

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

LETICIA DE AGUIAR BUENO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA TURMA DE PRÉ-ESCOLA EM
UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE - RS**

RIO GRANDE

2015

LETICIA DE AGUIAR BUENO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA TURMA DE PRÉ-ESCOLA EM
UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE - RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre , pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Gabriela Medeiros Nogueira.

RIO GRANDE

2015

Leticia de Aguiar Bueno

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA TURMA DE PRÉ-ESCOLA EM
UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE – RS:**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Gabriela Medeiros Nogueira
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Prof^a Dr^a Eliane Teresinha Peres
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Agradecimentos

Primeiramente, e de forma incondicional, agradeço a Deus, meu Pai maior, que esteve sempre ao meu lado, sustentando-me nos momentos em que pensei que já não seria mais possível seguir em frente, renovando minha fé a cada instante da minha vida. A Ele não apenas agradeço, mas dedico a realização desse sonho.

Ao meu esposo, companheiro de todas as horas, com quem dividi minhas frustrações e alegrias. Aquele que aprendeu a conviver e compreender minhas ausências, e sonhou comigo com esse dia. A ti meu amor, não existem palavras que possam expressar minha gratidão.

À minha querida orientadora, por acreditar e confiar em mim, desde o primeiro dia. Agradeço pelos “puxões de orelha”, pelas cobranças, pelos conselhos, pelo carinho e amizade. Esse momento só se tornou possível por intermédio da tua dedicação como orientadora, e devo a ti a profissional que me constituí, e venho me constituindo. Serás eterna em minha vida, obrigada por tudo!

Ao meu pai, meu exemplo de vida, de luta e de fé. Agradeço por ouvir meus choros, por sofrer comigo, por chorar de felicidade por mim, por acreditar, hoje e sempre, nos meus sonhos.

Agradeço à minha mãe, minha amiga, confidente, com quem pude contar sempre, e quem me acolheu no momento mais difícil.

Aos meus sogros Jane e Jorge, meus segundos pais, por estarem sempre dispostos e atentos, de forma carinhosa e dedicada comigo, torcendo e vibrando a cada conquista.

Não posso deixar de lembrar das minhas queridas colegas e amigas, Sidiane, Gabriela Ortiz, Ligia, Thaís, Taiana, Adriana e Lorena, que muito contribuíram para a construção da pesquisa, desde o projeto de qualificação até a dissertação. Meninas, agradeço pelo apoio constante.

Gostaria de agradecer também à Prof^ª. Dr^a Silvana Zasso, intitulada minha co-orientadora de coração, pelas ótimas contribuições e carinho.

Agradeço ainda à Secretaria de Educação do Município do Rio Grande pela disponibilização de uma escola da sua rede para a realização da minha pesquisa.

Por fim, um agradecimento mais que especial à Escola Apolinário Porto Alegre, especialmente para a diretora Marilice, a Prof^ª. Sandra, a Prof^ª. Rosi e as crianças da pré-escola, turma de 2014, pela recepção especial que recebi. Serão todos eternos em minha memória e em meu coração.

RESUMO

Esta dissertação apresenta resultados de uma pesquisa, que teve por objetivo conhecer as práticas de letramento desenvolvidas pelas crianças e pela professora de uma turma de pré-escola, em uma escola municipal da cidade de Rio Grande – RS. Para isso, utilizei como perspectiva metodológica a abordagem qualitativa, seguindo os princípios da etnografia a partir dos pressupostos de Azeiteiro (2007) e Guber (2014) e da pesquisa etnográfica com crianças, seguindo os princípios da Sociologia da Infância (CORSARO, 2009; 2009a; 2011). Como perspectiva teórica utilizo as contribuições de Street (2003; 2006; 2009; 2010), no que diz respeito ao letramento entendido como práticas de leitura e escrita socialmente situadas, Soares (2003a) e Castanheira (2014), principalmente no que se refere ao conceito de letramento escolar. Baptista (2010; 2010^a; 2014), Brandão e Leal (2011) e Brandão e Rosa (2011) sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil e Arroyo (2007; 2010; 2011), Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) e Silva, Pasuch e Silva (2012) referentes à Educação do Campo e à Educação Infantil do Campo. A pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano de 2014, em uma turma de pré-escola, que frequentava a Escola Municipal Apolinário Porto Alegre, localizada no distrito da Ilha dos Marinheiros, interior do município de Rio Grande – RS, através de pesquisa participante, observação e registro através de caderno de anotações, diário de campo, filmagens, fotografias e entrevistas não-diretivas. Os resultados da pesquisa indicaram a existência de dois eixos principais nas práticas letradas do grupo investigado: i) a oralidade e ii) a interação. A partir da constatação desses dois eixos, foi possível perceber que a principal (mas não a única) prática de letramento desenvolvida pela turma era uma atividade por eles denominada de “Rodinha”, na qual foi possível perceber a constituição de uma identidade do grupo que, dentro do contexto de sala de aula, construiu sua rotina de forma organizada e significativa para os integrantes do mesmo. A escrita, nessas situações, possibilitou a construção e a instituição de papéis dentro da organização do grupo, demonstrando que as práticas letradas da turma não apenas funcionam como suporte, mas como constitutivo de uma organização social, estabelecendo papéis e funções a partir de seus usos e demandas em diferentes situações. Considero, portanto, que a observação das práticas letradas aqui apresentadas demonstraram que não há um direcionamento específico nas ações da professora voltada para os aspectos relacionados ao contexto do campo, e à

realidade em que as crianças estão inseridas. Entretanto, as práticas de letramento da turma de pré-escola, estão intimamente relacionadas com uma cultura constituída pelo grupo e que, portanto, perpassa aspectos da cultura local, uma vez que as crianças são sujeitos desse contexto cultural e, por sua vez, estão permeadas por aspectos da realidade em que estão inseridas, o campo.

Palavras-chaves: letramento; educação infantil; oralidade; escrita e educação do campo.

PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN DE UNA CLASE DE PRE-ESCOLAR EN UNA ESCUELA RURAL EN LA CIUDAD DE RIO GRANDE - RS

RESUMEN

La disertación presenta resultados de una investigación que tuvo como objetivo conocer las prácticas de alfabetización desarrolladas por los niños y la maestra de una clase de preescolar que asisten a una escuela pública en la ciudad de Rio Grande – RS. Para esto, utilicé como perspectiva metodológica un enfoque cualitativo siguiendo los principios de la etnografía a partir de los presupuestos de Ameigeiras (2007) y Guber (2014) y la investigación etnográfica con niños siguiendo los principios de la sociología de la infancia (CORSARO, 2009; 2009a; 2011). Como perspectiva teórica utilicé las contribuciones de Street (2003; 2006; 2009; 2010) con respecto a la alfabetización entendida como las prácticas de lectura y escritura socialmente situadas, Soares (2003^a) y Castanheira (2014), especialmente en lo que respecta al concepto de alfabetización escolar, Baptista (2010; 2010^a; 2014), Brandão y Leal (2011) y Brandão y Rosa (2011) sobre las prácticas de lectura y escritura en Educación Infantil y Arroyo (2007; 2010; 2011), Fernandes, Cerioli y Caldart (2011) y Silva, Pasuch y Silva (2012) relativa a la Educación Rural y Educación Infantil Rural. La investigación se realizó durante el año 2014 en una clase preescolar que asistió a la Escuela Municipal Apolinario Porto Alegre, ubicada en el distrito de la isla de los Marineros, en el interior da ciudad de Rio Grande - RS, mediante la investigación participativa, la observación y registro a través de cuaderno de anotaciones, diario, filmación, fotografía y entrevistas no directivas. Los resultados de la investigación revelaron la existencia de dos ejes principales en las prácticas de alfabetización del grupo investigado: i) la oralidad y ii) la interacción. Basada en la observación de estos dos ejes se reveló que la principal (pero no la única) práctica de alfabetización desarrollada por el grupo era una actividad que llamaron la rueda, donde se reveló la formación de una identidad del grupo que, en el contexto del aula, construyó su rutina de manera organizada y significativa para los miembros de la misma. La escritura en esas situaciones permitió la construcción y la creación de roles en el interior de la organización del grupo, lo que demuestra que las prácticas de alfabetización de la clase no sólo actúan como apoyo, pero como constitutivo de una organización social, estableciendo roles y funciones de sus usos y demandas en diferentes situaciones. Se podría inferir, por lo tanto, que la

observación de situaciones alfabetizados presentados aquí demuestran que no existe una dirección específica en las prácticas docentes centradas en aspectos relacionados con el contexto rural y la realidad en la que los niños se encuentran. Sin embargo, entiendo que las prácticas de alfabetización de la clase preescolar, están estrechamente relacionados con una cultura formada por el grupo y por lo tanto conlleva aspectos de la cultura local, ya que los niños son los actores de este contexto cultural y, en más bien, están impregnados de los aspectos de la realidad en la que operan, el espacio rural.

Palabras clave: alfabetización; Educación Infantil; oralidad; escritura y Educación Rural.

Lista de Quadros

Quadro 1- Sistematização da rotina diária da turma	p. 77
Quadro 2 - Período de duração da Rodinha por dias observados.....	p. 80
Quadro 3 - Sistematização da Rodinha por momentos	p. 82

Lista de figuras

- Figura 1** - Mapa do Rio Grande do Sul com indicação da localização do município de Rio Grande.....p. 22
- Figura 2** - - Mapa do município de Rio Grande com indicação da localização da Ilha dos Marinheiros.....p. 23
- Figura 3** – Mapa do território da Ilha dos Marinheiros.....p. 24
- Figura 4** - Representação do trajeto entre centro do município de Rio Grande e a Ilha dos Marinheirosp. 25
- Figura 5** - Registro no quadro negro realizado pela professora no dia 5 de junho de 2014.....p. 86
- Figura 6** – Registro fotográfico do desenho de Melbi.....p. 109
- Figura 7** – Escrita de uma criança durante uma situação de construção de um boneco de modelar.....p. 111

Lista de abreviaturas

CBE – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EAD – Educação à Distância

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

GEALI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento na Infância

IBGE – Índice Brasileiro de Geografia e Estatística

IE – Instituto de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEPE – Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPGEDU – Programa de Pós – Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RS – Rio Grande do Sul

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

Introdução.....	p.13
CAPÍTULO I - ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUAIS.....	p.19
1.1 - A pesquisa: apresentação inicial.....	p.19
1.2 - O contexto da Ilha dos Marinheiros: algumas impressões.....	p.21
1.3 - A Escola Municipal Apolinário Porto Alegre e a turma de pré-escola	p. 29
1.4 - A perspectiva etnográfica de investigação.....	p. 35
1.5 - Pesquisa com crianças: a metodologia etnográfica sobre a cultura de pares.....	p. 39
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM OLHAR VOLTADO PARA ASPECTOS CONCEITUAIS E LEGAIS.....	p. 44
2.1 - A Educação Infantil: levantamento do que vem sendo discutido no contexto das legislações educacionais em âmbito nacional.....	p. 44
2.2 - Educação Infantil do Campo: aspectos conceituais e legais.....	p. 51
CAPÍTULO III – PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE LETRAMENTO.....	p. 58
3.1 - Práticas de leitura e escrita: reflexões sobre o letramento socialmente situado...p.	58
3.2 - A escrita e a oralidade como práticas de letramento.....	p. 63
3.3 - Letramento escolar na Educação Infantil.....	p. 65
CAPÍTULO IV - O LETRAMENTO NA TURMA DE PRÉ-ESCOLA: QUAIS PRÁTICAS?.....	p. 71
4.1 – As aprendizagens da pesquisa: construções e desconstruções.....	p. 71

4.2 – As práticas de letramento na turma de pré-escola: a “Rodinha”.....	p. 76
4.3 - Estratégias orais letradas em momentos de interação na “Rodinha”	p. 84
4.4 - A leitura e/ou contação de histórias realizadas pela professora na “Rodinha” ...	p. 92
4.5 - A contação de histórias pelas crianças: quais estratégias letradas?.....	p. 101
4.6 - A interação em momentos de brincadeira como potenciais práticas letradas.....	p. 107
4.7 - As práticas letradas e a Educação do Campo: quais aproximações e distanciamentos?.....	p. 115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 119
Referências bibliográficas	p. 124

Introdução

Muitas e significativas foram as mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro do século XXI. Uma das principais alterações diz respeito à lei nº 11.274, decretada no ano de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), dispondo sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. As alterações ocorridas a partir deste decreto resultam em modificações estruturais, não apenas no contexto do Ensino Fundamental, mas também da Educação Infantil que, a partir da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, passa a atender crianças com até cinco anos de idade.

O cenário da Educação Infantil, neste momento, apresenta mudanças organizacionais e estruturais, que demandam repensar a primeira etapa da Educação Básica. Com o ingresso das crianças com seis anos no Ensino Fundamental e a diminuição de um ano do período de permanência na Educação Infantil. Sendo assim, muitas dúvidas emergem. No caso específico da Educação Infantil, um dos questionamentos recorrentes gira em torno do que passa a ser prioridade nessa etapa, qual sua identidade nessa nova estruturação da Educação Básica.

Ainda neste cenário de mudanças, no ano de 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59¹ que acrescentou, dentre outros, ao artigo nº 208 da Constituição Federal, a obrigatoriedade da Educação Básica, de forma gratuita, dos quatro aos 17 anos de idade. Nessa perspectiva, a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, reafirma-se como um direito da criança, um dever da família e um compromisso do Estado.

Com a indicação da obrigatoriedade da inserção das crianças a partir dos quatro anos de idade na Educação Infantil, as discussões e questionamentos sobre o papel dessa etapa da Educação Básica passam a se intensificar. O Parecer do Conselho Nacional de Educação-CNE/Câmara de Educação Básica - CBE nº 20 de 2009 apresenta indicações sobre a necessidade de revisão das concepções de atendimento às crianças menores de cinco anos, demonstrando prioritária atenção às discussões “[...] sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três

¹ Em 4 de abril 2013 foi aprovada a Lei 12.796 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, oficializando o já disposto na Emenda Constitucional nº 59 de 2009, sobre obrigatoriedade da Educação Básica, de forma gratuita, dos quatro aos 17 (dezesete) anos de idade.

anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos, que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 2).

Como uma tentativa de responder a essas inquietações, no ano de 2009 é estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), a Resolução nº 5, fixando as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS). As DCNEIS foram publicadas em 2010 com o intuito de orientar o trabalho nessa etapa da Educação Básica, sem a intenção de antecipar os conteúdos ou práticas do Ensino Fundamental.

Em meio a essas mudanças anteriormente citadas, é que se deu minha formação acadêmica, ou seja, no ano de 2007 ingressei no Curso de Pedagogia na modalidade Educação à distância - EaD da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no município de Santa Vitória do Palmar, minha cidade natal. Durante o curso, tive especial interesse pelos aspectos legislativos da Educação Infantil, tanto que passaram a ser foco de pesquisa de meu Trabalho de Conclusão de Curso². Em 2012 passei a residir no município do Rio Grande e iniciei minha docência em uma escola de Educação Infantil. Neste período algumas inquietações passaram a emergir em minha prática, sendo que uma delas referia-se ao campo da leitura e da escrita na Educação Infantil. Em muitas situações cotidianas de sala de aula percebia as crianças refletindo e problematizando a escrita, independentemente do direcionamento que por mim era dado. Certamente, o fato de haver em sala de aula diferentes materiais escritos como cartazes, livros de história, jornais e de terem sido desenvolvidas atividades a partir desses materiais, colaborou para que as crianças colocassem, por vezes, a escrita no centro de suas reflexões. Esse interesse das crianças pela escrita chamou cada vez mais a minha atenção e incitou meu interesse em transformar situações como essas em objeto de pesquisa.

Observando as DCNEIS, a partir dessas inquietações, foi possível perceber algumas referências em relação aos aspectos voltados para a escrita, indicando a construção de um currículo, que tenha como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, bem como experiências “[...] de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. (BRASIL, 2010, p. 27), dentre outras destacadas no documento.

² O trabalho de conclusão de curso foi orientado pelo Prof. Dr. Carmo Thum e pela Prof^a Dr^a Vanessa Moura, sob o título “A qualidade na Educação Infantil para os diferentes agentes da educação: pais, professores, crianças e gestores”. Uma versão revisada deste trabalho foi publicada em um dos Cadernos Pedagógicos da EaD da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, o qual pode ser consultado a partir da seguinte referência: BUENO, Leticia de Aguiar. A qualidade na educação infantil na visão dos sujeitos que a constitui. In. NOGUEIRA, Gabriela Medeiros (Org.). Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: diferentes perspectivas. Rio Grande : Editora da FURG, 2013.

Com o intuito de aprofundar as discussões sobre essas questões dispostas nas diretrizes e de outros suportes legais, bem como refletir sobre o uso da leitura e da escrita por crianças menores de cinco anos, passei a participar em 2012, do Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento na Infância – GEALI, e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE, acompanhando os estudos e pesquisas desenvolvidos pela Prof.^a Dr.^a Gabriela Medeiros Nogueira.

As reflexões proporcionadas nos grupos de estudos e de pesquisa sobre alfabetização e letramento e minhas aflições relacionadas à prática docente, influenciaram na construção de uma proposta de projeto para seleção do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG no ano de 2013. Na ocasião minha questão de pesquisa voltava-se para a alfabetização e o letramento na Educação Infantil.

Após ingresso como aluna regular, houve algumas reformulações nos objetivos da pesquisa tendo em vista, especialmente, minha participação na organização e no desenvolvimento do projeto de extensão de apoio ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC³ em 2014. Considerando que esse projeto era voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, entendi que seria relevante voltar minha pesquisa para essa etapa da Educação Básica. Assim, fui delineando o objetivo inicial do projeto: investigar as práticas de letramento de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Ao mesmo tempo em que o objetivo da pesquisa começou a se estruturar, surgiu outra inquietação: onde pesquisar? Minha intenção era que a pesquisa pudesse realmente contribuir com as pessoas que dela participassem, e, portanto, meu intuito não era escolher um espaço que fosse foco frequente de investigações acadêmicas. Após alguns diálogos desenvolvidos com minha orientadora, optei por realizar a investigação no contexto do campo. O interesse por esse contexto, ao invés do urbano, justifica-se por entender que muitas vezes o universo do campo é marginalizado nas pesquisas educacionais e, principalmente, por minhas raízes serem provenientes da zona rural⁴.

³ Projeto intitulado “Programa de formação continuada para professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em alfabetização e letramento”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Gabriela Medeiros Nogueira.

⁴ Neste trabalho utilizarei os termos rural e campo. Saliento que o termo rural será utilizado somente quando pretendo fazer referência ao contexto geográfico e cultural da comunidade investigada. No que diz respeito o contexto escolar, considerando aspectos históricos e políticos da educação do campo, o termo utilizado será “educação do campo” entendendo que a utilização do mesmo faz referência ao pertencimento, a uma educação constituída no espaço do campo e para a comunidade que ali reside. O termo rural, na perspectiva educacional dá a

Procedente de uma cidade pequena, que vive basicamente da agricultura, cresci ouvindo histórias relacionadas com a vida da terra e convivo até hoje com o ambiente do campo por intermédio de familiares muito próximos, que residem no interior de minha cidade natal e vivem da pecuária e da agricultura. Apesar de residir no contexto urbano, a minha identificação com o campo sempre foi muito presente, principalmente por perceber que a dinâmica desse contexto se dá de uma forma muito distinta daquela desenvolvida na cidade e que, portanto, a educação voltada para as crianças da realidade do campo deve ser pensada a partir dessas especificidades. Além disso, ao longo de minha formação docente muito estudei sobre as práticas pedagógicas voltadas para escolas urbanas, e muito pouco para as escolas do campo, o que sempre foi uma inquietação.

Dessa forma, para a escolha da escola onde seria desenvolvida a pesquisa, realizei uma busca de todas as instituições escolares consideradas do campo no site da Secretaria de Educação – SMED do município do Rio Grande. Dentre as encontradas, selecionei a Escola Apolinário Porto Alegre por dois aspectos que a diferenciavam das demais: o primeiro por ser a escola do campo que, naquele momento, atendia o maior número de alunos no município do Rio Grande e, segundo, por ser a única com uma turma de Educação Infantil (mesmo que, neste momento, minha pesquisa tivesse como objetivo investigar uma turma de primeiro ano).

Assim, no final do ano de 2013 entrei em contato com a direção da escola e, no início do ano de 2014 iniciei minhas observações na turma de primeiro ano. Após seis visitas realizadas, surgiram algumas questões voltadas especificamente para minha metodologia de pesquisa, as quais serão discutidas e problematizadas no capítulo IV. Por esse motivo, foi necessário realizar mudanças significativas nos direcionamentos da investigação, correndo o risco de prejudicar o andamento da pesquisa.

Nesse sentido, ocorreu a principal e decisiva mudança na pesquisa: abandonei a ideia de pesquisar na turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e volto para o meu “chão”, onde me identifico como docente e como pesquisadora, a Educação Infantil, em uma turma de pré-escola.

Esse movimento percorrido até o momento de chegar à pergunta de minha pesquisa: Quais práticas de letramento são desenvolvidas pelas crianças e pela professora de uma turma de pré-escola da Escola Municipal Apolinário Porto Alegre?, proporcionou-me um amadurecimento

ideia de adaptação de uma educação urbana para o contexto rural. Assim, ambos os termos serão utilizados, sendo que quando referenciado ao espaço escolar, somente o termo “campo” será mencionado.

profissional, pessoal e acadêmico enquanto pesquisadora em formação e, ao mesmo tempo, possibilitou estabelecer um foco na pesquisa que, em alguns momentos, demonstrava certa insegurança em seus direcionamentos.

Após discorrer sobre o contexto, que precedeu a investigação desta dissertação, destaco o seguinte objetivo da pesquisa: conhecer as práticas de letramento desenvolvidas pelas crianças e pela professora da turma de pré-escola que frequentam a Escola Municipal Apolinário Porto Alegre, instituição localizada na Ilha dos Marinheiros, município do Rio Grande - RS.

Como perspectiva metodológica de investigação utilizei uma abordagem qualitativa seguindo os princípios da pesquisa etnográfica (AMEIGEIRAS, 2007; GUBER; 2014), entendendo a importância de compreender a cultura dos sujeitos investigados a partir de um processo de percepção, descrição e análise densa dos dados, visando a interpretação adequada da realidade. Além disso, a pesquisa também seguiu os princípios da Sociologia da Infância a partir dos pressupostos de Corsaro (2009; 2009a; 2011), compreendendo que, na dinâmica de cultura de pares, as crianças constroem conhecimentos não apenas reproduzindo de forma passiva as informações oriundas de sua comunidade, mas se apropriando das mesmas de maneira a atender seus interesses enquanto crianças.

Assim, esta dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro aborda os Aspectos Metodológicos da pesquisa. Neste capítulo trato sobre os trajetos que direcionaram minha escolha pela temática da pesquisa. Além disso, apresento a Ilha dos Marinheiros; a Escola Apolinário Porto Alegre e a turma de pré-escola investigada, considerando os aspectos sociais e culturais, entendendo a importância de conhecer a realidade da comunidade em que realizo a pesquisa como fonte imprescindível de informações sobre as crianças e seus costumes.

No mesmo capítulo desenvolvo uma discussão conceitual sobre a perspectiva etnográfica de investigação (AMEIGEIRAS, 2007; GUBER; 2014) buscando problematizar a importância da utilização de determinadas ferramentas de coleta e produção de dados, tais como, a observação participante, as entrevistas não-diretivas, os registros através de fotografias, filmagens e o diário de campo, e sobre a pesquisa etnográfica com crianças a partir dos pressupostos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2009; 2009a; 2011).

No segundo capítulo, que tem como título “Educação Infantil e Educação Infantil do campo: aspectos conceituais e legais”, busco refletir sobre o que vem sendo tratado no que diz respeito à Educação Infantil, direcionando as discussões para apontamentos relacionados à leitura

e a escrita nesta etapa da Educação Básica e, da mesma forma, problematizar, tanto a nível legislativo quanto teórico, as questões referentes à Educação Infantil do Campo, buscando compreender quais especificidades são percebidas nos direcionamentos para as práticas pedagógicas com as crianças do campo.

No terceiro capítulo, intitulado “Problematizando o conceito de letramento”, trato das discussões que vem sendo produzidas no âmbito acadêmico, referentes ao letramento entendido como práticas de leitura e escrita socialmente situadas (STREET, 2003; 2006; 2009; 2010). No mesmo capítulo problematizo o conceito de letramento escolar (SOARES, 2003^a; CASTANHEIRA, 2014) na Educação Infantil (BAPTISTA, 2010; 2014; BRANDÃO E LEAL, 2011; BRANDÃO E ROSA, 2011), compreendendo a relevância do trabalho com a leitura e a escrita como foco das ações pedagógicas com as crianças pequenas, desde que sejam respeitados seus tempos de infância, envolvendo assim um caráter lúdico e prazeroso no processo de compartilhamento e constituição de conhecimentos letrados.

O quarto e último capítulo, apresenta o estudo e as problematizações realizadas a partir da coleta de dados.

CAPÍTULO I

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.1 - A pesquisa: apresentação inicial

O objetivo dessa pesquisa é conhecer as práticas de letramento desenvolvidas pelas crianças e pela professora de uma turma de pré-escola, que frequentam a escola municipal Apolinário Porto Alegre, instituição localizada na Ilha dos Marinheiros, município do Rio Grande - RS. Para isso, optei por uma abordagem qualitativa de investigação. A escolha por essa abordagem deu-se pelo fato de que, segundo essa perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, e sua análise deve se dar de forma integrada (GODOY, 1995, p. 21). Dessa forma, o pesquisador qualitativo aborda o mundo de maneira minuciosa compreendendo que, em campo o fenômeno deve ser percebido a partir da perspectiva das pessoas envolvidas nele, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Segundo Silveira e Córdova (2009).

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. [...] A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (p. 32).

Por haver o envolvimento do pesquisador com o contexto e com os sujeitos da pesquisa e, ao mesmo tempo lidar com os fatos da realidade e os dados empíricos, é necessário que o investigador tome cuidado em não se deixar contaminar por seus valores e crenças pessoais. Nesse sentido, torna-se necessário ter a clareza que uma investigação qualitativa exige um processo de constante confronto entre os campos teórico e empírico, de forma a significar as informações obtidas e ao mesmo tempo problematizá-las a partir de um olhar sensível e crítico.

Assim, desenvolver uma pesquisa que intencione compreender as práticas de letramento a partir do seu contexto de ocorrência, exige a escolha por uma metodologia de investigação

essencialmente interacional. Partindo dessa perspectiva, entendo que a etnografia proporciona ao pesquisador um olhar privilegiado da cultura investigada, possibilitando um processo de observação atenta e descrição densa da realidade, ao mesmo tempo em que relações são construídas com os membros do grupo, contribuindo com uma interpretação mais próxima da realidade possível.

Pensando na importância de haver um período prolongado em campo, o primeiro contato realizado com a escola deu-se no final do ano letivo de 2013, sendo que a primeira observação em sala de aula, no primeiro ano, deu-se no dia 10 de março de 2014 e na Educação Infantil, no dia 22 de maio do mesmo ano. Ao longo do período de 2014, foram realizadas 12 visitas à turma de pré-escola, em que busquei acompanhar o horário letivo, iniciando às 13h (horário de chegada das crianças) até às 17h (horário de saída das crianças), totalizando 48 horas de observação. Importante ressaltar que no período que compreende o final do primeiro semestre de 2014, encontrei dificuldade de acesso à comunidade, diminuindo assim as possibilidades de inserção. Como o trajeto até a Ilha dos Marinheiros é bastante precário e não há transporte público diário, a forma que encontrei de chegar até a escola foi através do transporte escolar da SMED, que leva as professoras até todas as escolas da Ilha dos Marinheiros. Entretanto, a concessão da Secretaria Municipal de Educação, era de que eu poderia utilizar o mesmo apenas dois dias da semana, o que limitava minhas opções de visita.

Outro fator complicador ao acesso à Escola Apolinário Porto Alegre, foram as condições climáticas dos meses de maio, junho e julho, em que ocorreram constantes chuvas, impossibilitando completar o trajeto com o ônibus. Nesse período, a SMED disponibilizou outro tipo de transporte em carros menores e de maior mobilidade, o que impossibilitou meus deslocamentos⁵ e, conseqüentemente, minhas inserções no campo da pesquisa. Além disso, o período da realização da Copa do Mundo também tornou impossível algumas visitas já programadas, uma vez que vários dias letivos foram cancelados ou reduzidos em decorrência dos jogos da seleção brasileira. Essas variantes acima citadas, fizeram com que o cronograma de visitas à escola no primeiro semestre de 2014 fosse modificado e o número de observações relativamente diminuído.

⁵ Com a modificação do transporte para carros menores, o número de passageiros transportados diminuiu não havendo lugar disponível para mim.

Ao mesmo tempo em que compreendo que uma pesquisa na perspectiva etnográfica exige do pesquisador um período prolongado de visitas em campo, também ressalto que esse tipo de investigação exige um olhar sensível para a realidade, as condições sociais, culturais e históricas do contexto de pesquisa. Nesse sentido, as dificuldades de acesso em períodos de chuva, a preocupação ou a falta de preocupação com o transporte público diário para a população da Ilha dos Marinheiros, demonstra a posição desfavorável que a comunidade do campo ocupa dentro de um contexto urbano mais amplo no município do Rio Grande – RS.

Assim, é de extrema relevância apresentar o contexto da Ilha dos Marinheiros, tratando de problematizar aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos da população que ali reside, entendendo que essas condições estão relacionadas com a forma como se organiza a Escola Apolinário Porto Alegre e, portanto, a turma da pré-escola dessa instituição.

1.2 - O contexto da Ilha dos Marinheiros – algumas impressões

A pesquisa desenvolvida, buscou conhecer as práticas de letramento desenvolvidas pelas crianças e pela professora de uma turma de pré-escola, que frequenta a Escola Municipal Apolinário Porto Alegre, instituição localizada na Ilha dos Marinheiros, município do Rio Grande – RS. Assim, partindo de uma perspectiva etnográfica de investigação, um primeiro movimento realizado foi buscar informações referentes à comunidade da Ilha dos Marinheiros, tais como organização social, instituições educacionais, população, fonte de renda, contexto histórico e cultural. Para isso, utilizei diferentes estratégias de levantamento dos dados, como pesquisa documental⁶, observação no espaço escolar, entrevistas não-diretivas⁷ (AMEIGEIRAS, 2007) com as crianças que frequentam a escola, bem como com o corpo docente da mesma instituição. Foi também possível realizar anotações no diário de campo referentes às observações realizadas na escola e às impressões percebidas no trajeto por mim percorrido⁸, no que diz respeito à forma

⁶ Livro “A ilha dos três Antônios” de autoria de Anna Lucia Morisson, contendo história da comunidade, sites oficiais da prefeitura do município do Rio Grande e da comunidade da Ilha dos Marinheiros.

⁷ Segundo Ameigeiras (2007) as entrevistas não diretivas ocorrem dentro de uma perspectiva da observação participante, ocorrendo muito mais como um diálogo do que como um questionário de perguntas e respostas.

⁸ O transporte foi realizado, por vezes com transporte próprio, por vezes com transporte da secretaria de educação do município do Rio Grande;

como as famílias realizam suas práticas de agricultura, dentre outros aspectos. Além disso, utilizo como ferramentas de registro filmagens, fotografias e o caderno de anotações⁹.

