 5 anos de experiência docente com a PW, tem formação em pedagogia e Curso de Formação de Professores Waldorf para Educação Infantil.

Utilizando-nos dos questionários aplicados e, portanto, por meio das respostas das docentes, alcançamos um nível mais abrangente de compreensão da realidade, pois estas nos possibilitaram considerar

elementos daquilo que afirmavam e compará-los com as práticas observadas. Pelas afirmações das professoras, nos foi possível mergulhar na teoria de forma explícita, direta e prática.

Durante a observação da turma, buscou-se respeitar a dignidade e a proteção dos direitos do ser humano, evitando-se, assim, por exemplo, o registro de fotos das crianças.

Os dados analisados consistem do acompanhamento de uma turma de 18 alunos com idade de 3 a 6 anos que frequentam o jardim de infância da referida escola localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo.

4. Descrição e diálogo com a literatura

4.1 Características do jardim de infância Waldorf

Na turma observada, o início do encontro se deu às 7h30 e finalizou às 12h, compreendendo, assim, quatro horas e trinta minutos de atividades. O espaço em que a turma do jardim se reúne é composto por cozinha, banheiros e sala, o que caracteriza ambientes de um lar. Com isso, notamos a validação da teoria que afirma sobre o jardim ser a imitação do lar até mesmo no espaço físico, a fim de que a criança se identifique naquela atmosfera e se sinta segura e confiante. Conforme afirma a professora-auxiliar, em resposta ao questionário, o jardim se identifica com o lar por não ser estéril, e sim promissor de sensações de acolhimento, segurança e confiança. A professora da turma reitera, ainda, a reprodução do lar com relação à figura de um adulto (a própria professora) que realiza atividades que também são realizadas em casa, como cozinhar, lavar a louça, passar roupas, dentre outras.

A idade das crianças, como afirmado anteriormente, é diversificada e, com isso, observamos que os mais velhos assumem responsabilidade de zelar pelos mais novos e os mais novos aprendem com os mais velhos, como numa família.

Durante o período em que as crianças estão no jardim, conforme observação feita, as atividades são alternadas em ritmo de sístole e diástole, ou seja, há atividades que caracterizam a contração e outras, a expansão. Assim, os alunos ajudam na preparação do lanche, descascando frutas e/ou legumes, brincam livremente dentro da sala, organizam os brinquedos, lancham, tiram a mesa, ajudam a lavar a

louça, brincam livremente no banco de areia, no jardim, no parque, etc., retornam para a dependência interna e participam da contação de história. Essas atividades ocorrem para que os alunos experienciem a sensação de contração após um exercício que lhes tenha proporcionado a prática de expansão, o que determina o ritmo diário promissor de um crescimento saudável à criança – tanto físico quanto emocional.

Conforme afirma a professora, o ritmo é mantido mediante um planejamento, e a música auxilia na alternância das atividades de contração e de expansão, suavizando a mudança de uma para outra. A professora auxiliar acrescenta: “[...] há intenção em todas nossas atividades”. Em relação à música, a professora afirma que há as canções do trabalho, do guardar, da roda, da volta para a sala, dentre outras. Vimos, nas observações, a forte presença desse recurso, por meio do qual as crianças se sintonizam para compor a próxima atividade. A professora auxiliar considera o ritmo como o revezamento de “momentos que exigem concentração (atividades como preparar o lanche, realizar um desenho ou aquarela, fazer pão, escutar uma história, fazer agradecimento, etc.) com atividades de expansão (brincar livre)”.

Dentre as atividades de contração, ressaltamos a preparação do pão, em que a participação volitiva dos alunos é marcante tanto no momento de colocar os ingredientes na bacia quanto no de amassar a massa, ou tanto no enrolar o pão quanto no saboreá-lo. Com a preparação do pão, especificamente, os alunos desenvolvem, por exemplo, a capacidade de esperar, pois o processo para que o pão seja servido é longo, exige paciência para aguardar a massa crescer e para que ela asse. A espera é uma das virtudes trabalhadas nessa atividade e, com um olhar crítico, vemos que é extremamente necessária de ser desenvolvida no ser humano, pois, observamos que a rapidez no mundo atual com o acesso à internet faz-nos esquecer dessa virtude, uma vez que nos possibilita acesso a milhares de informações em segundos.

Ao tratarmos do desenvolvimento de virtudes e de valores, foco do jardim de infância Waldorf, destacamos também a gratidão demonstrada pelas crianças durante o lanche, em pelo menos dois momentos notórios: quando agradecem a uma determinada família por

fornecer o lanche da semana³ e quando agradecem ao amigo, ajudante do dia, que serve a fruta, o suco e o pão ou o biscoito ou a torta. Nesse segundo caso, o respeito em servir o outro também é incontestável, e a vontade no agir se faz novamente presente. A preocupação com o outro que está a seu redor também é evidentemente revelado com essas ações das crianças.

Em relação às brincadeiras, notamos a vontade orgânica das crianças enquanto brincam, pois, espontânea e autonomamente, brincam imitando papéis sociais: o motorista de ônibus, os adultos cozinhando ou cuidando dos filhos, etc. Além disso, observamos a colaboração dos alunos, que, vale lembrar, de idades diversificadas, compartilham os brinquedos e propõem brincadeiras de maneira harmônica. Conforme relata a professora: “[...] elas (as crianças) devem estar livres no sentido de criação, no sentido de fantasias, em contato só com as crianças para que elas possam acessar suas fantasias e suas criatividades sozinhas”. Em suma, “o brincar não tem finalidade lógica: ele é a livre expressão da criança” (Trevisan, 2014, p. 55). Reitera a professora auxiliar:

No brincar livre a criança acessa o âmago do seu ser, e isso traz vitalidade, criatividade e imaginação. Além da pura alegria! A imitação sempre presente faz com que ela tenha tempo de processar suas vivências do mundo terreno. Com um brincar dirigido estamos “podando” suas potencialidades, pois já trazemos algo pronto, indicando os caminhos que atrofiam sua imaginação e criatividade, já que não são estimuladas.

