



**SER DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE
O ENSINAR E O APRENDER**



SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRE O ENSINAR E O APRENDER



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB

Ficha catalográfica

S481 Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.
128 p.: il.;. 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2).

ISBN : 9788577832088 (Coleção Completa)

ISBN : 9788577832101

1. Educação de crianças. 2. Leitura. 3. Escrita.

I. Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. II. Série.

CDD: 370.981

CDU: 372(81)

Tiragem 1.000 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70.047-900

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O ENSINAR E O APRENDER

CADERNO 1



Brasília, 2016



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CULTURAL	13
1. Iniciando o diálogo	15
2. Experiência de si e formação cultural como vida compartilhada	18
3. Compartilhando experiências	37
4. Reflexão e ação	48
5. Aprofundando o tema	50
6. Ampliando o diálogo	51
7. Referências	53
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS E PRÁTICAS	57
1. Iniciando o diálogo	59
2. Ser professora da Educação Infantil: origens e princípios da docência junto a crianças de zero a cinco anos	60
3. Compartilhando experiências	74
4. Reflexão e ação	76
5. Aprofundando o tema	77
6. Ampliando o diálogo	78
7. Referências	80
LEITURA LITERÁRIA ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS	85
1. Iniciando o diálogo	87
2. Parte 1: A leitura literária entre professores e crianças na Educação Básica	89
Parte 2. Tertúlia Literária: construindo caminhos para a formação das professoras como leitoras de literatura	107
3. Reflexão e ação	118
4. Aprofundando o tema	121
5. Ampliando o diálogo	121
6. Referências	123

INTRODUÇÃO

Pensar as relações entre docência na Educação Infantil, linguagem e cultura escrita é ao que propomos dar início neste *Caderno 1*. Por que estamos dizendo “dar início”, e não “alcançar” ou “atingir”? Porque essas relações estarão no cerne de nossas análises e reflexões em todos os cadernos, permitindo-nos construir e reconstruir sentidos ao longo deste percurso.

Este caderno contém três unidades. Na primeira – “Docência e formação cultural” – é destacada a ideia de formação cultural como experiência de expansão de percepções do mundo e ampliação de ações no cotidiano, o que implica deslocar-se das concepções de cultura e de formação cultural como posse ou acúmulo de objetos e saberes. Esse modo de entender a formação cultural impõe reflexões sobre a responsabilidade docente de, por meio de ações culturais, ampliar os horizontes de experiências de vida das crianças no cotidiano da creche e da pré-escola. Exige perceber a dimensão formativa e transformadora das experiências estética e poética da linguagem no encontro entre adultos, bebês e demais crianças. Essas e outras reflexões propostas na unidade visam contribuir para a compreensão e valorização da formação cultural das professoras como elemento fundamental para o exercício da docência na Educação Infantil.

A Unidade 2 – “Docência na Educação Infantil: contextos e práticas” – debruça-se sobre uma questão essencial: a especificidade da docência na Educação Infantil. Aproximar-se desse tema exige analisar aspectos históricos, culturais e políticos que estão na base da constituição dessa etapa da Educação Básica e da definição da formação exigida do profissional que nela atua. O reconhecimento de que as crianças são sujeitos ativos, criativos, capazes de interações com os outros e que têm direito à educação desde seu nascimento consiste em um dos fundamentos da Educação Infantil. Partindo desses pressupostos é que a unidade busca trazer à reflexão o significado de ser professora de crianças de zero a cinco anos. A natureza da prática educativa e o desafio da integração entre cuidar e educar, bem como a brincadeira e as interações como fundamentos do desenvolvimento e da Educação Infantil, são aspectos fundamentais cujas relações serão exploradas. Suas implicações para a formação inicial e continuada dos docentes da Educação Infantil,

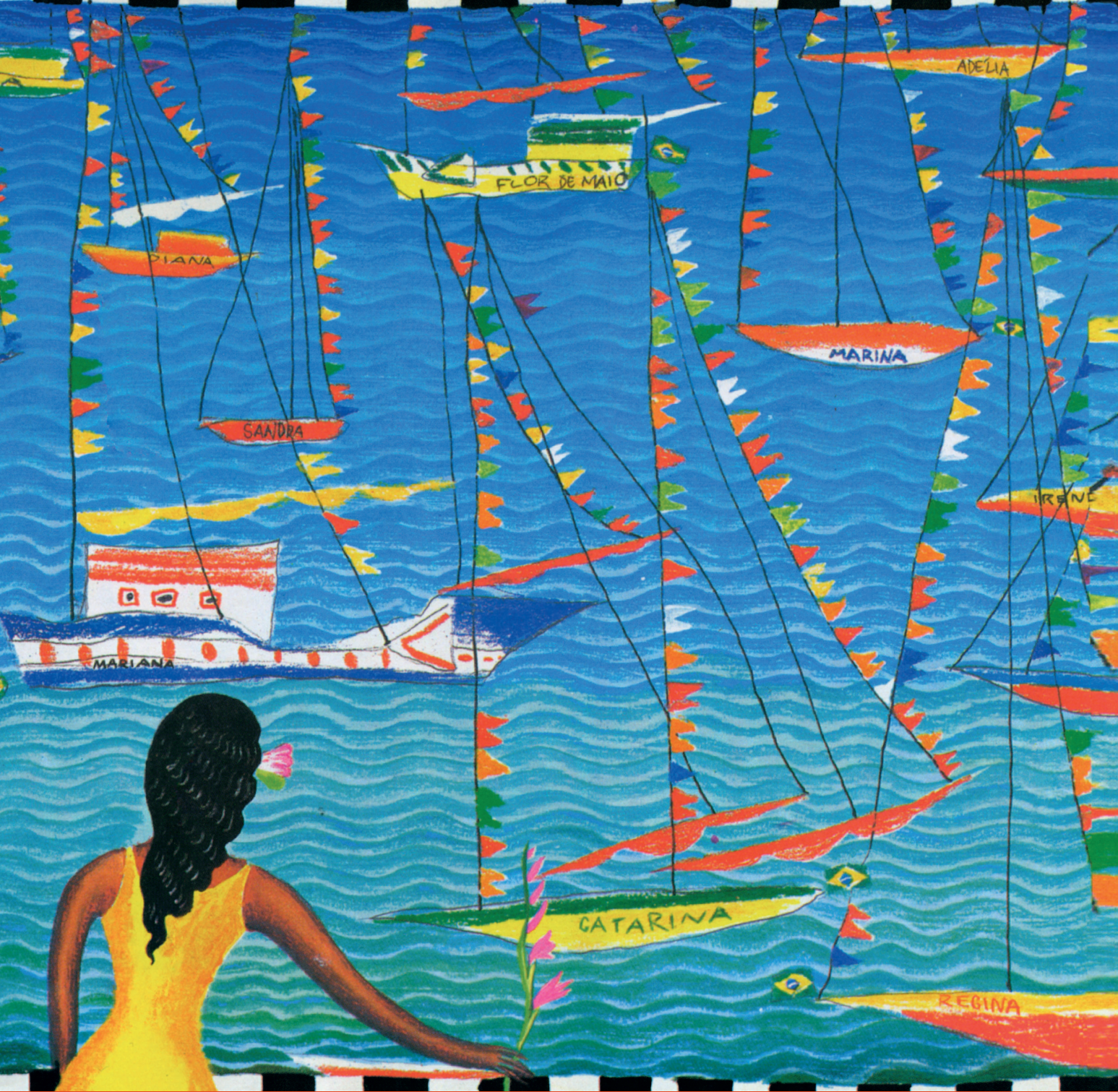
assim como para as condições de trabalho necessárias ao exercício da profissão, são também analisadas.

Encerrando este caderno, a terceira unidade – “Leitura literária entre professoras e crianças” – põe em relevo o valor da literatura, como arte da palavra, para a ampliação das experiências humanas, para a formação do professor e para o trabalho docente na Educação Infantil. Duas experiências bem-sucedidas de formação literária de professores da Educação Básica são apresentadas, explicitando-se concepções teóricas e reflexões sobre práticas docentes que as fundamentam. O primeiro relato diz respeito aos Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE), um projeto de pesquisa-formação conduzido na Universidade Federal do Rio de Janeiro. A segunda experiência se dá no âmbito do Projeto de Extensão Universitária Tertúlia Literária: Quem Lê Tem Muito a Dizer, implementado na Universidade Federal de Minas Gerais. Visando criar uma oportunidade, entre outras, para que vocês, professoras, vivenciem a prática da leitura literária e, ao mesmo tempo, para que ampliem as possibilidades de acesso ao universo literário, propomos que você e suas colegas organizem um programa de leitura e de discussão de obras literárias a ser desenvolvido ao longo do curso. As atividades pertinentes a esse programa de leitura farão parte do curso e comporão sua carga horária.

Desejamos que a jornada que tem aqui seu início seja de fato relevante para sua formação e atuação docente. Bons estudos!







DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CULTURAL

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CULTURAL

Sandra Richter

1. Iniciando o diálogo

Nesta unidade, convidamos vocês, professoras, a conversar sobre a relação existente entre formação cultural e docência na Educação Infantil como quem adentra por caminhos de reflexão que permitam multiplicar leituras, constituir seus próprios passos e assim desenhar percursos que favoreçam a abertura ao encantamento pela experiência de pensar a força criativa e inventiva do humano.

Essa força capaz de ampliar sentidos é inerente à nossa condição de produtores de linguagem, contadores de histórias, cantadores de esperanças, guardadores de memórias e crenças, capazes de valorizar a existência como seres do *sentido*.

João-Francisco Duarte Júnior (2010, p. 89) destaca a amplitude poética da palavra “sentido” na língua portuguesa, ao apontar “sentido como *significado*, sentido como referente aos *órgãos dos sentidos*, sentido como *consciência* (que é perdida quando se perdem os sentidos), ou mesmo indicando uma *direção*, um *rumo*, para chegar ainda àquilo tudo o que é *sentido* pelo nosso corpo antes de o intelecto disso se ocupar”.