Em uma perspectiva etnográfica, a investigação não se faz no intuito de estudar as pessoas, mas de aprender sobre elas, realizando uma pesquisa com e a partir delas (AMEIGEIRAS, 2007; GUBER, 2014). Essa afirmação possibilita perceber o investigador como um aprendiz que está aberto para conhecer o contexto investigado, e esse foi meu intuito.

O município do Rio Grande, localizado no sul do estado do Rio Grande do Sul, possui uma população estimada de 197.297 habitantes (IBGE, Censo 2010), abarcando na zona urbana o número de 189.472 pessoas e na zona rural 7.781 habitantes, esses dados demonstram que apenas 4% da população Riograndina reside no contexto do campo. Abaixo, exponho um mapa que apresenta a localização do município do Rio Grande (em vermelho) dentro do território do estado do Rio Grande do Sul e, logo após, o mapa do município, com indicação da localização da Ilha dos Marinheiros (flecha em vermelho).

Figura 1 - Mapa do Rio Grande do Sul com indicação da localização do município do Rio Grande.



Fonte: Wikipédia

⁹ O diário de campo e o caderno de anotações são considerados, nesta dissertação, como dois instrumentos de registro distintos dentro do contexto da pesquisa. Na seção em que trato sobre a etnografia, abordarei as diferentes funções de ambas dentro do processo de observação em campo.

Figura 2 - Mapa do município de Rio Grande com indicação da localização da Ilha dos Marinheiros



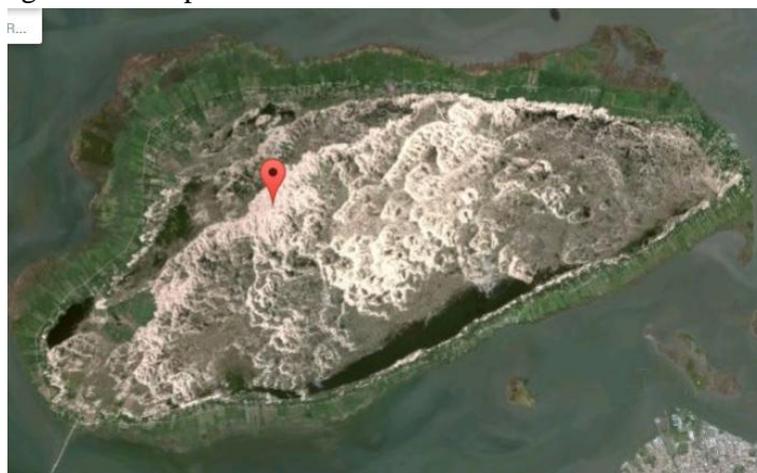
Fonte: Site oficial Prefeitura do Rio Grande - RS

A Ilha dos Marinheiros, por sua vez, é composta por um número estimado de 1.350 habitantes¹⁰, divididos em 5 comunidades: Porto Rey, Marambaia, Koréia, Fundos e Bandeirinhas, tendo como principal fonte de renda a pesca e a agricultura familiar.

Abaixo demonstro um mapa que representa o território da Ilha dos Marinheiros. Importante observar que a parte que aparece em verde corresponde à parte povoada, além disso, pode-se observar que não há nenhum trajeto que cruze o meio da Ilha, ou seja, para acessar toda localidade é preciso contorná-la.

¹⁰ Dado obtido através do representante da subprefeitura da Ilha dos Marinheiros.

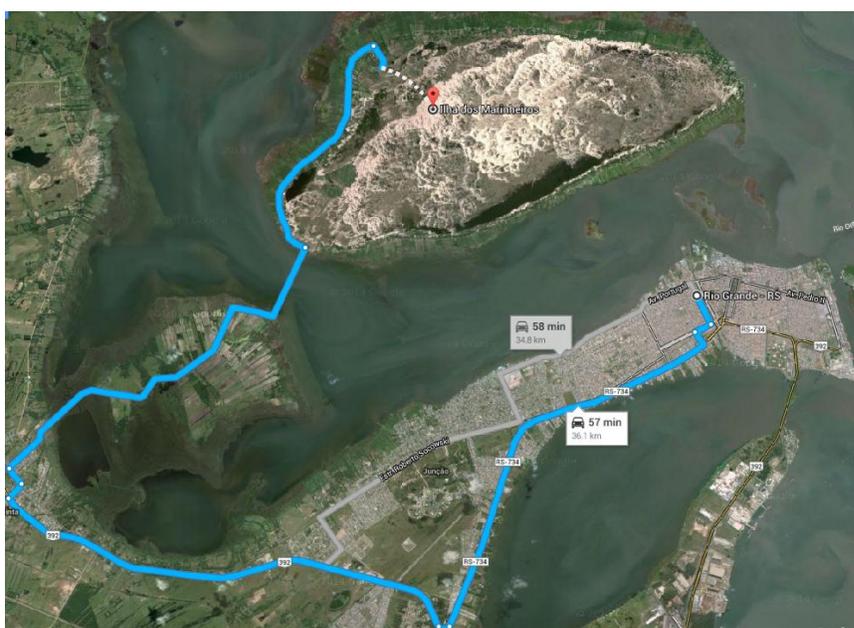
Figura 3 – Mapa do território da Ilha dos Marinheiros



Fonte: Google Maps

Ao longo do período de inserções em campo, que ocorreram desde março do ano de 2014, foi possível acompanhar muitos processos que foram se modificando ou apenas se repetindo ao longo dos meses, tais como as plantações realizadas pelas famílias à beira da estrada, o tipo de transporte utilizado pelos habitantes da ilha, entre outros. Todos eles foram descritos no diário de campo, instrumento de registro reflexivo do pesquisador. O trajeto de acesso à ilha pode ser feito de duas formas: a primeira é de barco, tendo a duração de mais ou menos 20 minutos, a outra é por uma estrada de terra, que dura, em média, 1 hora, dependendo das condições da estrada. Por questões de necessidade de deslocamento dentro da ilha, uma vez que a mesma possui uma área total de 39,28km² e um trecho de estrada que a contorna de 32 km, optei pelo deslocamento por terra. Abaixo, apresento uma imagem que representa o trajeto por terra realizado do centro do município do Rio Grande até o distrito da Ilha dos Marinheiros.

Figura 4 – Representação do trajeto entre centro do município do Rio Grande e a Ilha dos Marinheiros



Fonte: Google Maps

Ao longo do ano de 2014 minhas visitas ocorreram a partir das oportunidades de carona com o transporte da Secretaria Municipal de Educação, o mesmo que transporta as professoras que residem na cidade e trabalham na Ilha dos Marinheiros. Em decorrência desse fator, em muitos momentos tive que modificar os planos de observações em campo por falta de lugar na van¹¹ ou, até mesmo, considerando as condições do tempo, quando o transporte não acessava as estradas pelo excesso de barro, questões já mencionadas acima.

Um aspecto particular, relacionado ao cotidiano dessa comunidade, é a falta de transporte público diário, o ônibus passa apenas dois dias na semana para transportar a população que necessita ir ao centro urbano da cidade. Essas características demonstram o lugar marginal que o contexto rural ocupa dentro de uma sociedade essencialmente urbana.

¹¹ A comunidade da Ilha possui uma Escola Municipal de Ensino Fundamental que atende apenas turmas de 5º ao 9º ano, ou seja, turmas que exigem professores com formação em diferentes áreas. Assim, cada docente possui uma grade de dias e horários e, portanto, o número de professores que são transportados até a Ilha se difere a cada dia da semana.

O Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola Apolinário Porto Alegre (2012), onde a pesquisa foi realizada, faz referência à realidade da comunidade, ao ressaltar que, “a Ilha dos Marinheiros, distrito do município do Rio Grande [...] enfrenta problemas de falta de emprego, condições precárias na área da saúde, transporte coletivo, coleta de lixo e área de recreação e lazer”. (p. 4), reconhecendo e, de certa forma, denunciando o contexto de precariedade dos serviços públicos básicos prestados à população do campo.

Arroyo (2007) afirma que as políticas públicas são sempre pensadas para a população urbana e, portanto, ao povo do campo são adaptados os serviços básicos, sem haver uma formulação específica de políticas que atendam as particularidades desse contexto. Para ele,

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. [...] A palavra *adaptação*, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o *outro lugar*. [...] As consequências dessa inspiração no paradigma urbano são marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas [...]. (ARROYO, 2007, p. 2-3).

Pensar na realidade do campo exige considerar que esse contexto não é “uma extensão da cidade”, como ressaltava Arroyo (2007), mas um espaço com particularidades que devem ser reconhecidas e respeitadas como patrimônio cultural, histórico e social dessa população.

Além dos aspectos já expostos acima, é também possível perceber que na Ilha dos Marinheiros as residências são, em geral, afastadas umas das outras, e ao longo do trajeto até a escola onde desenvolvi a pesquisa, encontrei canteiros de plantações como couve, alface, cheiro verde, batata doce, cenoura, etc. Segundo Morisson (2003) as duas principais fontes de renda da população da Ilha é a agricultura familiar e a pesca. Também no PPP da Escola Apolinário Porto Alegre (2012) há referência à ocupação das famílias das crianças atendidas na escola. Segundo o documento, a maioria dos pais “[...] trabalham na pesca e, as mães no beneficiamento do pescado, mas possuem pequenas hortas, da onde tiram o complemento da renda familiar. Não há qualquer tipo de organização em forma de cooperativas para melhorar a qualidade de vida”. (RIO GRANDE, 2012, p. 4).

O excerto exposto acima demonstra que tanto as mães, quanto os pais dedicam seu trabalho à pesca e à agricultura, havendo assim uma preocupação com o preparo familiar para o trabalho que gera renda, entretanto não há uma organização comunitária das famílias entre si com

o intuito de reivindicar direitos, estabelecer valores comuns, organizar a dinâmica do trabalho desenvolvido pelas famílias, etc.

As conversas com as crianças no espaço escolar proporcionaram reafirmar o exposto por Morisson (2003) e pelo PPP da escola, uma vez que, em geral, quando falam das ocupações dos familiares, fazem referência à lida com a agricultura, e nestes casos, tanto pais como as mães participam do trato com a terra. Possivelmente, a indicação da agricultura como principal atividade, em detrimento do trabalho com a pesca, pode estar relacionado ao fato de o primeiro se dar no contexto familiar, no entorno das residências, possibilitando assim às crianças acompanharem, e até mesmo participarem das atividades. Já o segundo é um trabalho exclusivo do adulto, uma vez que o uso do barco para a pesca se torna uma ação que exige mais atenção com a segurança e, portanto, as crianças não acompanham.

Assim, ao observar as características referentes à fonte de renda e à localização do distrito dentro do município do Rio Grande, é possível afirmar que a Ilha dos Marinheiros se constitui como uma comunidade do campo, considerando o exposto no Decreto Federal nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que entende por população do campo

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, o assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos, e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural [...]. (BRASIL, 2010, art. 1).

Nesse sentido, é também possível observar outros aspectos que indicam características particulares dessa população como, por exemplo, a infreqüência de carros transitando pela estrada, em geral as crianças são transportadas até a escola em ônibus fornecidos pela prefeitura do município. Por outro lado, em muitas das residências pelas quais passei durante o trajeto até a escola, foi possível encontrar ao menos um transporte particular, em geral utilitários como camionetes. Poderia inferir que essa necessidade se dá pelo fato de, segundo algumas crianças, os pais realizarem o trajeto diário até a cidade para vender seus produtos em feiras comerciais.

Outro ponto a destacar é que a população promove muitas festas, principalmente religiosas. A religião predominante na Ilha dos Marinheiros é o Catolicismo, provavelmente, herança da colonização portuguesa (MORISSON, 2003). Assim, são mantidas três comunidades católicas: A comunidade Nossa Senhora da Saúde, a Comunidade São João Batista e a Comunidade da Santa Cruz, as festas típicas são realizadas em homenagem aos santos que dão

nome às mesmas (MORISSON, 2003). Apesar de dominante, é possível perceber que o Catolicismo não é a única religião presente na comunidade; foi possível encontrar duas igrejas Evangélicas no trajeto dentro da Ilha.

Em geral, os dados apresentados demonstram características muito particulares da Ilha dos Marinheiros, os quais são importantes fontes de informação para constituir um mapeamento da realidade em que a Escola Apolinário Porto Alegre está inserida e conhecer os aspectos sociais, culturais, políticos e históricos em que as crianças investigadas residem.

Entendo que a perspectiva etnográfica requer do investigador exercitar o olhar, o que pressupõe não apenas a capacidade de ver, mas a disposição a enxergar (AMEIGEIRAS, 2007). Disso, implica perceber a quase ausência de uma discussão política, tanto por parte da escola, quanto da população e dos órgãos públicos referente a uma educação do campo. Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) explicam que é preciso “[...] conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais”. (p. 27). Para eles, o “*do*” tem o sentido de pluralismo de ideias e das concepções pedagógicas uma vez que, “Não basta ter escolas *no* campo, queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. (p. 27).

Assim, o que se percebe é que, nos dados obtidos sobre a comunidade que reside na Ilha dos Marinheiros atendida na Escola Apolinário Porto Alegre, não há uma circulação significativa no que diz respeito a um movimento social de reivindicação de direitos à população campesina que ali reside. Ao mesmo tempo, a análise dos documentos da escola como o Regimento Escolar e o PPP também não revelam discussão específica sobre uma educação do campo, antes uma prática e um discurso bastante voltados para as crianças, seus interesses e direitos que incluem “[...] garantir a construção de conhecimentos e valores para uma compreensão crítica e transformadora da realidade na qual estamos inseridos”. (RIO GRANDE, PPP Apolinário Porto Alegre, 2012, p. 4).

Nesse sentido, na próxima seção apresentarei a escola Apolinário Porto Alegre, sua proposta de trabalho pedagógico, sua relação bastante intensa com a comunidade escolar e a turma de pré-escola, principal foco desta pesquisa.

1.3 - A Escola Municipal Apolinário Porto Alegre e a turma de pré-escola

A Ilha dos Marinheiros possui quatro escolas municipais distribuídas ao longo das comunidades, três delas atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma aos anos finais. A escola selecionada para realização da pesquisa chama-se Apolinário Porto Alegre e está localizada na comunidade da Marambaia. A opção por realizar a pesquisa nesta escola atende a dois critérios: i) por ser a única escola da ilha que atende à Educação Infantil e, portanto, recebe crianças de todas as outras comunidades e ii) por ser a escola que tem maior número de alunos matriculados.

A escola foi criada no ano de 1985 “[...] através do Decreto Nº 4712 sob jurisdição estadual com o propósito de atender aos moradores da Ilha dos Marinheiros, residentes na Marambaia, oferecendo à comunidade um trabalho pedagógico de alfabetização”. (RIO GRANDE, PPP APOLINÁRIO PORTO ALEGRE, 2012, p. 4). Foi somente no ano de 1999, com o decreto municipal nº 7360, que ela passa a ser denominada como Escola Municipal de Ensino Fundamental, passando a atender, portanto, as séries iniciais.

No ano de 2006, com a implementação da Lei federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 que determina a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, “[...] a escola alterou a organização curricular, atendendo a Educação Infantil (Nível I e II), o Ensino Fundamental (1º ao 5º ANO)”. (RIO GRANDE, PPP APOLINÁRIO PORTO ALEGRE, 2012, p. 5).

No ano de 2014, período em que foi realizada a pesquisa, a escola possuía um quadro de duas funcionárias: uma cozinheira e uma servente de limpeza (ambas mães de crianças que estudavam na escola), e um corpo docente composto por: a diretora, que também atua como docente e duas professoras. Tanto a diretora, quanto as duas professoras cumprem uma carga horária de 40 horas na instituição.

O número de alunos atendidos, no ano de 2014 era de 45 crianças. A Escola Apolinário Porto Alegre possui uma turma de Educação Infantil de pré-escola (crianças de 4 a 5 anos de idade) e quatro turmas de Ensino Fundamental – um 1º ano, um 2º ano, um 3º ano e um 4º ano. O grupo de crianças investigado, na turma de pré-escola da Educação Infantil é a mais numerosa da escola, sendo composta por 8 meninos e 7 meninas.

O primeiro contato realizado com a escola foi no final do ano de 2013, quando me dirigi até a instituição e conversei informalmente com a diretora. Nesta ocasião, ocorria uma festa de confraternização na instituição e tive a oportunidade de assistir a uma apresentação teatral realizada para toda a comunidade. A temática da peça de teatro, apresentada pelos alunos, era sobre a história da fundação da Ilha dos Marinheiros. Foi possível perceber que todas as turmas estavam envolvidas, e havia também uma banda da comunidade que animava a festa, na qual os familiares das crianças também participavam. Houveram ainda outros eventos em que observei a presença da família na instituição no ano de 2014, os quais poderia citar: uma ação de revitalização da escola, em que coletivamente, a estrutura física da escola foi reformada, festas em datas comemorativas como dias das mães, festa junina, em que todos os familiares participaram da organização e das brincadeiras.

Esse aspecto está apresentado no PPP da escola como uma ação importante para a instituição. No mesmo está relatado que

Embora a escola não possua CPM, a participação dos pais na construção do trabalho tem sido outro diferencial. A escola tem agendado, em seu calendário, eventos especiais e festivos, buscando sempre a integração escola e família, bem como o auxílio na manutenção da escola através de consertos na estrutura física da escola e na zeladoria de modo geral. (PPP APOLINÁRIO PORTO ALEGRE, 2012, p. 5).

Ainda sobre a relação família - escola considero relevante destacar que a maioria das crianças vai para escola através de transporte público disponibilizado pela prefeitura, sem a companhia dos familiares. Portanto, o contato entre professor e familiares, na entrada e na saída da criança na escola, não são muito frequentes. Contudo, foi possível perceber nos eventos citados acima a participação das famílias em ações pontuais promovidas pela escola. Identifiquei também, na “1ª Mostra Artístico Cultural¹²” e no projeto “Valorizando nossas raízes”¹³, momentos em que a família e a escola dialogam e compartilham experiências e anseios, articulando, em muitos casos, os saberes escolares e os saberes da comunidade, fortalecendo, dessa forma, as identidades das culturas populares rurais.

¹² Seu intuito foi construir a história da Ilha dos Marinheiros através das memórias de sua população, utilizando-se de relatos dos pais e fotografias antigas.

¹³ Neste projeto a escola busca desenvolver ações em que as crianças reflitam sobre sua história. Através de entrevista com familiares, visitas a pontos turísticos da comunidade, contação de histórias contadas pelos antepassados, dentre outras ações, a instituição buscava desenvolver sua prática cotidiana relacionando com a realidade e a história da comunidade.

A observação desses eventos proporcionou vir ao encontro do que a escola propõe em seu PPP quando ressalta que, “[...] sendo por origem e tradição uma instituição educacional de zona rural, está atenta também para questões sociais, criando projetos especiais e parcerias que venham contribuir para uma melhor qualidade de vida aos que vivem e dos que dela dependem”. (RIO GRANDE, PPP APOLINÁRIO PORTO ALEGRE, 2012, p.5).

Outro dado que entendo ser importante destacar é quanto ao espaço físico, essa instituição não possui cercas, muros ou alguma outra delimitação do espaço escolar. Ou seja, as crianças têm a liberdade para explorar os espaços no entorno da escola, sem se deparar com limites físicos entre a instituição e a comunidade. Entretanto, um dos aspectos que mais chamam atenção no PPP da escola é a preocupação com a precariedade física da mesma, inclusive com essa falta de delimitação:

Apesar de sermos regidos pelo Regimento Outorgado da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, entendemos que a escola utiliza sua autonomia para gerar espaços de aprendizagem com qualidade dentro da precariedade de espaço físico que possui. Nossa escola não possui área de recreação delimitada com pracinha, não tem uma sala exclusiva para o atendimento dos alunos com necessidades especiais e/ou dificuldades de aprendizagem, a cozinha não apresenta as condições necessárias para o manejo qualificado da merenda escolar, não possui banheiros adaptados para as necessidades especiais e para a Educação Infantil, não tem sala para os professores e direção. (PPP APOLINÁRIO PORTO ALEGRE, 2012, p. 6).

O posicionamento da escola, a partir de um olhar reflexivo voltado para uma educação do campo que considere as especificidades do contexto rural, incita a pensar na seguinte questão: que tipo de estrutura escolar se espera de uma escola do campo, principalmente no que diz respeito a área de recreação delimitada, como citado no excerto acima.

Em estudo realizado sobre o que é geral e o que é específico para a Educação Infantil do campo, Silva et. al (2012) afirmam que a oferta é realizada em condições precárias, “Em vários estabelecimentos do campo, geralmente faltam bibliotecas, parques infantis, sala de computação, banheiros e a água nem sempre vem das melhores fontes.” (p. 87-88), configurando uma diferença de qualidade da oferta da Educação Infantil urbana.

Por outro lado, as autoras instigam a uma reflexão a cerca do princípio da equidade¹⁴, entendendo que a questão da qualidade deve estar relacionada às particularidades e interesses de

¹⁴ “O entendimento de equidade aqui proposto incorpora os critérios de igualdade de oportunidades, de direitos e de justiça social. Na aplicação ou construção de políticas públicas, ou mesmo no cotidiano das instituições, surgem

cada contexto. Dessa forma, a questão é enfrentar o desafio de pensar em parâmetros e indicadores de qualidade para Educação Infantil do campo que deem conta da diversidade do campo brasileiro, considerando que esse contexto se difere da oferta da Educação Infantil nas cidades (SILVA, ET. AL, 2012).

Nessa perspectiva, minha inquietação vai no sentido de pensar se o que se espera de uma escola do campo é a estrutura que conhecemos de uma escola urbana, com muros que separam a instituição da comunidade, por exemplo. É necessário, antes de tudo, pensar na estrutura e organização da própria população do campo para que possamos, assim, refletir sobre a construção da escola nesse contexto. Certamente, os limites entre o geral e o específico constituem-se em discussão bastante intensa, na medida que compreender essa relação voltada para a Educação Infantil do campo exige um olhar sensível e acurado sobre necessidades, interesses, direitos e aspectos voltados para a cultura local e os aspectos gerais e universais de qualidade educacionais.

Ao mesmo tempo, muito ainda se espera em termos de investimento na qualidade das escolas do campo, e o caso exposto no PPP da escola demonstra a preocupação com essa precariedade que acaba por impedir que ações ainda mais efetivas possam se realizar na proposta da escola.

Também saliento que o estudo do PPP e do Regimento da Escola Apolinário Porto Alegre proporcionaram perceber a relação próxima desenvolvida com as famílias e uma preocupação com ações que estejam voltadas para o contexto das crianças, principalmente a partir de projetos que dinamizam e exploram os espaços da comunidade e, ao mesmo tempo, envolvem as famílias como parceiras.

Entretanto, senti falta, nesses documentos, que são a identidade da escola, de uma referência, e até mesmo uma discussão, voltada para os princípios de uma educação do campo. Apesar de não perceber essa referência, a Escola Apolinário Porto Alegre é considerada como uma escola do campo, tendo em vista o disposto no Decreto Federal nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que entende como “II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.” (BRASIL, 2010, art. 1º).

situações de desigualdades e injustiças. Nesses casos, os princípios de qualidade que norteiam as ações devem considerar as particularidades de cada situação considerando a história, as interações e os sujeitos envolvidos.” (SILVA ET. AL, 2012, p. 88).

Assim, considerando que a Ilha dos Marinheiros é um distrito que, segundo o mesmo decreto, é entendida como uma população do campo, a escola em questão localiza-se em um espaço rural e atende crianças desse contexto.

Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2011)

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser *educação*, no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (p. 23).

No excerto acima os autores ressaltam a importância de pensar a educação a partir das especificidades relacionadas a aspectos culturais e políticos no intuito de contribuir na constituição de sujeitos mais plenos. Apesar de não fazer referência específica à educação do campo, o princípio da escola vêm ao encontro do que é exposto por Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), ao afirmar que,

[...] é através da educação escolar, que cremos ser possível a construção de uma sociedade mais justa, que respeite as diferenças, que garanta espaço para que o individual possa emergir no social, favorecendo, dessa forma, a garantia aos direitos de todos.

Nesses termos, os esforços dessa Instituição de Ensino convergem na direção de construir e concretizar um projeto pedagógico que parta do entendimento que os tempos e espaços escolares de convivência, de ensino e de aprendizagem pautem-se pela ética e constituam-se a favor do bem maior que é a vida. (PPP APOLINÁRIO PORTO ALEGRE, 2012, p. 7).

Nessa perspectiva, entendo que a proposta da Escola Apolinário Porto Alegre não apresenta direcionamento a uma discussão voltada para a de uma educação do campo, demonstrando, em muitas situações, que diferentes aspectos do contexto urbano perpassam o cotidiano dessa escola. Por outro lado, os princípios apresentados nos documentos mencionados, demonstram a constituição de princípios que, talvez de forma não intencional, aproximam-se de aspectos defendidos no que diz respeito a uma educação do campo.

No caso específico da turma de pré-escola, discuto no capítulo IV algumas situações próprias da realidade de uma escola do campo. Por exemplo, identifiquei que as crianças de 4 e 5 anos estão em uma mesma turma, pois não há na escola turmas de nível I e nível II, sendo que as crianças de 4 anos, no ano seguinte continuam na Educação Infantil. Pelo que foi possível observar, não há uma proposta diferenciada, todas as crianças participam das mesmas propostas, independentemente do fato de terem idade para nível I.

Desse modo, apesar da organização curricular do Ensino Fundamental da escola seguir um regime de seriação, o que se percebe na turma investigada é, de certo modo, um agrupamento de crianças de diferentes idades. Para Arroyo (2011), a estrutura seriada é um tipo de organização das escolas urbanas e não teria sentido trazer para o campo esse tipo de estruturação. Segundo o autor, é “como se a escola seriada fosse boa, o modelo, e a multisseriada fosse algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo”. (ARROYO, 2011, 83).

Silva, Pasuch e Silva (2012) explicam que, em relação “aos agrupamentos de crianças em creches e pré-escolas [...] não existe uma legislação específica. Geralmente, a estruturação predominante de turmas na Educação Infantil no Brasil tem sido feita por idade”. (p. 145).

Por outro lado, as indicações dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil (2006), no que diz respeito à organização dos agrupamentos ou turmas nesta etapa da Educação Básica ressaltam que deve haver uma flexibilização, como podemos ver na seguinte citação:

Os grupos ou turmas de crianças são organizados por faixa etária (um ano, dois anos, etc.) ou envolvendo mais de uma faixa etária (zero a dois, um a três etc.). A composição de grupos ou das turmas de crianças leva em conta tanto a quantidade equilibrada de meninos e meninas como as características de desenvolvimentos das crianças. (BRASIL, 2006, p. 36).

Nessa perspectiva, entende-se que, não é uma determinação específica de que as crianças estejam em níveis separados por idade, ou seja, crianças de 4 anos no nível I e crianças de 5 anos no nível II. A resolução nº 5 de 2009, que define no artigo 10, inciso 5 as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil refere-se apenas a não retenção das crianças nessa etapa da Educação Básica. Portanto, compreendo que mais relevante é que se estabeleçam estratégias de forma a atender as necessidades e os direitos das crianças, e a demanda da população que a instituição de Educação Infantil atende.

No caso da escola em que foi desenvolvida a pesquisa, poderia inferir que a organização de crianças em distintas faixas etárias deu-se no sentido de atender a demanda da comunidade, tendo em vista que era a única que atendia essa etapa da Educação Básica. Possivelmente as crianças de diferentes idades são agrupadas em uma mesma turma, em decorrência da demanda maior de alunos estar na faixa etária de cinco anos, sendo as crianças com quatro anos um número reduzido, de forma que a quantidade não seria suficiente para constituir uma nova turma.

Ao mesmo tempo, outros fatores podem ter influenciado nessa forma de organização. Muitas vezes, a falta de estrutura física para atender novas turmas, bem como de profissionais disponibilizados para a ação docente (realidade acentuada nas escolas do campo) solicita da escola lançar mão de estratégias organizacionais, de forma a criar condições de atender o número de crianças que procuram a instituição em busca de seus direitos à educação.

Por ser, até o momento da pesquisa, a única escola na Ilha dos Marinheiros a atender uma turma de Educação Infantil, a instituição também recebia crianças de todas as partes do distrito. Entretanto, alguns alunos, por não morarem na Marambaia, localidade onde encontra-se a Apolinário Porto Alegre, possivelmente precisariam trocar de escola ao passar para o Ensino Fundamental, sendo recebidas, assim, em escolas próximas de suas residências.

A professora da turma possui graduação em Pedagogia e reside no centro urbano da cidade do Rio Grande, deslocando-se diariamente até o distrito da Ilha dos Marinheiros para lecionar. A mesma atua em turno integral na escola, sendo que no turno da manhã atende às crianças que frequentam o reforço escolar e no turno da tarde à Educação Infantil. Sua atuação pedagógica, a partir das observações realizadas na pesquisa, demonstraram um foco nas ações dialógicas entre a docente e as crianças.

Em suma, os aspectos acima mencionados revelam algumas particularidades da Escola Apolinário Porto Alegre e da turma de pré-escola, tanto da professora quanto das crianças. A observação desses dados contribuem na contextualização da pesquisa que foi desenvolvida e, ao mesmo tempo, apresenta aspectos significativos que muito dizem sobre questões culturais, sociais e políticas dos sujeitos investigados. Na perspectiva etnográfica essas informações são extremamente ricas na aprendizagem e compreensão de uma cultura que é própria da população rural da Ilha e da Escola Apolinário Porto Alegre. Nesse sentido, na próxima seção tratarei sobre os princípios da pesquisa etnográfica no intuito de reafirmar a potencialidade das informações acima mencionadas para uma investigação nessa perspectiva metodológica.

1.4 - A perspectiva etnográfica de investigação

Entendo que a etnografia constitui-se como uma estratégia de investigação, que visa a compreensão da cultura através de um processo de percepção, descrição e análise densa dos dados, visando à interpretação adequada da realidade. Assim, mais que estudar as pessoas, esse

tipo de pesquisa visa a aprender sobre elas. Essa afirmação possibilita perceber o investigador não como o sujeito detentor de um saber acadêmico, a parte da realidade investigada e que tem como intuito apenas obter informações para confirmá-las ou refutá-las, mas como um aprendiz, que está aberto para conhecer, aprender e compreender o contexto investigado. (AMEIGEIRAS, 2007).

Além disso, a etnografia exige do pesquisador o exercício do olhar, uma vez que uma investigação, nessa perspectiva, pressupõe não apenas a capacidade de ver, mas a disposição a enxergar. Segundo Ameigeiras (2007, p. 119) "la diferencia entre el ver y el mirar se traduce en la existencia de una actitud sensible e atenta a la realidad, capaz de posarse sobre las cosas más que de pasar sobre ellas, de descubrir lo que las singulariza, más que contabilizar lo que las uniformiza.". Disso implica que, em campo o investigador precisa de uma atitude atenta e sensível, e uma capacidade de olhar o amplo com profundidade, ou seja, é necessário perceber o contexto em que as situações ocorrem e atentar aos pequenos episódios, que podem conter informações ricas à investigação.

Por ser uma pesquisa essencialmente interacional esse tipo de investigação exige uma "aprendizagem do diálogo". Essa aprendizagem demanda o exercício de escutar antes mesmo de falar, assim, escutar vai muito além do ouvir. Nesse sentido, em minha pesquisa utilizo como principal ferramenta de obtenção e produção de dados a observação participante. Para Guber (2014, p. 52), a observação participante consiste em dois aspectos: "observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias de las actividades de la población."