Salienta a professora que há o brincar dirigido no jardim Waldorf em situações específicas: “uma iniciativa do brincar para as crianças que estão com dificuldades de socializar, ou com dificuldades de se distanciar de brincadeiras não muito saudáveis (violentas, agressivas e com muita influência da televisão)”. Esse direcionamento, ainda segundo a professora, é uma proposta para que as crianças brinquem com algo que está próximo fisicamente delas, ou seja, se estão perto da cozinha, a proposta seria que brincassem de restaurante, cozinheiros; logo em seguida, ao notar que as crianças já se ambientaram com a nova

³ A cada semana, a família de um aluno é responsável pelo lanche da semana. A professora organiza o rodízio das famílias e a lista de frutas, legumes, sementes, castanhas, farinhas e outros, necessários para o consumo na semana.

brincadeira, a professora se afasta e não mais intervém. Outra situação específica do brincar dirigido ocorre com crianças que precisam, por exemplo, de maior consciência corporal. Essas brincadeiras, ressalta a professora, ocorrem com pouca frequência e tem como objetivo auxiliar as crianças nas quais foi identificada alguma dificuldade.

Por meio das brincadeiras, considera a professora, as crianças podem expressar o que estão sentindo, por exemplo, no trato com o outro. Assim, é possível olhar para a criança em relação às emoções que está sentindo e auxiliá-la, quando necessário.

O brincar livre caracteriza-se por ter ou não brinquedos envolvidos. Quando a brincadeira envolve brinquedos no jardim Waldorf, observamos o característico que os permeia: são de formas simples e de materiais naturais, como blocos de madeira, bonecas de pano sem expressões marcantes na face, panelinhas de barro ou de alumínio, tecidos de fibras naturais, cascas de coco, sementes, animaizinhos confeccionados com feltro, bolas de meia bordadas, toalhinhas de crochê, dentre outros. Notamos que não são oferecidos aos alunos objetos industrializados, que carregam um objetivo pré-determinado por adultos quando os elaboram. Sobre o material dos brinquedos, observamos que não havia nada plástico e, então, ao questionarmos a professora, fomos informadas de que este material é considerado frio e artificial, não correspondendo aos princípios da PW. A professora auxiliar também pondera sobre os brinquedos:

(eles) trazem um material vindo de fontes naturais, como a madeira, o algodão e as sementes trazem senso de coerência e verdade para a criança. Permitem que as crianças sejam ativas em sua imaginação, estimulam sua criatividade diferentes dos brinquedos industrializados que só é necessário apertar um botão e eles entretêm a criança sozinho.

Um outro aspecto presenciado foi o da contação de histórias, um advento que as crianças esperavam com muito ânimo. Elas, então, ouviram atentamente todo o conto aguardando pelo desfecho.

Os contos são transmitidos oralmente, recusando-se a ideia da difusão por meios impressos ou audiovisuais, que entregam à criança um produto pronto, tolhendo-lhe a capacidade de formar suas próprias imagens. Considera a professora que os contos devem ser contados e não lidos e menos ainda assistidos, pois isso impossibilita a criança de criar a imagem que lhe convém, que lhe faz bem naquele momento.

Além do mais, a disposição do adulto de memorizar a história é sentida pela criança como uma força que transita para dentro de si e, então, ela forma suas próprias imagens e tem condições de vencer desafios, alegrar-se com o belo da imagem formada e, por fim, de desenvolver sua personalidade. Ainda sobre a inserção de contos de fadas no jardim Waldorf, a professora auxiliar ratifica: “são arquetípicos, verdades do mundo espiritual e terreno. Possibilitam acessar o lúdico da criança por meio das imagens, auxiliam na construção da imaginação”.

Os contos de fadas, segundo a professora, são alimento para a alma da criança, pois, por meio das imagens e dos “altos e baixos” contidos nas histórias, a criança experiencia novos caminhos que a orientarão na vida adulta: “Esses contos ajudam a formar a personalidade da criança, no qual o fraco pode se transformar em forte, por exemplo.”

Durante o brincar livre, seja na sala ou no parque, a professora está sempre atenta aos movimentos dos alunos, mas, por outro lado, mantém-se ocupada com atividades reais, sejam elas trabalhos artesanais, como a confecção do convite para a Festa da Primavera, que aconteceria na semana seguinte, sejam com tarefas domésticas (na preparação do lanche e da bebida, por exemplo). A professora não age diretamente sobre as crianças, interferindo em suas brincadeiras, o que prioriza a autonomia do aluno. Ademais, vemos a professora como responsável pelo ritmo saudável, estando sensível às necessidades de contração e de expansão.

A professora envolveu, de forma muito terna e ao mesmo tempo firme e com autonomia, os alunos na feitura do pão, na preparação do lanche e na organização da sala. Ela procurou servir de exemplo em todas as tarefas, nos hábitos de higiene, no zelo com o ambiente e com a aparência, além de estar atenta às atividades de coordenação motora fina e grossa e aos processos de consciência corporal (corrigindo amorosamente a postura das crianças ao se sentarem à mesa), de fala, quando ela pedia para que eles “falassem com a voz deles”, sugerindo que deixassem de falar como bebês. Tudo isso no intuito de formar indivíduos seguros e autônomos.

O papel da professora, segundo as respostas dadas no questionário, remete ao auxílio à família, considerando a intenção do jardim Waldorf de ser uma extensão do lar. Para a criança, na prática, o trabalho da professora é de ser uma pessoa digna de ser imitada, de

atuar como um ser humano melhor, de cultivar o processo de autoeducação para que a criança sinta confiança, segurança e vontade de atuar seguindo o modelo ofertado por ela.

A professora auxiliar afirma: “A atuação docente é um trabalho que envolve o divino e o terreno. Que auxilia retirando os obstáculos para um desenvolvimento harmônico e saudável do ser humano, com base na Antroposofia”.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente trabalho nos deu condições de conhecer uma proposta educacional relativamente nova em nosso país e seus princípios pouco difundidos. Logicamente, estamos cientes de que a vivência para formação de nossas percepções a respeito do assunto e a consequente elaboração de nosso trabalho está direcionada somente ao jardim de infância, ou seja, tão só a um percentual dos vastos ensinamentos que a PW propõe. Além disso, sabemos também que, se mais estendido o número de horas de observação, poderiam ser revelados outros aspectos concernentes à Antroposofia, base da Pedagogia Waldorf.