Figura 1 - Tirinha de Quino, retirada do livro *Toda Mafalda*, de 1993, p.84.

Nesse quadrinho, o cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón, mais conhecido como Quino (1993, p. 84), faz-nos refletir, por meio da contundente constatação de sua personagem Mafalda, que a complexidade do ato de educar crianças e jovens está no encontro entre dois tempos diferentes. Por isso, para Fernando Bárcena (2012), apesar de nossa formação cultural ter a ver com tudo que nos acontece, é na distância temporal entre adultos e crianças, entre as realizações culturais e o próprio presente que a educação se efetiva, já que se instala prioritariamente nesse “entre” – “entre os velhos e os jovens, entre os adultos e as crianças, entre tu e eu – ou, o que dá no mesmo, entre dois tempos: tempo adulto e tempo jovem ou tempo criança” (BÁRCENA, 2012, p. 17, tradução nossa). Essa diferença temporal entre gerações nos faz compreender que os modos de pensar e de ler o mundo não são os mesmos.

A afirmação nos alerta para a responsabilidade dos projetos educativos quanto ao cuidado de não petrificar concepções de mundo, ou seja, temos, como docentes, a responsabilidade de realizar a mediação entre os tempos, articulada pela intencionalidade de não anular, nas crianças desde os bebês, suas possibilidades de aprenderem o extraordinário que vale a pena ser vivido, de não colocar obstáculos aos seus graduais processos de aprender a começar, a partir do que já foi começado.

O tema é complexo e, por isso, não há um caminho único a ser seguido – pois não há respostas definitivas a alcançar, mas um ritmo particular de estudar, de conversar com autores e colegas, de nos situar entre o que já sabemos e o que podemos saber. Nesse percurso, promovemos em nós um alargamento da existência pela abertura ao processo de aprender a nos interrogar.

Os atos de interrogar e conversar “agitam” o pensamento e os saberes instituídos (valores, conhecimentos, práticas), instalam em nós a suspeita diante

do que acreditávamos trivial e, assim, permitem que não nos fixemos em uma única e previsível narrativa. Uma boa discussão mobiliza os interlocutores, comove suas certezas.

Nessa perspectiva, o importante é conversar para aprendermos a interrogar o tema, provocar a contradição e a discussão, tensionar ideias mais que defendê-las. Um convite a compreender que o tema da formação cultural, não apenas em sua relação com a docência na Educação Infantil, é atravessado por tensões e contradições que exigem recorrer à reflexão, à criatividade, à busca de alternativas, que, por sua vez, remetem a um processo sempre em conflito, sempre aberto a “querer saber mais”. Isso requer dos professores o reconhecimento do valor da experiência de pensar coletivamente. Um processo que convida à democratização das decisões.

Assim, para destacar a ideia de formação cultural como experiência lúdica de expansão de percepções do mundo e ampliação de ações no cotidiano da Educação Infantil, os objetivos desta unidade são:

- compreender e valorizar a formação cultural das professoras como elemento fundamental para o exercício da docência na Educação Infantil;
- deslocar as concepções de cultura e de formação cultural como posse ou acúmulo de objetos e saberes para concebê-las como experiência lúdica de ampliação de ações no mundo;
- perceber a dimensão formativa e transformadora das experiências estética e poética da linguagem no encontro entre adultos, bebês e demais crianças no cotidiano da Educação Infantil;
- refletir sobre a responsabilidade docente de, por meio de ações culturais, ampliar os horizontes de experiências de vida no cotidiano da Educação Infantil.

2. Experiência de si e formação cultural como vida compartilhada

Educação e formação cultural são processos históricos em contínuo movimento de transformação e de renovação. Em cada um de nós, a transformação ocorre pelo alargamento dos limites de nossa percepção, dado pela participação nas produções culturais.

Ao mesmo tempo, educação e formação cultural nos mobilizam e nos situam em um conjunto de valores, crenças e comportamentos, deslocam-nos de hábitos e nos fazem pertencer a um lugar e a um coletivo. Nossa história, na coletividade, configura-nos, impregna-nos de sentidos e nos faz sentir o mundo de modo singular e plural ao mesmo tempo. Singular porque esta vida é minha vida, neste lugar e neste tempo que particularizam meu imaginário e minha percepção, meus humores e amores, meus saberes e meus fazeres, enfim, porque é única. Plural porque compartilho com aqueles com quem convivo uma história de valores, sentimentos, língua, ideias, modos de morar e de vestir, crenças e hábitos. Na convivência, juntos, participamos de uma rede de significados e nela significamos nossas particularidades.

Isso nos leva a compreender que o modo como se efetua o acolhimento de bebês e demais crianças na creche e na pré-escola está profundamente comprometido com as experiências culturais dos adultos que os acompanham. Por isso, podemos dizer que a relação entre os bebês, as demais crianças, as famílias e os profissionais da Educação Infantil implica experiências de si, em movimento de se fazerem juntos, ou, então, de viverem juntos.

Antes de continuarmos, é importante interrogar como pensamos formação cultural e o que pretendemos dizer quando empregamos os termos “cultura” e “experiência”. O significado dos termos que utilizamos é importante para a reflexão das ações docentes, pois permite organizá-las pelo pensamento sistematizado. Em outras palavras, se as práticas informam as teorias, as teorias também orientam as práticas. Há aí uma fecunda circularidade que nega a oposição entre uma e outra, pois não há prática de um lado e teoria de outro, já que, entre ambas, há idas e vindas, e o que efetivamente importa é o que surge desse movimento. Um olhar

e uma escuta mais atentos a essa circularidade, entre o que pensamos e como fazemos, constitui um dos objetivos mais significativos do processo educacional.

No dia a dia, o termo “cultura” é por nós utilizado e compreendido de distintas maneiras, como nos exemplos seguintes:

- Seu José, o padeiro do bairro, é um homem sem cultura.
- Os romanos antigos desenvolveram uma grande cultura.
- A pintura nos muros da cidade é uma manifestação da cultura juvenil.
- O professor João é muito culto, pois leu muitos livros e sabe muito sobre música clássica.

Podemos observar que, às vezes, utilizamos o termo “cultura” como atributo de alguém ou de obras, como patrimônio de uma sociedade ou de um grupo social. Frequentemente, quantificamos o termo e apontamos pessoas, etnias ou grupos sociais como mais ou menos “cultos”. Costumamos qualificar de “cultas” certas pessoas que possuem amplos conhecimentos sobre história geral, sobre realizações artísticas ou literárias, assim como aquelas que possuem objetos considerados de arte, livros, aparelhos de som ou de cinema requintados. Desse modo, também costumamos considerar alguém que saiba que um filósofo chamado Aristóteles escreveu uma obra denominada *Poética* como mais culto que outro que conheça profundamente o funcionamento de um motor de automóvel. Nesses casos, o qualificativo de “culto” é utilizado de modo parcial, pois privilegia o conhecimento de certas manifestações e produções culturais que são consideradas elevadas ou superiores a partir de um determinado juízo e modelo sócio-histórico.

Esse juízo de que ter cultura é possuir uma alta soma de objetos ou conhecimentos da civilização é uma ideia, nas palavras de Alfredo Bosi (1987, p. 38), “que nos barbariza; no fundo somos bárbaros no sentido de que usamos os bens, mas não conseguimos pensá-los. No entanto, cultura é vida pensada”. É processo, é participação, “é trabalho, é ato-no-tempo” (BOSI, 1987, p. 52).

Nessa perspectiva, podemos pensar as realizações culturais como produção de vida na convivência. Assim, é possível deslocar a ideia de “mercadoria a ser exibida” para a ideia de “produção de existência a ser empreendida de modo compartilhado”, como ação conjunta no tempo. Para tanto, é importante compreender formação cultural como processo histórico de encontros com saberes e fazeres que nos signifiquem no coletivo.

Nessa concepção, educar não é transmitir às novas gerações apenas a experiência cultural constituída ao longo de um percurso histórico, mas também as chaves que permitam promover sua renovação pela transformação do já conhecido. É impossível “passar” a experiência cultural, pois diz respeito à vida, e, assim, sua transmissão só pode se dar no viver.

Essa impossibilidade aponta para a compreensão de que duas pessoas podem enfrentar o mesmo acontecimento, mas não vivem a mesma experiência. Ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja, de algum modo, revivida e tornada própria. Por isso, tornar própria uma experiência significa a ocorrência de um processo particular de compreensão, um processo de transformação no modo próprio de perceber algo. Esse processo não é conhecimento, mas tem o poder de conferir sentido ao que conhecemos. Experimentar algo exige tempos lentos que permitam estar presente no tempo presente e abertura ao que pode ser percebido de outro modo.

Nessa perspectiva, formar-se culturalmente não é receber informações a serem reconhecidas e acumuladas, mas realizar a experiência intransferível de se apropriar de uma relação com o mundo, e essa relação é inseparável de uma relação com a linguagem.

Assim entendida a formação cultural, a responsabilidade da mediação docente está em alcançar os meios para as crianças transformarem e ressignificarem experiências de linguagem instauradas em seu grupo social. Aprendemos juntos a transformar em nós sentidos para significar a convivência e, assim, compartilharmos um mundo comum. Nesse sentido amplo, as crianças não só aprendem, mas também nos ensinam. Juntos aprendemos e nos ensinamos no enfrentamento da imprevisibilidade do viver cotidiano. Como

costumam dizer os índios guarani da região das Missões (RS), “estamos todos nos levando”.

As expressões culturais – formas de produzir alimentos, utensílios, moradias, livros, objetos artísticos e científicos – sempre estão integradas a uma prática social em constante processo de transformação e renovação, a uma dinâmica de convivência que as vai alterando em outras formas, outros usos, outros significados. Outras experiências na convivência. As formas culturais, as palavras e os objetos que utilizamos têm histórias para contar. Nascem e desaparecem, deixando marcas nos modos de conviver.