Nessa perspectiva, o pesquisador insere-se no ambiente investigado, buscando aprender a cultura de um determinado grupo social não apenas a partir da observação do outro, mas da participação nas atividades desenvolvidas por ele. Esse processo possibilita a aproximação dos sujeitos investigados com o pesquisador, uma vez que ele deixa de ser um estranho para aquele grupo e, portanto, facilita a interação e a percepção de informações até então indisponíveis. Por outro lado, é importante salientar que a participação deve acontecer, desde que o pesquisador tenha a clareza de fazê-lo com o fim de observar e registrar os momentos da vida social.

Além disso, Guber (2014) ressalta a necessidade de atentar à linha tênue que se forma nessa relação entre investigador e comunidade investigada. Para ela, "ni el investigador puede integrarse a la comunidad hasta el punto de ser 'uno mas' entre los nativos, ni su presencia puede

ser tan externa como para no afectar en modo alguno al escenario y sus protagonistas”. (p. 53). Assim, cabe ao pesquisador a sensibilidade de perceber o seu posicionamento em campo, procurando ferramentas que o possibilitem buscar informações de forma fidedigna ao que por ele foi observado e interpretado em campo.

Uma das ferramentas de produção de dados, que considero imprescindível à pesquisa etnográfica, são as entrevistas. As mesmas foram realizadas a partir de uma perspectiva interacional. Para Guber (2014),

La entrevista es una situación cara a cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. La entrevista es, entonces, na relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. (p. 70).

Na perspectiva etnográfica, a entrevista é entendida não como uma ação de coleta de dados, mas um processo de aprendizagem em que o investigador aprende sobre o outro. Torna-se importante que a entrevista não ocorra de maneira formalizada, com perguntas preestabelecidas e com posições demarcadas (eu investigador que quero saber, você sujeito que disponibiliza a informação), mas como uma conversa que, na medida em que ocorre de maneira compartilhada com o entrevistado, e dirigida a partir dos motivos da pesquisa, favorece a demonstração de determinadas expressões e conceitos chaves para o investigador.

Segundo Ameigeiras (2007), o tipo de entrevista realizado na observação participante é denominada como não-diretiva, a qual ocorre mais como um diálogo do que como um questionário de perguntas-respostas. Para ele, o pesquisador deve se preocupar em “percibir y tratar de comprender el punto de vista del otro; un esfuerzo de comprensión que abarca tanto sus palabras como sus silencios, sus gestos como sus posturas e movimientos”. (AMEIGEIRAS, 2007, p. 129). Nessa perspectiva, muito mais que se preocupar com a resposta verbal do investigado ao questionamento, o pesquisador precisa estar atento às pistas que, em determinados momentos, dizem muito mais do que palavras. Assim, um olhar, uma expressão facial, um silêncio, a posição corporal, os movimentos dos sujeitos são informações extremamente relevantes quando se fala em etnografia. Esses aspectos falam da cultura de um grupo social, seus interesses, seus receios, sua organização, enfim, seu contexto sociocultural.

Além da entrevista não-diretiva, o registro, através de fotografias, vídeos, caderno de anotações e diário de campo são outros importantes instrumentos de produção de dados. Entendendo o registro como uma ferramenta não apenas de obtenção de dados, mas de reflexão, ele se caracteriza como subjetivo na medida que é carregado de sentidos e perspectivas do investigador. Dizer isso significa compreender que por mais fidedigno que seja o registro (seja ele por escrito, por áudio ou por vídeo), ele sempre será uma escolha de quem o faz e, portanto, é um recorte entendido como relevante e selecionado por algum motivo naquele momento.

Esse olhar sobre o registro é explicitado neste trecho de Guber (2014):

[...] el registro es una especie de cristalización de la relación vista desde el ángulo de quien hace las anotaciones o fija el teleobjetivo de la cámara. Pero este ángulo no es equiparable a 'la realidad registrada', en primer lugar porque un registro no puede dar cuenta de todo sino que implica un recorte de lo que el investigador supone relevante y significativo. Los criterios de significatividad y relevancia, a su vez, responden al grado de apertura de la mirada del investigador en esa etapa de su trabajo de campo. (p. 94).

Nesse sentido, o pesquisador precisa compreender claramente que, os dados obtidos através dos diferentes registros serão sempre um recorte de sua própria perspectiva da realidade investigada. Além disso, há diferença entre a palavra do outro e o registro do que o outro disse, ou seja, é importante tomar cuidado na distinção existente sobre o que os sujeitos dizem, e a interpretação do investigador sobre a fala dos sujeitos investigados. (AMEIGEIRAS, 2007). Buscando atentar a esse aspecto, uma estratégia importante é diferenciar o caderno de anotações, no qual serão registrados os eventos sociais ocorridos de forma literal, e o diário de campo, onde o investigador pode registrar suas impressões pessoais.

A abordagem etnográfica, a partir dessa perspectiva, exige uma grande doação do investigador e dos sujeitos investigados. Nesse sentido, entendo que a potencialidade dos dados obtidos não depende apenas do pesquisador, mas da comunidade em questão, que precisa estar a vontade e preparada para receber um membro diferente em sua realidade.

Partindo da perspectiva de que a comunidade em que realizei a pesquisa se constituiu, em sua maioria, de crianças entre 4 e 5 anos de idade, entendo a necessidade de, na próxima seção deste capítulo, problematizar, a partir de uma perspectiva da Sociologia da Infância (CORSARO, 2009; 2009a; 2011), a importância da investigação etnográfica na pesquisa com crianças.

1.5 - Pesquisa com crianças: a metodologia etnográfica com a cultura de pares

Durante muito tempo os estudos sobre as crianças foram praticamente inexistentes na sociologia. Esse fato ocorreu devido a imagem constituída historicamente de que ela ocupa uma posição marginal na sociedade, entendendo a infância a partir de um caráter provisório, e a criança na perspectiva do que virá a ser enquanto adulto. (CORSARO, 2011). Segundo Corsaro (2011) “As crianças foram marginalizadas na sociologia devido a sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização. (p. 18). Contestando essa concepção, o interesse dos estudos pelas crianças e suas infâncias toma força, o que vem modificando esse cenário no campo da sociologia. Nos últimos anos houve uma crescente nas produções acadêmicas que apresentam estudos empíricos a partir da sociologia da infância. (CORSARO, 2011).

Nessa perspectiva, a criança passa a ser interesse de investigação, deixando de ser percebida em uma posição subordinada e provisória, para ser compreendida como um sujeito atuante na sociedade, que pensa, age e se posiciona frente a sua realidade. Para Corsaro (2011), dois conceitos centrais balizam os estudos de uma nova sociologia da infância: o primeiro diz respeito ao olhar que é voltado para as crianças, entendendo-as como “[...] agentes sociais ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. (CORSARO, 2011, p. 15). O segundo conceito refere-se à concepção de infância como uma forma estrutural, como “[...] uma categoria ou uma parte da sociedade [...]” (CORSARO, 2011, p. 15), sendo as crianças concebidas como “[...] membros ou operadores de suas infâncias”.(CORSARO, 2011, p. 14).

Ao compreender a infância como uma forma estrutural, Corsaro (2011) explica que ela estará sempre relacionada com o meio em que está envolvida, ou seja, na medida em que a sociedade muda, a natureza da infância será afetada. Assim, a forma como as crianças agem frente ao seu meio, os modos de interação e socialização serão sempre aspectos relacionados com as relações sociais mais amplas.

Do mesmo modo que a infância é afetada pelo modelo societário em que está inserida, na perspectiva de Corsaro (2011, p. 31) “[...] a socialização não é uma questão de adaptação e

internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução”. Nesse sentido, a criança não apenas adapta-se à sua realidade mas, através de uma atividade coletiva de interação com seus pares, interpreta sua cultura de maneira a construir sentidos próprios da cultura infantil.

Assim, para Corsaro (2009), as crianças participam de suas culturas de pares¹⁵ através de um processo que denomina “reprodução interpretativa”. Para ele, a criança não apenas reproduz de forma passiva as informações oriundas de sua comunidade, ela se apropria das mesmas de maneira a atender seus interesses enquanto criança. Dessa forma, ela internaliza, interpreta as informações e as reproduz a partir de suas particularidades.

Nesse sentido, é possível afirmar que as crianças também contribuem de forma ativa na construção cultural de seu meio. A colocação de Corsaro (2009) define claramente essa perspectiva ao afirmar que, “As crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares”. (p.31- 32). Dessa forma, elas

[...] não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares”. (CORSARO, 2011, p. 36).

A pesquisa com crianças demanda, nessa perspectiva, compreender que elas produzem cultura a partir de sua interação com outros. Corsaro (2009) escreve sobre a “cultura de pares”, definindo-a como “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. (p. 32). Delgado e Muller (2008), considerando a posição de Corsaro, afirmam ainda que “as culturas da infância não são apenas produzidas entre as crianças e seus pares, mas também nas suas interações com os adultos”. (p. 148).

Assim, ao se tratar da etnografia com crianças é preciso ter a clareza de que somos adultos e que elas nos identificam como um outro, o que não torna essa aproximação simples. Pensando nesse aspecto, Corsaro (2009) chama atenção à importância de, na pesquisa com as crianças, o pesquisador ser apresentado como um adulto atípico, menos poderoso. Relatando sobre a experiência de uma pesquisa por ele desenvolvida em Bolonha, na Itália, ressalta:

¹⁵ Corsaro (2011), define cultura de pares como “a coorte ou grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias.” (p. 127).

[...] o fato de eu ser um estrangeiro foi central para o meu status de participante. A competência limitada na língua italiana e a falta de conhecimento sobre o funcionamento da escola levou as crianças a me verem como um ‘adulto incompetente’, como alguém que elas poderiam proteger e ajudar a se familiarizar na escola. (CORSARO, 2009a, p. 94).

Pensando em pesquisas desenvolvidas no contexto escolar, em especial nos espaços de sala de aula, é importante que, desde o início o pesquisador seja apresentado como um sujeito diferenciado, que não ocupa os mesmos papéis dos adultos típicos do ambiente escolar. Ou seja, pode ocorrer de o pesquisador ser confundido com um segundo professor, um substituto e, dessa forma, ser percebido na visão das crianças em um papel de superioridade, de comando.

Essa posição ocupada dentro do contexto de pesquisa frente às crianças é extremamente importante para o pesquisador, pois pode definir os rumos da pesquisa. Ao ser compreendido com um adulto atípico, como no caso de Corsaro, as crianças sentem-se mais à vontade para conversar e realizar atividades de sua rotina, entendendo o pesquisador como um par, como um componente de seu grupo social.

Pensando na posição de adulto atípico de Corsaro, Bussab e Santos (2009) explicam que

[...] o etnógrafo, além de aceito como observador, precisa ser aceito como participante direto da vida diária do grupo, lançando mão de estratégias específicas e previamente estabelecidas para sua imersão nas práticas cotidianas de adultos ou, como no relato de Corsaro, sobre seu *status* (grifos das autoras) de participante da cultura local de pares [...]. (p. 108 – 109).

Essa inserção no contexto do grupo pesquisado como participante é muito necessária, tendo em vista a potencialidade de trocas diretas com as crianças. Entretanto, para as autoras acima referidas é importante atentar que o que deve ocorrer “é um ir e vir ‘de fora’ e ‘de dentro’, muito adequado e necessário [...] não basta estar dentro para que o entendimento seja alcançado. Ao sistematizar também é necessário um exercício de certo distanciamento”. (BUSSAB E SANTOS, 2009, p. 110).

Dessa forma, o pesquisador precisa atentar à linha tênue que separa os dois papéis que desenvolve dentro do grupo: um de participante daquela comunidade e outro de investigador. Entendo que ambos devem se complementar e dialogar entre si ao longo do processo de inserção em campo, a fim de que nem um nem outro fiquem em segundo plano.

Pensando nos papéis assumidos pelo pesquisador no contexto investigado e, ao mesmo tempo, nas atribuições de uma pesquisa etnográfica, Corsaro (2009a; 2011) explica que a

etnografia possui três características chaves: i – sustentável e comprometida, ii – microscópica e holística e iii – flexível e autocorretiva.

A primeira, sustentável e comprometida, ressalta que a etnografia envolve um tempo prolongado em campo, desde meses até anos, e que esse período deve se dar através de uma observação intensiva. Para Corsaro (2011),

O valor da observação prolongada está em o etnógrafo descobrir como é a vida cotidiana para os membros do grupo – suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a linguística e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades e contextos. (p. 63).

Na segunda, referente às características microscópica e holística, o etnógrafo necessita olhar simultaneamente o amplo e o micro, o que demanda muito tempo de observação de situações cotidianas e corriqueiras, a fim de não cair em generalizações. Segundo Corsaro (2011), “Para garantir que as interpretações etnográficas sejam culturalmente válidas, elas devem estar fundamentadas no acúmulo das especificidades da vida cotidiana”. (p. 65). Assim, não basta apenas a descrição do que é observado no contexto de pesquisa, é preciso compreender os sentidos que são atribuídos culturalmente a essas práticas pelo grupo investigado.

A terceira característica, flexível e autocorretiva, diz respeito ao caráter dialético da etnografia. Dessa forma, esse tipo de pesquisa proporciona que, ao longo da investigação muitas questões possam ser mudadas e alguns caminhos redirecionados.

Nesse sentido, a pesquisa etnográfica com crianças precisa seguir essa direção: desenvolver uma relação de respeito e linearidade com o grupo através de observações prolongadas, de forma a compreender as relações cotidianas componentes das atividades que desenvolvem com seus pares.

Na experiência da pesquisa desenvolvida com as crianças pré-escolares Apolinário Porto Alegre, pude vivenciar intensamente esses três aspectos apresentados por Corsaro (2009a), em especial o terceiro. A necessidade de flexibilização, de retomada de metas, de retorno ao ponto inicial para repensar alguns aspectos da pesquisa, são processos muito presentes que contribuíram para a efetivação de uma proposta bem estruturada. Certamente, o fazer-se pesquisador se dá no contexto da pesquisa, na relação com o outro, nas falhas e autocorreções, que proporcionam a qualificação do sujeito pesquisador a partir de uma investigação alicerçada em princípios teóricos, metodológicos e legais devidamente demarcados e estruturados.

Assim, para que essa qualificação da pesquisa seja efetiva, além da escolha de uma metodologia de investigação adequada, é também preciso haver um aprofundamento teórico e legal sobre os principais conceitos, que norteiam o objetivo central da investigação.

Partindo do pressuposto de que as práticas de letramento de uma turma de pré-escola devem ser observadas a partir das especificidades dessa etapa primeira da Educação Básica, o que implica considerar como eixos norteadores do currículo a interação e a brincadeira. (BRASIL, DCNEIS, 2010), entendo a relevância de voltar o olhar para as legislações nacionais, que abordam a Educação Infantil no Brasil. O intuito é refletir sobre o que vem sendo tratado sobre a leitura e a escrita nesta etapa da Educação Básica e, da mesma forma, problematizar, tanto a nível legislativo, quanto teórico, as questões referentes à Educação Infantil do Campo, buscando compreender quais especificidades são percebidas nos direcionamentos para as práticas pedagógicas com as crianças do campo, assunto que passo a tratar no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM OLHAR VOLTADO PARA ASPECTOS CONCEITUAIS E LEGAIS

2.1 - A Educação Infantil: um breve levantamento do que vem sendo discutido no contexto das legislações educacionais em âmbito nacional

A educação é um direito de todos, garantido desde a promulgação da Constituição Federal Brasileira no ano de 1988, em seu artigo 205. A mesma constituição, no artigo 208, dispõe que o dever do Estado será efetivado mediante, dentre outros, a garantia de: “I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] e IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. (BRASIL, 1988).

Considerando ainda a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil é entendida como a “primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996). Nesse contexto, é possível perceber que a Educação Infantil passa a ser reconhecida como direito social das crianças a partir da Constituição Federal de 1988, tomando essa etapa como dever do Estado com a educação. A regulamentação da LDBEN de 1996, acrescenta ainda o marco de “integração das creches nos sistemas de ensino, compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica”. (BRASIL, PARECER CNE/CEB 20/2009, p. 1). O Ensino Fundamental, nesse sentido, atenderia crianças a partir dos 7 anos de idade, estendendo-se por um período de oito anos de duração e a Educação Infantil crianças de 0 a 6 anos de idade.

Esse cenário educacional da Educação Básica começa a passar por mudanças muito significativas a partir do ano de 2006, quando é decretada a Lei Federal nº 11.274 que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN. A mesma dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, passando a matrícula obrigatória, nesta etapa da Educação Básica,

para a partir dos seis anos de idade. Nesse contexto, a Emenda Constitucional nº 53 de 2006, altera ainda, dentre outros, o Art. 208 da Constituição Federal, que trata sobre a efetivação do dever do Estado com a educação, passando a vigorar a seguinte redação: “IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. (BRASIL, 2006).

O cenário da Educação Infantil, neste momento, apresenta modificações organizacionais e estruturais, que demandam o repensar da primeira etapa da Educação Básica. Com o ingresso das crianças com seis anos no Ensino Fundamental e a diminuição de um ano do período de permanência na Educação Infantil, muitas dúvidas emergem, no caso específico da Educação Infantil, um dos questionamentos recorrentes gira em torno do que passa a ser prioridade nessa etapa, qual sua identidade nessa nova estruturação da Educação Básica.

Ainda nesse contexto de mudanças, no ano de 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59 que acrescentou, dentre outros, ao artigo nº 208 da Constituição Federal, a obrigatoriedade da Educação Básica, de forma gratuita, dos quatro aos 17 (dezessete) anos de idade¹⁶. Nessa perspectiva, a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, reafirma-se como um direito da criança, um dever da família e um compromisso do Estado.

Com a indicação de obrigatoriedade da inserção das crianças a partir dos quatro anos de idade na Educação Infantil, as discussões em torno de questionamentos sobre seu papel no desenvolvimento das crianças e de suas potencialidades educativas no processo de ensino e aprendizagem, passam a se intensificar, conforme é possível observar no Parecer CNE/CBE nº 20 de 2009,

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p. 2).

Respondendo essas inquietações, no ano de 2009 é estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), a Resolução nº 5, de 17 de dezembro, a qual fixou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS). As DCNEIS foram publicadas em

¹⁶ Em 4 de abril 2013 foi aprovada a Lei 12.796 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, oficializando o já disposto na Emenda Constitucional nº 59 de 2009, sobre obrigatoriedade da Educação Básica, de forma gratuita, dos quatro aos 17 (dezessete) anos de idade.

2010 com o intuito de orientar o trabalho nessa etapa da Educação Básica, sem a intenção de antecipar os conteúdos ou práticas do Ensino Fundamental.

Segundo as Diretrizes, a Educação Infantil define-se como a

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

Considerando a especificidade dessa etapa da educação, as DCNEIS indicam que a proposta pedagógica das instituições infantis deve respeitar três princípios: éticos, políticos e estéticos. Para isso, as instituições devem ter claro qual sua função sociopolítica e pedagógica, propiciando um currículo que abarque como eixos norteadores o respeito à interação e às brincadeiras. De acordo com o Parecer CNE/CBE nº 20/2009, não é consenso que na Educação Infantil deva-se estabelecer um currículo pelo fato de geralmente estar associado a ideia de escolarização e de um ensino fragmentado em áreas de conhecimento, característico do Ensino Fundamental. Entretanto,

O currículo na Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, PARECER CNE/CBE 20/2009, p. 6).

Assim, os eixos norteadores acima mencionados, a interação e a brincadeira, devem ser balizadores do trabalho nas instituições de Educação Infantil. A criança, nesse contexto, é o centro da prática pedagógica, e é através das interações com seus pares, sejam eles crianças, mais novas ou mais velhas, ou adultos, que elas constroem e reconstróem suas aprendizagens. Na prática cotidiana, o planejamento curricular deve se dar de forma a articular os conhecimentos das crianças, as interações que elas desenvolvem não apenas com outros sujeitos, mas com o ambiente social e cultural em que estão inseridas, buscando-lhes proporcionar condições para que criem, construam, imaginem, interajam e brinquem.

O Parecer CNE/CBE nº 20/2009 ressalta a importância da brincadeira para a criança pequena, explicando que

Brincar dá à criança a oportunidade para imitar o conhecimento e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, p. 7).

Nesse sentido, uma das formas mais ricas de interação na infância é a brincadeira. Ao brincar a criança constitui-se enquanto sujeito de ação social, uma vez que ao selecionar o repertório da brincadeira, ao negociar com o outro, ao escolher o local e os artefatos que constituirão essa atividade, a criança constrói estratégias, imagina, cria e reformula hipóteses de situações, ações e sentimentos muito relacionados ao seu cotidiano.

Assim, a relevância de pensar em práticas pedagógicas que atribuam sentido às crianças é um grande e desejável desafio. Para isso, uma das orientações do Parecer CNE/CBE nº 20/2009 é que sejam proporcionados momentos em que as diferentes e múltiplas linguagens sejam exploradas.

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (BRASIL, PARECER CNE/CBE, nº 20/2009, p. 15).

A sociedade é diversa e múltipla, inúmeras são as formas de interação entre os sujeitos, a comunicação ocorre através de uma simples conversa, de redes sociais virtuais, da música, das artes, dos livros, dentre outros, dependendo da realidade e do contexto cultural e social em que a criança está inserida. As distintas formas de expressão são diversas e estão presentes em nosso cotidiano o que justifica a importância de explorar as diferentes linguagens no contexto da Educação Infantil. O estudo realizado nos documentos legais aqui apresentados demonstra que as problematizações proporcionadas no Parecer CNE/CBE nº 20/2009, quando fazem referência a importância de práticas e espaços promotores de aprendizagens através das múltiplas linguagens, apresentam a linguagem escrita como uma importante possibilidade de trabalho:

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em *suas primeiras tentativas de escrita*. (BRASIL, PARECER CNE/CBE nº 20/2009, p. 14, grifo meu).

Não muito distante dessa concepção, entendo que a escrita é um processo que se articula com outras formas de linguagens utilizadas socialmente. A oralidade, em especial, está intimamente relacionada à escrita, tendo em vista que uma pode representar a outra em um processo mútuo de reciprocidade. O referido Parecer salienta ainda que não apenas a linguagem escrita, mas todas as linguagens estão inter-relacionadas e, portanto, não podem ser desenvolvidas de forma isolada.

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens. (BRASIL, PARECER CBE/CNE nº 20/2009, p.15).

Tratando sobre as distintas experiências com as diferentes linguagens, as DCNEIS (2010), também ressaltam que “as creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências”. (BRASIL, 2010, p. 29).

Ao refletir sobre o contexto em que estamos inseridos, não podemos afirmar que tratamos de diferentes aspectos da nossa vida de forma compartimentada. Agimos de forma multidisciplinar, as ações estão sobrepostas, ao mesmo tempo em que conversamos, realizamos outras tarefas, sem a necessidade de setorizar os conteúdos que fazem parte do nosso cotidiano. Da mesma forma, as práticas desenvolvidas com as crianças na Educação Infantil não devem ser tratadas de forma isolada. Além disso, o Parecer CNE/CBE nº 20/2009 resalta a relevância de pensar em práticas flexíveis e abertas considerando que “as experiências promotoras de aprendizagem e conseqüente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas”. (BRASIL, 2009, p. 15).

Ainda considerando o Parecer CNE/CBE nº 20/2009, percebemos a concepção de que a criança, na Educação Infantil, deve ser considerada em sua integralidade, compreendendo sua complexidade, sociabilidade e, ao mesmo tempo, sua singularidade. Assim,

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças. (BRASIL, 2009, p. 14-15).

Nesse sentido, é importante salientar que a Educação Infantil é uma etapa que se difere do Ensino Fundamental, possuindo suas especificidades, tão importantes quanto qualquer outra etapa da Educação Básica. Desse modo, sua proposta tem como objetivo “[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens [...] assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. (BRASIL, DCNEIS, 2010, p. 18). O objetivo apresentado pelas DCNEIS deixa claro o caráter de indissociabilidade que deve existir entre o cuidar e o educar como aspectos centrais na Educação Infantil. Dizer isso significa compreender que a Educação Infantil não deve ser entendida como um estágio preparatório para o Ensino Fundamental, aspecto também mencionado nas Diretrizes:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 20).

Por outro lado, afirmar que a Educação Infantil se diferencia do Ensino Fundamental refutando um caráter preparatório, não significa pensar que a leitura e a escrita não estão presentes na primeira etapa da Educação Básica. Antes, entende-se a importância de observar como a relação com a escrita se dá nesse contexto, a partir de uma prática aberta, flexível e significativa. Ou seja, é por intermédio da inserção em diferentes ambientes, espaços culturais, artefatos, materiais escritos, dentre outros, que a criança experiencia a linguagem escrita, constrói conhecimentos sobre seu uso social, sua função, e cria hipóteses sobre seu funcionamento.

O Parecer CBE/CNE nº 20/2009, ressalta ainda que dentre os bens culturais que a criança tem direito ao acesso um deles é a linguagem verbal, o qual inclui a oralidade e a escrita. Consta no referido documento que,

A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado. (BRASIL, 2009, p. 15).

Como é possível perceber na citação acima, a oralidade está intimamente ligada à escrita. Ao ouvir uma contação de história, brincar com palavras, discutir um assunto relacionado a uma reportagem de revista ou de jornal, dentre várias outras atividades presentes na Educação Infantil, todas mediadas pela oralidade, a criança está fazendo uso da escrita, está compreendendo e criando hipóteses sobre sua função de maneira prazerosa e dialógica, sem a necessidade de disciplinar as temáticas a serem desenvolvidas com as crianças pequenas. Além disso, desde que nasce a criança está em contato com a leitura, está inserida em um mundo letrado e, já muito pequena demonstra interesse pela escrita, antes mesmo lhe seja formalmente trabalhada na escola. (BRASIL, PARECER CBE/CNE nº 20/2009). No parecer ainda é ressaltado, no que diz respeito ao uso da escrita, que

[...] a temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL, 2009, p. 15-16).

Em suma, a análise do Parecer CBE/CNE nº 20 de 2009 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), demonstraram uma atenção especial ao desenvolvimento das diferentes linguagens nas propostas da Educação Infantil, dentre as quais, neste trabalho, direciono especial atenção à linguagem escrita, ressaltando a importância de

pensar em práticas contínuas e não fragmentadas. Para isso, é necessário considerar os tempos das crianças, suas faixas etárias e seus interesses, visando sempre uma prática interdisciplinar que reflita o contexto social e cultural dos grupos.

Ao pensar em uma prática que reflita o contexto social e cultural, entendo a relevância de problematizar aspectos legais e teóricos que vem sendo discutidos nas últimas décadas sobre a Educação Infantil do Campo, especialmente partindo da premissa de que voltar o olhar para as práticas de letramento de uma turma de pré-escola localizada em uma comunidade do campo, exige um estudo voltado para as especificidades das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças oriundas desse contexto.

2.2 - Educação Infantil do Campo: aspectos conceituais e legais

Considerando que a Educação Infantil é um direito de todos e um dever do Estado e da família (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA, 1988), compreende-se que, independente da realidade geográfica, social, cultural ou econômica, toda criança, de zero a cinco anos de idade tem o direito ao acesso à instituição infantil. Dessa forma, no contexto do campo, a Educação Infantil deve ser garantida tanto quanto no espaço urbano.

Importante salientar que o ambiente do campo possui particularidades que se diferenciam do contexto urbano. Afirmar isso significa dizer que ambas realidades são distintas e que seus contextos devem ser respeitados e considerados no momento de construção da proposta pedagógica da instituição infantil, a fim de tornar as experiências das crianças as mais significativas possíveis.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), nessa perspectiva, defendem uma proposta de escola *do campo* explicando que o “[...] propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais”. (p. 27). Para eles, o conector *do* em detrimento do conector *no* tem a ver com o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas que devem perpassar pelas identidades dos grupos sociais. Assim, “não basta ter escolas *no* campo, queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um

projeto-político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. (p. 27).

Silva, Pasuch e Silva (2012) sobre essa questão explicam que a educação do campo “[...] surge na contraposição às propostas adotadas sob o nome de ‘Educação Rural’. [...] Do ponto de vista pedagógico, as propostas da Educação Rural seguiam a orientação de adaptar os conteúdos das escolas urbanas ao contexto rural”. (p. 59). A educação do campo, por sua vez, vem no sentido de reconhecer as especificidades, rejeitando a “[...] imposição de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo”. (SILVA, PASUCH E SILVA, 2012, p. 59).

Essa afirmação vem ao encontro de muitas realidades de escolas no contexto rural, tendo em vista que não constituem-se como escolas “do” campo, abarcando para si a identidade, e as lutas por direito a uma educação voltada para a dinâmica do povo rural. Antes, constituem-se como escolas que estão “no” campo, com práticas e ideais essencialmente urbanos, pensados para adequação dos sujeitos às exigências da cidade.

Tratando sobre a relação campo e cidade Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) explica que essa interação faz parte do desenvolvimento da nossa sociedade, mas que se dá por intermédio de submissão. Ou seja, o urbano como o ideal de avanço e desenvolvimento social e o campo como o de atraso. Segundo os autores, “o camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como *Jeca Tatu* que precisa ser redimido pela *modernidade*, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado”. (FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2011, p. 31. Grifos do autor).

Essa visão de submissão e inferioridade do campo frente ao urbano, constituída de forma equivocada historicamente em nossa sociedade, acaba por interferir na cultura de políticas públicas educacionais para as escolas do campo que, de modo geral são relegadas ao abandono. Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) afirmam que, a partir dessa unilateralidade entre campo e cidade, há também uma “[...] concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural (p. 39). O que “[...] coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação sendo um critério equivocado da política de investimentos. É mais uma falsa ideia.”. (FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2011, p. 39).

Para Silva, Pasuch e Silva (2012), apesar dessa visão dicotômica, “os campos e as cidades não são territórios isolados e independentes. Ao contrário, guardam relações de interdependência,

de (des) continuidades históricas, políticas, econômicas e culturais”. (p. 75). Nesse sentido, não há (ou não deveria existir) a ideia de uma relação de submissão de uma sobre a outra, antes a cidade depende e só se desenvolve com o campo, e da mesma forma podemos afirmar essa relação em rota contrária.

Dessa forma, a importância de pensar em políticas públicas específicas para a população do campo vem no sentido de afirmar uma identidade do povo do campo, e não de reiterar essa dicotomia. A ausência de políticas públicas voltadas para a população do campo acaba por reafirmar essa relação ao ignorar que o campo se difere do urbano e, portanto, lhes nega o direito de reconhecer e reafirmar suas culturas rurais.

Sobre esse aspecto, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) explicam que

[...] defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual. (p. 49).

A luta por políticas públicas educacionais para o campo e, neste caso específico, para a Educação Infantil do campo é um direito de reconhecer as crianças e as infâncias do campo em sua concretude, suas formas de vida, suas brincadeiras, interesses, participação social e suas demandas, é reconhecer que essas especificidades exigem da escola do campo uma organização temporal, pedagógica, estrutural diferenciada daquelas desenvolvidas para as crianças da cidade. (SILVA, PASUCH E SILVA, 2012).

Não se pode oferecer à criança do campo uma educação voltada para uma criança abstrata e sem contexto. Esse contexto é o campo significativo para seu desenvolvimento e precisa dialogar com as formas de educá-las em espaços públicos coletivos. Daí falar em “Educação Infantil do campo”. (SILVA, PASUCH E SILVA, 2012, p. 51).