Por meio das leituras e das observações que fizemos e pelas respostas das professoras, notamos que a PW tem uma proposta singular, que se propõe a atender o indivíduo em sua completude na educação infantil, e inferimos que o aluno é o centro do fazer pedagógico. As crianças alunas do jardim de infância Waldorf são formadas para uma vida voltada ao coletivo, ao cuidado com o outro, desprendida do consumismo material, tão comum em nossa sociedade. Estando em ambiente com heterogeneidade etária, com a proposta do brincar livre, com o contato com brinquedos simples e que possibilitam a imaginação e a criatividade, essas crianças conhecem valores humanos e, acima de tudo, tem o respeito para com suas necessidades do momento, que estão relacionadas à trans/formação do seu corpo e à fantasia. O simples e o completo integram o jardim de infância Waldorf e se revelam nos diversos âmbitos, nas formas do brincar e dos brinquedos, nas atitudes das crianças e daqueles que estão envolvidos pelo desejo de contribuir com a formação integral do ser.

Referências

- CARLGREN, Frans; KLINGBORG, Arne. **Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner**. 10ª ed. Stuttgart: Editora Freies Geistesleben & Urachhaus GmbH, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- IGNACIO, Renate Keller. **Criança querida – O dia a dia na Educação Infantil**. 3ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2014.
- LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf – Caminho para um ensino mais humano**. 12ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MUTARELLI, Sandra Regina Kuka. **O querer, o sentir e o pensar de Rudolf Steiner na literatura para crianças e jovens: os atos da vontade**. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-09062015-121600/pt-br.php>>. Acesso em: nov. 2018.
- PERROW, Susan. **Histórias curativas para comportamentos desafiadores**. Tradução Joana Maura Falavina. 2ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.
- SETZER, W. Valdemar. **Pedagogia Waldorf**. Disponível em <<http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/27-pedagogia-waldorf>>. Acesso em: nov. 2018.
- STEINER, Rudolf. **Os primeiros anos da infância**. Material de estudo dos jardins de infância Waldorf. 2ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.
- TREVISAN, Helena. **Filhos felizes na escola: pedagogia Waldorf, o ensino pela arte**. 3ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2014.
- Princípios da Pedagogia Waldorf**. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/369-principios-pedagogia-waldorf>>. Acesso em: nov. 2018.

A LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diany Akiko Nakamura –USP e PPGL-UFSCar¹

A Educação Infantil

A Educação Infantil no Brasil está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, tendo a criança de 0 a 5 anos direito ao acesso escola aonde irá se desenvolver plenamente como descrito no Art.29, Seção II, Da Educação Infantil: “[...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” e Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Art.6: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade”. As instituições de ensino infantil que atendem crianças até os 5 anos de idade devem ter seu regimento, sua proposta político pedagógica e suas ações norteadas e amparadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação, um guia que aponta metas de qualidade a serem alcançadas durante a fase de zero a seis anos; o material se divide em três volumes – sendo o primeiro deles Introdutório – relacionados aos seguintes âmbitos: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo e é subdivididos em eixos de trabalho, respectivamente: Identidade e Autonomia e Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. É importante que o docente, o currículo e o planejamento escolar sejam voltados para atender as reais necessidades do menor, numa perspectiva individual e coletiva, promovendo o desenvolvimento da criança como ser social,

¹ Participante do Projeto de Extensão “Ensino e Aprendizado de Libras na Educação Infantil – PROEX – Processo: 23112.004283/2018-34- sob a coordenação da Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin. Integrante do Grupo de Pesquisa: Práticas de Letramentos e Ensino e Aprendizado da Língua Materna- Diretório de Pesquisa do CNPQ

pois à medida que esta se desenvolve e cresce sua capacidade de assimilação e aprendizado também a acompanham.

A infância é o período de muitas descobertas, de inúmeras indagações sobre o mundo, a vida, as pessoas; a criança mesmo muito pequena é um ser social e cultural e assim como os adultos possui o direito e a capacidade de construir-se e constituir-se coletivamente, dentro de sua individualidade, na interação com os outros e com o mundo.

Desenvolvimento da Língua e da Linguagem

Para Vygotsky (1997) a linguagem e a comunicação têm papéis decisivos na formação dos processos mentais, a principal trajetória do desenvolvimento psicológico da criança é um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e se transforma em individual e intrapessoal. O autor nos traz que, para as crianças, o desenvolvimento da linguagem e suas estruturas têm origens sociais externas, nas trocas comunicativas entre criança e adulto e dependem de reações de incentivo e de reconhecimento. Por meio da aquisição e domínio da língua/linguagem é que a criança entra em contato com o meio que a rodeia, sendo capaz de interagir com este e transformá-lo; a Língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um símbolo de identidade. No que diz respeito à aquisição da língua, a criança aprende conceitos espontâneos de sua experiência diária e a escola não poderia de deixar de fazer parte deste processo.

Bakhtin (1992[1929]) em sua abordagem enunciativo-discursiva busca compreender as relações constitutivas da/na língua, para ele a língua é um sistema semiótico criado e produzido, que serve como elo entre as características singulares do indivíduo e suas ideologias, bem como seus valores sociais, onde os signos agem como mediadores desta relação. Ao entrar em contato com o mundo e com os outros através das interações sociais, a criança adquire experiências e vivências que farão parte da sua história, é papel do professor mediar esse conhecimento. Ao falarmos a respeito de Língua e Linguagem, consideramos a utilização da norma culta da Língua nativa vigente – Língua Portuguesa –, pelo professor.

Nas palavras de Bakhtin (1920-1930/2000a), essa relação criança-adulto ou professor-aluno é dita relação eu/outro(s) e “determina o

regresso a nós mesmos, retorno não coincidente com a forma como me represento e como recebo o olhar do outro”. Complementando às palavras de Bakhtin, Moraes (1996) nos diz que: “é pela percepção do outro que nos vemos como parte do mundo. É pela percepção do outro que não podemos rejeitar nossa própria existência. O eu não tem sentido por si próprio, somente o tem na relação com o todo social e com outros”. Dessa forma entendemos que a construção das subjetividades (representação e expressão do pensamento e de ideias) depende das relações estabelecidas em diferentes contextos e práticas sociais.