Produções e expressões culturais oscilam entre aquilo que se mantém e aquilo que se inventa na convivência. Assim, a transmissão da herança cultural tem a ver com a permanência, com a construção desse mundo comum entre os que o habitam, os que já não estão e os que ainda não chegaram. Mas tem a ver também com as irrupções, os desvios, a inventividade. As expressões culturais existem pelas rupturas ou margens que abrem, sem deixar de depender das normas e das leis sociais, psicológicas, linguísticas.

É nesse duplo sentido de permanência e de renovação que educação e formação cultural constituem-se como direito de sonhar com um mundo mais digno de nossa existência. Sonhar é projetar possibilidades para nossa humana incompletude, é estar disponível para que outras percepções – outras lógicas e outras sensibilidades – nos habitem. O verbo “habitar” é aqui utilizado no sentido ativo e flexível de criar vínculos, e, talvez não por acaso, a origem do termo “brincadeira” deriva de “brinco”, do latim *vinculum* – liame, laço, atadura.

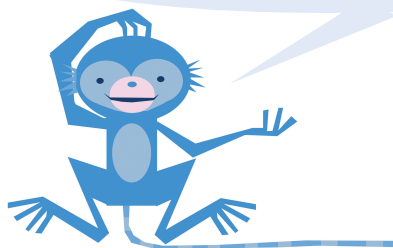
Experiência estética como experiência lúdica com o mundo

A complexidade da docência com bebês e demais crianças está em lidar menos com a informação ou o aspecto das coisas e do mundo e mais com a experiência das coisas no mundo. Ou seja, não é somente ter informações ou falar sobre o mundo, mas também estar disponível para vivê-lo e saboreá-lo aqui e agora.

Essa disponibilidade para saborear o mundo – observe que a palavra “saber” tem sua origem na palavra “saborear” – habita nosso corpo desde o

nascimento. Talvez, inclusive, desde antes. Os primeiros encontros do corpo sensível com o mundo, suas cores e luminosidades, seus sons e odores, suas texturas e sabores vão compondo em nós saberes que nos colocam no mundo, pois são por nós incorporados como significados. Pela sensibilidade do corpo, a experiência vital do e com o mundo se faz em nós a cada instante, em presença, e essa experiência denominamos, desde os gregos antigos, de *estética* ou *estésica*.

Aisthesis: Em grego, significa a capacidade humana de sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido – há muito sentido naquilo que é sentido por nós. Em português, *aisthesis* tornou-se *estesia*, com o mesmo significado dado pelos gregos (sendo *anestesia* a sua negação, a incapacidade de sentir). E desse termo originou-se também a palavra *estética*, que, referindo-se hoje de modo mais específico às questões artísticas, não deixa de guardar o sentido geral de uma capacidade do corpo sensível sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 25; 2001, p. 13).



Hoje, a palavra “estética” é amplamente utilizada. No dia a dia, não é difícil ouvi-la nas mais distintas situações. Pode referir-se tanto a um corte de cabelo ou a uma lipoaspiração como também ao desenho de um carro, ao modo como nos vestimos, organizamos nossa casa ou mesmo decidimos sobre a tosa de um animal de estimação. No encontro com a filosofia, a palavra se torna mais abrangente, e a encontramos desde a obra de Alexandre

Baumgarten (1714-1762) como ciência da arte e do belo. Chamamos de arte muitas coisas, mas utilizamos o termo, principalmente, para o que é produzido como música, literatura, teatro, dança e artes plásticas. Quanto ao belo, pode se referir tanto às obras artísticas quanto aos fenômenos da natureza, assim como a uma atitude fraterna ou amorosa.

Diante da amplitude da palavra “estética” no uso corrente e na filosofia, além do sentido escolar de disciplina que oferece informações sobre arte, artistas e objetos artísticos, é importante buscar o princípio que ainda vibra nessa palavra desde sua origem como *aesthesis*, na Grécia Antiga. O princípio de uma palavra não é apenas a origem do seu surgimento, mas o sentido que nela permanece e lhe confere sua especificidade. E o que desse termo antigo permanece se traduz por sensação, sensibilidade, ou então pelo que habitualmente chamamos aquilo que é percebido pelos cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar. É por eles que o mundo nos toca e temos a possibilidade da percepção das coisas que vão compor nosso mundo, aquilo que nos faz pertencer ao mundo.

Não há cores nem sons em si, desprovidos de significação: tocados pela mão do homem, mudam de natureza e adentram o mundo das obras. E todas as obras desembocam no significado; o que o homem toca se tinge de intencionalidade: é um ir para... O mundo do homem é o mundo do sentido. Ele tolera a ambiguidade, a contradição, a loucura ou o embuste, não a carência de sentido. O próprio silêncio é povoado de signos. [...] As diferenças entre o idioma falado ou escrito e os outros – plásticos ou musicais – são muito profundas; mas não a ponto de fazer-nos esquecer que todos são, essencialmente, linguagem: sistemas expressivos dotados de poder significativo e comunicativo (PAZ, 2012, p. 27-28).



O sentir, ou seja, nossa sensibilidade, é esse elo de integração vital com o mundo, é aquilo que torna o mundo familiar para nós. Antes de aprender a nomear e conhecer o mundo, meu corpo já firmou com ele um “pacto”: ele “sabe”, antes de poder dizer e compartilhar suas sensações, o que significam quente, frio, leve, saboroso, pesado, mole, cheiroso. Porém, não basta sentir o mundo, é necessário também atribuir sentidos a ele. Ou seja, o prazer estético não está em somente sentir as coisas do mundo – pois a dor e o sofrimento também nos chegam sensivelmente –, mas em transformar esse sentir em linguagem e, assim, torná-lo inteligível. Para essa ação transformadora, os gregos antigos diziam *poiesis*, ou produção artística.

O radical grego *poiein* aponta para o sentido de fazer ou realizar como execução de um ato complexo de produção de linguagem que caracteriza o humano. A conduta criadora, na especificidade do ato de operar sobre o mundo – pois não pode operar no vazio – para criar e inventar ritmos, imagens, significados, torna-se fonte de conhecimento insubstituível. De *poiein* se originaram as palavras “poeta”, “poema” e *poiesis*. Para Johan Huizinga (1999, p. 7), na produção de linguagem, brincando com essa maravilhosa força de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a materialidade do mundo e as coisas pensadas. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria outro mundo, um mundo poético, ao lado do mundo da natureza.





Figura 2 - Mão em negativo (36 mil anos).
Caverna Chauvet-Pont d'Arc (França), descoberta em 1994.
Fonte: <<http://archeologie.culture.fr/chauvet/>>.

O artista, ou poeta, quando produz, está invocando a linguagem em sua força criadora de sentidos para o agir no mundo. É essa força lúdica e expressiva da linguagem que faz as obras serem poéticas ou artísticas.

A experiência estética, por constituir um saber direto, corporal, sensível, vai tingindo e tonalizando nossa linguagem, nossa imaginação, nossa percepção e memória, em uma dinâmica constantemente atualizada pela relação entre o que saboreamos do mundo e nossas experiências poéticas com a linguagem da arte. Nas palavras de Duarte Júnior, essa necessidade de jogar, de brincar,

que se manifesta em quase todas as atividades do ser humano, como a arte, faz-se presente ainda naquela criação que nos tornou definitivamente a espécie que somos: a linguagem. Ela que estabelece os alicerces de nosso pensamento e organiza a realidade, que nos permite construir um universo significativo para além do meramente físico e palpável, revela-se em sua essência, um grande, complexo, intrincado e deslumbrante jogo (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 17).

A linguagem, como experiência existencial do humano, não é algo “exterior” ao corpo e ao que ele sente. Ao contrário, é nele que a linguagem se exerce e acontece. Como horizonte primeiro de qualquer experiência do e no mundo, o termo “linguagem” é aqui compreendido em sentido amplo, ou

seja, não apenas em relação à fala ou à escrita, nem apenas à comunicação que explica e explicita ideias, mas também como presença e movimento do corpo sensível no mundo em seu poder de mostrar e compartilhar – estética e poeticamente – valores sensíveis. Cabe destacar que ideias e valores sensíveis não configuram isoladamente acontecimentos de linguagem, pois ocorrem inter-relacionados em suas possibilidades comunicativas e expressivas.

A linguagem acontece no corpo, nasce no instante de tomar a iniciativa de se tornar gesto no mundo para acontecer no espaço das interações sociais. É porque a linguagem se constitui no encontro lúdico entre corpo e mundo, e se dá no desenrolar dos encontros, das interações, das conversas, no desejo de estar com outros e com eles agir para produzir utensílios, ferramentas, obras e discursos, que ela permite iniciar novos e intermináveis processos que fazem da diversidade a condição da ação humana (ARENDETT, 2015).

A arte e o poder criador e inventivo da linguagem

O poder criador e inventivo do humano emerge de uma inquietação lúdica diante das próprias possibilidades de sonhar, agir e transformar o mundo, ou seja, de suas possibilidades de ler, interpretar e ressignificar o mundo e a si mesmo ao impregnar a vida de sentidos que tecem e sustentam modos de coexistir. A ludicidade surge, então, como característica tanto do estado de inquietação quanto do estado de curiosidade que definem a humana necessidade de jogar com sentidos e que está na raiz de todo processo sensível e intelectual de imaginar e aprender a perceber de outros modos o já vivido e conhecido.

Imaginar para interrogar “e se fosse possível...?” é o motor da curiosidade e da engenhosidade, que fazem surgir as mais insuspeitas produções técnicas, científicas e artísticas ao longo da história da humanidade. Como escreveu Mia Couto (2011, p. 13), o que fez a espécie humana sobreviver não foi apenas a inteligência, mas também a capacidade de produzir diversidade.