A partir das problematizações acima realizadas, compreendo a importância de tratar sobre o que vem sendo tratado em termos de legislação sobre Educação do Campo e, em especial, Educação Infantil do Campo, entendendo serem essas informações relevantes para contextualizar a situação atual em que se encontram as conquistas de direitos por uma Educação Infantil do campo em nosso país.

Ao analisar a LDBEN (1996), é possível perceber o estabelecimento de um currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio de base comum nacional, a ser complementado em cada

sistema de ensino por uma parte diversificada, relacionada às realidades regionais e locais da sociedade. Mais tarde, com a Lei nº 12.796 de 2013, que altera a redação, dentre outros, do artigo 26 da LDBEN de 1996, é incluído também a Educação Infantil como possuindo em seu currículo uma base nacional e uma parte diversificada.

Ao estabelecer uma base comum e salientar a possibilidade de uma parte diversificada, adequando esse currículo a realidade de cada comunidade onde a instituição infantil está localizada, os gestores e docentes das escolas de Educação Infantil podem planejar sua proposta pedagógica considerando a realidade em que estão inseridas, as necessidades e interesses das crianças e familiares que frequentam a instituição.

Complementando essa perspectiva, o artigo nº 28 da LDBEN/96 estabelece que

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesse dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural; (BRASIL, 1996).

Apesar de, no artigo nº 26, não ser mencionada especificamente a Educação Infantil, entendo que pode haver referência a essa etapa, uma vez que, ao citar a Educação Básica, a Educação Infantil está incluída. Assim, percebo que desde o ano de 1996 há uma preocupação com a educação do campo, no sentido de pensar em estratégias que adaptem o ambiente escolar à realidade, necessidades, interesses e organização das comunidades rurais. Importante salientar que o foco não é levar uma escola urbana, com práticas essencialmente urbanas para o contexto rural, mas pensar em práticas que compreendam um espaço escolar do campo, pensado para essa população e seu contexto.

Partindo da mesma perspectiva, a Resolução nº 1 CNE/CBE de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, salienta a importância de pensar a identidade da escola de maneira a considerar a diversidade do campo em todos os seus aspectos e, ao mesmo tempo, pensando em sua posição dentro do contexto geral do país. Dessa forma, em seu artigo 2º, consta:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em

defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 1 CNE/CBE,2002).

Nessas Diretrizes Operacionais (2002), não há referência específica para a Educação Infantil, mas orientações gerais para a Educação Básica das escolas do campo. O principal aspecto percebido é a referência às práticas que visem à realidade local e suas especificidades, dentro de um contexto global.

Outra resolução que faz referência à educação do campo é a Resolução CBE/CNE nº 2 de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Na referida resolução, é possível encontrar menção à Educação Infantil no artigo 3º, o qual menciona que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento de crianças”. (BRASIL, 2008), e salienta no inciso 2º que “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2008).

É possível perceber que este é o primeiro documento que faz referência específica à Educação Infantil no que diz respeito à educação do campo, considerando as particularidades da Educação Infantil ao dispor sobre impossibilidade do agrupamento de crianças dessa etapa da Educação Básica com crianças do Ensino Fundamental. Compreendo esse artigo, em especial o conteúdo apresentado no inciso 2º como um grande passo em direção à garantia das crianças residentes em comunidades rurais a uma Educação Infantil de qualidade.

Outra conquista significativa para a garantia do direito à educação das crianças pequenas residentes no campo foi a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no ano de 2010, que teve como objetivo orientar o trabalho pedagógico no interior das instituições infantis. O Parecer CBE/CNE nº 20/2009, que tem como intuito revisar essas diretrizes, apresenta discussão importante nesse sentido. Em seu item oito, problematiza os objetivos e as condições para a organização curricular das instituições de Educação Infantil, destaca, dentre outros aspectos, a necessidade de

[...] conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às

especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade. (BRASIL, 2009, p. 11).

Esse objetivo apresentado no excerto acima demonstra uma ampliação das políticas educacionais nacionais voltadas não apenas para o contexto urbano, mas para todos os grupos que não se enquadram dentro do ambiente da cidade. Acima de tudo, esse aspecto ressalta a necessidade das instituições não apenas reconhecerem, mas efetivamente considerarem o contexto em que estão inseridas e os conhecimentos dos sujeitos no desenvolvimento da sua proposta pedagógica.

As especificidades das comunidades do campo, nesse sentido, devem ser consideradas na construção da proposta pedagógica das instituições infantis. Como exemplo, poderia citar a adequação do calendário letivo à rotina da comunidade, a organização dos tempos, espaços e cotidiano, respeito às diferenças e às políticas de igualdade social, cultural, econômica, étnica e religiosa. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CBE Nº 1/2002).

Como resultado das problematizações levantadas através do Parecer CBE/CNE nº 20 de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas no ano de 2010, buscam orientar as instituições infantis através da construção de uma proposta que considere, dentre outros aspectos, a igualdade de oportunidades de acesso às crianças de diferentes contextos sociais. Assim, em seu item 10, o documento apresenta cinco aspectos que devem ser considerados nas propostas pedagógicas da Educação Infantil do Campo, que são elas:

- Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2010, p. 24);

Ao observar os cinco itens acima mencionados, é possível perceber uma atenção e um movimento das políticas públicas educacionais nacionais voltados para a Educação Infantil do Campo, demonstrando a preocupação na garantia de uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos que residem no ambiente rural. Assim, a construção de

Uma política que promova com qualidade a Educação Infantil nos próprios territórios rurais instiga a construção de uma pedagogia dos povos do campo – construída na relação intrínseca com os saberes, as realidades e temporalidades das crianças e de suas comunidades [...]. (BRASIL, Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, p. 11).

Nesse sentido, os estudos realizados, sobre o que vem sendo tratado em termos de legislação sobre a Educação Infantil do Campo, demonstram uma progressiva preocupação com essa etapa da Educação Básica no sentido de garantir direitos igualitários às crianças pequenas que residem no contexto rural. Ainda há muito pelo que lutar quando se trata não apenas da construção de políticas públicas específicas, mas da efetivação desses direitos na realidade local das comunidades.

No município em que realizei a pesquisa, por exemplo, até o ano em que realizei a investigação, 2014, não havia escolas de Educação Infantil do campo, mas escolas de Ensino Fundamental que atendiam crianças de 4 a 5 anos. Ou seja, para as crianças de 0 a 3 não havia atendimento especializado, negando-lhes, assim seus direitos à educação de qualidade.

A constatação desse e de outros aspectos já apresentados demonstram o contexto geral e local em que minha pesquisa foi realizada, e as condições que são ofertadas às crianças, seus direitos à uma educação contextualizada, específica e de qualidade.

Quando pensamos, portanto, em práticas de letramento em uma turma de pré-escola localizada em uma comunidade rural é necessário problematizar a relevância desse conceito a partir de uma perspectiva ideológica (STREET, 2003), entendendo que há um movimento localmente situado que perpassa essas práticas e que, portanto, a realidade e o contexto social, cultural e político constituem as ações letradas desenvolvidas pelos sujeitos investigados.

Assim, as discussões a nível legislativo e teórico desenvolvidas neste capítulo são pensadas de forma intimamente relacionadas ao conceito de letramento no qual embasa essa pesquisa, tendo em vista que eles apresentam o cenário em que a Educação Infantil e, em especial a Educação Infantil do campo, vem se constituindo enquanto espaço educativo de qualidade e de direitos em nosso país. Dessa forma, no próximo capítulo problematizo o conceito de letramento como uma prática socialmente situada e, portanto, relacionada ao seu contexto de ocorrência.

CAPÍTULO III

PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE LETRAMENTO

3.1 - Práticas de leitura e escrita: reflexões sobre o letramento socialmente situado

No Brasil estudos relativos ao letramento vêm sendo amplamente difundidos a partir da década de 80. Até então, nas fases iniciais de apropriação do sistema de escrita, as práticas estavam voltadas para a aprendizagem das técnicas de codificação e decodificação do código¹⁷, sem uma maior problematização acerca dos sentidos atribuídos pelos educandos sobre a escrita. (SOARES, 2003; KLEIMAN, 1995).

Soares (2014), contextualiza esse período de introdução do termo letramento no Brasil explicando que nos anos de 1980 houve uma ampliação nos limites do ensino e da aprendizagem da língua escrita. Segundo ela,

[...] em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade as muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita, o que exigiu, conseqüentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola, de que é exemplo a grande ênfase que se passa a atribuir ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e de produção de textos de uma gama ampla e variada de gêneros textuais e de usos sociais da língua escrita. É então que surge no contexto educacional o termo *letramento* [...]. (SOARES, 2014, s/p¹⁸).

Nesse sentido, o letramento surge no Brasil associado à alfabetização e, portanto, a uma perspectiva pedagógica (SOARES, 2014). Por outro lado é importante salientar que “*Letramento* é palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica”. (SOARES, 2014, s/p).

¹⁷ SOARES (2003) defende a alfabetização como um processo específico, distinto, mas indissociável do letramento. Entendendo a alfabetização como a “aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve [...]” (SOARES, 2003, p. 1).

¹⁸ A utilização da sigla s/p (sem página) se dá por a produção da autora estar localizada em um ambiente virtual organizado em forma de glossário, sob o título de Glossário Ceale, no qual não há marcação de páginas.

Dessa forma, concomitantemente, na década de 80, o conceito de letramento passa a ser utilizado em diferentes países, surgindo nos Estados Unidos¹⁹ o termo *literacy*, em Portugal *literacia*, na França *illettrisme* (adjetivação negativa), no Canadá *littéracie* ou *littératie* e letramento no Brasil²⁰. Em nosso país, o letramento surge com o intuito de nomear fenômenos distintos daqueles compreendidos como alfabetização (SOARES, 2003), sendo designado como “aprendizagem inicial da língua escrita entendida, não apenas como a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito”. (SOARES, 2014, s/p). Assim, no âmbito acadêmico, o conceito de letramento surge na tentativa de distinguir os aspectos sociais da escrita dos estudos sobre alfabetização. Segundo Kleiman (1995), no contexto escolar é dado destaque à alfabetização enquanto competência individual da leitura e da escrita. Estudos, como o de Cook-Gumperz (2008), demonstram ainda que a alfabetização é um fenômeno socialmente construído e não o ato de ler e escrever como algo neutro, afastando-se assim, de uma característica individual e sistêmica desenvolvida no contexto escolar. Segundo Kleiman (1995),

[...] a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de código (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (p. 20).

Conforme o excerto acima, quando a autora faz referência a “um tipo de prática de letramento”, pode-se afirmar que existem diferentes tipos de letramento. Street (2010) defende a ideia de que letramento varia, explicando que as pessoas podem se envolver em práticas diferentes de leitura e escrita, possuindo identidades, habilidades e envolvimentos sociais distintos. Dessa forma, seria mais coerente que nos referíssemos a letramentos, no plural, e não letramento, no singular.

Considerando a citação de Kleiman (1995), anteriormente mencionada, poderíamos afirmar ainda que a perspectiva de ensino-aprendizagem desenvolvida pela escola estaria mais próxima ao modelo autônomo de letramento (STREET, 2003, 2006). Ou seja, as práticas de

¹⁹ Nos Estados Unidos o termo *literacy* foi dicionarizado desde o século XIX, mas foi somente nos anos de 1980 que o assunto tornou-se foco de debates e discussões na área da educação e da linguística. (SOARES, 2003).

²⁰ Para maior aprofundamento dessas questões ver artigo de Soares (2003) intitulado *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*, localizado na 26ª Reunião Anual da Anped, no GT Alfabetização, Leitura e Escrita.

leitura e escrita garantiriam, por si só e de maneira autônoma, a ascensão social e econômica dos sujeitos, uma vez que essas seriam apenas habilidades necessárias para “funcionar” e adequar-se à sociedade.

Kleiman (1995), ao tratar do modelo autônomo explica que “a característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. (p. 21). Esse enfoque desconsidera, ou de certa forma mascara, ideologias e determinantes como contexto cultural, social, histórico, econômico, familiar dos sujeitos envolvidos, entendendo as práticas de leitura e escrita como universais.

Além do modelo autônomo, Street (2003) refere-se a um letramento ideológico, o qual

[...] oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. Tudo tem a ver com o conhecimento: as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser. (p.4).

Nessa perspectiva ideológica, os sentidos atribuídos à leitura e à escrita dependem dos contextos e das instituições em que elas foram vivenciadas. As formas como os sujeitos compreendem a leitura e a escrita estão intimamente relacionadas às concepções de ser humano, de sociedade, a identidade cultural de um determinado grupo. Não ter como principal pressuposto a subjetividade e as particularidades que constituem cada sujeito dentro de seu contexto, implica desconsiderar o papel político do letramento e, portanto, calar suas falas, apagar suas histórias, entendendo-as como irrelevantes.

Ainda partindo de uma perspectiva ideológica, entendo a importância de uma pesquisa que investigue as práticas letramento constituídas no contexto de sala de aula de uma escola localizada em uma comunidade rural. Pode-se perceber que a realidade do campo é um espaço que abarca uma multiplicidade de identidades, culturas, etnias e crenças, uma vez que seu significado está intimamente ligado à terra, ao trabalho, às relações instituídas entre si, aos movimentos sociais, às dinâmicas estabelecidas com os meios de comunicação e a cultura letrada. (BRASIL, 2001). Nesse sentido, o campo, “[...] mais do que um perímetro não-urbano, é um

universo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.” (BRASIL, 2001, p.1).

Compreender as práticas de letramento no contexto rural exige, inicialmente, um olhar sensível a essas especificidades, as quais se diferenciam de uma organização social urbana, por exemplo. Em geral, nos centros urbanos, a escrita está presente em todos os lugares que os sujeitos frequentam e de diversas formas: são slogans em outdoors, folhetos de supermercados, lojas, propagandas de tevê, farmácias, placas de identificação do transporte público, regras de trânsito, dentre outros. O próprio ambiente é propício à cultura escrita, pois o acesso às livrarias e às bibliotecas públicas é maior, as revistas e jornais circulam com mais frequência, o acesso à internet é mais intenso.

Esse ritmo frenético e imediatista da cidade vem constituindo uma cultura letrada urbana que muitas vezes é entendida como única, deixando em situação marginal toda e qualquer organização social que fuja dessa direção. Manke (2013), ao tratar sobre essa questão explica que, no contexto urbano a escrita possui ampla circulação e está relacionada a diversos níveis e formas. Dentre elas poderíamos pensar nos cartazes, slogans, outdoors, encartes, artefatos tecnológicos, dentre outros. Para ela, essa relação do urbano com a cultura escrita, muitas vezes pode passar a falsa ideia de que há uma inexistência da escrita no campo.

A mesma autora, contestando essa representação que constituiu o ambiente urbano como letrado em contraposição a representação da falta de práticas de escrita no contexto do campo, apresenta uma pesquisa, que investiga as práticas de leitura de leitores assíduos vinculados ao meio rural, demonstrando que as preferências literárias dos sujeitos investigados estavam relacionadas às suas experiências pessoais, independente de sua experiência profissional ou seu modo de vida rural. Segundo Manke (2013), “[...] a apropriação da leitura está vinculada ao exterior cultural que trabalha o texto, a partir de um sistema de valores que constitui sentidos que são atribuídos a leitura.” (p. 15).

Corroborando com a autora, entendo que a leitura e a escrita, enquanto práticas sociais, estão presentes em todos os contextos, o que diferencia cada experiência são as formas de apropriar-se que diferem de um ambiente para o outro. A problematização levantada por Manke (2013), referente a essa possível representação que vem, ao longo dos anos, sendo constituída sobre a rarefação do escrito no contexto rural suscita a refletir sobre o que Street (2006) propõe

como letramento dominante. Para ele, existem variedades de letramentos, mas há a tendência de apenas um modelo ser equivocadamente compreendido como aceitável, e o processo que lhe confere o status de padrão está intimamente relacionado às relações de poder e de dominação. Assim, é possível compreender que todo e qualquer modelo de letramento, seja ele dominante ou não, possui um caráter ideológico, uma vez que carrega consigo valores e crenças de uma determinada prática social.

Dessa forma, as práticas de letramento presentes no espaço urbano, apesar de dominantes, não podem ser entendidas como universais. Além disso, é extremamente importante atentar para um fator muito relevante: por ser uma cultura dominante, as práticas letradas presentes no espaço urbano muitas vezes são tidas como parâmetro para qualquer outra, entendendo que aquelas ocorridas em outros contextos, como o rural, são adaptações ou distorções. Essa compreensão apenas reforça a ideia da marginalização do campo enquanto espaço letrado, ou seja, “[...] essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural [...]”. (ARROYO, 2007, p. 158). Para Street (2006):

[...] o fato de uma forma cultural ser dominante é, no mais das vezes, disfarçado por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento dominante é apresentado como o único letramento. Quando outros letramentos são reconhecidos, como, por exemplo, nas práticas de letramento associadas a crianças pequenas ou a diferentes classes ou grupos étnicos, eles são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante: exige-se então a atenção remediadora, e os que praticam esses letramentos alternativos são concebidos como culturalmente desprovidos. Dentro do campo da lingüística já se reconheceu claramente que existe uma grande variedade de formas de língua – dialetos, registros, crioulos, etc. – e que o padrão é, ele também, apenas mais uma “variedade”. (p. 472).

Nessa perspectiva, entendo a importância de desenvolver uma pesquisa que vise a reconhecer as práticas de letramento desenvolvidas por uma turma de pré-escola localizada em uma escola do campo, entendendo esse contexto não como “[...] uma extensão, um quintal da cidade [...]” (ARROYO, 2007, p. 159), mas como espaço com identidade, necessidades, cultura, organização social e política próprias.

A pesquisa sobre práticas de letramento com crianças pequenas exige um olhar sensível aos usos que são feitos da escrita no contexto escolar. Para isso, na próxima seção apresento uma discussão referente a oralidade como prática de letramento partindo do pressuposto de que o

contato e o uso do suporte escrito proporciona aos seus usuários e participantes a aquisição de uma oralidade que passa a ter características da oralidade letrada.

3.2 - A escrita e a oralidade como práticas de letramento

As práticas de letramento, entendidas como práticas ideológicas (STREET, 2003), estão intimamente relacionadas com a oralidade. Do mesmo modo, a partir dessa perspectiva ideológica, é impossível pensar a relação da escrita e da fala sem incluí-las em um contexto social contemporâneo e em seus usos na vida cotidiana.

As discussões aqui propostas partem do princípio de que a escrita e a oralidade são ações similares e complementares e que, portanto, uma está relacionada à outra.

Segundo Marcuschi (2010), até meados da década de 80 os estudos examinavam a escrita e a oralidade como opostas “[...] predominando a noção da supremacia cognitiva da escrita dentro do que Street (1984) chamou de ‘paradigma da autonomia’”. (p. 16).

Para Kleiman (1995), “a característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria articulado ao contexto de sua produção para ser interpretado”. (p. 21). Dessa forma, “[...] a escrita representaria uma ordem distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação”. (p.22).

Entretanto, essa concepção dicotômica entre oralidade e escrita começaram a passar por mudanças a partir da década de 80 (MARCUSCHI, 2010), predominando “[...] a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”. (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Ressalta-se ainda a necessidade de compreender a oralidade como uma prática de letramento partindo do princípio de que “[...] o conceito de letramento se institui e se constitui na interface com a oralidade, com quem estabelece uma relação de interdependência. A oralidade é o contexto propiciador das práticas de escrita”. (MARINHO, 2010, p. 80).

Nesse sentido, entendemos que as práticas orais desenvolvidas em interação com diferentes suportes escritos, podem se constituir como práticas letradas. Essa afirmação

possibilita compreender o que Kleiman (1995) chama de “estratégias orais letradas”. Para essa autora,

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz ‘Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!’ está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um *evento de letramento* [...]; também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (KLEIMAN, 1995, p. 18, Grifos da autora).

A posição de Kleiman (1995) possibilita compreender que o letramento não está, necessariamente, relacionado com o processo de apropriação do código alfabético. Antes, esse conceito parte da perspectiva da interação, do uso que os sujeitos fazem da escrita em diferentes espaços que participa.

Ao discutir sobre as práticas de letramento na Educação Infantil, Baptista (2010) propõe a refletir sobre a linguagem verbal, explicando que

[...] a criança, ao desenvolver aspectos relacionados à leitura e à escrita, desenvolve também aspectos relacionados à oralidade e vice-versa. As práticas discursivas orais das crianças influenciam o processo de apropriação da linguagem escrita e sofrem influências desse processo. As duas modalidades de linguagem verbal, tanto a oral quanto a escrita, estão, pois, em constante interação. (BAPTISTA, 2010, p.5).

Essa afirmação possibilita refletir sobre a relação estreita entre a oralidade e a escrita e, ao mesmo tempo, demonstra que a linguagem escrita integra um processo amplo de desenvolvimento da linguagem. Segundo Kleiman (1995) atentar para “[...] a linguagem oral e escrita não pelas diferenças formais, mas pelas semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança [...]”. (p. 30).

Nesse sentido, as reflexões que vêm sendo desenvolvidas nesta dissertação partem do princípio de que investigar práticas de letramento em uma turma de pré-escola não limita-se a observação de práticas de codificação e decodificação de letras e sons. Pesquisar práticas de letramentos no contexto da pré-escola parte do pressuposto de que a língua escrita faz parte de uma gama de linguagens, que interagem entre si, e que, portanto, a investigação deve partir do objetivo de compreender o uso que se faz da escrita dentro de práticas inúmeras, nas quais outras linguagens se inter-relacionam, dentre elas a oralidade, que adquire posição significativa no processo interação social.

Dessa forma, a discussão proposta neste capítulo parte desse pressuposto, de que as estratégias orais utilizadas pelas crianças e pela professora em sala de aula se constituem como práticas de letramento, uma vez que o contato e o uso do suporte escrito proporciona aos seus usuários e participantes a aquisição de uma oralidade, que passa a ter características da oralidade letrada. Ao mesmo tempo, essa aquisição contribui no desenvolvimento linguístico das crianças uma vez que pensam sobre a escrita e suas funções e aumentam seu repertório oral.

Assim, ao tratar sobre as práticas letradas com crianças pequenas entendo a relevância de voltar um olhar mais sensível e específico para o que vem sendo discutido sobre o letramento na Educação Infantil. Estudos como os de Brandão e Rosa (2011) e Baptista (2010; 2010^a) vêm tratando sobre o ler e o escrever na Educação Infantil, destacando aspectos específicos das práticas letradas nesta etapa da Educação Básica.

Compreendendo a relevância dessa discussão para a pesquisa em questão, na próxima seção busco problematizar o letramento escolar a partir de um viés dos estudos sobre o uso social da leitura e da escrita na Educação Infantil.

3.3 - Letramento escolar na Educação Infantil

O conceito de letramento surge com o intuito de nomear aspectos voltados às práticas sociais de leitura e escrita. No contexto escolar, muito se tem discutido sobre o uso do letramento enquanto processo que se difere em sua essência mas, ao mesmo tempo, se torna indissociável da alfabetização. Por outro lado, é importante salientar que a leitura e a escrita estão presentes em todos os ambientes da vida cotidiana e, portanto, não são processos exclusivos da escola.

Inseridos em uma sociedade complexa e tão heterogênea estamos, a todo momento, participando de situações diversificadas e desafiadoras que envolvem a leitura e a escrita. Esse contexto societário atual não aceita uma única resposta ao que entendemos por letramento, exigindo um conceito que envolva aspectos sociais, escolares, culturais e políticos. Para Street (2006),

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. (p. 466).

Soares (2012), ao buscar uma definição para o termo explica que há uma dificuldade em delimitá-lo, considerando sobretudo que

[...] essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. (p. 65-66).

Para Castanheira, Green e Dixon (2007), a impossibilidade de uma definição do termo se dá pelo fato de que o letramento é um fenômeno social e localmente definido. Para essas autoras ele é "[...] um processo dinâmico em que o significado de ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social". (p. 9).

Corroborando com a posição das autoras, entendo que o letramento é um processo que é de domínio social e, portanto faz parte de todas as instâncias da sociedade, apresentando-se de forma subjetiva e com significados particulares. Ou seja, apesar de ser a principal instituição de ensino formal da leitura e da escrita, a escola não é o único espaço de práticas do letramento. Segundo Kleiman (1995), o letramento é um fenômeno amplo que ultrapassa os domínios da escola, podendo ser definido "como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". (p. 18-19). Para a referida autora,

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização [...], processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Nesse sentido, é possível perceber que existem diferenças entre as práticas de letramento desenvolvidas no espaço escolar e aquelas desenvolvidas na vida cotidiana dos sujeitos. Soares (2003a), em estudo realizado sobre o letramento no contexto escolar afirma que na vida cotidiana as ações ocorrem de forma espontânea, a partir de necessidades e interesses relacionados com

situações culturais, sociais, dentre outros. Já no espaço escolar as práticas são previamente pensadas, com um intuito específico da aprendizagem de conhecimentos pedagogicamente selecionados, os quais, na maioria das vezes, direcionam a uma avaliação final. (SOARES, 2003a).

Assim, percebe-se que a leitura e a escrita são ações que ocorrem de forma diferenciada e com interesses específicos em distintos espaços. Entender isso, possibilita refletir sobre a relevância da utilização da adjetivação “escolar” para nomear os letramentos que ocorrem na escola, no intuito de ressaltar as especificidades desse contexto. Para Castanheira (2014),

A expressão letramento escolar refere-se aos usos, às práticas e aos significados da língua escrita no contexto escolar. [...]. Ler e escrever na escola são processos que se diferenciam de ler e escrever fora da escola, pois o quê, como, quando, para que se lê ou se escreve na escola são aspectos definidos a partir das especificidades dessa instituição, que visa, em última instância, ao ensino e à aprendizagem. A expressão letramento escolar, portanto, aponta para diferenças entre práticas de leitura e escrita desenvolvidas dentro e fora da escola. (s/p²¹).

Fazendo referência às especificidades do contexto escolar da Educação Infantil é possível perceber que, mesmo com objetivos diferenciados das práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental, na primeira etapa da Educação Básica também “[...] devem estar presentes tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções - alfabetização - quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita – letramento. (SOARES, 2009, p. 2).

Entretanto, como ressalta Soares (2009),

É preciso reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras - não se reduz à alfabetização no sentido que é atribuído a essa palavra. É parte integrante e principal do acesso ao mundo da escrita, mesmo do acesso inicial a esse mundo, o aprender a fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2009, p. 2).

Corroborando com a afirmação de Soares (2009), Baptista (2010a) explica que o objetivo das práticas na Educação Infantil não se dão no sentido de “[...] preparar a criança para ler e escrever num momento subsequente. [...]” (p. 105). Mas sim de “[...] garantir à criança a participação na cultura letrada, mesmo antes de ela ser capaz de compreender as relações entre grafemas e fonemas”. (BAPTISTA, 2010a, p. 105).

²¹ A utilização da sigla s/p (sem página) deve-se ao fato de a produção da autora estar localizada em um ambiente virtual organizado em forma de glossário, sob o título de Glossário Ceale, no qual não há marcação de páginas.

Salienta-se, dessa forma, que na Educação Infantil o processo educativo deve se dar no sentido de proporcionar às crianças experiências que busquem expandir seus conhecimentos referentes aos usos e funções da leitura e da escrita. Entretanto, para que esse processo se efetive é necessário a organização de

[...] situações de aprendizagem planejadas, sequenciadas, sistematizadas e desenvolvidas por profissionais qualificados e devidamente habilitados, que, de um lado, garantam o contato cotidiano das crianças com variados suportes e gêneros discursivos orais e escritos e, de outro lado, incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e o conhecimento das crianças sobre a linguagem escrita. (BAPTISTA, 2014, s/p²²).

A posição da autora demonstra que na Educação Infantil deve existir uma intencionalidade pedagógica, de maneira que as práticas sejam previamente planejadas e sistematizadas, a fim de que às crianças sejam oportunizadas situações de aprendizagem e apropriação de um conhecimento letrado e que, ao mesmo tempo, sejam respeitadas as especificadas da primeira infância, tomando como eixo norteadores a interação e a brincadeira. (BAPTISTA, 2014).

Brandão e Rosa (2011), defendendo a adoção de uma prática intencional na Educação Infantil, afirmam serem as mesmas “[...] favoráveis à promoção de práticas de leitura e de produção escrita pautadas por objetivos claros de ensino e de aprendizagem, entendendo tal alternativa como uma oportunidade de acesso e inserção das crianças na cultura letrada”. (p. 8). As autoras recomendam ainda que ao participarem de situações variadas envolvendo a escrita na sala de aula, “[...] as crianças estejam inseridas em uma atmosfera prazerosa e significativa para elas, considerando que a brincadeira é a principal característica da cultura da infância”. (BRANDÃO E ROSA, 2011, p. 9).

Como oposição às práticas sem sentido e descontextualizadas no contexto escolar, Soares (2003a) afirma que em muitos momentos a escola automatiza as práticas de leitura e escrita em prol de seus usos específicos, criando formas próprias de desenvolver as situações de letramento. Utilizando os termos de Street (1995), a autora explica que esse processo pode ser entendido como a pedagogização do letramento. Ou seja, a escola se utiliza de práticas sociais de leitura e de escrita e as transforma em conhecimentos a serem ensinados.

²² A utilização da sigla s/p (sem página) deve-se ao fato de a produção da autora estar localizada em um ambiente virtual organizado em forma de glossário, sob o título de Glossário Ceale, no qual não há marcação de páginas.

Essa pedagogização do letramento é muitas vezes utilizada na Educação Infantil como uma forma sistemática e sem sentido de inserir práticas exaustivas de codificação e decodificação de sons e letras de maneira a alfabetizar, obrigatoriamente, as crianças até a conclusão da Educação Infantil. Esse caminho do trabalho com a linguagem escrita é chamado por Brandão e Leal (2011) como “a obrigação da alfabetização”.

As autoras ainda salientam uma segunda abordagem do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil que tem ganhado muito espaço nos últimos tempos, o “letramento sem letras”. Essa abordagem dá ênfase a outros tipos linguagem sendo a escrita banida do trabalho com as crianças pequenas.

Discordando das duas perspectivas anteriores, as autoras defendem um terceiro caminho que é o de “Ler e escrever com significado na Educação Infantil”. Neste terceiro caminho é apontada a

[...] possibilidade de ensinar a escrita na Educação Infantil de forma sistemática, incluindo aspectos relativos à *apropriação do sistema alfabético* de escrita, sem desconsiderar os objetivos e as atividades no eixo do *letramento*, bem como outras necessidades relativas ao desenvolvimento de vivências da infância. (BRANDÃO E LEAL, 2011. p. 21, grifos das autoras).

Nessa perspectiva, as ações desenvolvidas na Educação Infantil devem partir do princípio de que o trabalho pedagógico proporcione situações em que as práticas de letramento sejam a fonte das interações, de maneira a promover a reflexão sobre os usos e funções da escrita, caracterizando assim um letramento escolar específico da Educação Infantil. Para Baptista (2010),

Espera-se que os usos que se faz da língua escrita, as funções que a ela se atribuem, os tipos e os portadores de textos disponibilizados, assim como as temáticas, as reflexões acerca dos conteúdos e da estrutura dos textos assegurem que a língua escrita seja parte constitutiva das interações entre os participantes e dos seus processos e estratégias interpretativas. (p. 5).