O Diálogo e a Leitura na Prática Educacional

Para Paulo Freire (2005), juntamente ao brincar na Educação Infantil há o diálogo, a conversa, e para isso aparece como possibilidade a Roda de Conversa, onde as necessidades físicas, emocionais e intelectuais das crianças são assumidas com seriedade de forma dialógica e o respeito na construção de cada ser, dentro e a partir do seu contexto, viabilizando a autonomia e o momento de cada criança, na interação com e entre elas: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2005, p. 58)

A conversa e leitura no momento da Roda de Conversa merecem atenção na prática educativa na Educação Infantil, pois tem a intenção de formar sujeitos que sejam capazes de ao fazer o exercício de ler saibam atribuir significados e compreender os processos de instauração de sentidos; este procedimento, pautado no diálogo, afirma-se como essência da prática educativa problematizadora, no qual as pessoas, através da palavra, humanizam-se.

De acordo com a prática educativa freireana, o educando é visto como um sujeito de saber que ainda precisa se conhecer melhor. Na prática educacional, há o encontro educador-educando onde ambos são concebidos como sujeitos ensinantes-aprendentes. Freire (1996) defende esta pedagogia com o outro, tendo em vista o processo de humanização e da educação como prática da liberdade, o qual contribui para que o ser humano veja-se na sua real vocação que é transformar sua realidade e o mundo. Neste contexto, a postura do educador também é colocada em pautada, este também são seres inacabados, o professor não é um sujeito “completo” e também se constitui a partir do outro, assim há sempre a

busca para o auto-conhecimento: “O inacabado de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos” (FREIRE, 2005, p. 58).

Assim, ao refletirmos sobre o diálogo na Roda de Conversa como processo em que possibilita a fala e escuta dos sujeitos envolvidos, a vivência e o respeito pelas diferentes opiniões, o momento de cada um, compreendemos que dialogar não é reduzir a opinião do outro e prevalecer sobre ela, não é falar para o outro, mas falar com ele (Freire, 1989) e neste processo reflexivo, o sujeito diz e pronuncia sobre o mundo e também sobre si mesmo “entendida, aqui, como palavra e ação” (Freire, 1987).

Para que o diálogo na Roda não se converta “num bate-papo desobrigado que marcha ao gosto do acaso” (Freire, 1992, p 118) é necessária a organização do educador, seleção literária, discussões de questões pertinentes à faixa etária, organização de blocos de tempo a fim de se construir momentos significativos, análise do professor sobre a facilidade e/ou dificuldade encontrada pelos alunos a fim de observar o estágio de aquisição da linguagem dos educandos, tendo em vista que a língua é um processo e se constitui de etapas, e são estas que levarão o aluno a fluência da língua e devem ser mediadas pelo professor.

Ler sempre significou uma relação de troca com o universo; a leitura tem caráter transformativo e reflexivo – ação-reflexão; podemos compreender uma história como criação e recriação humana, o educador nela inclusa é sempre uma ação sobre sujeitos sociais visando prepará-los para sua inserção no espaço heterogêneo da vida social pública e dar a ele continuidade, torna-se necessário então que o professor concebido não apenas como representante entre o espaço da vida social privada e subjetiva do estudante e o espaço da vida social pública do mundo, mas também como mediador dos diferentes espaços sociais, interligando as relações: práticas, teóricas, de consciência, do mundo, de texto e contexto, de palavras e interpretações.

Aquisição da Segunda Língua

O ambiente escolar da Educação Infantil é um lugar onde a criança é convidada a brincar e também aprender de forma lúdica, desta forma o ensino de uma segunda língua nessa fase não pode ser diferente.

Sobre o ensino de uma segunda língua para as crianças na Educação Infantil, essa concepção propicia a organização de uma

educação que oferece ao aluno, vivência com maior variedade possível de situações de interação comunicativa, diversos tipos de textos inscritos em gêneros discursivos e produção de enunciados ligados às várias situações de enunciação (BAKHTIN, 1992[1929], p. 17). Entendemos que as vivências não se dão somente através das interações comunicativas orais, mas também as que envolvem as demais linguagens e sentidos: auditiva, visual, tátil, gráfica e corporal como um todo.

O sujeito, ao se familiarizar com um novo idioma, adquirir uma segunda língua tem seu intelecto desenvolvido e essa transformação do homem como ser social, transforma sua própria vida.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) nos fala sobre o contato da criança com outra língua que não a materna:

Quanto menores forem as crianças, mais suas representações e noções sobre o mundo estão associadas diretamente aos objetivos concretos da realidade conhecida, observada, sentida e vivenciada. O crescente domínio e uso da linguagem, assim como a capacidade de interação, possibilitam, todavia, que seu contato com o mundo se amplie, sendo cada vez mais mediado por representações e por significados construídos culturalmente. (RCNEI - BRASIL, 1998, p.169).

Este documento nos traz uma reflexão acerca das políticas para a inserção da segunda língua no ensino público a fim de incentivá-la o mais cedo possível, permitindo ao aluno aprender com as suas variadas experiências cotidianas, experiências que promovem novos e constantes relacionamentos.

De acordo Signori, Gattolin e Miotello (2007) há duas formas de se processar uma língua, por: aquisição ou aprendizagem. Para Educação Infantil recomenda-se a primeira, pois é aquela em que o aluno vive o conhecimento de forma natural – inclusive como se fosse sua primeira língua – a partir do brincar e do lúdico. Uma evidência que corrobora com esta escolha é o letramento, onde se observam crianças da Educação Infantil utilizando a Língua como função social para: comunicação, expressão e compreensão sem estarem ainda alfabetizadas.

Um aspecto importante na aquisição de línguas são fatores de ordem psicológico-afetiva, as crianças são superiores aos adultos na aprendizagem, pois para elas esta se dá de forma lúdica, o medo de

cometer enganos passa despercebido, desde que se sintam confortáveis com o ambiente e motivadas a aprender, resultando na maior naturalidade na aquisição da segunda língua.

A Libras

A Lei nº **10.436, de 24 de abril de 2002**, de reconhecimento da Libras é de “língua como instrumento de comunicação”. Há inexistência, até o momento, de parâmetros oficiais que possam oferecer diretrizes específicas para a condução do ensino da Língua de Sinais na Educação Infantil. Com amparo no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) temos orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido, bem como objetivos, conteúdos, orientações didáticas e avaliação continuada, respeitando o estilo pedagógico e a diversidade cultural brasileira.

No entanto, para o aprendizado de línguas, a maneira como o professor conduz o aluno para aquisição da língua e da linguagem é de extrema importância e se torna determinante no processo avaliativo tendo em vista que ao corrigir a criança afetará seu filtro afetivo e a sua vontade de se comunicar.