Desse processo vital, inerente ao humano e que todos os grupos sociais têm em comum, surgem produções de universos simbólicos, ou sistemas culturais que atribuem significados aos elementos da existência ao mesmo tempo

que os transformam com engenho e artesanias, com ciência e arte. O que alimenta o processo histórico das produções e transformações culturais é a conjunção entre pensamento e sensibilidade, entre inteligência e intuição, entre razão e imaginação. Porém, há um elemento comum que sustenta a constituição de qualquer agrupamento social, ou seja, qualquer sistema cultural e a diversidade de suas expressões: a produção de linguagem.

A linguagem comunica, e pela linguagem nos comunicamos. Mas a linguagem não serve apenas para comunicar. Ela ultrapassa essa dimensão funcional. Às vezes, a linguagem nos faz ser e faz também não ser. A linguagem não apenas nomeia, mas também inventa e produz encantamento (COUTO, 2011).

Assista, no YouTube, à famosa – e encantadora – cena da dança dos pãezinhos, conhecida como *Oceana Roll Dance*, protagonizada por Charles Chaplin no filme *Em busca do ouro* (1925), para refletir sobre o poder lúdico que temos de criar com a linguagem, atribuindo outros significados para objetos e gestos (<https://goo.gl/pAB5gB>).

Carlitos dorme e sonha com as amigas de Georgia, sua amada. Em seu sonho, elas pedem um discurso (“Fale! Fale!”). Desculpando-se por não ter o dom da oratória, propõe outro modo de falar (“Estou tão feliz! Oh! Não posso... mas dançarei o *Oceana Roll*”) e, então, coloca um garfo em cada um dos pãezinhos e simula uma dança com eles.

Ficha técnica do filme *Em busca do ouro*

Gênero: Comédia

Direção: Charles Chaplin

Roteiro: Charles Chaplin

Elenco: Betty Morrissey, Charles Chaplin, Georgia Hale, Henry Bergman, Jack Adams, Mack Swain, Malcolm Waite, Tom Murray

Produção: Charles Chaplin

Fotografia: Roland Totheroh

Trilha Sonora: Charles Chaplin, Max Terr

Duração: 96 min.



Estamos todos amarrados à necessária comunicação na vida cotidiana, mas queremos também dizer e fazer coisas que vão além dessa vida de todos os dias. A confusão da vida tem de ser transformada em experiência singular e ser narrada no coletivo. Tem de ser tornada inteligível para ser compartilhada, para ser sentida e pensada com os outros, constituindo nossa diversidade.

O grande obstáculo a enfrentar nas instituições de Educação Infantil é o modo restrito como compreendemos a ação narrativa, limitando-a a texto verbal, oral ou escrito. Porém, o encontro ou a interação entre pessoas, leituras e narrativas de mundo não acontecem apenas na comunicação pela palavra. Por isso, muito do que sabemos dos modos de sentir, imaginar e perceber das mais diversas pessoas, de agrupamentos sociais, lugares e épocas obtemos pela sua música, seu teatro, sua poesia, pintura, dança, cinema, arquitetura, por seus artefatos. E cada uma dessas expressões culturais apresenta uma experiência de pensamento dada pela especificidade de sua materialidade, ou seja, pela especificidade do vocabulário da matéria, dos pigmentos, do barro, da pedra, da madeira, do metal, das sonoridades, dos gestos, dos movimentos, da voz, do silêncio.

A coreógrafa, dançarina, pedagoga e diretora de balé alemã Philippine Bausch, mais conhecida como Pina Bausch (1940-2009), ajuda-nos a compreender que “existem situações que nos deixam sem palavras, que nos oferecem somente uma noção das coisas porque as palavras apenas evocam as coisas. Aí entra a dança” (PINA, 2011). Aí entra a arte.

Assista, no YouTube, a um breve documentário sobre a obra de Pina Bausch (<https://goo.gl/2598hV>) e, também, ao trailer do filme *Pina* (<https://goo.gl/DJyzgM>). Ambos são um convite à reflexão: o que pode a arte?

Ficha técnica do filme *Pina*

Título: Pina (original)

Ano de produção: 2011

Direção: Wim Wenders

Gênero: Documentário

Duração: 103 minutos



Esses vídeos levam-nos a concordar que a arte pode muito. As produções artísticas introduzem, na linguagem, novas formas de contornar o real. A arte sempre cumpriu a função de resistir às formas instituídas, gerando uma inquietação necessária ao surgimento de novos horizontes.

Os encontros com produções artísticas – na literatura, na dança, no cinema, na música, na fotografia, no teatro, nas artes plásticas – tornam-se insubstituíveis nos processos culturais de aprender a perceber o mundo e a nós mesmos, porque criar e inventar sentidos para o viver não é se adequar à vida como ela é. As produções da arte podem nos estender a mão e nos tornar ainda mais próximos dos outros humanos que estão à nossa volta, porque nos permitem aprender a interpretar e compreender a diversidade nos modos sensíveis de imaginar, perceber e ler o mundo e a nós mesmos.

A experiência do encontro com produções artísticas pode nos transformar pela repercussão em nós, e essa repercussão pode transformar o modo como habitualmente percebemos o que nos acontece e os outros com quem convivemos. Regina Machado contribui para que entendamos que essa experiência promove um alargamento dos limites de nossa existência, por ser uma experiência de significação, uma chave de compreensão dada pelo encontro entre a produção artística e algo da minha pessoa. Para a autora,

esse silêncio/ressonância/encontro/significação é fundamental na experiência de contato com a Arte. Quando a gente compreende alguma coisa que faz sentido, então a vida faz sentido, mesmo que a gente não saiba qual. A gente compreende, mesmo às vezes sem entender, porque a obra conversa com um repertório interno de perguntas, percepções, conhecimentos, inquietações próprios a uma pessoa, particularmente (MACHADO, 2014, p. 37-38).

O importante, aqui, é reter que a compreensão, a experiência de significação, surge da singularidade de um encontro com a obra de arte, ou seja, o que posso sentir a partir do modo específico de ser daquela produção artística.

Podemos então pensar que, se experimentamos a realidade dos mundos que a arte nos oferece como mais intensa do que a do mundo em que vivemos, é

porque a arte não tem outra realidade além daquela que a nossa imaginação lhe confere. Por outro lado, o mundo opõe sempre a nós sua realidade enigmática e fugaz, oferecendo-se ao jogo de nossa curiosidade e interpretação. A criação de realidades pelas produções artísticas é uma possibilidade lúdica de expressão, pois joga com a realidade do mundo, impregnando-a com nossa sensibilidade, nossas paixões e nossa imaginação.

Para Ernst Gombrich (1985, p. 4),

Uma coisa que realmente não existe é aquilo a que se dá o nome de Arte. Existem somente artistas. Outrora, eram homens que apanhavam terra colorida e modelavam toscamente as formas de um bisão na parede de uma caverna; hoje, alguns compram suas tintas e desenham cartazes para os tapumes; eles faziam e fazem muitas outras coisas. Não prejudica ninguém chamar a todas essas atividades arte, desde que conservemos em mente que tal palavra pode significar coisas muito diferentes, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe.



O que chamamos de “obra de arte” não é fruto de uma atividade misteriosa, mas uma realização feita por humanos para humanos. Por essa razão, a arte tem um papel fundamental a cumprir na formação cultural. Porém, por isso mesmo, é importante tomá-la no sentido amplo e intenso daquilo que, historicamente, fomos esquecendo. E o que fomos esquecendo, em nossas opções ou valores culturais, foi tanto a arte como encarnação de um pensamento e de uma sensibilidade quanto a arte como interpretação e produção do mundo pela linguagem. Ambos os modos de conceber e produzir arte foram colocados à margem para passarmos, historicamente, a considerar as produções artísticas como “Arte” com A maiúsculo. Nesse esquecimento cultural da vitalidade da arte para produzir sensibilidade e linguagem, tanto em quem produz como em quem usufrui, o que é negado e depreciado é o mundo comum.

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não muito diferente dela, a arte – em suas diferentes formas – amplia a nossa percepção de mundo, convoca-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Pela ação do corpo operante no mundo, a arte mostra que existem outros modos de aprender, conhecer e compartilhar sentidos na convivência.

Somos todos feitos do que os outros humanos nos dão em convivência. Primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam. Nesses encontros, a arte abre ao infinito a possibilidade de interação com os outros e, por isso, enriquece-nos – nos aumenta, nos amplifica. Ela nos proporciona sensações e significações insubstituíveis, que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido, porque mais belo.

A experiência sensível da beleza – a *estesia* –, em seu poder de perturbar nossos sentidos, expande nossa percepção da realidade, fazendo-nos prestar atenção aos detalhes mundanos que nos cercam. Por seu modo relacional de acontecer – não está nem no corpo nem no mundo, mas na relação entre ambos –, a experiência da beleza diz respeito ao prazer intelectual que emerge da sensualidade do encontro entre corpo e mundo.

A atenção estética torna-se, então, potente forma de conhecer, ao fornecer uma lente de interpretação do mundo pelo encontro entre sensível e inteligível, ou seja, por promover a integração entre imaginação e razão.

Assim, longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada apenas àquelas pessoas consideradas “cultas”, a experiência estética da arte permite que cada um responda melhor às suas inquietações, às suas ambivalências, aos paradoxos e às contradições do seu viver. O poeta Ferreira Gullar (2004, p. 335) expõe, com sua poesia, nossas ambiguidades, contribuindo para que possamos pensá-las.

Traduzir-se

Ferreira Gullar

Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão;
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera;
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta;
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente;
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
linguagem.

Traduzir uma parte
na outra parte
– que é uma questão
de vida ou morte –
Será arte?