As proposições apresentadas por diferentes autoras nesta seção demonstram a relevância de se pensar as práticas escolares de letramento na Educação Infantil voltadas especialmente a dois eixos principais do currículo nesta etapa da Educação Básica: a interação e a brincadeira. (BRASIL, DCNEIS, 2010). Dizer isso significa que as práticas de letramento não apenas podem, mas devem ser foco das ações pedagógicas com as crianças pequenas, desde que sejam

respeitados seus tempos de infância, envolvendo assim um caráter lúdico e prazeroso no processo de compartilhamento e constituição de conhecimentos letrados.

A constatação desse e de outros aspectos já apresentados demonstram o contexto geral e local em que minha pesquisa foi realizada, e as condições a que são ofertadas às crianças seus direitos à uma educação contextualizada, específica e de qualidade.

Nesse sentido, o próximo capítulo apresenta os dados construídos a partir das observações na turma de pré-escola, em que identifico as práticas de letramento das crianças e da professora, buscando, especialmente na última seção, traçar uma discussão que visa a compreender em que medida essas práticas são pensadas e proporcionam experiências voltadas para o contexto local do campo.

CAPÍTULO IV

O LETRAMENTO NA TURMA DE PRÉ-ESCOLA: QUAIS PRÁTICAS?

4.1 - As aprendizagens da pesquisa: construções e desconstruções

O primeiro contato com a Escola Apolinário Porto Alegre ocorreu no final do ano de 2013, período em que o projeto da pesquisa de mestrado estava em processo de construção. A proposta inicial, como já mencionado, era realizar a investigação com a turma de primeiro ano e não com a turma de pré-escola.

Assim, no ano de 2014, no dia 10 de março realizei a primeira visita à Escola Apolinário Porto Alegre. Nesta ocasião, a recepção por parte do corpo docente da escola foi positiva, fator determinante para a efetivação do meu ingresso como pesquisadora na escola.

O diário de campo possibilitou retornar a esse momento tão decisivo para a pesquisa com o seguinte registro:

Hoje foi meu primeiro dia na escola e fui muito bem recebida. As professoras são muito atenciosas, cheguei e elas logo foram conversar comigo sobre as hipóteses de transporte para a ilha. [...] A professora do 2º ano me pegou pelo braço e me levou na sala dela para que eu conhecesse seus alunos. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/03/2014).

Certamente essa recepção positiva foi um fator determinante para que eu, enquanto pesquisadora e enquanto aprendiz sobre aquelas pessoas e aquele lugar, pudesse dar seguimento à minha pesquisa. Esse momento de ingresso em campo é um primeiro desafio a ser enfrentado pelo pesquisador, a forma como os atores aceitam um novo sujeito dentro do seu ambiente social diz muito sobre o andamento da pesquisa. Para Ameigeiras (2007),

El ingreso presenta la primera situación de interacción con los otros sujetos en una dimensión espacio temporal concreta, en un lugar y un momento en particular. Al respecto es importante tener en cuenta que la <<entrada>> se relaciona con la generación de un vínculo, con relación al cual se establece la ocupación de un <<lugar>>. (p. 125).

Por outro lado, a construção de um vínculo é sempre uma linha tênue entre o que é o papel do investigador em campo e as posições normalmente ocupadas por um adulto típico dentro

do espaço escola. Esse momento de ingresso, que foi positivo em relação ao corpo docente da escola, foi também bastante desafiador com relação às crianças. Na perspectiva da Sociologia da Infância, tendo em vista que minha pesquisa também era com as crianças e não exclusivamente com a professora, Corsaro (2011) ressalta a importância do investigador ser recebido pelo grupo como um adulto atípico a fim de tornar-se um par das crianças.

Entretanto, logo no primeiro dia de ingresso na turma do 1º ano, as crianças se direcionavam a mim como professora. Esse fato talvez tenha ocorrido por, equivocadamente, a então professora da turma solicitar, a todo momento, que as crianças levassem os cadernos para eu olhar. Essa relação acabou gerando certa angústia de minha parte, como pesquisadora, pois as crianças não se aproximavam, demonstrando-se retraídas com a minha aproximação. O diário de campo foi um grande aliado neste momento como ferramenta de reflexão, tendo em vista que nele fui registrando essas situações frustrantes, a fim de reavaliar alguns aspectos:

Lembro da pesquisa do Corsaro, quando ele diz da importância do pesquisador assumir um papel “minoritário” frente às crianças, pois assim há mais facilidade de aproximação. No meu caso, aqui, elas já colocaram-me no papel de professora. Honestamente não sei se isso contribuiu em minha pesquisa, pois as crianças não se aproximam. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/3/2014).

Um fato a ser analisado é que, ao meu olhar, essa ação por parte da professora em solicitar às crianças que mostrassem seus trabalhos a mim era uma forma da mesma demonstrar que eu estava sendo bem recebida por ela e pelas crianças. Nesse sentido, percebi que havia falhado por não esclarecer, desde o início, a posição que eu gostaria de ocupar dentro do grupo, talvez a imaturidade enquanto pesquisadora não tenha possibilitado refletir sobre esse aspecto anteriormente à ida a campo.

No terceiro dia de visita à escola deparei-me com mudanças, a então professora não era mais a regente da turma, sendo transferida para uma escola urbana. A partir desse momento, a diretora passou a atuar como professora da turma do primeiro ano. Essa modificação levou-me a acreditar que o cenário em que vinha se desenvolvendo minha pesquisa pudesse ser modificado, tendo em vista que, a medida que ocorrem mudanças no corpo docente, as práticas dentro do espaço da sala de aula possivelmente são modificadas.

De fato, foi possível perceber uma mudança significativa nas ações da turma, entretanto a imagem construída por parte das crianças sobre minha posição dentro do grupo apenas foi

reafirmada. Em uma das anotações do diário de campo registrei um dos dias em que essa situação afetou significativamente minha tarde de pesquisa:

A diretora/professora, em decorrência das suas inúmeras funções, volta e meia sai da sala. [...] Hoje a diretora/professora vai receber visita na escola e pelo visto eu vou ficar com eles no período em que ela estiver fora. Penso que isso contribui para que eles me vejam muito mais como professora, que como pesquisadora. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/5/2014).

Assim, as anotações no diário de campo possibilitaram retornar aos registros e reavaliar a pesquisa que vinha sendo desenvolvida. A partir dessa reavaliação foi possível perceber que alguns princípios da pesquisa etnográfica com crianças não estavam sendo atendidos, o que certamente comprometia os dados que vinha obtendo ao longo das seis visitas realizadas até o momento na turma do primeiro ano.

Nesse sentido, após dialogar com minha orientadora e analisarmos a situação por mim exposta, decidimos reiniciar a pesquisa, mas desta vez com a turma de pré-escola. Essa retomada dos objetivos da pesquisa proporcionou entrar em contato com o novo grupo com uma postura mais madura e segura frente ao meu papel como pesquisadora dentro da turma.

Dessa forma, a partir da 7ª visita à escola iniciei a nova etapa da pesquisa com a turma de pré-escola. Somando todas as idas a campo, desde a turma do primeiro ano, foram 18, seis delas na primeira etapa da pesquisa e 12 inserções com o grupo de pré-escola.

Apesar das mudanças ocorridas ao longo da pesquisa, as quais implicaram em retomadas de metas, em novas leituras, novas perspectivas, nova organização, entendo que esse foi um processo rico em aprendizagens, e necessário para minha formação enquanto pesquisadora e, principalmente para o êxito da pesquisa.

Além disso, a experiência da investigação com a turma de pré-escola tornou-se muito significativa para mim, especialmente por ser essa etapa da Educação Básica que mais me identifico. Os momentos de interação com as crianças, os quais foram conquistados ao longo das visitas, proporcionaram dados extremamente ricos à minha investigação, os quais serão discutidos nas próximas seções.

Por outro lado, o contato com as crianças não foi um processo fácil, muitos foram os momentos em que fui rejeitada pelo grupo. Nos registros do dia 30 de setembro de 2014, no caderno de anotações, dois episódios demonstraram o quanto as crianças foram relutantes a

minha presença na turma. O primeiro deles ocorreu com três meninas que estavam sentadas juntas.

Sentei com a Naiara²³, a Laura e a Melbi. Pedi para me juntar a elas, um pouco tímidas aceitaram. Puxei conversa mas elas não estavam a fim de me dar papo. Eduarda falou: -Ah, que calor!, olhando para as amigas. Elas seguiram a conversa sobre o calor, entre elas, como uma forma de mostrar que eu era uma estrangeira e, portanto, não deveria fazer parte da conversa. (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 30/9/2014).

No mesmo dia, e com as mesmas crianças, outro episódio marcou essa resistência com a minha aproximação. Ainda tentando inserir-me no grupo, tentei participar da atividade que estavam realizando, como mais uma tentativa de aproximação. Ao realizar uma pergunta às meninas recebi uma resposta bastante enfática, como é possível perceber no trecho a seguir: “Pesquisadora: -Vocês querem que eu ajude vocês? Laura: - Não, a gente sabe fazer sozinha né Naiara?”. (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 30/9/ 2014).

Esses momentos de resistência proporcionaram reafirmar a concepção que já vinha construindo em relação à pesquisa com crianças. Entendê-las como agentes sociais ativos e criativos, exige compreender que as crianças produzem cultura a partir de sua interação com o outro, não apenas com seus pares, mas também com adultos. (CORSARO, 2011). O desafio posto neste momento da minha pesquisa foi o de superar o que Campos (2008) enfatiza como a desigual relação de poder entre adultos e crianças. Esse momento de interação com o grupo demonstrava que eu era uma estranha, que não fazia parte daquele repertório social e cultural em que estavam inseridos e que, portanto, minha presença não era apreciada.

Segundo Campos (2008), “uma das formas de tentar superar essa distância, [...], é colocar-se como parceiro, falando sobre si próprio, procurando mostrar-se como pessoa. (p.38). Assim, fui buscando a cada visita à turma aproximar-me das crianças, participava da Rodinha²⁴, sentava com elas nos momentos de atividades e nos horários de lanche e acompanhava as brincadeiras, mesmo que apenas na posição de observadora, em um primeiro momento.

Aos poucos foi possível perceber que elas já me chamavam pelo nome e sentiam-se mais à vontade com a minha presença. Um episódio registrado no caderno de anotações demarca um

²³ O nome das crianças foi modificado respeitando a privacidade das mesmas. A escolha dos codinomes foi realizada por elas.

²⁴ A rodinha constituía-se do primeiro momento da aula, em que as crianças organizavam as cadeiras em círculo e, juntamente com a professora, desenvolviam interações em atividades específicas. Para maiores aprofundamentos sobre a temática da roda em sala de aula consultar o livro “A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos” de Cecília Warschauer.

momento de interação com duas meninas, o qual entendo como porta de entrada para uma relação mais próxima com as crianças, tendo em vista que a partir desse dia a recepção por parte das mesmas foi sempre muito positiva.

Na hora do recreio sentei como a Naiara, com a Melbi, a Laura e a Nicole. Comeram bolo de chocolate e já estavam mais soltas comigo. Começamos a conversar e a Melbi saiu para pegar mais bolo. Naiara olhou para mim e disse: - Esconde o pano dela (da Melbi) pra ela achar que perdeu. Eu logo escondi e nós ficamos nos olhando, esse era um momento de cumplicidade entre a Naiara e eu. A Melbi chegou e procurou o pano. Logo a Naiara sorriu e disse: - Não sei onde está. Ficamos nessa brincadeira até a Naiara não aguentar e dizer: - Ela escondeu, sorrindo e apontando para mim. Rimos, a Melbi foi pegar outro bolo e nós colocamos o pano no lugar. (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 1/10/2014).

Um aspecto por mim percebido neste episódio diz respeito ao momento de cumplicidade proporcionado pela Naiara. Depois de alguns dias acompanhando as atividades, buscando interagir com elas, a menina percebeu que eu poderia fazer parte daquele grupo e, dessa forma, foi possível interagir como um par em quem ela poderia confiar. Certamente muitos outros momentos de interação entre mim e as crianças ocorreram, momentos esses em que eu precisei conquistar a confiança delas, tendo em vista que houve outras rejeições. Por outro lado, o período de coleta de dados, que implicou em uma relação muito próxima com as crianças, muitas vezes desestabilizou minha postura como pesquisadora.

A relação com o outro é sempre permeada por inúmeros e diversos sentimentos. Ao longo das visitas realizadas pude experimentar sensações de medo, de ansiedade, receio, rejeição, curiosidade e, acima de tudo, afeto. Na pesquisa etnográfica o pesquisador não é apenas um observador, mas um participante, alguém que se envolve nas atividades desenvolvidas pelo grupo social investigado. Ao se tratar da Pesquisa Etnográfica com crianças, essa participação envolve muitos aspectos, desde a conquista de um espaço dentro do grupo, até a formação de sentimentos de confiança e de parceria com crianças.

Nesse sentido, o momento de retirada de campo se tornou um pouco doloroso para mim, mas necessário ao andamento da pesquisa. Assim, algumas situações marcaram significativamente esse processo de afastamento de campo, como no penúltimo dia de visita:

Depois do período de recorte em que ficamos conversando [...], a professora pediu para que arrumassem as mochilas para irem para casa. Enquanto eu organizava minhas coisas a Larissa olhou para mim e disse: - Leticia, sabia que eu te amo?

Fiquei sem reação por um momento e emocionada em pensar que esse era o penúltimo dia em que os veria. Dei um abraço apertado nela e disse que também gostava muito dela.

Neste momento percebi o valor que uma pesquisa etnográfica possui. Eu não era mais uma estranha naquele grupo, eu era um par. (DIÁRIO DE CAMPO, 3/12/2014).

Compreendo a importância de ter sempre claro o objetivo que me levou até aquela turma de pré-escola, minha posição ali era a de pesquisadora, apesar de ser um componente ativo do grupo que participava das atividades, meu olhar sempre esteve voltado para meu objetivo de pesquisa. Entretanto, “a interação [...] te coloca não apenas na posição de pesquisadora que tem um olhar externo, mas como um componente do grupo que constrói relações de afeto com os sujeitos investigados”. (DIÁRIO DE CAMPO, 20/10/2014).

Assim, ao apresentar o trajeto realizado desde o ingresso a campo, até o momento de retirada de campo, pretendo problematizar a importância desse processo de retorno às informações obtidas, de observação crítica da trajetória da pesquisa a fim de delinear os próximos passos que envolvem uma análise minuciosa dos dados. Nesse sentido, a próxima seção busca apresentar esse momento de retomada dos dados e a forma como a análise foi organizada.

4.2 - As práticas de letramento na turma de pré-escola

Como já explicitado anteriormente, para realização dessa pesquisa utilizei como perspectiva de investigação os princípios da Etnografia. A escolha por essa metodologia se deu pelo fato de entender que ela proporciona ao investigador uma análise contextualizada do objeto de estudo, no caso específico da minha pesquisa, das práticas de letramento desenvolvidas por um grupo de crianças de pré-escola. Nesse sentido, lançar mão de diferentes ferramentas de produção e obtenção de dados é uma ação necessária para a efetivação dessa investigação contextualizada. Por outro lado, o momento de retorno aos dados se torna uma tarefa analítica desafiadora ao pesquisador que necessita realizar o cruzamento das diferentes fontes de informação.

Considerando a necessidade de uma sistematização desse momento de análise, um primeiro movimento realizado se deu no sentido de retornar aos dados produzidos, a fim de

constituir uma primeira categoria de análise. Segundo Ameigeiras (2007), no processo de análise dos dados, “es necesario organizar y codificar la información, y a partir de ello generar matrices de datos, para lo cual la <<identificación de categorías>> pasa a ser una instancia crucial”. (p. 138. grifos do autor).

Assim, inicialmente assisti a todos os vídeos gravados nos 12 dias de pesquisa na escola e realizei anotações referentes aos mesmos. Esse movimento proporcionou recuperar o contexto coletivo interacional em que o grupo desenvolvia suas ações, possibilitando perceber padrões, estabelecer relações e associações com as outras fontes de informações como o caderno de anotações e o diário de campo.

A partir desse primeiro movimento foi possível identificar duas categorias de análise que emergiram nas filmagens e anotações realizadas. A primeira diz respeito à oralidade, uma vez que a maioria das ações do grupo referentes às práticas de letramento estão muito relacionadas a esse aspecto. A segunda categoria trata sobre a interação²⁵, tanto das crianças entre si, quanto das crianças com a professora e a pesquisadora. O que foi possível analisar é que em momentos em que as crianças estavam interagindo, seja através de conversas informais, brincadeiras, dentre outros, muitos aspectos relacionados ao letramento emergem e são explorados pelo grupo.

Abaixo apresento o quadro que sistematiza a rotina diária da turma. A observação das atividades desenvolvidas ao longo do período da aula possibilitou perceber que os dois eixos, oralidade e interação, estavam presentes, como aspectos potencializadores do letramento, em praticamente todas as ações da turma.

Quadro 1 - Sistematização da rotina diária da turma

Rotina diária da turma	
13h	Chegada das crianças e organização das cadeiras para o início da Rodinha

²⁵ “Inter-ação: inter ‘no interior de dois; entre; no espaço de’ e ação ‘ato ou efeito de agir’. Interação, segundo os dicionários: “influência mútua de órgãos ou organismos; ação recíproca de dois ou mais corpos”. O vocábulo interação – em expressões como interação social, interação em sala de aula, interação entre pares, interação com a escrita ou interação discursiva – traz o significado de que, na vida social e nos diversos espaços em que nos encontramos com os outros, nos usos que fazemos da linguagem falada, nas situações em que usamos a linguagem escrita, realizamos ações que têm consequências para os participantes e que influenciam a maneira como nos vemos e vemos os outros, de que maneira somos vistos pelos outros, e também a maneira como (re)conhecemos significados que as pessoas atribuem aos artefatos culturais que utilizam nesses encontros”. (CASTANHEIRA, 2014, s/p).

13:15h	Início da Rodinha Professora conversa com as crianças explorando os dias da semana, o número de crianças presentes em aula, etc., e registra tudo no quadro e nos cartazes da turma. Ainda no formato da Rodinha as crianças escolhem falar sobre as novidades que porventura tenham ou ler o livro que levaram para a casa no dia anterior.
14:30h	Registros das histórias contadas pelas crianças (desenhos, massa de modelar, etc.) ou alguma outra atividade proposta pela professora.
15h	Lanche
15:25h	Retorno a sala e brincadeiras livres
16h	Continuação dos registros das histórias contadas pelas crianças.
16:50h	Chegada do ônibus para levar as crianças

O quadro acima demonstra a organização de uma rotina estável na turma. A observação dos dados referente às diferentes atividades apresentadas na rotina demonstraram a presença significativa da oralidade como potencializadora do letramento, como no caso da Rodinha²⁶, na qual o diálogo entre professora e crianças é o eixo norteador das ações do grupo. Ao mesmo tempo, os aspectos interacionais também se fazem presentes nessas atividades, uma vez que toda ação é permeada pela interação, seja ela entre diferentes pessoas, entre sujeito e objeto ou sujeito e ambiente. A efetivação desses dois aspectos, oralidade e interação, nas diferentes atividades letradas serão problematizadas de forma mais aprofundada nas próximas seções. Assim, a problematização dos dados parte da perspectiva de que seria irrelevante discutir os aspectos da oralidade desvinculados das questões interacionais, uma vez que ambas estão intimamente relacionadas e interligadas. Dessa forma, minha opção, após sistematização e construção das categorias de análise, é a de problematizar as práticas de letramento da turma, a partir da observação da relação da oralidade e da interação como aspectos inter-relacionados na constituição de práticas de letramento.

²⁶ Considerando os estudos de Warschauer (1993), entendo que a roda é uma construção própria de cada grupo, constituindo-se como momento privilegiado da rotina em que há uma troca entre os participantes. Segundo a autora, a própria formação espacial, em círculo, se torna um convite a querer falar e ouvir. Assim, a roda “constitui-se num momento de diálogo, por excelência em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador, o professor, por exemplo.” (WARSCHAUER, 2003, p. 47).

Considerando ainda o quadro acima, é importante salientar que os horários da rotina da turma apresentados são sempre muito flexíveis, podendo variar de um dia para o outro, tendo em vista o horário de chegada do ônibus com as crianças, o tempo que as crianças ocupam no período da Rodinha, o rendimento das atividades de registro, além dos dias em que essa organização é modificada em função de alguma atividade extra do grupo ou alguma festividade da escola.

Na discussão que segue, apresento o contexto da pesquisa buscando discutir aspectos relacionados a uma atividade denominada pela turma como “Rodinha”, entendendo a mesma como uma prática de letramento da turma, em que aspectos da oralidade estão em constante interação com a escrita.

A pesquisa realizada com a turma de pré-escola constituiu-se em 12 visitas, 10 delas realizadas em sala de aula, as outras duas foram: um momento de festividade da escola, a festa junina, e um passeio, no qual as crianças foram brincar em um clube de futebol localizado na Ilha dos Marinheiros. Dos dez dias em que presenciei e acompanhei as crianças em sala de aula, foi possível perceber que, em todos eles, a Rodinha se fez presente como primeira atividade do dia.

A Rodinha, na turma de pré-escola da Escola Apolinário Porto Alegre, tem uma perspectiva de encontro. A primeira ação das crianças ao chegarem na escola é cumprimentar a professora e pegar suas cadeiras de maneira a organizá-las em roda. Assim, as crianças, juntamente com a professora, começam a contar, de forma coordenada pela professora, as novidades do dia e/ou a ler o livro infantil que levaram para a casa anteriormente²⁷.

Importante destacar que a professora não obriga ninguém a falar, cada um ocupa o período que entende necessário para ler a história ou contar suas novidades. Quando as crianças e/ou a professora entendem que o colega está demorando para terminar sua fala é proposto o momento de remar, como demonstrado no dia 20 de outubro, em um registro do caderno de anotações: “Quando eles começam a achar que o colega está demorando alguém propõe: -Vamos remar? Neste caso foi a Melbi quem falou, e todos começam a imitar gestos como se estivessem remando. Eles fazem isso para o colega ir mais rápido”. (CADERNO DE ANOTAÇÕES,

²⁷ Geralmente os livros são levados para casa na sexta-feira, entretanto, se a criança tiver interesse pode levar em outros dias da semana. A leitura dos livros, em geral, é na segunda-feira, caso a criança não esteja presente, ou não queira contar nesse dia, pode contar em algum outro dia da semana.

20/10/2014). Esses momentos sempre são muito divertidos para as crianças e o colega a quem é chamada a atenção pela demora, acaba rindo junto com os outros.

Outro aspecto importante diz respeito ao período em que ocorre essa atividade. Como demonstrado na rotina da turma, apresentada na sessão anterior, a Rodinha ocupa a maior parte do tempo da aula. Esse dado é possível constatar a partir da organização de um quadro, no qual inseri, em todos os dias em que realizei as visitas à turma, um horário aproximado de início e término da Rodinha, contabilizando o tempo total da atividade.

Quadro 2 - Período de duração da Rodinha por dias observados

Dia do registro	Período da Rodinha no dia	Duração total da atividade no dia
5 de junho	<u>Início – 13h e 10 min</u> Término – 14 h e 30 min	1 h e 20 min
16 de junho	<u>Início – 14 h e 05 min</u> Término – 14 h e 47 min	42 min
30 de setembro	<u>Início – 13 h e 10 min</u> Término – 14 h e 15 min	1 h e 05 min
1 de outubro	<u>Início – 13 h e 15 min</u> Término – 14 h e 15 min	1h
6 de outubro	<u>Início – 13 h e 15 min</u> Término – 14 h e 40 min	1 h e 25 min
8 de outubro	<u>Início – 13 h e 15 min</u> Término – 14 h e 30 min	1h e 15 min
20 de outubro	<u>Início – 13 h</u> Término – 14 h e 43 min	1h e 43 min
3 de dezembro	<u>Início – 13h e 15 min</u> Término – 14h e 48 min	1h e 33 min

Ao analisar o quadro percebo que apenas no dia 16 de junho a Rodinha ocupou menos de uma hora de aula. Esse fato ocorreu porque nesse dia, eu solicitei à professora um espaço na aula para realizar uma conversa com as crianças²⁸ e a mesma considerou que o melhor momento seria esse. Todos os demais dias observados tiveram, no mínimo uma hora da aula ocupada pela Rodinha.

Esse dado contribui na constatação de que a Rodinha se configura em uma atividade rotineira da turma, na qual outras atividades são encaixadas e adaptadas a esse momento de

²⁸ Neste dia, 16 de junho, busquei conversar informalmente com as crianças, entretanto não obtive êxito na ação e, por esse motivo, não estão presentes nesta dissertação dados referentes à essa conversa com as crianças.

interação do grupo, caso torne-se necessário. Ao mesmo tempo em que há essa possibilidade de adaptação há também uma rotina que é respeitada na turma. Nessa rotina, há uma recorrência de eventos de letramento de maneira a possibilitar percepção de alguns padrões nas ações letradas dos seus participantes e, dessa forma, constituindo-se como uma prática de letramento (STREET, 2003) significativa para o grupo investigado. Essa afirmação pode ser defendida e melhor compreendida a partir dos dados que serão apresentados no seguimento desta seção.

Estudos realizados por Shirley Heath (1982), pesquisadora americana do campo do letramento, proporcionaram a mesma cunhar a expressão ‘eventos de letramento’. Segundo Street (2003), Heath “[...] descreveu um “evento de letramento” como ‘qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos’”. (p. 6). Para ele,

O conceito [...] é [...] bastante interessante, uma vez que permite aos pesquisadores, da mesma forma que aos profissionais, focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali outro, bastante diferente – pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho. (STREET, 2003, p. 7).

A partir da expressão ‘eventos de letramento’ Street propõe o conceito ‘prática de letramento’ como uma forma de perceber aspectos que possibilitem encontrar padrões nesses eventos, de maneira que a essas práticas sejam atribuídas significado dentro de um contexto social e ou cultural mais amplo. Assim,

O conceito das práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. (STREET, 2003, p. 7).

As ações observadas na sala de aula constituem-se como eventos de letramentos em que é possível perceber padrões os quais são significativos para as crianças e para a professora da turma, constituindo assim práticas de letramento. Ao mesmo tempo, esse contexto institucional escolar em que a pesquisa foi realizada, localiza-se em uma realidade ainda mais ampla, que é a de uma comunidade rural, que possui particularidades e que, por sua vez, influenciam as práticas realizadas dentro da sala de aula.

Os dados que apresento nas seções a seguir buscam elucidar essas particularidades das práticas letradas dessa turma de pré-escola, ao mesmo tempo em que problematiza em que medida essas práticas possuem relação com a realidade do contexto rural, em que estão inseridas.

Dessa forma, passo a descrever os eventos de leitura e escrita, articuladas com a oralidade que ocorrem na Rodinha, as quais possibilitam perceber como uma prática de letramento da turma de pré-escola investigada.

Um primeiro aspecto a ser mencionado diz respeito aos padrões que são possíveis de serem percebidos na Rodinha. Além da rotina da aula, apresentada anteriormente, há também uma rotina bastante estável desenvolvida na Rodinha. Abaixo apresento um quadro em que busco sistematizar a organização dos momentos respeitando a ordem desenvolvida pela turma.

Quadro 3 - Sistematização da Rodinha por momentos

Rotina Rodinha	
1º momento	Professora problematiza com as crianças os dias da semana, o mês, o tempo, através de questionamentos como: Que dia é hoje? Que dia foi ontem? Que dia será amanhã? Como está o dia hoje?
2º momento	Professora problematiza com as crianças o número de alunos através de questionamentos como: quantos alunos vieram hoje? Quantas meninas? Quantos meninos? Quantos ficaram em casa?
3º momento	Crianças formam uma fila em frente a professora para abraçá-la.
4º momento	Crianças contam as novidades e/ou leem os livros que levaram para casa no dia anterior.

O quadro anterior indica uma sequência que é seguida pelo grupo, quando essa rotina não é realizada as próprias crianças questionam e relembram a necessidade de retomar algum ponto. Um caso interessante de ser destacado diz respeito ao dia em que conversei com as crianças antes do momento de reunião da Rodinha ministrado pela professora. Enquanto os colegas contavam algumas novidades Tatá salientou: “A gente esqueceu de contar quantos tem” (TRANSCRIÇÃO DIA 1/10/2014) e logo após Mc Gui completou: “E que dia é hoje” (TRANSCRIÇÃO DIA 1/10/2014). Nesse sentido, é possível perceber que a rotina da Rodinha se constitui como uma prática de letramento em que padrões são respeitados, funções e significados são percebidos pelo grupo investigado.

Das atividades desenvolvidas na Rodinha, apenas a localizada no terceiro momento não é permeada pela escrita, tendo em vista que nos 1º e 2º momentos a professora utiliza como suportes o registro no quadro negro e os cartazes dispostos na sala de aula, e no 4º momento o suporte escrito é o livro. O terceiro momento, dessa forma, se configura como o espaço em que as crianças se reúnem para abraçar a professora. Por fazer parte da rotina da turma, as crianças tomam a iniciativa sem necessitar que a professora dê a iniciação do momento. Esse aspecto fica claro nos dias em que realizei as observações. No excerto abaixo, apresento um momento em que as crianças e a professora estão conversando sobre o número de alunos que haviam faltado (referente ao segundo momento do quadro 3) e, percebendo que poderia dar início ao abraço na professora, a menina Naiara toma a iniciativa.

P. Menino. E quantos tão em casa? Quem que não veio a aula?²⁹

Cças. A Maria.

P. Só a Maria? Não, faltou mais gente. =

Cças. E o Rato.

P. Mais gente faltou.

(crianças se olham)

Raíssa. E a Melbi.

Larissa. E a Melbi =

Cças. =E a Melbi

P. A mas a Melbi, ach(-), daqui a pouco ela vem eu acho. Vamos esperar então

(.) vamos esperar.

(professora senta em uma cadeira, junto com as crianças, na roda)

[...]

(Quando professora senta a Naiara levanta e vai abraçar a professora. Assim que percebem que a colega levantou todos levantam e formam uma fila atrás da Naiara)

P. Ah, abracinho (.) todo dia tem abracinho e beijinho. (enquanto está abraçada na Naiara). (TRANSCRIÇÃO DIA 5/6/2014).

²⁹ As marcações referentes aos diálogos transcritos das falas respeitam a seguinte tabela de símbolos:

P.	Professora
Cças.	Alunos
Cça.	Aluno(a) não identificado(a)
Nome da criança.	Nome fictício escolhido pela criança
=	Superposição
(.)	Pausa breve
::	Alargamento vocálico ou consonântico
MAIÚSCULA	Ênfase
(www)	Incompreensível
(-)	Interrupção
()	Explicação da cena
<i>Itálico</i>	Leitura do livro
“_”	Fala dos personagens do livro

A iniciativa da Naiara demonstra que as crianças já entendem a rotina que é mantida na Rodinha, e que há a liberdade delas tomarem frente de um momento que é significativo para elas. Além disso, a professora permite que as crianças sejam autônomas, respeitando a vontade delas de realizar esse abraço, o qual é também significativo para a professora, tendo em vista que a mesma demonstra alegria e satisfação nesse momento e sempre realiza comentários positivos sobre receber abraços e beijos dos alunos.

Apesar de entender que o momento do abraço faz parte da rotina da Rodinha, tratarei apenas sobre os 1º, 2º e 4º momentos demarcados no quadro, tendo em vista que foram nesses eventos em que percebi a leitura e a escrita presentes de maneira direta ou indireta.

Assim, na próxima seção discuto aspectos referentes às estratégias orais letradas da professora e das crianças em momentos de interação entre si, referentes aos 1º e 2º momentos da Rodinha, buscando refletir sobre as modificações que são realizadas nessas estratégias a partir das condições de uso da escrita nos diferentes contextos em que estão inseridas.