O Método

O Método denominado Natural foi criado nos anos 1980 pelo linguista americano Stephen Krashen, que trouxe ao ensino de línguas uma abordagem psicológica com contribuições de Vygotsky dentro da psicologia educacional, propondo um ensino lúdico, com base numa comunicação criativa e do estreitamento das relações com a criação do vínculo afetivo entre professor e alunos.

Tendo em vista que nenhum método é exatamente uma receita que sirva a todo e qualquer contexto educacional, a partir dessas hipóteses da teoria de Krashen é possível dar subsídios ao professor, levando-o a nortear seu trabalho, de forma a conduzir a aquisição de conhecimento pelas crianças de forma natural, redirecionando-os e aconselhando-os sempre que necessário para uma real aprendizagem, fazendo com que as crianças se sintam parte de um grupo e à vontade para aprender, criando um ambiente positivo para a aquisição da língua de forma natural, sem pressão ou cobrança desnecessária, dessa forma

é inevitável o interesse por parte da criança em arriscar novas palavras, deduzindo-as a partir da observação do professor e das brincadeiras desenvolvidas para estimular essa interação, deixando a criança num ambiente confortável e seguro para aprender mais e adquirindo cada vez mais insumo. Neste método o que se avalia é o processo e não o produto.

Durante o ano, trazer a família para perto da escola, torná-la parceira no processo de aquisição da língua se faz imprescindível, pois a criança sentirá necessidade de contar aquilo que aprendeu, com novas palavras e ações. Logo, os pais se tornam essenciais mediadores, mostrando-se curiosos e interessados nas novidades da criança.

De acordo com Signori, Gattolin e Miotello (2007, p.33) a resistência nesse tipo de atividade é comum quando os alunos ainda não obtiveram alguma experiência com um ambiente bilíngue. Daí a importância de trazer os pais para perto da escola como, por exemplo, em reuniões com apontamentos do desenvolvimento da criança, conversa do professor com os pais, registros da atividade e compartilhamento com os pais, etc., cabe ao docente responsável fazer esta mediação. Dessa forma, os pais perceberão que a aquisição da língua acontece de forma ampla, mas distinta em cada aluno, sendo desenvolvida pelo próprio a partir das suas habilidades e competências.

Considerações Finais

Na sociedade atual conhecer uma segunda língua se tornou fundamental tanto no desempenho escolar quanto como um diferencial transformador, pessoal e intrapessoal. Essa preocupação está relacionada às futuras relações sociais e interpessoais e também à inserção no mercado de trabalho e demais oportunidades, logo nada mais natural que desde a Educação Infantil a criança tenha contato com uma segunda língua e possa apropriar-se desta língua e sua linguagem da forma mais natural possível, para futuramente ligá-la ao mundo externo. Entendemos que esta experiência e aprendizado a levará ao conhecimento de novas culturas, valores, experiências, momentos, práticas e relações sociais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p.: il. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO et al. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. MEC/SEF, 1998.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. **Estética da criação verbal**. Livraria Martins Fontes, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KINDERSLEY, Anabel. **Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo**. São Paulo, Ática.

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press, 1983.

LEONTIEV, Alexis N.; LURIA, Alexander R.; VYGOTSKY, Lev. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998a. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, 1994.

MORAES, Marcia. **Bilingual education: a dialogue with the Bakhtin Circle**. New York: State University of New York Press, 1996.

SIGNORI, Mônica Baltazar Diniz; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros, e MIOTELLO, Valdemir (org). **DÉCADA – Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

YIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

YIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas**. Fundamentos de Defectología. Tomo V. Edição em Língua Castellana. Madrid – España: Visor Dis, 1997.19

RODA DE CONVERSA COM LIBRAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Diany Akiko Nakamura – PPGL/UFSCar
Maria Eugênia Carvalho – PPGL/UFSCar

A Educação Infantil

A infância é o período de muitas descobertas, de inúmeras indagações sobre o mundo, a vida, as pessoas. A criança, mesmo muito pequena, é um ser social e cultural, e assim como os adultos, possui o direito e a capacidade de construir-se e de constituir-se coletivamente, dentro de sua individualidade, na interação com os outros e com o mundo.

De acordo com a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1984), na qual se compreende o homem em sua historicidade social e cultural, o papel da criança como sujeito ativo deve ser valorizado bem como sua posição no mundo, e as suas compreensões sobre o contexto em que vive. Os adultos devem entender que as crianças estão envolvidas com os acontecimentos sociais, históricos e culturais de seu tempo/espço e que esses acontecimentos influenciam as suas formas de definir o mundo. Para este autor a aprendizagem mediada, é a aquisição de conhecimentos realizada por meio de um elo intermediário entre o homem e o ambiente que o cerca através da mediação:

é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (...) O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002, p. 26; 33).

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento dos processos mentais superiores do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos (principalmente a realizada entre

indivíduos face a face) e com o meio, possibilitando aos indivíduos novas experiências e conhecimento. A aprendizagem é uma experiência social mediada, no livro *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, Vygotsky afirma que:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1984, p. 61)

Segundo Leontiev (1991, p. 79), “brincando a criança irá pouco a pouco aprendendo a se conhecer melhor e a aceitar a existência dos outros, organizando suas relações emocionais e, conseqüentemente, estabelecendo suas relações sociais”. A brincadeira é fundamental no desenvolvimento infantil, pois brincando a criança pode transformar e produzir novos significados, ressignificando seu conhecimento e ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro.

O diálogo e a leitura na prática educacional

Para Paulo Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, juntamente ao brincar na Educação Infantil, há o diálogo, a conversa, a comunicação e para ele "conviver, simpatizar implicam em comunicar-se (...) somente na comunicação tem sentido a vida humana" e para isso aparece como possibilidade metodológica a Roda de Conversa ou, também nomeadas por Freire como Círculo Cultural. A Roda de Conversa é um momento partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala, cada criança tem o direito de usar a fala para expressar suas ideias, opiniões e formas de ver o mundo; as necessidades físicas, emocionais e intelectuais das crianças são assumidas com seriedade de forma dialógica e o respeito na construção de cada ser, dentro e a partir do seu contexto, viabilizando a autonomia e o momento de cada criança, na interação com e entre elas: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2005, p. 25)

A conversa e leitura no momento da Roda de Conversa merecem atenção na prática da Educação Infantil, pois tem a intenção de formar

sujeitos que sejam capazes ler e saibam atribuir significados compreendendo os processos de instauração de sentidos. Tal processo, pautado no diálogo, afirma-se como essência da prática educativa problematizadora, no qual as pessoas, através da palavra, humanizam-se.