Docência na Educação Infantil: cruzar fronteiras e estender pontes

O trabalho docente na Educação Infantil reúne, ao mesmo tempo, grandes expectativas e grandes questionamentos. Se, por um lado, constitui uma profissão em expansão, diante do crescimento da demanda de matrículas e das profundas mudanças na função social e política da educação de crianças de zero a cinco anos no Brasil, por outro, enfrenta intensos debates em torno de sua identidade profissional. Ambas as situações são atravessadas pela revisão contemporânea dos sentidos culturais de ensinar e de aprender em uma sociedade cada vez mais voltada para a especialização técnica dos saberes e fazeres. Essa especialização crescente vem mudando aceleradamente os modos de produzir interações e conceber conhecimentos, o que torna necessário pensar o presente para interrogar quais as chaves para interpretar e habitar o mundo que nós, adultos, estamos legando às novas gerações.

Quais saberes do presente e consequentes perspectivas de atualização e renovação do já conhecido lhes oferecemos? Como realizar, nesse encontro intergeracional, a dinâmica – e inevitável – formação, a partir do diálogo entre cultura dos adultos e cultura das crianças? Como pensamos – e sonhamos – a tarefa docente de transmitir valores e concepções de mundo para que bebês e demais crianças os façam seus no gradual processo de aprenderem a transformá-los e renová-los?

O desafio da Educação Infantil, nos dias de hoje, é construir um pensamento pedagógico a partir de nossa história de interações entre as diferentes expressões culturais. Encontro que, historicamente, herdamos de uma formação cultural que tonaliza modos regionais e configura a diversidade nacional não apenas como nosso patrimônio cultural, mas também como encontro dinamizador de saberes e fazeres cotidianos. Nosso patrimônio revela possibilidades de interlocução entre valores, crenças, hábitos e inovações que sustentam um sentimento de comunidade, uma inteligibilidade nas astúcias das práticas cotidianas, uma disponibilidade ao que pode ser sentido e pensado de outro modo. Nesse processo histórico de entrecruzamento de percepções e sensibilidades, as produções culturais emergem com força vital, ao favorecerem possibilidades de se admirar e se maravilhar com experiências estéticas e poéticas dos diversos povos

que formam nossas culturas. Experiências que integram sensibilidade e razão para emergirem da linguagem de todos os dias em um rearranjo transformador que nos faz escapar dos hábitos cotidianos, em que todos se parecem com todos.

A docência, para a pesquisadora argentina Myriam Southwell (2009, p. 196), é um trabalho social que se constitui pela trama de diversas experiências – escolares e extraescolares –, e esse diálogo dos professores com a cultura de seu tempo é central em sua tarefa profissional de transmissão e renovação de cenários atravessados por intensas mudanças e de configuração de novas subjetividades. Mudanças nos modos de interagir e conviver que colocam a tarefa docente diante de problemas inéditos, frente aos quais a opção pela racionalidade instrumental, aquela do desenvolvimento acelerado da ciência e das tecnologias, da fragmentação de saberes e fazeres especializados em áreas estanques de conhecimento, tem se mostrado insuficiente. Pensar e realizar uma docência na Educação Infantil que dialogue com os cenários contemporâneos implica abandonar alguns modelos que vincularam o ensino instrumental, aquele da transferência ou da divulgação da informação, a uma relação autoritária e empobrecida com o conhecimento.

Vivemos um momento histórico regido pela homogeneização econômica de um mercado global que prioriza investimentos nas áreas técnico-científicas em detrimento das áreas humanas e sociais, unificando e padronizando modos de conviver dados pela atual tendência tecnicista de instrumentalização dos saberes. Essa tendência está voltada para resultados mensuráveis de uma formação profissional cada vez mais pautada pelo domínio técnico especializado, pelo acúmulo de informações, esquecendo que desafiar o raciocínio (razão) não significa abandonar as provocações à fabulação (imaginação). Tanto a ciência quanto a arte, tanto a objetividade racional quanto a ambiguidade da imaginação poética, tanto a reflexão quanto o devaneio exigem aprender a decifrar e interpretar sentidos. Ou seja, exigem linguagem.

É nessa perspectiva criadora e inventiva da linguagem, tanto da ciência quanto da arte, que vigora a humana possibilidade de produzir diversidade das expressões e das instituições culturais. Se nada pode garantir essa resistência ao atual modelo econômico, nem mesmo que estejamos efetivamente

caminhando nessa direção, podemos ao menos nos interrogar se é possível pretender que o sentido de nossa existência corresponda à diversidade que o humano pode correr o risco de viver.

Para perseguir essa interrogação, é importante considerar, como Southwell (2009, p. 175), que pensar o presente significa refletir e decidir como podemos nos posicionar diante de seus cenários, e qual a seleção que fazemos desse presente para oferecer, às crianças, no dia a dia da Educação Infantil. Educamos para que os novos vivam no mundo e dele façam algo melhor com o que recebem de nós, adultos. Podemos, então, com a autora, interrogar quais saberes do mundo estamos transmitindo e com qual atitude nos posicionamos frente a ele. Aqui, não se trata de “transferir” informações ou “passar” conteúdos escolares, mas de provocar experiências capazes de promover a abertura a novas experiências, a outros modos de produzir linguagem, que subsidiem outras perguntas e outras buscas.

Essa inquietação diante de nossas escolhas reivindica uma pedagogia que considere o trabalho docente “como ponte – cruzando fronteiras entre gerações e entre épocas e saberes – como intérprete e tradutor, entre vivências e tempos diferentes” (SOUTHWELL, 2009, p. 194).

Estabelecer e oferecer pontes para o trânsito entre o que nós, adultos, sabemos e fazemos e o que as crianças sabem e fazem é alcançar chaves para cruzar fronteiras nos modos de interpretar e compreender nosso tempo. É apostar em uma mediação capaz de inserir valores e hábitos da cultura, mas que também autoriza e habilita a experiência da renovação. Essa “chave” é o poder criativo e inventivo da linguagem. Em outras palavras, uma mediação que considere o duplo sentido de formação cultural como pertencimento e renovação.

Se os limites são inúmeros diante dos cenários que hoje enfrentamos, o alcance é promissor. A entrada das crianças de zero a cinco anos na Educação Básica nos coloca diante de novos problemas e outras perguntas em torno das ações de ensinar e aprender. Essas perguntas podem nutrir outros olhares e outros saberes pedagógicos que permitam renovar antigas

tensões no campo educacional. Interrogar o que ensinar e transmitir, por que e como aprender, constitui as perguntas que tecem e sustentam o trabalho docente. Cada resposta histórica traz a renovação política do pensamento pedagógico.

O desafio da docência na Educação Infantil está em cruzar fronteiras entre o tempo adulto e o tempo criança, nos modos de perceber o mundo como estratégia para constituir uma pedagogia voltada para a intenção de estender pontes entre expressões culturais nos processos coletivos de aprender a significar o vivido. Trata-se de conquistar um lugar que estabeleça o trânsito da linguagem entre gerações, pelo cruzamento de fronteiras entre os modos de produzi-la e compartilhá-la.

Esse lugar só pode resultar do esforço de criação e invenção daquelas e daqueles que convivem diariamente com as crianças, inclusive os bebês, na Educação Infantil, ou seja, da intencionalidade das professoras no sentido de estender pontes que favoreçam reencantar o mundo com o poder lúdico da linguagem. Porém, essa relação de jogo com a linguagem, que cria realidades e torna o real surpreendente, antes tem de habitar o adulto. É o gesto *criador* que permite a um grupo inventar-se (CERTEAU, 2012). É ele, o adulto, que mediatiza as ações de conviver na Educação Infantil.

Para enfrentar a complexidade de educar crianças em uma sociedade de consumo, com excesso de informações e pautada pelo entretenimento, é importante considerar que as marcas dessa sociedade, muitas vezes, resultam na impossibilidade de os sujeitos entrarem na experiência e encontrarem uma expressão própria. Tudo se torna veloz, volátil e efêmero, nessa sociedade orientada por valores que demandam tempos cada vez mais produtivos, mais acelerados. Enfrentar a complexidade da tarefa de educar nessa sociedade exige considerar a responsabilidade dos adultos em relação às experiências estéticas e poéticas dos que chegam ao mundo. Significa afirmar o compromisso dos mais velhos com os modos de entregar o mundo e a linguagem aos mais novos, para que a vida seja possível; para que valha a pena viver.

Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior do nosso ser e da nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos (CAMPBELL, 1990, p. 3).

Temos, como esperança maior, que um futuro digno do poder criador e inventivo do humano passe por grandes e radicais mudanças, que impliquem acabar com a fome, a guerra e a miséria. Mas, às vezes, não temos muitos argumentos para dizer que tal perspectiva implica, também, estar disponível para lidar com os materiais lúdicos do sonho. As utopias exigem aprender alternadamente a pensar e sonhar e, ao mesmo tempo, a lidar com o cotidiano visível e também com aquilo que é da ordem do invisível. Ao lado de uma linguagem que nos crie raiz e lugar, que nos coloque no ordinário dia a dia, pode coexistir uma linguagem extraordinária, que nos retire do mundo, que nos encante e nos faça voar e viajar. É o que José Saramago, segundo Tânia Franco Carvalhal (1999, p. 55) sinaliza, quando afirma que os jovens não querem que alguém lhes aponte o caminho, mas querem que alguém lhes diga que há um caminho para alçar os voos.

3. Compartilhando experiências

Ampliar experiências éticas, estéticas; possibilitar a reflexão; alargar a capacidade de expressar, de sentir, de experimentar: a arte, a formação cultural, a educação são palavras que constroem sentidos muito próximos. A seguir, compartilhamos com você duas experiências de professoras da Educação Infantil. A primeira experiência é o relato de uma professora que há muitos anos atua na Educação Infantil. Trata-se de uma das atividades que ela realizou na disciplina "Expressão e arte na infância - artes visuais", como aluna do curso de Especialização "Docência na Educação Infantil", ministrado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com o Ministério

da Educação, em 2014. A segunda é o relato de uma experiência desenvolvida por uma professora da Educação Infantil com sua turma de crianças.