4.3 - Estratégias orais letradas em momentos de interação na “Rodinha”

A observação dos dados referentes à rotina da Rodinha nos 1º e 2º momentos, citados no quadro 3, possibilitaram perceber a existência de dois modos de características interacionais distintas: i) em que o diálogo se dá por intermédio de questionamentos da professora, pois é ela quem direciona a conversa, e as crianças respondem às perguntas, e outro ii) em que as crianças falam e direcionam os assuntos discutidos e a professora escuta e intervém.

Essas diferentes características das interações na Rodinha demarcam ainda os distintos papéis que cada sujeito ocupa neste espaço. Na primeira a professora ocupa o papel de norteadora e as crianças de ouvintes e respondentes, já no segundo a professora passa para a posição de ouvinte e respondente e as crianças norteiam o diálogo.

Segundo Castanheira (2010) as escolhas discursivas realizadas pela professora e pelas crianças dão forma às características desse grupo social e são modeladas por essas características. Para ela,

As escolhas discursivas da professora não só nos indicam sua posição em relação ao grupo de alunos, mas também nos dizem como ela percebe a posição

de seus alunos em relação a si mesma e aos outros. A mesma situação acontece com relação aos alunos que se envolvem em práticas discursivas. Eles também enfrentam a necessidade de fazer escolhas sobre como se posicionar no grupo [...]. (CASTANHEIRA, 2010, p. 50).

Nesse sentido, as observações realizadas na turma de pré-escola possibilitaram perceber que essas escolhas, tanto da professora quanto das crianças são modificadas ao longo do desenvolvimento da aula, as quais estão relacionadas com os objetivos de cada atividade.

No primeiro e segundo momentos da rotina da Rodinha, apresentados no quadro 3, foi possível perceber a primeira característica interacional citada acima. O excerto a seguir demonstra que a professora é quem norteia a conversa e as crianças respondem conforme sua solicitação.

Excerto de um evento - I³⁰:

P. Então, que dia é hoje?

Josefina. Quarta-feira.

P. Ah, muito bem. (professora começa a escrever no quadro o dia da semana)[...].

P. E amanhã? Se hoje é quarta que dia é amanhã?

Josefina. Sexta-feira.

P. Não.

Raíssa. Quinta.

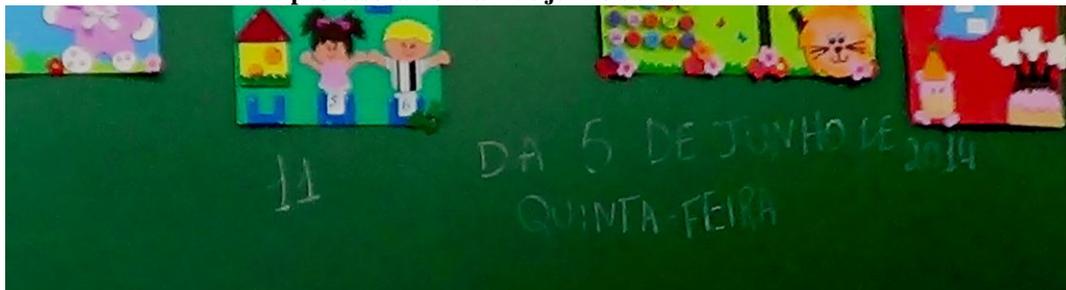
P. Quinta-feira.

Mc Gui. Quinta-feira? (vira para a Nicole). (TRANSCRIÇÃO DIA 1/10/2014).

No excerto acima, é possível visualizar que o diálogo é conduzido pela professora, pois ela é quem realiza os questionamentos e afirma ou refuta alguma colocação realizada pelas crianças, registrando no quadro as informações referentes ao que está sendo problematizado no momento, neste caso, o dia da semana, o mês e o ano. Abaixo apresento uma foto do dia 5 de junho de 2014 que exemplifica a forma como era disposto o registro realizada pela professora.

³⁰ Considerando os estudos de Heath (1982) e de Street (2003) entendo que uma prática de letramento se constitui de eventos de letramentos que se repetem demonstrando um padrão e um significado para o grupo. Desta forma, ao considerar a rodinha como uma prática de letramento entendo que as ações desenvolvidas durante essa atividade podem ser entendidas como eventos de letramento, o que justifica nomear os exemplos aqui apresentados como excertos de eventos, tendo em vista que compõe parte de um evento maior.

Figura 5 – Registro no quadro negro realizado pela professora no dia 5 de junho de 2014



É também notório que a professora possui o maior número de turnos de fala, ou seja, por intermédio dos questionamentos ela direciona e estabelece um ritmo ao diálogo com o grupo. Ao mesmo tempo, as crianças respondem, de forma direta, ao que foi perguntado uma vez que as possibilidades de resposta são restritas.

Segundo Manrique e Rosemberg (2000):

Los derechos de participación de los niños y también sus responsabilidades en la producción de la conversación están muy restringidas por el control del maestro/a, control que se hace evidente, no solo porque es él/ella quien habla la mayor parte del tiempo y a quién se dirigen la atención y las intervenciones de los niños, sino además porque generalmente formula preguntas cerradas que limitan la participación de los niños a una breve respuesta o frase elíptica. (p. 32).

Considerando que esse tipo de diálogo apresentado no excerto 1 foi evidenciado todos os dias em que observei a aula, é possível afirmar que existe um padrão de comportamento, em que a professora pergunta e as crianças respondem, constituindo-se, dessa forma, em uma prática de letramento. A relação e os sentidos estabelecidos no momento da Rodinha são compartilhados entre seus participantes, e os sentidos atribuídos à escrita dependem dos contextos e das instituições em que elas foram vivenciadas. (STREET, 2003).

As estratégias utilizadas pela professora ao problematizar os dias da semana, através de questionamentos e a forma de participação das crianças, com respostas curtas, tem relação com as condições de usos da escrita, dos objetivos da ação, os quais podem ser modificados à medida que as condições forem mudando.

Em outro momento da Rodinha o assunto passa a ser o número de alunos que vieram a aula, como é possível perceber no diálogo abaixo:

Excerto de um evento - 2

P. Então, quantos alunos tem na aula?

(crianças começam a apontar uma para as outras e fazer a conta).

Josefina. Quatorze.

Melbi. Quatorze.

P. Muito bem Josefina (.) como é que é o quatorze nos dedinhos?
(crianças começam a mostrar as mãos abertas).

P. Como é que é? [...] Duas mãos, quanto é duas mãos?

Raíssa. Dez [...].

P. Mas eu quero quatorze, é dez mais? (mostra apenas uma mão com quatro dedos levantados).

Cças. Quatro.

P. Quatro. Mais quatro dedinhos, é duas mãos mais quatro dedinhos [...].

P. Tem quatorze, vou colocar ali (enquanto as crianças contam a professora levanta para colocar no número 14 no cartaz disposto no quadro).
(TRANSCRIÇÃO DIA 1/10/2014).

Neste momento é possível perceber que a professora prossegue com a mesma estratégia utilizada no excerto anterior, entretanto, a forma de participação das crianças é diferente. Apesar de prosseguir com respostas curtas, as crianças utilizam-se de novas formas de participação, a contagem da quantidade de colegas presentes, o uso das mãos para refletir sobre as perguntas realizadas pela professora a partir da contagem de alunos.

Em ambos os diálogos, a escrita não se configura como eixo principal, mas como registro, e são as práticas orais que propiciam as reflexões do grupo. No primeiro diálogo a professora utiliza-se do quadro como uma forma de registrar o dia da semana, esse registro está disposto para visualização das crianças, entretanto, a aquisição da compreensão da dinâmica temporal deu-se a partir do diálogo da professora com as crianças. Da mesma forma, ao problematizar o número de alunos, a professora realiza o registro no cartaz, entretanto é através da conversa e dos questionamentos da docente que as crianças vão construindo os conhecimentos necessários para a aquisição da aprendizagem referente à quantidade. Segundo Marinho (2010),

[...] o conceito de letramento se institui e se constitui na interface com a oralidade, com quem estabelece uma relação de interdependência. A oralidade é o contexto propiciador das práticas de escrita. (p. 80).

Para Kleiman (1995), antes mesmo de serem alfabetizadas as crianças são letradas, no sentido de terem estratégias orais letradas. Para ela, as práticas de letramento das crianças mudam de acordo com as condições de uso da escrita em determinado momento da aula. Ou seja, a forma como as crianças respondem à professora na Rodinha é diferente do momento em que contam história, por exemplo.

Essa diferenciação fica bastante evidente ao compararmos os diálogos apresentados acima e o excerto exposto abaixo referente a um momento de contação das novidades desenvolvido por uma criança dentro do momento da Rodinha:

Excerto de um evento - 3

Josefina. Sabia que eu e o meu pai.

Oso. Não conta mentira Josefina.

Josefina. Fomos lá no barco e nós pesquemo, eu pesquei um camarão desse tamanhinho (movimenta as mãos imitando o tamanho do camarão).

P. Agora não é época de camarão né Josefina. Quando é que se pesca camarão?

Josefina. É inverno.

P. Quando é que tem camarão na Ilha?

Larissa. No verão.

P. No inverno?

Larissa. No verão.

Josefina. Só tem peixe.

Josefina. Aí, eu e o meu pai, pesquemo um peixinho desse tamanho (movimenta as mãos imitando o tamanho do peixe). (TRANSCRIÇÃO DIA 5/6/2014).

No excerto 3 podemos perceber que a interação desenvolvida neste diálogo está mais próxima do segundo grupo de características interacionais encontradas na Rodinha, uma vez que não é mais a professora quem propõe a conversa, mas as crianças. Do mesmo modo que as crianças participam mais ativamente, propondo o assunto a ser discutido. Ou seja, a forma de interação se modificou. A compreensão de que esse momento de contação das novidades diferencia-se do momento de problematização dos dias da semana, proporciona às crianças entenderem que o propósito da atividade mudou e que, portanto, sua forma de interação também se altera. Para Castanheira, Green e Dixon (2007) o letramento é "[...] um processo dinâmico em que o significado de ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social". (p. 9).

Da mesma maneira, Castanheira (2010) ainda ressalta que

Por meio da vivência em uma comunidade particular, um indivíduo desenvolve conhecimento das práticas características do grupo – como e quando as coisas devem ser feitas, faladas, escritas – e desenvolve, também, capacidades para utilizar esse conhecimento e agir de maneira apropriada segundo as demandas e expectativas do contexto interacional. Dessa forma, as ações individuais implicam um processo contínuo (nem sempre consciente) de interpretação de escolhas de como, quando e com que propósito agir como membro de um determinado grupo. (p. 28).

Assim, a partir da percepção por parte das crianças de que o momento da contação das novidades é um espaço que lhes possibilita maior liberdade de expressão, surgem múltiplos assuntos, os quais não necessariamente estão relacionados com o ambiente escolar. No excerto 3 é possível identificar aspectos da cultura local na fala das crianças, os quais não eram o assunto em pauta na aula. Segundo Manrique e Rosemberg (2000) a participação da criança em atividades de construção colaborativa do discurso, mediadas por um adulto, possibilita à mesma desenvolver não apenas aspectos linguísticos, mas também socioculturais, os quais se tornam significativos por estarem relacionados à realidade em que a criança está inserida.

No caso do excerto 3, a forma de interação da professora também se difere da utilizada nos excertos dos eventos 1 e 2, uma vez que retoma e esclarece aspectos que surgem no decorrer dos diálogos. Assim, ao perceber que Josefina, ao contar a história, equivoca-se no que diz respeito à época em que é realizada a pesca do camarão, a professora participa com o intuito de corrigi-la, recorrendo a um conhecimento que é específico da realidade da criança.

Do mesmo modo, no excerto que apresento a seguir, também é possível perceber aspectos da cultura local que surgem no decorrer do momento de contação de novidades da Rodinha. Neste momento a menina Nicole está explicando como alimenta seu coelho.

Excerto de um evento - 4

Nicole. Sabe também que eu do batatinha pra ele e cenoura. E sabe que o meu coelho também come chapelinha.

Mc Gui. Que nem o meu.

P. O que que é isso?

Mc Gui. Chapelinha é verde.

P. Chapelinha?

Naiara. É uma coisa assim (faz um movimento de círculo com a mão), que tem ali dentro daquele valo ali que vai pra minha casa.

Pesquisadora. É uma planta?

Mc Gui. É uma roda verde.

Naiara. E tem uma coisinha assim (faz movimento com a mão de baixo para cima).

[...]

P. É um cogumelo?

Mc Gui. Não, não é.

[...]

P. Ele nasce no seco?

Luan Santana. Nasce.

P. Ela dá pro coelho (dirigindo-se para a pesquisadora).

P. É chapelinha?(dirigindo-se para a Nicole).

Cças. É.

Michel Teló. Chapéuzinho.

Mc Gui. Não é chapeuzinho, é chapelinha.

[...]

P. Não conhecia isso aí, vamos ter que sair por aí pra mim conhecer agora.

Naiara. Ali indo pra minha casa tem.

P. Tem?

Naiara. Tem, no valo [...]. (TRANSCRIÇÃO DIA 1/10/2014).

No excerto 4 percebe-se ainda que a professora passa a realizar questionamentos para as crianças mas, desta vez, sua posição não é a de detentora de um conhecimento escolarizado, em que espera uma resposta única e fechada, mas de aprendiz, que utiliza estratégias para compreender um tipo de conhecimento que é específico da realidade local, em que as crianças estão inseridas. Neste caso o padrão de interação aproxima-se do que Manrique e Rosemberg (2000), embasadas em Wells (1985), chamam de “conversaciones exploratórias”, para elas esse tipo de conversas exploratórias ocorrem a partir do momento em que as crianças colaboram com o diálogo sugerindo alternativas, ampliando conceitos, discutindo e debatendo, e onde não há uma monopolização da conversa.

No caso do excerto apresentado, as crianças não apenas colaboram com o diálogo, mas são os sujeitos que possuem o domínio da temática discutida, o que amplia ainda mais as possibilidades de participação das mesmas. Dessa forma, as crianças passam a ser informantes de um conhecimento que lhes é próprio e, ao mesmo tempo, a exploração por parte da professora proporciona às crianças desenvolverem habilidades comunicativas para participar e colaborar com o diálogo.

Segundo Marinho (2010) o conceito de letramento se estabelece a partir da inter-relação com a oralidade, em um movimento de interdependência, constituindo-se assim, a oralidade como um contexto possibilitador do letramento. Nesse sentido, é possível afirmar que os eventos norteados pela oralidade, podem ser entendidos como letrados na medida em que “[...] podem repetir, reforçar, ampliar, ajustar ou contradizer o que está escrito” (MARINHO, 2010, p. 81), sem fundamentalmente fazer uso específico da leitura e da escrita.

Kleiman (1995) ressalta ainda que, ao investigar o que um sujeito fala sobre um livro, por exemplo, a fim de caracterizar uma determinada prática, o investigador parte do princípio de que o “letramento significa uma prática discursiva de um determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou escrever”. (p. 17 e 18).

Assim, os excertos aqui apresentados demonstram práticas orais de letramento da turma investigada entendendo que, na medida em que interagem e pensam sobre a escrita, as crianças e a professora estão construindo estratégias orais letradas, que contribuem no desenvolvimento linguístico da turma. Essa concepção parte do princípio de que a escrita e a oralidade não são conhecimentos distintos, mas interligados e complementares.

Como foi possível perceber, nos excertos 1 e 2, o uso do material escrito se deu como consequência do diálogo, sendo através da oralidade que a compreensão dos conhecimentos foi adquirida. Já nos excertos 3 e 4 a escrita não se fez presente como forma de registro, entretanto, o processo de interação entre professora e crianças proporcionou a construção de um discurso oral letrado, na medida em que foram construídas estratégias discursivas orais que se constituíram no contexto da escrita.

Além disso, é possível perceber que os diálogos apresentados nos quatro excertos são desenvolvidos a partir de diferentes estratégias, as duas primeiras partem de uma interlocução mais diretiva, determinando, de certa forma, a participação das crianças. As terceira e quarta situações, por sua vez, possibilitam um outro tipo de interação, no qual as crianças, através de suas estratégias orais letradas, discutem aspectos e conhecimentos próprios de sua realidade.

Em suma, os eventos problematizados até aqui demonstram que as crianças e a professora estabelecem estratégias orais letradas, que são modificadas a partir das condições de uso da escrita nos diferentes contextos em que estão inseridas. Essas atividades desenvolvidas nos primeiro, segundo e quarto momentos da Rodinha demonstraram dois tipos de letramento presentes na turma, os quais se diferenciam de outros momentos que serão discutidos nas próximas seções.

Entendendo o letramento como uma prática ideológica, é possível afirmar, como ressalta Street (2003, 2009, 2010, 2014), que devemos nos referir ao termo no plural, uma vez que o letramento varia e está atrelado a condições de uso da escrita em determinados contextos e situações.

Assim, a seguir problematizarei outro momento observado em aula, o qual compreendo como um evento de letramento, entendido como uma situação em que a escrita faz parte do contexto das interações dos participantes. Esse evento problematizado é a leitura de uma história pela professora, dentro do desenvolvimento da Rodinha, a qual venho caracterizando como uma prática de letramento (STREET, 2003) da turma.

4.4 - A leitura de história realizada pela professora na “Rodinha”

Partindo do pressuposto de que a atividade desenvolvida no espaço da sala de aula se constitui como um evento interacional (CASTANHEIRA, 2014, s/p), entende-se que todo ambiente social é constituído a partir da interação entre os participantes em situações comunicativas. Assim, analisar eventos de letramento entendendo-os como eventos interacionais “[...] sustenta o interesse em se examinar como tais situações são construídas, momento a momento, pelos seus participantes e pela análise das consequências que tais construções têm para a vida de indivíduos e/ou grupos sociais a que pertencem”. (CASTANHEIRA, 2014, s/p).

O evento apresentado a seguir trata de mais um momento em que foi possível identificar as ações letradas na turma investigada, as quais entendo serem relevantes para a temática dessa investigação. Assim, busco compreender as estratégias utilizadas pela professora para a realização de uma atividade de leitura de história e, ao mesmo tempo, refletir sobre as contribuições dessa ação para o desenvolvimento linguístico das crianças. O evento foi realizado no dia 22 de maio de 2014, durante uma atividade que caracterizo como uma prática de letramento da turma, a Rodinha. A história contada pela professora tinha como título “O rugido do Rei Leão”.

Uma primeira observação dos dados transcritos proporcionou-me a percepção de que o momento de leitura da história se constitui como um evento interacional, partindo da premissa de que o eixo norteador dessa atividade são os questionamentos e comentários da professora, nos quais a mesma busca resgatar aspectos que contribuem na compreensão contextual das crianças sobre a história.

Segundo Baptista (2010) a criança, desde seus primeiros contatos com a língua escrita, manifesta o interesse em compreender seu funcionamento. Para ela, momentos em que a criança participa de situações interacionais com a leitura e a escrita, proporcionam à mesma descobrir informações fundamentais sobre a língua escrita. Nessa perspectiva, a ação de mediação da professora em atividades interacionais com o material escrito são estratégias necessárias e construtivas à aprendizagem da criança. Baptista (2010), ainda tratando sobre o envolvimento das crianças com a escrita ressalta que

[...] uma mediação adequada entre o sujeito e o objeto do conhecimento promove desenvolvimento cognitivo. A atuação da professora é, pois, fundamental para assegurar informações, incitar a curiosidade e o desejo de conhecer, levar a criança a formular perguntas, a verbalizar e a formular suas hipóteses. (BAPTISTA, 2010, p.10).

Dessa forma, entendo a relevância de problematizar as estratégias utilizadas pela professora no momento de leitura da história para a turma investigada, uma vez que as concebo como situações privilegiadas de letramento.

Em uma observação mais minuciosa do evento de leitura da história foi possível identificar três momentos distintos: i) problematização inicial da temática, ii) a leitura da história propriamente dita, e iii) o resgate dos principais momentos da história contada.

Assim, na problematização inicial da temática a ser tratada, a professora utiliza diferentes questionamentos a fim de introduzir o assunto sobre o qual história vai abordar e, ao mesmo tempo, interar-se dos conhecimentos que as crianças têm sobre a temática da história. No excerto apresentado a seguir é possível perceber esse movimento realizado pela professora:

Excerto de um evento - 5

(crianças e professora sentadas em roda)

P. (professora olha para a capa do livro) o Rugido do Rei Leão, quem sabe dizer como é que o leão ruge? Como é que ele faz o barulho dele?

(Crianças movimentam as mãos imitando as garras do leão e produzem som que entendem ser parecido com o rugido do leão).

P. Isso mesmo, assim mesmo. E quem é que tem medo de leão?

Cças. (levantam o braço), eu.

Cça. Eu não.

Cças. Eu não.

P. E aonde que o leão mora? Quem sabe dizer onde o leão mora?

Oso. Na floresta=.

Luan Santana. Selva.

P. Na flo (-) aonde?

Josefina. Floresta=.

Érick. Selva. (TRANSCRIÇÃO DIA 22/5/2014).

Esses questionamentos realizados pela professora possibilitam a introdução da temática do livro, que é sobre um leão que vive na floresta. Do mesmo modo, ela intenciona compreender se as crianças possuem algum conhecimento sobre o contexto da história. Segundo Soares (2009), para que a leitura oral de histórias atinja o objetivo de ampliar os conhecimentos das crianças sobre a função e o uso da escrita, não basta que a mesma seja apenas lida. Para ela, “é necessário

que o objeto portador da história seja analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura [...]”. (S0ARES, 2009, p. 3).

Nesse sentido, a exploração por parte da professora de aspectos como o título do livro, por exemplo, proporciona às crianças compreenderem que o suporte escrito “livro” possui uma estrutura diferente de outro suporte no qual elas possam ter contato, como uma carta, um jornal, entre outros. Do mesmo modo, a exploração dessa frase que intitula a história, possibilita a percepção de que ela é composta por letras que se diferem de outras informações registradas no livro, como as imagens, as quais também são exploradas pela professora e que serão problematizadas de forma aprofundada na sequência do texto. Essa posição interrogativa e exploratória sobre diferentes aspectos da história, partindo das informações do próprio livro proporciona às crianças visualizarem que as letras são diferentes das ilustrações e que ambas possuem funções distintas no livro.

Ainda nesse primeiro momento de introdução da temática da história, a professora também busca ampliar a informação sobre o contexto, questionando sobre os outros ambientes em que o leão pode residir, como no excerto a seguir:

Excerto de um evento - 6

P. [...] E aonde mais tem leão? A gente pode ter leão em casa?

Cças. Não.

P. Leão é bonzinho ou ele é feroz?³¹

Cças. Feroz.

Josefina. Não ele é bonzinho.

P. Ele é bonzinho mas a gente não pode chegar perto porque ele se defende né.

Raíssa. É.

[...]

P. E onde mais tem leão, que a gente pode ir lá e ver o leão? Que ele fica lá preso numa jaula? Aonde? Que tem leão?

Mc Gui. Na floresta.

P. Na floresta tem leão, mas ai ele fica solto. E aonde que tem os animais que as pessoas podem ir lá visitar? Alguém sabe? Alguém já foi?

[...]

P. No zoológico, né?

Raíssa. Eu já vi.

P. tem um monte de animais que a gente pode ver. E o leão também tem leão lá.

Raíssa. É. (TRANSCRIÇÃO DIA 22/5/2014)

³¹ Apesar de não ser foco da investigação, entendo a relevância de registrar o fato de que, em muitas situações escolares alguns valores são passados (na maioria das vezes de uma forma não intencional) categorizando os animais e criando estereótipos como úteis ou não úteis aos seres humanos, bons ou maus. Esse posicionamento parte de um antropocentrismo, discussão que não cabe ser realizada nesta dissertação, mas que merece atenção.

No excerto acima a professora busca ampliar o repertório das crianças sobre os ambientes em que o leão habita. Mesmo que a história se dê no contexto da floresta, a professora percebe a importância de problematizar juntamente com as crianças, que esse é apenas um ambiente dentre outros tantos onde esse animal pode ser encontrado. Na sequência do diálogo a professora vai apresentando pistas para as crianças, a fim de que elas percebam sobre que local ela está se referindo, como no caso do excerto: “E aonde que tem os animais que as pessoas podem ir lá visitar?”. Entretanto, ao perceber que essa era uma informação nova para o grupo, ela mesma introduz a resposta: “P. No zoológico, né? [...] P. tem um monte de animais que a gente pode ver. E o leão também tem leão lá.”.

Esse tipo de estratégia, caracteriza uma prática de letramento que Soares (2003^a) denominaria como letramento escolar. Para essa autora, as práticas de leitura e escrita na escola são sistematizadas em prol de seus usos específicos, criando formas próprias de desenvolver as situações de letramento. Ao utilizar o termo de Street (1995), Soares (2003^a) salienta que essas práticas podem se configurar como a pedagogização do letramento. Ou seja, a escola se utiliza de práticas sociais de leitura e de escrita e as transforma em conhecimentos a serem ensinados.

Possivelmente, o tipo de leitura da história realizada pela professora em sala de aula se difere, por exemplo, do tipo de uso que se faz de materiais escritos fora da escola. Entretanto, esse tipo de abordagem do livro proporciona às crianças, ampliarem seus horizontes de compreensão sobre diferentes aspectos da história, como o contexto, a sequência temporal das ações, os sentimentos internos dos personagens, entre outros. E, assim, possibilitando a criança pensar sobre as funções, organização e estruturação da escrita. Esses aspectos serão retomados e problematizados mais ao longo desta seção.

O segundo momento diz respeito à leitura da história propriamente dita, no qual foi possível identificar alguns aspectos pontuais nas estratégias utilizadas pela professora para a realização dessa atividade.

Observei no momento de leitura da história, que a professora utiliza as ilustrações do livro para confirmar e/ou recuperar informações contextuais da história. No excerto a seguir é possível perceber a ação da professora ao utilizar-se da imagem da coroa, impressa no livro, como uma forma de resgatar o papel social do personagem Leão na história.

Excerto de um evento - 7

(professora mostra o livro para as crianças)

P. Olha ele aqui com uma coroa, uma coroa significa que é rei, que ele é o que tem o poder de salvar eles e ele confiou no leão. Só que o leão, olha a cara do leão, como é que ta a cara dele?

Laura – Assustado=.

Cças. Assustado.

(Professora vira o livro pra si). (TRANSCRIÇÃO DIA 22/5/2014).

Segundo Stein e Rosemberg (2010), nos momentos de leitura de histórias o adulto se apoia não apenas no texto lido, mas nas imagens para explicar a informação ou situação relevante. No diálogo desenvolvido no excerto 7 é possível perceber que a professora utiliza a imagem da coroa para apresentar o papel social do Leão como um rei dentro da floresta e, ao mesmo tempo, aproveita a informação para contextualizar, com as crianças, o motivo de ele ter sido escolhido para salvar os outros animais.

Brandão e Rosa (2011), inspiradas nos pressupostos de Pimenta (1978) destacam que compreender o que foi lido ou ouvido é uma ação que demanda esforço, tendo em vista que muitos elementos novos e estranhos, no que diz respeito à expressão, ao vocabulário ou mesmo ao conteúdo podem emergir, tornando a tarefa de ouvir histórias uma atividade potencialmente mobilizadora e inquietante. Dessa forma, “promover conversas em torno da leitura e da escuta partilhada de histórias aumenta, assim, nossa possibilidade, não apenas de compreender, mas de apreciar história, e para tanto, a mediação da professora é fundamental”. (BRANDÃO E ROSA, 2011, p. 43).

As ilustrações, nesse processo de mediação, são importantes fontes de informação, tendo em vista que elas falam e se expressam por si sós, constituindo-se como conteúdos relevantes em proporção equivalente ao registro escrito. Segundo Baptista (2010) “[...] as imagens são mais do que meras representações daquilo que o texto verbal diz e não se restringem a explicar algo do texto escrito. As imagens devem servir para ampliar as experiências estéticas dos leitores e possibilitar novas construções de sentido”. (p. 10).

Esse processo de uso das imagens presentes no livro como componentes da contextualização da história é um posicionamento muito presente nas ações da professora na turma investigada. A observação desses movimentos de leitura da história demonstrou uma caracterização constante no que diz respeito à demonstração das imagens do livro pela professora. Assim, a ação deu-se a partir da seguinte sequência, entre os diálogos que iam sendo

desenvolvidos: houve sempre uma pausa para realizar o movimento de virar o livro para as crianças, comentar sobre as ilustrações e voltar o mesmo para si no seguimento da história.

No excerto abaixo também é possível perceber esse movimento.

Excerto de um evento - 8

(professora mostra a capa do livro para as crianças)

P. Ele tá feliz aqui?

(crianças olham atentamente para a capa)

Cças. Não.

P. O que vocês acham?

Oso. Tá feliz.

P. Ele tá com cara de feliz?

Cças. Não=.

Cças. Tá.

(professora volta a capa para ela). (TRANSCRIÇÃO DIA 22/5/2014).

No excerto 8 e ainda no excerto 7 é possível perceber que as ilustrações também auxiliam na identificação de aspectos relacionados ao estado interno dos personagens (STEIN e ROSEMBERG, 2010; 2012). Ao problematizar, através de questionamentos, a condição pessoal dos personagens buscando atribuir-lhes adjetivos, como no caso: “como é que ta a cara dele?” e “Ele tá feliz aqui?” a professora apresenta informações, a fim de que a criança possa refletir e associar emoções aos personagens da história contada. Essa atribuição se dá por intermédio da observação das imagens do livro que, ao serem analisadas, esclarecem os objetivos e motivações dos personagens como desencadeantes da lógica da história.

Ainda fazendo uso das ilustrações, a professora realiza pausas na leitura para explicar alguns aspectos que considera pontuais e relevantes, de maneira a contribuir na compreensão contextual da história pelas crianças. Para isso, ela opta por questionamentos com o intuito de confirmar se as crianças compreenderam a conexão de determinadas situações entre si. Como no excerto a seguir.

Excerto de um evento - 9

(professora vira o livro para si)

P. E aí tiveram uma ideia, o ratinho disse assim: (professora muda o tom de voz e lê o livro) Bah mas eu tive uma grande ideia, lembra-se do avião que caiu na montanha? Vamos retirar o alto falante dele e o microfone (professora vira o livro para as crianças verem as imagens).

P. (professora volta a falar com seu tom de voz normal) O ratinho foi muito esperto, o que vocês acham que o ratinho ia fazer com o alto falante, que é aquilo que faz um barulhão, e o microfone? O que é o microfone? (TRANSCRIÇÃO DIA 22/5/2014).

As pausas e questionamentos observados demonstram o uso de uma estratégia que Stein e Rosemberg (2010) identificam como justaposição. Para elas, essa é uma técnica utilizada para estabelecer a equivalência temática de expressões. Neste caso a professora se utiliza da palavra “barulhão” para fazer referência à função do objeto alto falante. Além disso, a utilização de intervenções explicativas, como no momento em que fala do alto falante: “[...] o que vocês acham que o ratinho ia fazer com o alto falante, *que é aquilo que faz um barulhão*, e o microfone?” a professora dispõe de “[...] movimientos de ampliación para generalizar y expandir el significado de los términos presentes en el texto” (STEIN e ROSEMBERG, 2010, p. 17), bem como possibilita a ampliação do repertório de vocabulário das crianças.