De acordo com a prática educativa freireana, o educando é visto como um sujeito de saber que ainda precisa se conhecer melhor. Na prática educacional, há o encontro educador-educando onde ambos são concebidos como sujeitos ensinantes-aprendentes. Freire (1996) defende esta pedagogia com o outro, tendo em vista o processo de humanização e da educação como prática da liberdade, o qual contribui para que o ser humano se veja na sua real vocação: que é transformar sua realidade e o mundo. Neste contexto, a postura do educador como ensinante também é colocada em pauta, afinal, ao mesmo tempo em que ensinam também são convidados a aprender.

O *eu*, para Bakhtin é constituído pela presença do *outro*, e essa relação *eu/outros* possui como mediação a experiência vivida; o sujeito *eu* se constitui através dos momentos em que estabelece relações com o *outro*. Assim como Bakhtin, Freire (2010) analisa que o *eu* possui existência exatamente por haver um *tu* e são mediatizados pela realidade. A interação e as relações do *eu* com o *outro/tu* constituem-se, como toda relação humana, em um processo dinâmico, dialógico (BAKHTIN, 1920-1930/1997a, 1970-1971/1997b), e determina a transformação para todos os sujeitos envolvidos, levando em conta que as significações construídas nas interações serão sempre relativas, pois dependem da relação estabelecida entre as pessoas do grupo. Segundo Moraes (1996), estas significações relativas necessitam ser assim percebidas e experienciadas; nessa existência, o indivíduo é participante ativo ao mesmo tempo em que é espectador, um espectador que percebe e que é percebido em um mesmo tempo e espaço. Holquist (2002), ao discutir as categorias de tempo e de espaço para o *eu/outro*, apresentou um exemplo, usado pelo próprio Bakhtin (1970-1971/1997b, p. 375): um observador olhando para outro observador.

Você pode ver coisas atrás de mim que eu não posso ver, e eu posso ver coisas atrás de você que são negadas à sua visão. Ambos estamos fazendo essencialmente a mesma coisa, mas de lugares diferentes: embora estejamos no mesmo evento, este é diferente para cada um de nós. Nossos lugares são diferentes não apenas porque nossos corpos ocupam

posições diferentes no exterior, no espaço físico, mas também porque olhamos o mundo e os outros de diferentes centros no tempo/espaço. (HOLQUIST, 2002: 21-22).

Desta forma, entendemos que os sujeitos definem-se sempre por suas relações com outros, razão pela qual a construção das subjetividades e relatividades implica em um processo compartilhado, plural e inesgotável. Bakhtin (1997) nos convida a assumir a responsabilidade do outro que me constitui, adotar a não indiferença pelas crianças e começar a olhá-las e a tentar compreendê-las como outro, num exercício de alteridade e diálogo. O professor não é um sujeito completo e também se constitui a partir das interações com o outro, assim, há sempre a busca para o autoconhecimento: “O inacabado de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos” (FREIRE, 2005, p. 58).

Nesse sentido, ao refletirmos sobre o diálogo na roda de conversa como processo que possibilita a fala e a escuta dos sujeitos envolvidos, a vivência e o respeito pelas diferentes opiniões, o momento de cada um, compreendemos que dialogar não é reduzir a opinião do outro e prevalecer sobre ela, não é falar para o outro, mas falar com ele (FREIRE, 1989). E nesse processo reflexivo, o sujeito diz e pronuncia sobre o mundo e também sobre si mesmo: “A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação” (FREIRE, 1987, p. 10).

Para que o diálogo na roda não se converta “num bate-papo desobrigado que marcha ao gosto do acaso” (FREIRE, 1992, p 118), é necessária a organização do educador, a seleção literária, as discussões de questões pertinentes à faixa etária, a organização de blocos de tempo a fim de se construir momentos significativos, a análise do professor sobre a facilidade e/ou dificuldade encontrada pelos alunos a fim de observar o estágio de aquisição da linguagem dos educandos, tendo em vista que a língua é um processo e se constitui de etapas, levando, assim, o aluno à fluência da língua a partir da mediação do professor.

Local da experiência

O trabalho foi realizado em uma instituição de Educação Infantil de uma Universidade pública, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A unidade é voltada para educação de crianças de

3 meses à 5 anos e 11 meses, sendo constituída como primeira etapa da educação básica. Como parte de um sistema nacional de educação, leva em consideração os documentos governamentais e legislativos que regulamentam a Educação Infantil, ou seja, as “Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil” (2010) e os “Critérios de atendimento que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (2009).

A instituição funciona no período da manhã, das 8h às 12h, e no período da tarde, das 14h às 18h. E possui o berçário (0 à 1 ano), e os grupos de 1 ao 5, atendendo crianças de 1 à 5 anos e 11 meses.

Descrição da roda de conversa com Libras

A professora responsável pela turma possui Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação e realizou o Pós-Doutorado em Linguística. É docente do Ensino Superior e também na creche, no regime EBTT de dedicação exclusiva. Atuando junto com outra professora que trabalha voluntariamente todos os dias, formada em Pedagogia, mestra em Educação e atualmente cursa o doutorado também em Educação.

Em uma sala de aula para crianças de 3 a 4 anos (Grupo 3) proporcionamos durante a roda de conversa o uso da Libras, ensinando alguns sinais para as crianças ouvintes. A presença de Libras na roda de conversa acontece em parceria com a universidade, contando com duas alunas: uma formada em Licenciatura em Matemática e a outra formada em Linguística, sendo que ambas trabalham com a Libras no dia-a-dia, e comparecem à escola uma vez por semana.

A estrutura diária para o dia da roda de conversa com Libras segue os seguintes blocos de tempo: *i)* acolhimento das crianças quando chegam à escola (das 07h30min às 08h30min), *ii)* roda de conversa com Libras (08h30min às 09h), *iii)* hora da fruta (09h às 09h30min), *iv)* desenho com a temática da roda de conversa (09h30min às 10h), *v)* parque (10h às 11h30min), *vi)* almoço (11h30min às 12h) seguida da despedida da escola. Os horários aqui descritos são para situar o leitor a respeito do contexto, não ocorrem necessariamente de forma exata.