Experiência 1: Relatório final da disciplina “Expressão e arte na infância – artes visuais”

Professora Rosalba Lima

Parei para pensar no relatório da disciplina “Expressão e arte na infância” e me vieram à memória várias palavras e expressões que marcaram as 15 horas que vivenciamos:

intervir
criação emoção é possível movimento tempo
ARTE controlador estereotipia olharem devaneio veja através
atitude filosófica desenho é risco paixão sair do Renascimento
adulto controlador desenho digno não é só cabeça **visada**
ALVARO APOCALIPSE entrar pelas veias
adulto **Aroldo** desenhar de corpo inteiro **perca tempo**
10 MIL VEZES arte não comunica experiência não procure resposta varal das cores
a mão pensa comunicação essa é a chave seja um desenhante
beleza câmara obscura hiperbólica proposta digna
DESENHANTE linguagem peripatético
desenhe espanto obra aberta sonho
exercício

Uma nuvem de palavras! Espero que essa nuvem faça chover práticas mais significativas e dignas nas instituições de Educação Infantil. Adorei a disciplina! Me fez pensar, refletir, me emocionar, me envolver mais ainda com a arte. [...] Agradeço pela oportunidade.

Quanto à disciplina, fica um gosto de quero mais. Gostaria que a carga horária fosse ampliada. Gostei das vivências realizadas, mas senti que havia um mundo a descobrir ainda. Provocar nas pessoas um novo olhar é algo que exige tempo, mirada, visada, exige cuidado e acolhimento.

Considerarei os exercícios propostos muito pertinentes. Fazer o grupo desenhar, produzir caixinhas, fazer desenhos com outros materiais, usar outros suportes, ver materiais diferentes, analisar propostas, se embrear em altas discussões filosóficas foi muito apropriado. Apesar de no início ter ficado meio tensa com a quantidade de textos e de trabalhos para serem apresentados,

vi que tudo tinha sentido e que o olhar do professor era sempre acolhedor ao que o grupo estava dizendo, expondo. Intervenções nas apresentações colaboravam para explicitar ideias, para tornar mais claro um conceito. Além disso, davam a dimensão de um conhecimento denso, coerente e bem articulado.

Outro aspecto que destaco foi a ênfase dada ao desenho. O professor poderia ter investido em história da arte, que é um caminho mais óbvio em tão pouco tempo. Mas não! A opção em arte não deve ser simples. É preciso causar espanto, desestabilizar, provocar outras formas de pensar. É preciso provocar perguntas. Ao nos cutucar com a questão do desenho, centenas de vezes nas poucas horas que tivemos, o professor conseguiu mexer com o grupo. Ninguém irá esquecer. [...]

Vi que meu desenho era simplório, estereotipado, sem identidade. Estou re- vendo minha prática e pretendo lutar, bravamente, contra isso na minha escola. Já pensei em reorganizar o espaço de minha sala e retirar essas produções estereotipadas que são uma erva daninha. Quero ser uma “embreante” (palavra utilizada no curso), quero ir por outros caminhos e quem sabe possibilitar experiências mais significativas para as crianças, quanto ao desenho e quanto à arte.

[...] A frase de Clarice Lispector (“Pensar é um ato, sentir é um fato”) tem tudo a ver com o processo que vivi. Arte é sentir. Mas não qualquer sentir. É algo que desloca, que te muda, que transforma. É viver uma experiência, no sentido proposto por Larrosa. [...]

PARA FINALIZAR:

Para agradecer a alguém que semeia, às vezes, em meios áridos, um pouco de poesia:

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor os meus silêncios.

Manoel de Barros

Você, professor, usa cores, desenhos, imagens! Obrigada!

Experiência 2: Bichos de criança

Professora Márcia Dárquia



A proposta relatada a seguir partiu da necessidade de acolher o desenho da criança e também de dar condições para que ela exercitasse diariamente essa prática. A experiência com desenho foi baseada no livro *Bicho de artista*, de Katia Canton (2004). Esse projeto foi desenvolvido com crianças de quatro e cinco anos de idade em uma Instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte e teve duração de aproximadamente cinco meses. Para fazer o relato dessa experiência, é necessário nos situar na realidade do grupo e compreender os motivos que nos levaram a desenvolvê-la. Em seu livro, a jornalista e crítica de arte Katia Canton (2004) apresenta bichos pintados por diferentes artistas ao longo do tempo e busca incentivar o leitor a observar os animais com um olhar atento ao estilo de representação em que foram produzidos. Os animais retratados por ela vão desde os mais selvagens até os mais domésticos. A escolha desse livro ocorreu porque observamos que as crianças que participaram desse projeto brincavam frequentemente de imitar bichos. Na hora do parque estavam sempre organizando as brincadeiras em torno desse tema. Antes de saírem para o recreio, elas já combinavam de qual bicho brincariam: cachorros, gatos, leões e tigres ferozes.

Considerando esse interesse revelado pelas crianças, a intenção foi aproximar a proposta de desenho da relação intensa das crianças com os bichos que elas estavam acostumadas a brincar de ser. A observação das crianças no momento da brincadeira nos levou a indagar se, ao apresentar outros bichos, elas mudariam a maneira de brincar. A brincadeira seria um novo elemento para o desenho ou o desenho estaria sendo novo elemento para as brincadeiras das crianças? É possível relacionar as brincadeiras das crianças com as práticas de desenho, e vice-versa? Como professora na Educação Infantil, sempre me vi desafiada no sentido de encontrar um lugar para as artes visuais. Fui percebendo que o que se propõe para a criança precisa interagir com aquilo que ela é: um ser brincante. Segundo Tânia Ramos Fortuna (2000, p. 4), “defender o brincar na escola, não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. É possível brincar de qualquer coisa, inclusive e especialmente com aquilo que faz parte do

cotidiano”. Nesse sentido, experimentamos o desafio de criar juntamente com as crianças uma forma de desenhar brincando e brincar desenhando, sem deixar de lado a responsabilidade com aquilo que também permeava aquele brincar: aprender um pouco mais sobre o desenho, sobre artistas que desenhavam e pintavam bichos.

Para a continuidade do trabalho, conversamos com as crianças sobre as brincadeiras delas quando imitavam os bichos, buscando entender o processo vivido por elas e assim sugerir e apresentar o livro “Bicho de artista”. É comum as crianças aceitarem novos desafios. Por isso, elas aceitaram a proposta de desenvolvermos um estudo sobre bichos pintados por diferentes artistas. No entanto, sentimos necessidade primeiramente de organizar uma coleção de imagens de bichos que pudessem ser exploradas e manipuladas pelas crianças. Algumas dessas imagens foram retiradas do livro de Katia Canton (2004) e outras extraímos de livros de arte e/ou de catálogos de exposição.

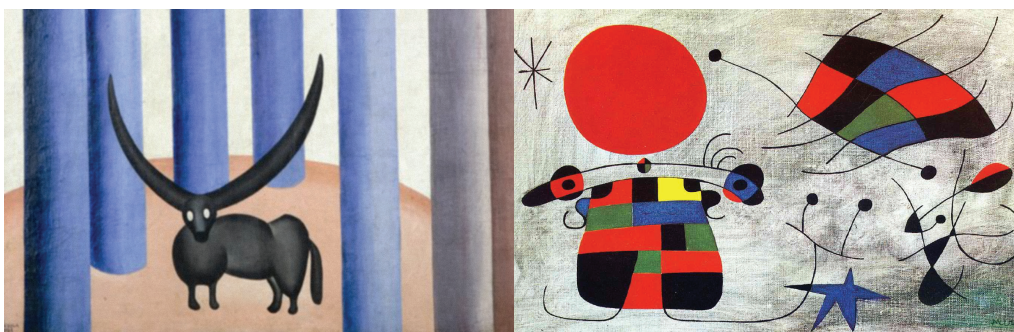


Desenhos das crianças.
Registro da autora.



Desenhos das crianças.
Registro da autora.

Depois dessa seleção de imagens, combinamos que em cada encontro um bicho seria pesquisado e estudado. A escolha do bicho acontecia sempre no encontro anterior, para que o material fosse preparado e as crianças também participassem, recolhendo informações e imagens sobre o bicho que seria exposto na roda. Sempre que possível, reproduções tridimensionais do bicho pesquisado eram disponibilizadas para que as crianças tivessem outra opção de análise das formas e características do animal. Na roda de conversa, havia o momento da leitura da imagem dos bichos pintados pelo artista, em que as crianças faziam suas interpretações sobre os recursos, as formas, as cores e a composição que o artista havia utilizado. O primeiro bicho selecionado pelas crianças foi o touro, de Tarsila do Amaral. Na opinião das crianças, o chifre do touro era “muuuuito grande”, e o touro pintado por Miró era “engraçado”.



Touro de Tarsila do Amaral.

Disponível em: <<http://goo.gl/VXMzmc>>.

Touro de Miró.

Reprodução da coleção da autora.

Além de fazer a leitura das obras dos artistas, as crianças também observaram imagens e fotografias dos bichos. Após a exploração de algumas imagens, tivemos a ideia de fazer um passeio ao zoológico para observar mais de perto alguns animais, como o elefante e o gorila, que causaram grande fascínio nas crianças. Na visita, levamos pranchetas e lápis de desenhar e de colorir, e assim as crianças fizeram desenhos de observação dos bichos que queriam. Durante a visita, percebemos que desenhar não era a questão mais importante para elas, ver aqueles bichos enormes era o suficiente e o principal. Apesar disso, vimos ali uma oportunidade que não poderia ser desperdiçada e conseguimos que alguns desenhos fossem esboçados no papel.