Segundo Soares (2009) a leitura de histórias é a principal atividade de letramento na Educação Infantil. Para ela, esse tipo de atividade “[...] enriquece o vocabulário da criança e proporciona o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos, de inferência, de avaliação e de estabelecimento de relações entre fatos”. (SOARES, 2009, p. 3). A autora salienta ainda que, para que esse processo possa se efetivar é preciso que

[...] a leitura seja precedida de perguntas de previsão a partir do título e das ilustrações; que seja *propositadamente interrompida, em pontos pré-escolhidos, por perguntas de compreensão e de inferência*; que seja acompanhada, ao término, por confronto com as previsões inicialmente feitas, por meio da avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes. (SOARES, 2009, p. 3, grifos meus).

Brandão e Rosa (2011), tratando sobre essa posição questionadora da docente no momento de leitura de história, defendem a importância de que possíveis perguntas sejam previamente pensadas para serem utilizadas no decorrer da leitura. Para elas, “[...] o desafio é formular perguntas que façam as crianças pensarem sobre o texto [...]”. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.43).

Os pressupostos de Soares (2009) e Brandão e Rosa (2011) possibilitam, dessa forma, compreender a importância da posição ocupada pela professora no momento da leitura da história. Essas perguntas, ao que foi possível perceber, a partir da observação dos dados da pesquisa, foram desenvolvidas com certa intencionalidade pela professora, no intuito de ampliar as possibilidades de compreensão das crianças sobre a história e, conseqüentemente, sobre os usos e funções do registro escrito.

Outro aspecto que também é possível observar nas estratégias utilizadas pela professora diz respeito à entonação vocal. Em muitos momentos ela modifica sua voz no contexto da história, utilizando entonações diferentes para demarcar cada personagem e atribuindo assim, a cada um, uma particularidade. Para Stein e Rosemberg (2010), nas situações de leitura de histórias, a entonação, os gestos, a referência às ilustrações e a orientação corporal vão dar lugar a uma configuração particular, na qual as crianças vão construindo significados, e fazendo isso de modo compartilhado.

Além disso, entendo que essa ação de delegar a cada personagem uma peculiaridade durante os diálogos presentes no livro, como no caso das alterações de voz, possibilita às crianças compreenderem um processo que é característico do registro escrito, os turnos de fala. Ou seja, demonstra que, não apenas aquilo que vemos, mas também o que falamos “[...] pode ser representado graficamente e que há formas distintas de fazê-lo [...]”. (BAPTISTA, 2010a, p. 104).

Como já salientado acima, após a leitura da história, foi ainda possível perceber um terceiro momento, que diz respeito ao resgate por parte da professora, dos principais momentos da história. Ao término da leitura, a professora dá início a um processo de questionamentos nos quais busca recuperar, juntamente com as crianças, a sequência dos eventos ocorridos. No excerto abaixo é possível identificar esse movimento.

Excerto de um evento - 10

P. Quem é que lembra qual é o nome da história?

Josefina. O leão rugido.

P. O rugido do rei?

Cças. Leão.

P. Leão. O que que tava acontecendo na floresta que os animaizinhos tavam fugindo?

Larissa. É porque atiraram.

P. E quem é que tava atirando?

Cças. O caçador.

P. Muito bem. E o caçador era bom ou era mau?

Cças. Mau.

P. E aí, o que que o ratinho foi fazer, quando ele viu o caçador?

Cça. Procurar o leão.

P. Procurar o leão pra pedir o que?

(crianças ficam em silêncio)

Larissa. Se ele ajudasse.

P. Ajudar porque ele era o rei da?

Cças. Selva. (TRANSCRIÇÃO DIA 22/5/2014).

A observação do diálogo desenvolvido no excerto 10 revela a intenção da professora em retomar com as crianças a sequência temporal da história. A importância de desenvolver a noção de tempo e de sequência de eventos na leitura da história possibilita a compreensão, por parte das crianças, da estrutura de um texto, em que há um início, um meio e um fim. Essa constatação contribui na formação letrada da criança e na construção e solidificação desses conhecimentos que são imprescindíveis ao seu processo de alfabetização.

Segundo Stein e Rosemberg (2010), ao realizar a leitura de histórias para crianças pequenas, ainda não alfabetizadas, o objetivo deve se dar no sentido de que

[...] los pequeños entiendan que la escritura es una forma de lenguaje y que lo que han dicho o van a decir a continuación está escrito. Cuando los niños comprenden esta relación, comprenden también que la escritura tiene significado y acceden al proceso de alfabetización. (p. 57).

Nesse sentido, as estratégias utilizadas pela professora, permeadas por questionamentos e observações ao longo da leitura da história, possibilitam às crianças compreenderem as funções da escrita, contribuindo na constituição de um pensamento letrado, no sentido de que as crianças pensam sobre a história, sua estrutura, sua sequência lógica, sua relação com as ilustrações. Esses conhecimentos, no âmbito oral, contribuem no processo de alfabetização, que está atrelado ao letramento, na medida em que alfabetizar-se exige atribuições que vão além da capacidade de codificar e decodificar fonemas e grafemas.

Dessa forma, compreendo a importância das práticas orais letradas, uma vez que elas possibilitam a aquisição de conhecimentos, que dizem respeito à cultura oral e também à cultura escrita. Segundo Kleiman (1995) “[...] nem toda a escrita é formal e planejada [...]” (p. 28), assim como “[...] nem toda a oralidade é informal e sem planejamento [...]”. (p.28). Para ela, a interface entre a oralidade e a escrita parte de um contínuo no qual a oralidade partilha de traços da escrita, quando há um foco no conteúdo, por exemplo, e a escrita apresenta traços em comum com a fala.

Nos excertos apresentados nesta seção, busquei problematizar as estratégias da professora ao resgatar, a partir da leitura, aspectos referentes a características da história presentes no livro, que são inerentes ao registro escrito, como a diferenciação entre os diferentes tipos de registro, as imagens e as letras, a estrutura da história, sua sequência lógica dos eventos, as ilustrações como informações contextuais, os turnos de fala dos diferentes personagens e do narrador da história, e a observação dos estados internos dos personagens. Nesse sentido, percebi que a professora vai estabelecendo, no momento de leitura da história, uma interlocução entre o que é falado e o que

está escrito, contribuindo para o desenvolvimento linguístico das crianças. Marcuschi (2010) explica que “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. (p. 17).

Sendo assim, compreendo que a prática oral letrada apresentada nesta seção, a partir da leitura da história pela professora, foi um evento privilegiado para a promoção de um contexto compartilhado entre criança e adulto, contribuindo no desenvolvimento de aspectos importantes sobre a escrita e suas funções, bem como na ampliação do repertório de participação das crianças.

Partindo da concepção de que as estratégias utilizadas pela professora contribuem para a formação letrada das crianças, passo a problematizar, na próxima seção, dois eventos de contação de histórias realizados pelas crianças, buscando compreender em que medida suas ações apresentam estratégias e características letradas nesse processo.

4.5 - A contação de histórias pelas crianças: quais estratégias letradas?

Ao longo da seção anterior busquei problematizar o momento de leitura de história realizado pela professora, entendendo essa atividade como uma importante ação voltada para a reflexão sobre o uso da escrita, a qual possibilita a construção de conhecimentos letrados pelas crianças. Essa construção de conhecimentos letrados exige que, antes de qualquer outra questão, a criança compreenda “[...] o que significa ler” (BRANDÃO e ROSA, 2011, p. 40) e, para que isso ocorra “[...] não basta oportunizar o contato direto com livros” (BRANDÃO e ROSA, 2011, p. 40), mas também a atuação do professor como mediador desse processo.

Segundo Brandão e Rosa (2011) “na Educação Infantil, a leitura de histórias em voz alta, pela professora, mostra [...] que as marcas gráficas no papel (que são diferentes do desenho) também comunicam alguma coisa”. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p. 41). Para as autoras, os momentos de leitura compartilhada de histórias contribuem para a constituição das crianças como “ouvintes ativos”, as quais podem se tornar “leitores ativos” na medida em que se apropriam de um jeito de ler aprendido nessas rodas de histórias.

Baptista (2010) ressalta ainda que a criança, desde muito pequena já apresenta interesse pela escrita e que, “[...] ao participar de situações nas quais a leitura e a escrita são instrumentos

fundamentais para as interações, descobre informações fundamentais sobre a linguagem escrita”. (p. 10).

Na mesma perspectiva, Soares (2009) afirma que as crianças convivem com a escrita antes mesmo de chegarem à Educação Infantil e nessa convivência, elas vão construindo sua alfabetização e seu letramento. Para ela, “além de conceitos e conhecimentos, as crianças também vão construindo, em seu contexto social e familiar, o interesse pela leitura e pela escrita, bem como o desejo de acesso ao mundo da escrita”. (SOARES, 2009, p. 1 e 2).

Nesse sentido, é possível afirmar que a leitura de histórias para as crianças é uma importante atividade, que proporciona a construção de conhecimentos imprescindíveis que dizem respeito à compreensão e ao uso social da leitura e da escrita. Soares (2009), salienta que

A leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil. Se adequadamente desenvolvida, essa atividade conduz a criança, desde muito pequena, a conhecimentos e habilidades fundamentais para a sua plena inserção no mundo da escrita. (SOARES, 2009, p. 3).

Assim, a observação de momentos em que as crianças contam histórias exigiu de mim um olhar atento para a compreensão da relação dessas práticas com as que foram realizadas pela professora da turma, tendo em vista que a partir de experiências em que assiste à leitura de histórias, a criança constrói sua concepção referente à função da escrita.

Dessa forma, os momentos de contação de histórias realizados pelas crianças demonstraram que algumas estratégias desenvolvidas pela professora são também utilizadas por elas. Ao mesmo tempo, também foi possível perceber que alguns aspectos não são apenas imitação das ações da professora, ao contrário, demonstram uma forma própria de organizar esse processo, que surge a partir das necessidades contextuais de cada criança.

Para problematização desses aspectos foram escolhidos dois momentos de contação de histórias pelas crianças ocorridos no dia 8 de dezembro de 2014. Um realizado pela Naiara e outra pela Nicole. Assim, utilizaram os livros João e Maria e Chapeuzinho Vermelho, respectivamente.

A contação de histórias pelas crianças na turma investigada ocorreu no quarto momento da Rodinha, indicado no quadro 3 deste capítulo. Cabe ressaltar que a escolha do livro foi realizada pelas crianças no dia anterior, contudo nem todas escolhem e levam livros para casa,

isso ocorre conforme o desejo de cada uma. Muitas delas, utilizam o momento da Rodinha para realizar a contação aos colegas, socializando, dessa forma, a história que escolheu, com a turma.

O acompanhamento de vários episódios em que houve a contação de histórias pelas crianças, possibilitou perceber o quão significativo se tornou esse momento para a turma e, ao mesmo tempo, demonstrou a potencialidade dessa atividade como constituição de uma prática letrada da turma.

Nesse sentido, dentre os vários aspectos observados, foi possível perceber algumas regularidades nas ações das crianças no momento da contação, os quais estão presentes nas ações de ambas. Um primeiro aspecto a ser mencionado diz respeito à utilização de alguns recursos discursivos orais de iniciação e fechamento das histórias muito comuns nos contos tradicionais.

Na fala da Nicole, é possível perceber o uso do recurso de iniciação da história quando anuncia: “*Era uma vez* a Chapeuzinho Vermelho [...]”. (TRANSCRIÇÃO DIA 8/12/2014). A menina Naiara também faz uso do recurso de encerramento da história, quando resgata a frase-fórmula (STEIN e ROSEMBERG, 2010) ‘felizes para sempre’, como no excerto a seguir: “E eles acharam o papai e *foram felizes para sempre*”. (TRANSCRIÇÃO DIA 8/12/2014).

Stein e Rosemberg (2010) utilizam a expressão frase-fórmula para especificar excertos prontos, que se tornaram comuns nos contos tradicionais e que se repetem com relativa frequência. Para elas, a intervenção dos adultos em momentos de leitura e/ou contação de histórias para as crianças possibilitam às mesmas desenvolver diferentes estratégias específicas da escrita, dentre elas a introdução de frases-fórmulas de início e encerramento das histórias.

Cabe ressaltar que o uso desses recursos não diz respeito apenas à repetição por parte das crianças de frases prontas lidas pela professora, mas esse resgate demonstra a compreensão, por parte da criança, da estrutura de uma história de registro escrito, a qual é organizada em partes, possuindo um início, um meio e um fim.

Assim, é possível perceber que o processo de contação da história pelas crianças vem demonstrando que essa atividade que se constitui como um discurso oral está perpassado por características do discurso escrito. Dizer isso, significa entender que muitos aspectos letrados são observáveis nas práticas das crianças.

Uma ação recorrente observada foi o uso das imagens como suporte contextual para a compreensão da história contada. Possivelmente, as crianças foram construindo um conhecimento sobre o uso das imagens como contribuição para o êxito da ação da contação, a

partir das ações da professora em eventos de leitura de histórias. Como as crianças já haviam ouvido as histórias em casa³² é provável que já conhecessem o conteúdo da mesma, entretanto, percebi em alguns momentos que, mesmo conhecendo o enredo, a criança utilizou-se da visualização das imagens para recuperar algum excerto, como é possível identificar no excerto a seguir:

Excerto de um evento - 11

Nicole. E a Chapeuzinho Vermelho chego na casa da vovozinha.

(virou a página do livro e não mostrou para os colegas)

Nicole. E quando a chapeuzinho chegou ela falou assim: (muda o tom de voz)

Mais vovozinha, pra que é essa boca?

(dá uma pausa e olha com mais atenção para o livro)

Nicole. A não! (percebe que esqueceu um excerto e retorna) Esse nariz tão grande vovozinha? (muda o tom de voz) é pra te “cherá” minha netinha, pra que essa boca tão grande minha vovozinha? É pra ti botá.

(vira o livro para os colegas e depois volta para si, virou a página).

(TRANSCRIÇÃO DIA 8/12/2014).

No excerto acima é possível perceber alguns aspectos bastante ricos na narrativa oral da menina. O primeiro deles diz respeito ao uso das imagens como suporte contextual para a realização da contação. Para Nicole, a estrutura da história já estava constituída a partir do que ouviu de uma outra pessoa que realizou a leitura, entretanto, o processo de memorização muitas vezes ignora alguns episódios que são importantes no enredo e, para que haja o resgate desses aspectos, a menina utiliza como suporte uma forma de registro a qual aprendeu a fazer a leitura, as ilustrações.

Segundo Baptista (2010), as imagens devem ampliar as experiências estéticas das crianças, proporcionando uma ampliação da compreensão do texto verbal. Para ela, ao pensar no pequeno leitor, especialmente aquele que ainda não está apropriado da escrita alfabética, “[...] o livro deve servir para ler e para ver”. (BAPTISTA, 2010, p.10).

Brandão e Rosa (2011) ressaltam ainda que ao narrar uma história, a criança

Pode brincar de ler, usando as ilustrações do livro para recuperar um enredo conhecido. Ao participar da roda, inicialmente como ouvinte, a criança vai ampliando suas formas de atuar no grupo, tornando seu aquilo que era originalmente uma ferramenta sociocultural. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p. 38).

³² A indicação é que as crianças levem os livros para casa para que os pais leiam as histórias para os filhos. Além disso, no dia da aula, antes da contação da história, a professora pergunta para a criança quem contou a história em casa para ela e, nos dois casos aqui apresentados, as meninas responderam que foram suas mães.

Assim, ao observar os dados referentes à ação da professora na seção anterior, é possível perceber que o processo de uso das imagens presentes no livro como componentes da contextualização da história é um posicionamento comum e que, portanto, se tornou não apenas uma ferramenta da professora, mas do grupo da pré-escola que, dentro de uma prática letrada própria, foi constituindo formas particulares de fazer uso da escrita.

A observação do excerto 11 também demonstrou que esse momento de contação da história caracteriza-se por uma ação constante no que diz respeito à demonstração do livro. Assim como na prática da professora, as crianças utilizam-se da seguinte sequência: pausa para realizar o movimento de virar o livro para os colegas e voltar o mesmo para si no seguimento da história.

Ainda no excerto 11 percebe-se outro aspecto relevante no que diz respeito ao conhecimento letrado construído pelas crianças. Enquanto conta a história com suporte das imagens, a menina Nicole demonstra capacidade de discernir o texto narrativo e o discurso direto dos personagens. Esse aspecto fica claro no momento em que a menina modifica o tom de voz para diferenciar a história contada e a fala dos personagens: “E quando a chapeuzinho chegou ela falou assim: (muda o tom de voz) *Mais vovozinha, pra que é essa boca?*”.

Para Baptista (2010) ao ter contato com histórias a criança “[...] é apresentada a textos que utilizam recursos típicos da narrativa, como o uso de listas cumulativas, repetições e o discurso direto (separação entre o discurso dos personagens e o texto narrativo)”. (p. 41). Também, o contato com histórias possibilita ampliar o repertório de palavras das crianças, “[...] bem como foca sua atenção não apenas no conteúdo da mensagem, mas também nas formas de dizer”. (BAPTISTA, 2010, p. 41).

Esse é outro aspecto a ser mencionado, ao realizar a contação de histórias, as crianças demonstraram algumas características letradas ao longo do discurso narrativo. Apesar de não dominarem o código alfabético, em alguns momentos o discurso oral apresentou-se perpassado por uma oralidade letrada, na medida em que as crianças utilizavam termos específicos do registro escrito.

Excerto de um evento - 12

(Naiara pega o livro aberto e olhando para ele começa a contar)

Naiara. Era uma vez dois irmãos viviam com sua “*velha madrasta*” e o João acordou cedo pra juntar pedrinhas.

(vira o livro aberto e mostra para os colegas, logo após volta o livro para si, vira a página e continua)

[...]

Naiara. E aí o pai deles “*estava*” levando eles para a floresta. (TRANSCRIÇÃO DIA 8/12/2014).

No excerto 12 a menina Naiara utiliza a expressão “velha madrasta” pois, provavelmente, foi essa a expressão utilizada no registro escrito do livro e, possivelmente, a forma como lhe foi lida a narrativa. Também é possível afirmar que a palavra “estava”, a partir do acompanhamento das crianças ao longo da pesquisa, não é uma expressão comum nos diálogos diários das mesmas. Esses aspectos demonstram o quanto o discurso oral produzido a partir do uso do material escrito, passa a apresentar características de um discurso oral letrado.

Os excertos acima descritos demonstram que os momentos de contação de histórias das crianças estão permeados por características de um discurso escrito, na medida que as vivências permeadas pelo suporte escrito e a mediação da professora em momentos de interação com esse tipo de registro proporcionaram a aquisição e a ampliação de um conhecimento letrado por parte das crianças.

Para Soares (2009),

[...] o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras - não se reduz à alfabetização no sentido que é atribuído a essa palavra. É parte integrante e principal do acesso ao mundo da escrita, mesmo do acesso inicial a esse mundo, o aprender a fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2009, p. 2).

Dessa forma, os dados até o momento apresentados vêm demonstrando o quanto o contato e o uso do material escrito enquanto suporte das práticas orais, ampliam as possibilidades de uso e compreensão da leitura e da escrita, constituindo, assim, práticas letradas com características particulares da turma da pré-escola.

Na próxima seção deste capítulo, busco problematizar momentos de interação das crianças entre si e das crianças com a pesquisadora, como potenciais atividades letradas, em que as crianças experimentam práticas nas quais a escrita torna-se fonte de criação.

4.6 - A interação em momentos de brincadeira como potenciais práticas letradas

Nesta seção, apresento algumas situações de atividades livres, período localizado na rotina da turma, apresentada no quadro 1, em que as crianças interagiram entre si, com a pesquisadora e com a professora, utilizando a escrita como suporte e fonte de criação de suas ações, demonstrando assim, a potencialidade dos momentos de interação e brincadeira livres como reveladores e impulsionadores de práticas letradas das crianças.

Ao compreender o letramento como o uso social da leitura e da escrita (SOARES, 2003; 2009; 2012) entendo que as situações em que a escrita se faz presente, seja como norteador ou como suporte, podem ser compreendidas como práticas letradas. Quando pensamos no acesso inicial das crianças à escrita é possível afirmar que as mesmas já convivem com esse tipo de material muito antes de chegar à Educação Infantil. Nessa convivência as crianças vão construindo sua alfabetização e seu letramento (SOARES, 2009) e desenvolvendo assim, interesse pela escrita.

Entretanto, segundo Soares (2009), na Educação Infantil algumas atividades comuns como desenhos, brincadeiras, jogos, dentre outros, não são consideradas atividades letradas “[...] quando representam, na verdade, a fase inicial da aprendizagem da língua escrita [...]”. (SOARES, 2009, p. 2).

Baptista (2014), tratando da apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil ressalta que “[...] cabe às instituições educativas o dever de assegurar à criança o seu direito de interagir com a cultura letrada e dela participar desde a mais tenra idade”. (s/p). Para ela, são necessários alguns princípios orientadores para que esse direito se efetive, e, o primeiro deles afirma que “[...] as práticas educativas devem respeitar as especificidades da primeira infância, tomando como eixos norteadores as interações e a brincadeira”, (BAPTISTA, 2014, s/p), assim como disposto nas DCNEIS (2010).

Dessa forma, é importante salientar que os momentos de interação e brincadeira entre as crianças constituem-se, no espaço escolar, como situações potencialmente significativas no que diz respeito ao letramento. Essa afirmação ocorre por compreender que nos momentos de brincadeiras as crianças lançam mão de diferentes linguagens, sejam elas verbais ou artísticas, para produzir significados do seu contexto social.

Os dados obtidos a partir das observações realizadas na turma de pré-escola investigada vêm ao encontro dessa afirmação. Dentre os vários eventos presenciados, escolhi três que se destacaram ao longo dos dias de observação na turma: um que emerge da conversa de uma criança com a professora, outro que se desenvolve a partir de um diálogo da pesquisadora com duas meninas e o último que se refere a uma situação de brincadeira entre as crianças e a pesquisadora.

O primeiro momento a ser discutido diz respeito a um momento em que a menina Melbi interage com a professora entregando-lhe um desenho, que havia realizado em casa. Nesta ocasião a professora conversa com a menina e as outras crianças quando, em determinado momento, a docente comenta que a Melbi costumava fazer e presenteá-la com desenhos lindos. Na sequência, a professora mostra o desenho que Melbi havia trazido e pergunta para a menina quem eram os personagens que ela havia feito. O diálogo a seguir contribui na compreensão do episódio:

Excerto de um evento - 13

P. E aqui quem é? (apontando para os desenhos de duas pessoas)

Melbi. Aqui é você e eu. (apontando para os desenhos das duas pessoas)

P. Ai que lindo!

Melbi. E aqui tá escrito cuidado (apontando para a palavra GET OUT³³), por causa do esqueleto³⁴ (apontando para o desenho do lado direito da palavra).

P. Que amor! (TRANSCRIÇÃO DIA 8/10/2014).

O diálogo desenvolvido no excerto 13 demonstra que a menina, apesar de não dominar o código alfabético, já possui o conhecimento da função social da escrita. Para ela, as letras possuem um significado, elas simbolizam uma mensagem, ou seja, a menina compreende que a escrita serve para registrar e se comunicar com um possível leitor, neste caso, a professora. Abaixo apresento a cópia do desenho da menina

³³ A palavra Get out é um palavra inglesa que, traduzindo para o português significa caia fora. Possivelmente, assim como apresentado no corpo do texto, a menina copiou essa expressão de algum programa de tevê e atribuiu um significado particular à mesma.

³⁴ O desenho do esqueleto aparece, na figura 6, ao lado direito da palavra get out, para melhor observação demarqueei o mesmo com a inserção de uma flecha em vermelho.

Figura 6 – Registro fotográfico do desenho de Melbi



Após o diálogo apresentado no excerto 13 a professora questiona a menina sobre como ela escreveu a palavra que, para ela, significava “cuidado”. Logo a menina responde que escreveu sozinha, sem a ajuda do pai, mas que copiou da tevê. Ao analisar o desenho é possível perceber que o aviso de “cuidado” foi feito dentro de um contexto e, portanto, não é uma palavra solta, sem sentido. Há um personagem, o Esqueleto, que é uma ameaça à professora e à menina que estão sorridentes em um jardim florido e com borboletas.

Segundo Soares (2009), na Educação Infantil “[...] são inúmeras as situações que podem ser aproveitadas para que as crianças percebam a função da escrita para fins diversos e a utilizem em práticas de interação”. (p. 4). Quando pensamos no desenho de Melbi, é possível afirmar que ela construiu uma história fazendo uso de diferentes linguagens: verbal, através da escrita e da oralidade, e visual, a partir das ilustrações. Além disso, a criança sabe a diferença entre desenho e escrita e dificilmente conseguiria representar o termo “cuidado” com algum desenho tornando-se necessário lançar mão de algo que representasse o que ela queria dizer. A escolha pelas letras se deu por ela entender que a escrita comunica. Baptista (2010), sobre esse aspecto ainda ressalta que,

Crianças que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética brincam imitando a escrita, criando histórias a partir de textos verbais e visuais. A criança reelabora, reconstrói, reformula elementos constitutivos da escrita, lançando mão da sua forma peculiar de pensar e das suas referências muito próprias sobre o mundo. (p.3).

A capacidade de criar uma situação com coerência, utilizando diferentes estratégias não é um conhecimento que é dado a priori, mas uma aprendizagem construída pela menina a partir de diferentes situações de interação com a escrita. Essa observação possibilita perceber a potencialidade do uso do desenho como constitutivo de um conhecimento letrado da criança.

Assim como no excerto 13, outro momento também relacionado ao desenho revelou aspectos voltados à escrita. No segundo momento escolhido para problematizar nesta seção, duas meninas, Nayara e Laura, após ouvirem a história lida pela professora sobre o Pinóquio, constroem o boneco com massa de modelar em uma folha de ofício tamanho A4. Ao longo da atividade acompanhei a construção do trabalho das meninas, observando o diálogo desenvolvido e buscando interagir com as crianças.

Em determinado momento percebi que na folha da Nayara havia uma frase escrita espontaneamente por ela: TE AMO. Percebendo que a mesma não estava relacionada com as solicitações da professora para a atividade questioneei:

Excerto de um evento - 14

Pesq. O que diz aqui? (apontando para a frase TE AMO)

Nayara. Eu te amo.

Pesq. Ah que legal! E quem te ensinou a escrever essa frase?

Nayara. Minha mãe. (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO DIA30/9/2014).

No momento do diálogo em que a menina afirma ter escrito a frase “eu te amo” é possível perceber que, apesar de compreender a função social da escrita, ela ainda não se apropriou do código alfabético, atribuindo significado à frase a partir da explicação da sua mãe sobre a mesma. Por outro lado, é possível perceber que muitos aspectos letrados são observáveis na ação de escrita da menina, como na imagem abaixo:

Figura 7 – Escrita de uma criança durante uma situação de construção de um boneco de modelar



O registro realizado pela criança demonstra que ela já se apropriou de algumas convenções da escrita: a grafia das letras, a disposição do texto organizada da esquerda para a direita, a separação entre as palavras (a palavra TE é escrita separadamente da palavra AMO). Entretanto, ainda não faz relação entre fonema e grafema, tendo em vista que lê a frase TE AMO como EU TE AMO.

Cabe ressaltar que, segundo Soares (2009), inspirada nos pressupostos de Vygotsky, a criança “[...] quando atribui a rabiscos e desenhos ou a objetos a função de signos [...] está descobrindo sistemas de representação, precursores e facilitadores da compreensão do sistema de representação que é a língua escrita”. (p. 2). Assim, ao fazer uso da escrita, mesmo que sem dominar o código alfabético a criança já está conceitualizando a escrita como um processo de representação e, portanto, fazendo uso social da escrita em suas atividades cotidianas.

É também importante salientar que a aprendizagem da escrita TE AMO, a partir da fala da menina, foi realizada pela mãe no contexto familiar e não na escola, pela professora. As observações que realizei no decorrer da pesquisa, não revelam uma intenção por parte da professora em trabalhar a escrita de palavras com as crianças, com exceção dos nomes das mesmas. Por outro lado, muitos são os registros encontrados em sala de aula como cartazes e a escrita diária dos dias da semana no quadro, como já discutido anteriormente neste capítulo, os quais contribuem para o interesse das crianças pela escrita e, ao mesmo tempo, possibilitam refletir sobre sua estrutura e organização.

A importância da participação da família em relação às práticas letradas de crianças ainda não alfabetizadas vem sendo foco de pesquisa de diversos autores, entre eles, Manrique e Rosemberg (2000); Pascual (2010); Braslavsky (2013). Conforme esses estudos a forma como a família interage com o material escrito, o espaço que esses materiais ocupam dentro do ambiente familiar e suas respectivas funções, constituem as primeiras experiências da criança com o mundo letrado.

Da mesma forma, as experiências referentes ao uso da escrita na escola também influenciam as práticas letradas das crianças no contexto familiar. Possivelmente, o interesse pela aprendizagem de determinadas palavras e/ou frases surge da relação que a criança constrói com a escrita nos diferentes contextos. Kishimoto (2010), tratando sobre as práticas de letramento na Educação Infantil explica que, “para comunicar-se, a criança precisa aprender como funciona a linguagem e fazer uso dela em diferentes contextos: casa e escola”. (p. 135).

Assim, as experiências letradas desenvolvidas no espaço familiar começam a tomar forma nas diferentes ações realizadas na escola e vice e versa, na medida que a linguagem escrita passa a ser fonte das interações promovendo assim a reflexão sobre a própria linguagem. (BAPTISTA, 2010, p.5).

Outro aspecto relevante a ser ressaltado no que diz respeito à escrita espontânea da menina Nayara é o momento posterior, em que sua colega Laura se insere em nossa conversa explicando que também consegue escrever. Abaixo apresento o diálogo desenvolvido:

Excerto de um evento - 15

Laura. Eu também sei escrever eu te amo.

Pesq. É? Que legal! Foi tua mãe que te ensinou também?

Laura. Não, foi a Nayara

Nayara. Eu sabia primeiro, depois ensinei ela. (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO DIA 30/9/2014).

O excerto 15 revela a importância da interação entre as crianças no processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, é importante lembrar os preceitos defendidos por Corsaro (2009), quando explica que a criança não apenas se adapta e reproduz o que lhe é posto, antes, ela interpreta sua cultura em um processo de interação entre seus pares, atribuindo sentido próprios às diferentes situações. Segundo o autor, a interação entre pares pode ser entendida como uma “reprodução interpretativa” na medida que a criança não apenas reproduz de forma passiva as informações, mas se apropria das mesmas de maneira a atender seus interesses

enquanto criança. Dessa forma, ela internaliza, interpreta as informações e as reproduz a partir de suas particularidades.

Assim, a ação da menina Nayara de se apropriar de um conhecimento a partir de uma experiência do contexto familiar e compartilhar com a colega no espaço escolar, demonstra a capacidade de interpretar o conhecimento letrado, atribuir significado e utilizá-lo de maneira a atender suas necessidades e interesses.

Partindo da compreensão de que as crianças produzem cultura a partir de sua interação com outros, foi possível perceber, nos momentos de brincadeira, situações em que a escrita é utilizada como suporte de criação. Um dos exemplos encontra-se no registro do diário de campo do dia 8 de outubro de 2014, quando vivencio uma brincadeira entre as crianças.

Excerto de um evento – 16

Depois do lanche eles voltaram para a sala. Eu estava sentada quando a Nicole me convidou para brincar. Aceitei e ela logo me deu uma boneca. Perguntei de que iríamos brincar e elas não responderam, cada uma sentou nas cadeiras à beira da mesa: a Raíssa com uma boneca, a Laura e a Nayara cada uma com um teclado de computador e a Larissa com uma boneca. A Nicole foi brincar com outra criança.