A atividade acontece uma vez por semana com duração de 30 a 40 minutos. Na roda de conversa, temos os seguintes momentos:

- Canção de Bom Dia: os alunos cantam duas canções, às vezes, uma delas oralmente e a outra em Libras, às vezes, ambas em Libras sempre com a orientação da professora regente;

- Calendário: um painel confeccionado em tecido e peças com velcro para as crianças colocarem o dia da semana, o dia em números, o mês e também para descrever o clima daquele dia (ensolarado, nublado, chuvoso);

- Painel do Sentimento: painel de papel craft com foto de cada aluno, onde cada um coloca uma carinha de feliz ou de triste em frente ao seu nome, indicando seu sentimento naquele dia. Em seguida, o aluno deve explicar o porquê de se sentir daquela forma;

- Leitura da história: leitura do livro “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo” (Editora Ática, editado em associação com o Unicef, Fundo das Nações Unidas para a Infância), este livro faz uma viagem pelas diferentes culturas do mundo e mostra o cotidiano das crianças em vários países, abordando aspectos como a idade da criança, geralmente crianças de 9 a 11 anos, sua composição familiar, a escola onde estuda e como ela é, o que ela gosta de fazer, o que gosta de comer, entre outras características pessoais de cada criança, o livro também possui imagem dos aspectos descritos a fim de ilustrar a vida e história de cada criança.

- Entrevista: uma criança da classe é selecionada para entrevista e analogamente aos aspectos destacados na leitura fazemos as perguntas para ela.

A Libras como aspecto de construção de sentidos

Durante a leitura realizada pela professora, ela perguntava alguns sinais e estes eram mostrados pelas alunas do projeto e reproduzidos pelos alunos e também pelas professoras da classe. O momento da roda de conversa com Libras é registrado em foto e/ou vídeo e compartilhado em tempo real com os pais, buscando aproximá-los às experiências vividas pelas crianças e estreitar a relação professor-pais-alunos.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, pudemos observar três diferentes momentos nas rodas de conversa:

1) O primeiro com enfoque na prática de leitura, observamos os alunos contarem histórias uns para os outros em momentos que não

fossem a roda de conversa, e pudemos acompanhar relatos e registros de vídeo compartilhado pelos pais sobre essa nova prática pelas crianças em âmbito familiar. Práticas educativas pautadas no diálogo, no qual as pessoas, através da palavra compartilham suas experiências, humanizam-se e favorecem o desenvolvimento da linguagem e suas estruturas.

II) Houve também o enfoque nas rodas de conversa e desenvolvimento da oralidade. Notamos o compartilhamento e a troca de experiências pessoais que são divididas pelos alunos com o grupo como: comida, fruta, brinquedo e cor preferida, melhor amigo, o que mais gosta na creche, o que mais gosta de fazer em casa, entre outras questões levantadas e trazidas pela própria criança, ora a entrevistada, ora os colegas de classe. Conforme já citado, na prática educativa freireana a autonomia e o momento de cada criança são considerados muito importantes, pois respeitam a individualidade ao mesmo tempo em que proporciona o diálogo, em uma roda de conversa temos o momento de cada criança acontecendo ao mesmo tempo, podemos notar isso mais fortemente nos momentos de fala e escuta de cada participante durante os momentos do Painel do Sentimento, Leitura da História e da Entrevista.

III) E o último momento, com enfoque nas práticas de letramento, pudemos observar a potencialidade do aprendizado de acordo com a qualidade das mediações oferecidas. No que diz respeito à aquisição da língua, a criança aprende conceitos espontaneamente às suas experiências diárias, e a escola, como parte deste processo deve oportunizar-las de forma totalitária. Com relação à aquisição de uma segunda língua, as crianças possuem maior facilidade do que os adultos, pois para as crianças dessa faixa etária os fatores psicológicos-afetivos favorecem o aprendizado e este se dá de forma lúdica sem medo de cometer enganos que passam despercebidos, é claro que a naturalidade na aquisição da segunda língua ocorre desde que se sintam confortáveis com o ambiente e motivadas a aprender sem correções incisivas por parte do docente ou do adulto responsável. Em momentos como as Canções de “Bom Dia” e a Leitura da História observamos as tentativas das crianças ao reproduzirem os sinais das palavras de seu cotidiano que aos poucos vamos transmitindo, entretanto em outros momentos do período que elas estão no recinto escolar e de momentos compartilhados pelos pais, notamos não somente a aquisição do

segundo idioma, mas também a apropriação língua por parte do alunado, ao introduzir sinais às suas falas cotidianas.

Considerações Finais

A Língua de Sinais é uma língua cuja modalidade é viso-espacial proporcionou uma experiência ímpar aos alunos. Ao observar os sinais e tentar reproduzi-los, eles trabalharam a coordenação motora, contribuindo para com o desenvolvimento psicomotor das crianças, aliando isso ao significado de cada sinal, ou seja, como diversos aspectos são trabalhados simultaneamente, a dimensão de sentidos da qual as crianças podem se apropriar também se amplia significativamente.

A Libras abre a possibilidade para outras formas de comunicação, sendo mais um instrumento para as crianças se expressarem, se constituírem e se compreenderem como sujeitos transformadores no mundo. A questão da visualidade também se mostra imprescindível, pois atrai a atenção das crianças que demonstram interesse ao tentar reproduzi-la e apropriar-se dela, e a inclusive, utilizá-la em outros momentos além da roda de conversa.

Na sociedade atual, conhecer uma segunda língua se tornou fundamental tanto no desempenho escolar quanto como um diferencial transformador, pessoal e intrapessoal. Essa preocupação está relacionada às futuras relações sociais e interpessoais e também à futura inserção no mercado de trabalho e demais oportunidades, logo nada mais natural que desde a Educação Infantil a criança tenha contato com uma segunda língua e possa apropriar-se desta linguagem, ligando-a ao mundo externo, considerando que esta experiência e aprendizado a levará ao conhecimento de novas culturas, valores, experiências, momentos, práticas e relações sociais.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p.: il. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. Livraria Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (1920-1930). O autor e o herói. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

BAKHTIN, M. (1970-1971). Apontamentos. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**, 9ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOLQUIST, M. **Dialogism: Bakhtin and his world**, 2. ed. Londres/Nova York: Routledge, 2002.