Esse processo de observação das fotografias dos bichos retiradas de livros e também da visita ao zoológico possibilitou que as crianças identificassem de forma mais criteriosa como cada artista interpretava de maneira distinta os bichos que pintavam em sua época. Uma coisa era uma fotografia do bicho, outra bem diferente era o desenho e a pintura feita por um artista. Por isso, ao observarem a fotografia de um touro e a pintura do touro de Tarsila e de Miró, algumas crianças concluíram que o touro da artista tinha o chifre muito grande, e que o de Miró era engraçado. Nesses momentos, a discussão era sempre a melhor parte do trabalho. Confrontar as ideias iniciais das crianças com as informações novas que chegavam sobre eles, com as fotografias e com a interpretação que cada artista fazia em cada época era algo instigante e desafiador. As crianças se faziam e desfaziam constantemente, inclusive nas próprias brincadeiras.

O elefante, por exemplo, não comia só folhinhas macias, como elas já tinham afirmado em um momento anterior ao passeio. As informações contidas nos livros mostravam outros alimentos, e, durante o passeio ao zoológico, elas puderam observar os elefantes sendo alimentados com um tipo de capim que não conheciam. Tive a oportunidade de observar a brincadeira delas sobre leões na hora do recreio. Elas criaram uma forma de brincar que retratava aquilo que tinha sido lido nos livros, explicando como acontecia o momento da caça. As crianças reproduziram na brincadeira aquilo que viram e ouviram sobre os leões. Com isso, elementos novos apareceram em suas brincadeiras e em seus desenhos. Os sons dos bichos, o jeito de andar, as cores, a comida foram incorporados em suas brincadeiras e em seus desenhos. Apesar das diferenças entre a produção dos artistas e os desenhos das crianças, existia ali alguma coisa entre eles que dialogava. E o que seria essa alguma coisa? Seria a interpretação de cada um? Para Ana Amália Barbosa (2005), devemos considerar o que é defendido por Umberto Eco, quando diz que não existe uma interpretação correta, mas sim interpretações diferentes e mais ou menos adequadas a cada objeto lido, visto ou observado. Parece que as interpretações dos artistas e das crianças se intercruzavam e dialogavam, apesar das diferenças.

Após a realização de vários exercícios de leitura das imagens, foi proposto para as crianças que elas construíssem seus projetos de bichos utilizando o desenho como registro. Sabemos que o desenho da criança expressa interpretações, imaginações, pensamentos e “símbolos secretos” que muitas vezes ficam invisíveis aos nossos olhos. No entanto, o corpo das crianças, no momento em que elas criavam seus bichos, explicitava intensamente seus pensamentos. Quando desenhavam um gato, por exemplo, movimentavam-se como um gato. Para produzirem um desenho de leão, as crianças precisavam fazer o barulho do leão e andar como leão, descobrindo assim as formas, os sons, as cores e os movimentos do animal. O corpo possibilitava à criança condições de descobrir e se descobrir no espaço. Nesse sentido, as contribuições de Artus Perrelet (*apud* BARBOSA, 2002) são ainda pertinentes, mesmo que tenham sido elaboradas há 76 anos, quando afirmava que o movimento é a base do conhecimento da criança e também do desenho. Para Perrelet, o movimento da criança sistematiza o conhecimento que experimentou.



Desenhos das crianças.

Registro da autora.

Outro combinado feito com a turma foi que os bichos seriam pintados, considerando as descobertas feitas por elas em torno dos processos experimentados pelos artistas em suas pinturas e pelas informações novas que apareceram no meio do percurso. Sobre desenho e pintura, Ana Lúcia Goulart Faria (1999) afirma que, desde a criação dos parques infantis por Mário de Andrade, na década de 1930, é tensa a relação entre práticas de desenho e de pintura. Enquanto o desenho se define pelo traço, a pintura aponta elementos do mistério insinuado das cores. No entanto, as crianças se mostraram e se mostram muito abertas para desvendar tais mistérios.

Mesmo reconhecendo a existência dessa tensão, nada impediu que as crianças misturassem desenho e pintura. Frederico Morais (1998) mostra em seu livro *Arte é o que eu e você chamamos de arte* que essa mistura é bem possível para autores como João Câmara Filho, que, em 1976, afirmava que “o desenho é para mim o pensamento da pintura em estado puro. É coisa íntima ou é documento que interessa o autor” (apud MORAIS, 1998, p. 116). Também Luiz Paulo Baravelli, em 1993, pontuou: “pintura, para mim, é coisa de síntese e desenho uma coisa de análise. Você desenha para entender e pinta para explicar. Você desenha coisas e pinta climas” (apud MORAIS, 1998, p. 116). Ou ainda como Diderot, que resume sua percepção sobre o desenho de forma bem simples: “é o desenho que dá a forma aos seres. É a cor que lhes dá vida” (apud MORAIS, 1998, p. 117). Talvez, por uma questão histórica na maneira como foi ensinado e entendido o desenho na escola ao longo do tempo, parece que aquilo que a criança desenha está diretamente ligado ao pintar e ao colorir. Por isso, ainda precisamos estudar, refletir e discutir sobre esse tema.



Desenhos das crianças.
Registro da autora.



Desenhos das crianças.
Registro da autora.

Ao finalizarem os desenhos e as pinturas dos bichos, conversamos sobre o que fazer com aquela “bicharada” toda. O diálogo com as crianças fez surgir a ideia de construir um livro com o nome *Bichos de criança*. Nós praticamente copiamos o título de Katia Canton (2004). Porém, no lugar da palavra “criança”, cada uma escrevia o seu nome. Então ficou assim: *Bichos do Eduardo*, *Bichos da Mel*, etc. Tivemos muito trabalho para construir os livros, porque cada criança fez o seu livro com 15 espécimes de bichos.

Para concluir o trabalho com os “bichos de artista”, as crianças escolheram o bicho que mais gostaram de desenhar e providenciamos então a fotocópia desse desenho na lâmina de retroprojektor.



Crianças desenhando no compensado.
Registro da autora.



Crianças desenhando no compensado.
Registro da autora.

O objetivo foi experimentar outra possibilidade de desenhar, utilizando novo suporte e material. Nos encontros seguintes, projetamos a imagem do bicho na placa de compensado, e a criança, usando giz de quadro, contornava sua forma ampliando, o tamanho do seu desenho.

Depois que todos ampliaram os seus bichos, preparamos o trabalho da pintura. Os desenhos no papel foram pintados com aquarela. E os desenhos no compensado de madeira? O que utilizar? Depois de muita pesquisa, fizemos a opção por tinta guache, que é mais apropriada para as crianças. Esse traba-

lho no compensado ficou exposto nas paredes da escola durante um tempo, e os livros foram enviados para casa com seus respectivos autores.



Pintura no compensado.

Registro da autora.

A professora Márcia se baseou nas seguintes referências:

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 143-149.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

CANTON, Kátia. *Bichos de artista*. São Paulo: Cosac Naif, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, v. XX, n. 69, dez. 1999.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luisa; DALLAZEN, Maria Isabel (Org.). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164. (Cadernos de Educação Básica, 6).

MORAIS, Frederico. *Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

SILVA, Márcia Dárquia Nogueirada. *As artes visuais nas práticas das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte*. 2015. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.



4. Reflexão e ação

Transmitir concepções de mundo, no movimento de cruzar fronteiras entre diferentes tempos e saberes e de estender pontes entre expressões culturais às novas gerações, exige interrogar como lançamos nosso olhar ao mundo e o percebemos. Para estabelecer uma conversa entre as professoras em torno da relação entre “visão” de mundo e docência na Educação Infantil, sugerimos a leitura da crônica de Otto Lara Resende, seguida do documentário *Janela da alma*.

Como essa crônica e esse documentário contribuem para pensar e discutir processos culturais de aprender a ver o mundo? Por que podemos afirmar, a partir de ambos, que “não vemos o que vemos”, mas apenas aquilo que imaginamos (cremos) ver? Responda individualmente e, em sala, organizadas em grupos, discutam as respostas de cada uma e elaborem uma síntese com os principais pontos desse debate.

RESENDE, Otto Lara. Vista cansada. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 23 fev. 1992. Disponível em: <<http://goo.gl/dhtj3w>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

Acho que foi o Hemingway quem disse que olhava cada coisa à sua volta como se a visse pela última vez. Pela última ou pela primeira vez? Pela primeira vez foi outro escritor quem disse. Essa ideia de olhar pela última vez tem algo de deprimente. Olhar de despedida, de quem não crê que a vida continua, não admira que o Hemingway tenha acabado como acabou.

Se eu morrer, morre comigo um certo modo de ver, disse o poeta. Um poeta é só isto: um certo modo de ver. O diabo é que, de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio.

Você sai todo dia, por exemplo, pela mesma porta. Se alguém lhe perguntar o que é que você vê no seu caminho, você não sabe. De tanto ver, você não vê. Sei de um profissional que passou 32 anos a fio pelo mesmo hall do prédio do seu escritório. Lá estava sempre, pontualíssimo, o mesmo porteiro. Dava-lhe bom-dia e às vezes lhe passava um recado ou uma correspondência. Um dia o porteiro cometeu a descortesia de falecer.

Como era ele? Sua cara? Sua voz? Como se vestia? Não fazia a mínima ideia. Em 32 anos, nunca o viu. Para ser notado, o porteiro teve que morrer. Se um dia no seu lugar estivesse uma girafa, cumprindo o rito, pode ser também que ninguém desse por sua ausência. O hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem. Mas há sempre o que ver. Gente, coisas, bichos. E vemos? Não, não vemos.

Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de fato, ninguém vê. Há pai que nunca viu o próprio filho. Marido que nunca viu a própria mulher, isso existe às pampas. Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença.

JANELA da alma. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Brasil, 2001. 73 min., son., color. e p&b. Documentário. (<https://goo.gl/PilymM>)

O documentário *Janela da alma* (2001), dos brasileiros João Jardim e Walter Carvalho, enfrenta a interrogação do tema da visão para afirmar que aprendemos a ver: não vemos do mesmo modo, porque a visão não é dada da mesma forma para todos. Temos de aprender a ver com nossas lentes culturais.