Sem entender nada fiquei esperando que elas tomassem a iniciativa e logo a Laura perguntou à Raíssa: - O que ela tem? Apontando para a boneca. A Raíssa respondeu: -Dor de barriga. A Laura começou a apertar as teclas como se estivesse digitando.

Somente neste momento percebi qual era a brincadeira e perguntei: -Ah, nós vamos brincar de médico? A Laura respondeu que sim, que ela era a médica.

E assim seguimos a brincadeira: A Laura e a Nayara registrando, mesmo que simbolicamente os problemas de saúde de nossas “filhas” e receitando medicações como “melagrião” e “ibuprofeno” (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO DIA 8/10/2014).

O excerto 16 demonstra um momento típico de interação entre pares, na qual as crianças produzem e compartilham interesses e conhecimentos entre si. Neste caso, o suporte do teclado se tornou o norteador da brincadeira, a partir desse objeto as crianças puderam reproduzir ações típicas relacionadas à escrita, demonstrando conhecimento sobre as mesmas.

Kishimoto (2010), explica que o brincar nas salas de Educação Infantil, é de central importância para aprendizagem do letramento. Uma vez que, “é por meio do faz de conta que as

crianças assumem papéis de pais, vendedor, super-herói, criam diálogos, a partir de guias metacognitivos, que desenvolvem a oralidade”. (KISHIMOTO, 2010, p. 148).

Na mesma perspectiva, Baptista (2010) salienta que

Ao brincar, a criança experimenta uma ação que está um nível acima da sua idade cronológica, da sua conduta diária, extrapolando suas possibilidades imediatas. A brincadeira e, em especial, a imaginação infantil são formas por meio das quais a criança se coloca adiante, apropriando-se de elementos observados em distintas situações e operados por outros grupos sociais. (p.6).

A brincadeira desenvolvida pelas crianças demonstra, nesse sentido, que elas relacionam-se e pensam sobre aspectos que estão à sua volta. Para isso, elas assumem papéis tipicamente de adultos como o de mãe e o de médica, utilizando-se de estratégias oriundas da sua realidade para constituir o contexto da brincadeira. Ao fazer uso do teclado, elas demonstram apropriação do significado desse objeto para o desenvolvimento da atividade do médico, ou seja, compreendem que o que é falado pelas mães das bonecas deve ser registrado para que, em seguida, possa ser entregue a receita com as medicações indicadas.

A observação dos momentos de brincadeira demonstra ainda que muitos aspectos da realidade das crianças surgem em meio às interações. As meninas, ao receitarem medicamentos como “mel agrião” e “ibuprofeno” possivelmente já vivenciaram experiências no contexto familiar relacionados a essas questões e reproduzem essas situações em momentos de brincadeira. Para Kishimoto (2010), “o letramento/literacia como prática social acompanha o cotidiano da criança que usa saberes prévios da casa, da comunidade para comunicar-se na escola”. (p. 144).

Nesse sentido, é possível perceber que todas as informações apresentadas pelas crianças na brincadeira de médico estão permeadas por aspectos letrados, que se relacionam com as experiências por elas vivenciadas. Ao mesmo tempo, ao brincar as crianças desenvolvem habilidades, estratégias, a linguagem oral e a compreensão das particularidades da expressão oral e escrita. (KISHIMOTO, 2010).

Em suma, os dados problematizados nesta seção buscaram discutir aspectos voltados às práticas de letramento, conforme Street (2003), que emergem em momentos de interação em atividades livres das crianças entre si e das crianças com a professora e a pesquisadora. A partir das informações e observação reflexiva dos dados, foi possível perceber que em situações de interação e brincadeiras as crianças lançam mão de diferentes estratégias para produzir significados do seu contexto social letrado.

Na próxima seção problematizo quais aproximações e distanciamentos foram possíveis de serem percebidos nas práticas de letramento da turma de pré-escola com uma ação voltada para aspectos da cultura local, uma vez que o contexto da escola investigada é uma comunidade rural, que vive basicamente da pesca artesanal e da agricultura familiar.

4.7 - As práticas letradas e a Educação do Campo: quais aproximações e distanciamentos?

Considerarei pertinente abordar em uma seção específica, os dados que permitem identificar (ou não) aspectos relativos à educação do campo.

A observação e problematização dos dados realizados até o momento demonstraram questões muito particulares da turma investigada, revelando dois modos de ação nas práticas letradas em sala de aula. Um deles diz respeito aos momentos em que a professora se torna a norteadora das atividades interacionais e dialógicas, nessas situações as crianças atuam mais como ouvintes e respondentes, e as discussões são muito mais direcionadas aos interesses pedagógicos e temáticos da professora, sendo que as crianças basicamente respondem aos questionamentos realizados.

Neste tipo de situação não foi possível identificar, nos dias observados, aspectos relacionados ao contexto em que as crianças estão inseridas, ou seja, as especificidades da população do campo. Ao que tudo indica, as práticas desenvolvidas pela professora com as crianças do campo não se diferenciam daquelas desenvolvidas em outros contextos, como por exemplo, do meio urbano.

Com o intuito de problematizar essa questão, destaco o fato da professora não residir no campo. Além disso a falta de uma formação específica para os profissionais da escola do campo não promove espaços de discussão sobre as particularidades das ações pedagógicas nessas instituições.

Arroyo (2010), ao tratar sobre a formação docente do campo afirma que

[...] a maioria dos educadores docentes que trabalham nas escolas classificadas como rurais, não são do campo. Vão da cidade para lecionar nas escolas ditas rurais e voltam à cidade. Não são formados nas especificidades da realidade do campo, suas formas de produção camponesa e de sociabilidade, cultura, identidades. Desconhecem a dinâmica econômica, social, política, cultural e de lutas nos campos. Não tem enraizamento cultural, identitário com os povos do campo. (p. 478).

Outros aspectos que contribuem para uma não especificidade da educação do campo são: disponibilidade de tempo das professoras, tendo em vista que todas trabalham 40h semanais na escola e em sala de aula, formação específica para a atuação no campo, recursos materiais, estruturais, entre outros.

Contudo, ao analisar as DCNEIS (2010) é possível encontrar uma referência ao currículo na Educação Infantil afirmando que o mesmo deve ser pensado em duas partes: uma em que aspectos gerais devem ser respeitados por todas as instituições, e outra em que aspectos específicos serão adaptados a cada contexto social. No caso particular das escolas do campo, questiono se adaptar o calendário escolar, e flexibilizar os conteúdos é suficiente para garantir que o específico do currículo seja garantido.

Para Arroyo (2011)

[...] os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram de situações ‘anormais’ das minorias e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas ‘anormalidades’. Não reconhecem a especificidade do campo. (p. 80).

Assim, em muitos momentos da pesquisa, foi possível refletir sobre uma adaptação das práticas de letramento do contexto urbano para o contexto do campo, a fim de ensinar determinados saberes e os mesmos conhecimentos (como se fossem universais) para crianças diferentes, de contextos diferentes, com interesses e necessidades diferentes. É como se objetivo geral da escola, seja ela urbana ou rural, fosse apenas um: “[...] habilitar todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências modernas da produção e do mercado”. (ARROYO, 2011, p. 80).

O que pretendo problematizar com essa discussão é que as DCNEIS (2010) apontam para um currículo geral, com conhecimentos comuns e também para um currículo específico, que leve em conta aspectos particulares de cada contexto. Porém, é preciso compreender, quais saberes estão sendo considerados nessa parte específica. O excerto da escrita de Arroyo (2011) sobre o direito ao saber e à cultura nas escolas do campo contribui nessa reflexão ao ressaltar que

A escola rural é muito pobre em saberes e conhecimentos. Só ler, escrever, contar e pronto? A escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído. Mas cuidado! A pergunta que vamos ter que nos fazer é essa: Que saberes sociais foram construídos historicamente? Alerto a vocês para uma coisa: nem todos os saberes sociais estão no saber escolar, nem tudo que está no currículo urbano é saber social. Logo não tem que chegar à escola do campo. (p. 81)

Por outro lado, foi possível identificar momentos na rotina da aula em que a professora atribui às crianças papel de protagonistas das interações. Nessas situações a professora passa a ser ouvinte/respondente, possibilitando às crianças direcionarem as ações e vivenciarem interações envolvendo a escrita.

O que percebi dessas situações é que emergem muitos aspectos voltados para a cultura local das crianças, tendo em vista que são elas quem apresentam informações específicas de suas realidades como, por exemplo, as experiências com o trabalho dos pais, em especial a pesca, os conhecimentos referentes à vegetação e à vida animal, que são específicas da Ilha dos Marinheiros, entre outros. Observar o dia a dia de sala de aula possibilita compreender a relevância de pensar as práticas de letramento socialmente situadas, uma vez que os conhecimentos letrados construídos pelas crianças a partir de suas vivências no contexto familiar rural emergem em momentos em que lhes é permitido protagonizar as práticas no contexto escolar.

Nessa perspectiva, não faz sentido apenas selecionar práticas pedagógicas urbanas e adaptá-las às crianças do campo. Não podemos ignorar sua realidade e oferecer a ela uma educação voltada para uma criança abstrata e sem contexto. (SILVA, PASUCH E SILVA, 2012). Isso implicaria negar sua identidade e seu direito a uma educação que se constitua como “[...] instrumento e espaço de desenvolvimento, de formação humana e de construção de subjetividade e sociabilidade das crianças do campo”. (SILVA, PASUCH E SILVA, 2012, p. 51).

Nesse sentido, os dados obtidos e problematizados nessa pesquisa revelaram que, nos momentos de diálogo desenvolvidos na “Rodinha”, as crianças e a professora utilizam diferentes estratégias orais letradas para atuar em situações distintas, demonstrando compreender os diferentes papéis ocupados em cada atividade e, portanto, as funções e os usos da escrita em cada uma delas.

Além disso, os momentos de leitura da história pela professora, configuram-se como um evento privilegiado para a aprendizagem, em um contexto compartilhado entre criança e adulto, contribuindo assim, no desenvolvimento de aspectos importantes sobre a escrita e suas funções e ainda aumentar o repertório oral das crianças. Da mesma forma, a prática letrada de leitura de histórias pela professora também demonstrou certa influência nas ações das crianças em momentos de contação para os colegas. Ao mesmo tempo, apesar de utilizar estratégias observadas nas práticas da professora, as crianças também acabavam demonstrando capacidade

de construir estilos e modos próprios de realizar a contação, revelando assim uma forma particular de desenvolver essa prática letrada.

Uma outra questão que surgiu a partir da observação dos dados revelou aspectos voltados às práticas de letramento que emergem em momentos de interação em atividades livres das crianças entre si, e das crianças com a professora e a pesquisadora, possibilitando perceber que em situações de interação e brincadeiras as crianças lançam mão de diferentes estratégias para produzir significados do seu contexto social letrado.

Cabe salientar, portanto, que a observação dos eventos e práticas letradas aqui apresentadas, demonstraram que não há um direcionamento específico nas ações da professora voltadas para os aspectos relacionados ao contexto do campo, e à realidade em que as crianças estão inseridas. Nos momentos em que presenciei as aulas, as ações partem de uma cultura que foi construída pelo próprio grupo, com uma rotina constituída e instituída nesse coletivo, independente de estarem em uma escola do campo ou não.

Entretanto, essas práticas possuem um significado para as crianças que, em muitos momentos inserem nas discussões aspectos da sua cultura local, enriquecendo e compartilhando com o grupo suas experiências. Assim, entendo que as práticas de letramento da turma de pré-escola, apesar de não estarem diretamente voltadas para o contexto do campo, estão intimamente relacionadas com uma cultura constituída pelo grupo e que, portanto, está permeada por aspectos da cultura local, uma vez que as crianças são sujeitos desse contexto cultural.

Dessa forma, considerando todos aspectos até o momento apresentados, a seguir apresento as considerações finais da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação teve como objetivo conhecer as práticas de letramento desenvolvidas pelas crianças e pela professora de uma turma de pré-escola que frequentam a Escola Municipal Apolinário Porto Alegre, instituição localizada na Ilha dos Marinheiros, município do Rio Grande - RS.

Com a intenção de atender ao objetivo proposto foquei, através de uma perspectiva etnográfica de investigação, nas ações desenvolvidas pelas crianças e pela professora em processos interacionais no contexto de sala de aula. Para isso, busquei observar em que medida as situações vivenciadas pelo grupo constituíam-se como letradas, e de que forma elas faziam referência ao contexto local do campo, em que a escola estava localizada.

O acompanhamento e observação dos dados revelaram a existência de dois eixos principais nas práticas letradas do grupo investigado: i) a oralidade e ii) a interação. Foi possível perceber que a oralidade constituiu-se como potencializadora do letramento, na medida que as ações voltadas para o uso e referência do material escrito tinham como principal mediador a oralidade. Da mesma forma, os processos interacionais, tanto das crianças entre si, quanto das crianças com a professora, com a pesquisadora e com o objeto proporcionaram a construção de conhecimentos letrados relevantes ao grupo.

A partir da constatação desses dois eixos centrais, das práticas letradas das crianças e da professora, percebi que no contexto geral da turma a Rodinha se configurou como a principal prática de letramento (STREET, 2003) na medida que, em seu desenvolvimento, eventos de letramentos foram observados de forma sucessiva, significativa e padronizada pelo grupo. Esse momento da aula constituiu-se como a identidade do grupo, uma vez que as crianças se identificam dentro dessa organização tanto espacial, quanto temporal e, ao mesmo tempo, conhecem e reconhecem as atividades que são desenvolvidas ao longo da Rodinha.

Os diferentes momentos em que a Rodinha foi apresentada, por exemplo, revelam a compreensão por parte das crianças e da professora, da existência uma rotina e da recorrência de atividades que se constituíram como padrões para o grupo. Assim, a Rodinha revelou a existência de dois tipos de ações letradas no grupo de pré-escola, o primeiro diz respeito aos momentos de conversas interacionais entre as crianças e a professora, nas quais as mesmas estabelecem estratégias orais letradas que são modificadas a partir das condições de uso da escrita nos

diferentes contextos em que estão inseridas. Ou seja, as ações letradas desenvolvidas na turma não são estáticas, antes modificam-se na medida em que as situações e as demandas de uso da escrita vão sendo transformadas. Dessa forma, no primeiro e segundo momentos em que são problematizados o dia da semana e o número de alunos presentes na aula, a professora é quem detém o conhecimento e é ela quem direciona o diálogo, já no quarto momento os conhecimentos são oriundos da realidade das crianças e, dessa forma, são elas quem apresentam as informações.

A partir dessa observação, percebi que as crianças compreendem que esses papéis ocupados em atividades como nas que a professora toma a frente da discussão e as crianças posicionam-se como ouvintes/respondentes, são diferentes daquelas em que elas contam as novidades e, portanto, há maior liberdade para dialogar sendo, dessa forma, a professora a ouvinte. Essa percepção demonstra a potencialidade do letramento socialmente situado tendo em vista que seus usos e funções estão intimamente relacionados com as especificidades de cada contexto e grupo social.

O segundo tipo de ação letrada está focada no livro de histórias infantis. Esse suporte possui presença muito frequente na turma e no desenvolvimento da Rodinha em especial. Foi possível perceber, a partir do uso do livro infantil em sala de aula, a construção de estratégias tanto no processo de leitura da história pela professora, quanto de contação pelas crianças.

No caso da professora, observei a existência de estratégias no sentido de salientar, a partir da leitura, aspectos referentes às características da história presentes no livro, que são inerentes ao registro escrito, como a distinção entre os diferentes tipos de registro, as imagens e as letras, a estrutura da história, a sequência lógica dos eventos, as ilustrações como informações contextuais, os turnos de fala dos diferentes personagens e do narrador da história, e a observação dos estados internos dos personagens. Assim, a professora foi estabelecendo, no momento de leitura da história, uma interlocução entre o falado e o escrito, contribuindo para o desenvolvimento linguístico das crianças.

As contações de histórias desenvolvidas pelas crianças, por sua vez, demonstram que estão perpassadas por características de um discurso escrito, possibilitando a compreensão de que as vivências permeadas pelo suporte escrito e a mediação da professora em momentos de interação com esse tipo de registro proporcionaram a aquisição e a ampliação de um conhecimento letrado por parte das crianças.

Apesar de entender a Rodinha como a principal prática de letramento da turma, outras ações letradas foram percebidas em situações de atividades livres em que as crianças interagiram entre si, com a pesquisadora e com a professora, utilizando a escrita como suporte e fonte de criação de suas ações e demonstrando assim, a potencialidade dos momentos de interação e brincadeira livres, como reveladores e impulsionadores de práticas letradas das crianças.

Pensando nos dois eixos principais que nortearam as práticas de letramento observadas na turma, foi possível perceber três eventos que se destacaram ao longo dos dias de observação: uma que emerge da conversa de uma criança com a professora, outra que se desenvolve a partir de um diálogo da pesquisadora com duas meninas e a última que se refere a um momento de brincadeira entre as crianças e a pesquisadora.

O primeiro demonstra um momento em que uma criança faz um desenho para presentear à professora e utiliza, além das ilustrações, a escrita como forma de realizar um comunicado à professora. Apesar de ainda não estar alfabetizada, a menina possui o conhecimento da função social da escrita. Para ela, as letras possuem um significado, elas simbolizam uma mensagem, ou seja, compreende que a escrita serve para registrar e se comunicar.

Já no segundo evento, observando as crianças em uma atividade, percebi que uma delas escreveu “TE AMO” na folha onde estava construindo um boneco de massa de modelar, mas ao fazer a leitura da sua escrita a menina lia “EU TE AMO”, o que possibilitou perceber que a criança não estava apropriada do sistema de escrita alfabética, mas entendia e fazia o uso social dessa escrita em sua atividade.

O terceiro revelou uma brincadeira entre as crianças em que a escrita é utilizada como suporte de criação, demonstrando um momento típico de interação entre pares, em que elas produzem e compartilham interesses e conhecimentos entre si. Quando entendem que o teclado e o uso desse teclado simboliza uma forma de registro, elas demonstram apropriação de um conhecimento importante referente à escrita que é sua função dentro de um contexto social. Além disso, esse momento de interação e brincadeira demonstra ainda que muitos aspectos da realidade das crianças surgem em meio às interações.

Dentre os eventos desenvolvidos pela turma de pré-escola, percebi que os aspectos relacionados ao contexto local não estão presentes em todos os momentos. Quando a professora ocupava o papel de norteadora das atividades interacionais e dialógicas, as crianças atuavam mais como ouvintes e respondentes. Demonstrado um direcionamento das discussões voltadas aos

interesses pedagógicos e temáticos da professora. Nesses momentos não presenciei nenhuma relação das atividades com o contexto de uma educação voltada para o campo.

Esses aspectos mais direcionados para a realidade da população do campo só emergem nas situações em que a professora atribui às crianças papel de protagonistas das interações, passando a docente ao papel de ouvinte/respondente e possibilitando às crianças direcionarem as ações e vivenciarem interações envolvendo a escrita. Ou seja, as práticas desenvolvidas pela professora demonstraram não haver uma preocupação em proporcionar situações que considerem as especificidades da população do campo, apesar de, em muitos momentos, esses aspectos se fazerem presentes.

Em suma, as observações dos dados obtidos a partir da investigação com as crianças e a professora possibilitaram responder à pergunta que norteou minha pesquisa desde o início da construção do projeto: Quais práticas de letramento são desenvolvidas pelas crianças e pela professora de uma turma de pré-escola da Escola Municipal Apolinário Porto Alegre? Considerando os estudos que desenvolvi para a construção dessa dissertação, entendo que as práticas de letramento desenvolvidas na pré-escola revelaram aspectos muito particulares da cultura construída pela turma dentro da sala de aula, considerando que o letramento é sempre local e socialmente situado.

Foi possível perceber a constituição de uma identidade do grupo que, dentro do contexto de sala de aula, construiu sua rotina de forma organizada e significativa para os integrantes do mesmo. A escrita, nessas situações possibilitou a construção e a instituição de papéis dentro da organização do grupo, demonstrando que as práticas letradas da turma não apenas funcionam como suporte, mas como constitutivo de uma organização social, estabelecendo papéis e funções a partir de seus usos e demandas em diferentes situações.

Além disso, a oralidade e a interação demonstraram-se potencializadores e balizadores das práticas letradas da turma de pré-escola, na medida que por intermédio dos diálogos e dos processos interacionais as crianças e a professora construíram sentidos e conhecimentos relacionados aos usos e funções da escrita.

Saliento que, considerando a particularidade da escolha de uma escola do campo, entendo a relevância de pensar na especificidade das práticas letradas da turma mas, ao mesmo tempo, ressaltar a quase ausência de aspectos voltados para a realidade da população do campo. Quando consideramos as DCNEIS (2010) e as indicações da construção de um currículo que respeite as

orientações gerais, mas considere as especificidades do seu contexto, percebo que essa especificidade localiza-se na grande maioria dos casos nas falas das crianças, muito mais como uma consequência dos diálogos desenvolvidos, do que como um objetivo das atividades planejadas.

Portanto, partindo da perspectiva ideológica de letramento (STREET, 2003), entendo que as práticas de letramento desenvolvidas pela turma de pré-escola demonstraram aspectos relacionados ao contexto macro, quando pensamos em políticas educacionais que ignoram a efetivação de objetivos primordiais à educação do campo como a capacitação de profissionais para o trabalho em escolas do campo, e ao contexto micro, como a cultura da comunidade local e, especialmente aquela desenvolvida no interior da sala de aula, entre a professora e as crianças investigadas. Todos esses aspectos estão muito presentes nos resultados obtidos nesta pesquisa, na medida que eles influenciam e constituem a cultura e as ações por parte das crianças e da professora em sala de aula.

A partir de todas as discussões desenvolvidas até este momento, encerro essa dissertação considerando que, apesar de desenvolver uma pesquisa em uma escola do campo, as práticas de letramento desenvolvidas na turma de pré-escola investigada não se diferem significativamente de aspectos voltados a princípios e regramentos do contexto urbano. Essa observação instiga-me a pensar no quanto ainda precisamos caminhar rumo a constituição de uma Educação Infantil do campo efetiva em seus princípios e saberes da cultura local.

Referências Bibliográficas

AMEIGEIRAS, Aldo Rubén. **El abordaje etnográfico en la investigación social**. In: GIALDINO, Irene Vasilachis (Org.). Estratégias de investigação qualitativa. Buenos Aires: Gedisa, 2007.

ARROYO, Miguel G. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In. ARROYO, Miguel. CALDART, Roseli. MOLINA, Mônica. (Orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011, p. 65 – 86.

ARROYO, Miguel G. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: MOVIMENTOS SOCIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE**. In. SOARES, Leôncio [et al.] (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte : Autêntica, 2010, p. 478 – 488.

ARROYO, Miguel G. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) DO CAMPO**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p.157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em junho de 2014.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos**. In. FRADE, Isabel [et.al.] (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e o trabalho docente – Belo Horizonte : Autêntica, 2010a, p. 95 – 110.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeiro infância**. Brasília : Ministério da Educação, 2010. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>, acesso em março de 2015.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil**. In. FRADE, Isabe C. A. VAL, Maria da Graça Costa. BREGUNCI, Maria das Graças C. (Orgs.). Glossário Ceale. Belo Horizonte – MG, 2014. Disponível em www.glossarioceale.com.br, acesso em setembro de 2014.

BRANDÃO, Ana Carolina P. LEAL, Telma Ferraz. **Entrando Alfabetizar e letrar na Educação Infantil, o que isso significa?** In. BRANDÃO, Ana Carolina P. ROSA, Ester Calland de S. (Orgs.). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2ª Ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011, p. 13 – 32.

BRANDÃO, Ana Carolina P. ROSA, Ester Calland de S. **Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil**. In. BRANDÃO, Ana Carolina P. ROSA, Ester Calland de S. (Orgs.). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2ª Ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011, p. 33 – 52.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>, acesso em agosto de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>, acesso em agosto de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**/ Parecer 36/2001. – Brasília : MEC, SEB, 2001.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006a**. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>, acesso em agosto de 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009a**. Acrescenta o inciso 3º do art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e o art. 212 da Constituição Federal. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao inciso 4º do art. 211 e ao inciso 3º do art. 212 e ao caput do art. 214 da Constituição Federal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>, acesso em agosto de 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CBE nº 1 de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>, acesso em agosto de 2014.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>, acesso em agosto de 2014.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>>, acesso em agosto de 2014.

_____. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>, acesso em agosto de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 20 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>, acesso em agosto de 2014.

_____, Ministério da Educação. **Resolução nº 5 de 20 de abril de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc/pdf/resolucao_5.pdf>, acesso em agosto de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº 20 de 11 de novembro de 2009**. Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745:ceb-2009>, acesso em agosto de 2014.

BRASLAVSKY, Berta. **Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela** – 1ª ed. 3ª reimp. – Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica, 2013.

BUENO, Leticia de A. **A qualidade na educação infantil na visão dos sujeitos que a constitui**. In. NOGUEIRA, Gabriela Medeiros (Org.). Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: diferentes perspectivas. Rio Grande : Editora da Furg, 2013.

BUSSAB, Vera Silvia R.; SANTOS, Ana Karina. **Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação**. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. – São Paulo : Cortez, 2009.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. 2. Ed. Belo Horizonte : Ceale; Autêntica, 2010.

_____. **Letramento escolar**. In. FRADE, Isabe C. A. VAL, Maria da Graça Costa. BREGUNCI, Maria das Graças C. (Orgs.). Glossário Ceale. Belo Horizonte – MG, 2014. Disponível em www.glossarioceale.com.br, acesso em setembro de 2014.

CAMPOS, M. M. **Porque é importante ouvir a criança?: a participação das crianças pequenas na pesquisa científica**. In. CRUZ, S. H. V. (Org). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.. **Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 20, n. 2, PP. 7-38, 2007. Disponível em

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37420202>, último acesso em setembro de 2014.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. (Org.) [et al.]; A construção social da alfabetização; tradução Ronaldo Cataldo Costa. – 2. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2008.

CORSARO, William. **Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares**. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. – São Paulo : Cortez, 2009.

_____. **Métodos Etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças**. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. – São Paulo : Cortez, 2009a.

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre : Artmed, 2011. 384 p. Tradução Lia Gabriele Regius Reis.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças**. In: CRUZ, Silvia Helena V. A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. (org.) – São Paulo : Cortez, 2008.

FERNANDES, Bernardo. CERIOLI, Paulo. CALDART, Roseli. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório)**. In. ARROYO, Miguel. CALDART, Roseli. MOLINA, Mônica. (Orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011, p. 19 – 64.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, EAESP/FGV. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20 - 29. Mai./Jun. 1995.

GUBER, Rosana. **La etnografia: Método, campo e reflexividad**. – 1ª Ed. 2ª reimpr.- Buenos Aires : Siglo Veintiuno Editores, 2014.

HEATH, Shisley Brice. **What no bedtime story means: narrative skills at home and school**” in Language and Society. 1982, vol. 11, pp. 49-76.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico – Sinopse. Rio de Janeiro, Tabela 2.1.23 **População residente, total, urbana total e urbana na sede municipal, segundo os municípios - Rio Grande do Sul – 2010**.

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas : Mercado de Letras, 1995, p. 15 - 64.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Alfabetização e letramento/literacia no contexto da Educação Infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação.** In. FRADE, Isabel [et.al.] (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e o trabalho docente* – Belo Horizonte : Autêntica, 2010, p. 134 – 156.

MANKE, Lisiane Sias LEITORES RURAIS: APROPRIAÇÃO ÉTICO-PRÁTICA NOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À LEITURA. ICH/UFPel - 36ª Reunião Anual da Anped, GT 10, 2013.

MANRIQUE, Ana María B.; ROSEMBERG, Celia Renata. **Leer y escribir entre dos culturas: El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino.** Programa Yachay – Oclade. – Talleres Gráficos D’Aversa e hijos S.A., Buenos Aires, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** Atividades de retextualização. São Paulo : Cortez, 2010.

MARINHO, Marildes. **Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito.** In: MARINHO, M e CARVALHO, GT. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento.* Belo Horizonte : Editora UFMG, 2010. P. 33 – 53.

MORISSON, Anna Lúcia. **A Ilha dos Três Antônios.** Águeda; Ed. Artipol, 2003.

PASCUAL, Liliana. **Educación, familia y escuela : el desarrollo infantil y el rendimiento escolar.** – 1ª ed. – Rosário : Homo Sapiens Ediciones, 2010.

RIO GRANDE, Prefeitura Municipal do Rio Grande. [home page na internet]. Disponível em <http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/index.php/pagina-inicial>, acesso em 27 de junho de 2014.]

RIO GRANDE, Projeto Político-Pedagógico Escola Municipal Apolinário Porto Alegre. Rio Grande, 2012. Acervo Pessoal.

RIO GRANDE, Regimento Escola Escola Municipal Apolinário Porto Alegre. Rio Grande, 2013. Acervo Pessoal.

SILVA, Ana Paula da S. PASUCH, Jaqueline. SILVA, Juliana Bezzon. **Educação Infantil do campo.** 1ª Ed. São Paulo : Cortez, 2012.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica.** In: GERHARDT, Tatiana Engel. SILVA, Denise Tolfo. (Orgs.). *Métodos de pesquisa; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.* – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ª ed. Belo Horizonte : Editora Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Anped, 26ª Reunião Anual, GT Alfabetização, Leitura e Escrita, Poços de Caldas, MG, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (org.). *Letramento no Brasil : reflexões a partir do INAF 2001*. – São Paulo : Global, 2003a. P. 89 – 114.

SOARES, Magda. **Letramento**. In. FRADE, Isabe C. A. VAL, Maria da Graça Costa. BREGUNCI, Maria das Graças C. (Orgs.). *Glossário Ceale*. Belo Horizonte – MG, 2014. Disponível em www.glossarioceale.com.br, acesso em setembro de 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento na Educação Infantil**. Belo Horizonte, Pátio – Educação Infantil, Ano VII, n.20.jul/out 2009.

STEIN, Alejandra. ROSEMBERG, Célia. **La de lectura de cuentos en el hogar: matriz de oportunidades de aprendizaje para los niños**. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [37]: 39 - 68*, setembro/dezembro 2010. Acervo pessoal.

STEIN, Alejandra. ROSEMBERG, Célia. *Compartir cuentos en el hogar. Diferentes estilos de lectura en poblaciones urbano marginadas de Argentina*. *Infancia y Aprendizaje*, 2012. Acervo pessoal.

STREET, Brian. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Palestra apresentada durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre ‘Letramento e Diversidade. King’s College, Londres, 2003. Disponível em <http://pt.scribd.com/mobile/doc/101654340?width=793>, último acesso em agosto de 2013.

_____. **Entrevista com Brian Street**. *Revista Língua Escrita*, n. 7, jul/dez. 2009.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1ª Ed. São Paulo : Parábola Editorial, 2014. Tradução Marcos Bagno.

_____. **Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas**. In: MARINHO, M e CARVALHO, GT. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2010. P. 33 – 53.

_____. **Perspectivas interculturais sobre letramento**. *Filologia, linguística portuguesa*, n. 8, p. 465 – 488, 2006. Artigo disponível em www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876, último acesso em junho de 2014, último acesso em agosto de 2014.

_____. **“The schooling of literacy”**. In. STREET. Brian V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London : Longman, 1995. P. 106-131.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.