KINDERSLEY, Anabel. **Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo**. São Paulo, Ática.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **A brincadeira é a atividade principal da criança pequena**. In: Fundação Roberto Marinho. Professor da Pré-Escola. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

LEONTIEV, Alexis N.; LURIA, Alexander R.; VYGOTSKY, Lev. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998a. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, 1994.

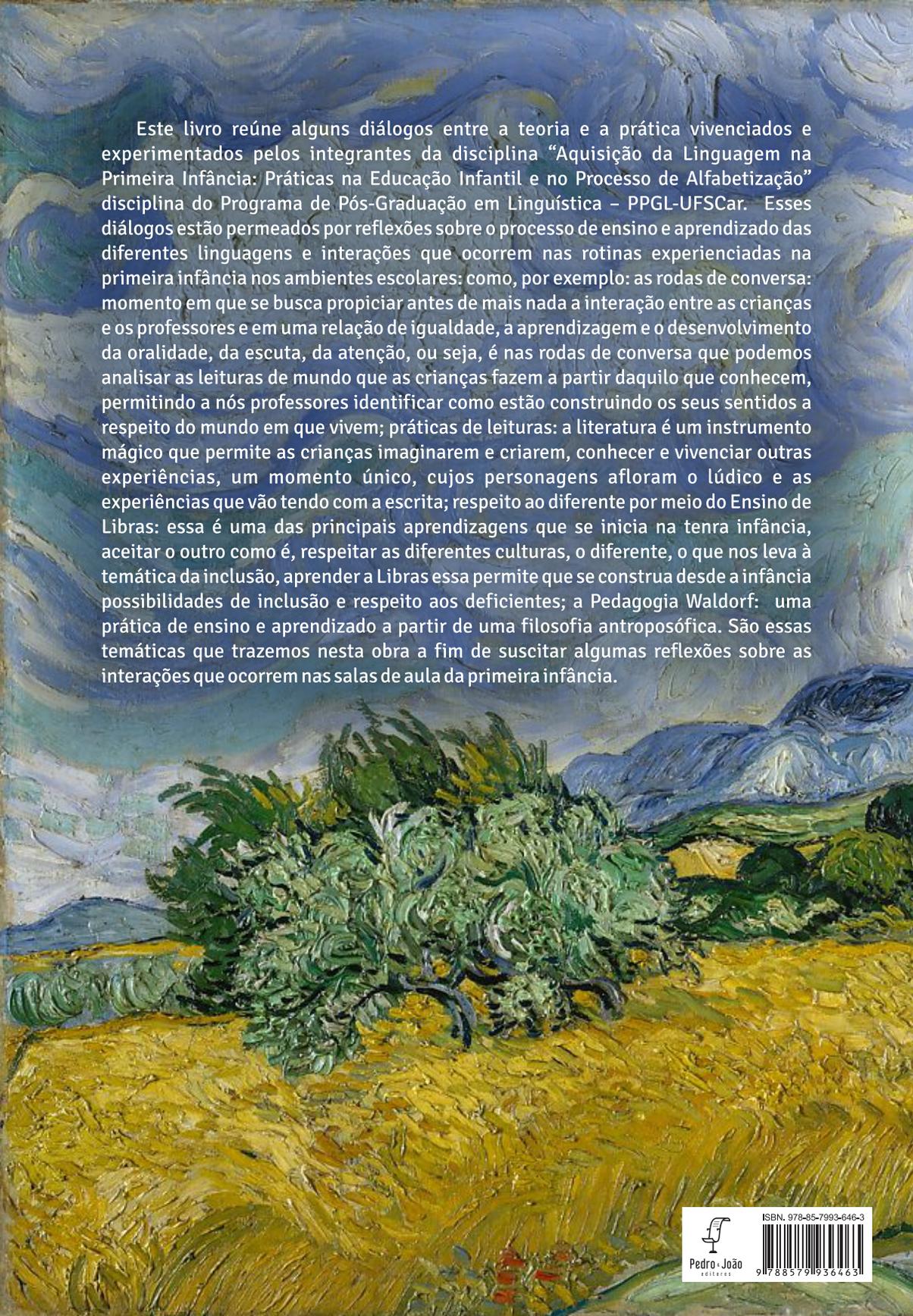
MORAES, Marcia. **Bilingual education: a dialogue with the Bakhtin Circle**. New York: State University of New York Press, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**, 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** Martins Fontes: São Paulo, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas.** Fundamentos de Defectologia. Tomo V. Edição em Língua Castellana. Madrid – España: Visor Dis, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem.** (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Este livro reúne alguns diálogos entre a teoria e a prática vivenciados e experimentados pelos integrantes da disciplina “Aquisição da Linguagem na Primeira Infância: Práticas na Educação Infantil e no Processo de Alfabetização” disciplina do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar. Esses diálogos estão permeados por reflexões sobre o processo de ensino e aprendizado das diferentes linguagens e interações que ocorrem nas rotinas experienciadas na primeira infância nos ambientes escolares: como, por exemplo: as rodas de conversa: momento em que se busca propiciar antes de mais nada a interação entre as crianças e os professores e em uma relação de igualdade, a aprendizagem e o desenvolvimento da oralidade, da escuta, da atenção, ou seja, é nas rodas de conversa que podemos analisar as leituras de mundo que as crianças fazem a partir daquilo que conhecem, permitindo a nós professores identificar como estão construindo os seus sentidos a respeito do mundo em que vivem; práticas de leituras: a literatura é um instrumento mágico que permite as crianças imaginarem e criarem, conhecer e vivenciar outras experiências, um momento único, cujos personagens afloram o lúdico e as experiências que vão tendo com a escrita; respeito ao diferente por meio do Ensino de Libras: essa é uma das principais aprendizagens que se inicia na tenra infância, aceitar o outro como é, respeitar as diferentes culturas, o diferente, o que nos leva à temática da inclusão, aprender a Libras essa permite que se construa desde a infância possibilidades de inclusão e respeito aos deficientes; a Pedagogia Waldorf: uma prática de ensino e aprendizado a partir de uma filosofia antroposófica. São essas temáticas que trazemos nesta obra a fim de suscitar algumas reflexões sobre as interações que ocorrem nas salas de aula da primeira infância.