Ficha técnica do filme *Janela da alma*

Gênero: Documentário

Direção: João Jardim, Walter Carvalho

Roteiro: João Jardim, Walter Carvalho

Elenco: Arnaldo Godoy, Evgen Bavcar, Hermeto Paschoal, José Saramago, Marieta Severo, Oliver Sacks, Wim Wenders

Produção: Flávio R. Tambellini

Fotografia: Walter Carvalho

Trilha Sonora: José Miguel Wisnik

Duração: 73 min.



5. Aprofundando o tema

Com o objetivo de aprofundar a conversa em torno da relação entre formação cultural e docência na Educação Infantil, consideramos importante que professores e professoras discutam e reflitam sobre a complexa relação entre experiência estética, imaginação e memória. Para tanto, sugerimos ler o trecho a seguir, reproduzido do livro *Grande sertão: veredas*, do escritor brasileiro Guimarães Rosa, e assistir à aula magna proferida pelo escritor moçambicano Mia Couto sobre o tema “Guardar memórias, contar histórias e semear o futuro”.

O que ambos os autores permitem pensar sobre a relação entre a memória e a experiência de narrar o passado? Responda individualmente e, em sala, reunida com suas colegas em pequenos grupos, discuta e registre o que vocês problematizaram.

Sei que estou contando errado, pelos altos. Desemendo. Mas não é por disfarçar, não pense. [...] Eu estou contando assim, porque é o meu jeito de contar. [...] A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir (ROSA, 2001, p. 114-115).

COUTO, Mia. *Guardar memórias, contar histórias e semear o futuro*. Aula Magna de abertura do segundo semestre letivo de 2014 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Disponível em: <<https://goo.gl/oMdfX6>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

“Há uma espécie de relação dupla: para haver passado tem de haver futuro. Na verdade, a gente reinventa o passado, o passado não é algo em que podemos confiar tanto assim. É sempre fabricado, e fabricado em função de uma esperança, de uma crença. E se não há crença, como me parece ser o caso mais ou menos universal hoje, vivemos numa espécie de tempo plano, um presente sem tempo” (COUTO, 2014, [s.p.]).

6. Ampliando o diálogo

SAL da terra. Direção: Wim Wenders e Juliano Ribeiro Salgado. Brasil, França, 2014. 110 min., son., color. Documentário.

Documentário dirigido por Wim Wenders e Juliano Ribeiro Salgado em torno da obra do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado em suas viagens pelo mundo ao longo de mais de quatro décadas. O filme, produzido em 2014, aborda os processos criadores de realização das fotografias para destacar a poética do artista.

Ficha técnica do filme *Sal da terra*

Gênero: Documentário

Direção: Juliano Ribeiro Salgado, Win Wenders

Roteiro: Camille Delafon, David Rosier

Elenco: Hugo Barbier, Jacques Barthélémy, Juliano Ribeiro Salgado, Lélia Wanick Salgado, Sebastião Salgado, Wim Wenders

Produção: David Rosier

Fotografia: Hugo Barbier, Juliano Ribeiro Salgado

Montador: Maxine Goedicke, Rob Myers

Trilha Sonora: Laurent Petitgand



MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

O livro, publicado em 1997, reúne três conferências proferidas pelo autor entre 1990 e 1995 para destacar tanto o antagonismo quanto a complementaridade entre amor-poesia e sabedoria-razionalidade, ou seja, a complexa e paradoxal característica humana de sermos ao mesmo tempo *sapiens* e *demens*. “A sabedoria pode problematizar o amor e a poesia, mas o amor e a poesia podem reciprocamente problematizar a sabedoria”.

MACHADO, Regina. Venha ver o pôr do sol: considerações sobre a experiência do silêncio na formação artística. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 66, p. 36-42, jan.-jun. 2014.

A autora propõe uma reflexão em torno do ensino e da aprendizagem da arte a partir de dois contos: “O espelho”, de Machado de Assis, e “A sopa de pedra”, de Pedro Malasartes, para destacar a arte da palavra como produção artística, particularmente na aprendizagem da literatura, oral ou escrita, de modo geral desconsiderada nos projetos escolares. “Parece que a literatura está sempre numa gaveta separada, ligada à área do ensino de Língua Portuguesa, difícil encontrá-la ao lado das Artes Visuais, do Teatro, da Música, da Dança”.

7. Referências

- ARENDETT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação de Adriano Correia. 12. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BÁRCENA, Fernando. *El alma del lector: la educación como gesto literario*. Bogotá: Babel Libros, 2012.
- BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: BORNHEIM, Gerd A. et al. *Cultura brasileira: tradição, contradição*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Funarte, 1987. p. 31-58.
- CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CARVALHAL, Tânia Franco (Org.). *Saramago na universidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 2012.
- COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?: e outras intervenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- COUTO, Mia. Entrevista. *Zero Hora*, Porto Alegre, 1 set. 2014.
- DÁRQUIA, Márcia. Bichos de criança: relato de experiência de um projeto na Educação Infantil. *Projeto de Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Belo Horizonte, 2015. Manuscrito.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas: Papyrus, 2010.
- GOMBRICH, Ernst. *A história da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

- GULLAR, Ferreira. *Toda poesia*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- LIMA, Rosalba. Relatório final da disciplina Expressão e Arte na Infância – artes visuais. *Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da UFMG*. Belo Horizonte, 2014. Manuscrito.
- MACHADO, Regina. Venha ver o pôr do sol: considerações sobre a experiência do silêncio na formação artística. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 66, p. 36-42, jan.-jun. 2014.
- PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- PINA. Direção: Wim Wenders. Warner Bros Pictures, 2011. 103 min., son., color. Documentário.
- QUINO. *Toda a Mafalda*. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva et al. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SOUTHWELL, Myriam. Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. In: YUNI, José (Comp.). *La formación docente: complejidad y ausências*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2009. p. 169-199.
- THE GOLD RUSH. Direção: Charles Chaplin. United Artists, 1925 (mudo); 1942 (son.). 96 min.







**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTEXTOS E PRÁTICAS**

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS E PRÁTICAS

Isabel de Oliveira e Silva

1. Iniciando o diálogo

Parece-nos importante começar a nossa conversa perguntando a você, professora da Educação Infantil:

O que é ser professora da Educação Infantil? Qual o sentido dessa prática para você? O que a levou a ingressar nessa área? Como você se sente ao se responsabilizar pelos cuidados e pela educação de crianças ainda tão pequenas? Quais os desafios enfrentados no seu cotidiano no exercício da docência?

Sua reflexão pessoal pode ser enriquecida com informações e análises sobre essa prática ao longo da história recente da educação no Brasil e à luz dos desafios atuais da docência na Educação Infantil. Isso porque a prática profissional faz parte de um contexto mais amplo de relações que a torna uma ação social, histórica e cultural, marcada por visões, representações e concepções que a influenciam, mesmo que não se tenha plena consciência disso.

Importante dimensão de nossa reflexão refere-se ao reconhecimento das crianças, inclusive dos bebês, como sujeitos de direitos. Mais especificamente, sujeitos de direito à educação pública, que ocorre em ambientes coletivos, fora dos espaços privados familiares, desenvolvida por profissionais capazes de articular experiências ricas e enriquecedoras. Para isso, a compreensão das funções e do papel social e político que a professora da Educação Infantil desempenha e pode desempenhar em nossa sociedade, ao lado do profundo conhecimento das crianças com as quais trabalha, é de fundamental importância na concretização desse direito.

O reconhecimento das crianças como sujeitos ativos, criativos, capazes de interações e que têm na brincadeira a principal forma de se relacionar com os outros e com o mundo contribui para que a professora desenvolva estratégias e proveja recursos adequados ao desenvolvimento, às aprendizagens e à ampliação das referências culturais de meninos e meninas entre zero e cinco anos.

Assim, tendo como centro o trabalho da professora na Educação Infantil, ou seja, a docência com crianças, inclusive os bebês, esta unidade tem como objetivo geral favorecer a sua reflexão pessoal sobre essa atividade à luz de conhecimentos e análises a respeito do que significa ser professora dessa etapa da Educação Básica.

Ao final desta unidade, espera-se que você seja capaz de:

- compreender as especificidades que caracterizam a prática docente realizada com crianças, desde os primeiros meses de vida;
- relacionar elementos da sua prática como professora com princípios e concepções que sustentam a prática docente na Educação Infantil.

Começaremos então com um pouco da história recente da área da Educação Infantil em nosso país, de modo a visualizar como a docência vem se constituindo nesse campo, observando os avanços e os desafios que se apresentam para esses profissionais na atualidade.

2. Ser professora da Educação Infantil: origens e princípios da docência junto a crianças de zero a cinco anos

Profissionalização na área da Educação Infantil

Para refletirmos sobre a docência na Educação Infantil, no momento atual, será necessário nos reportarmos às formas como essa atividade vem se constituindo no Brasil, ao longo das últimas décadas.

Embora tenhamos, desde o final do século XIX, experiências de educação escolar das crianças entre zero e seis anos de idade, a expressão “Educação Infantil” somente será criada para designar essa etapa da educação a partir de 1996. Primeiramente, tivemos o reconhecimento pela *Constituição Federal* (BRASIL, 1988) de que as crianças dessa faixa etária têm direito à educação em creches e pré-escolas. Em seguida, esse direito é reafirmado no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990). Finalmente, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (BRASIL, 1996) define que a educação das crianças entre zero e cinco anos denomina-se Educação Infantil e compreende a creche (educação das crianças de zero a três anos) e a pré-escola (educação das crianças de quatro a seis anos). Essa faixa etária de abrangência da Educação Infantil foi modificada pela *Lei Federal n. 11.274* (BRASIL, 2006a), que determinou o início do Ensino Fundamental aos seis anos, definindo então que a Educação Infantil abrange as crianças entre zero e cinco anos completos.

Até termos tais definições legais, encontravam-se em funcionamento em todo o Brasil – de forma bastante desigual em termos regionais, segundo a classe social, o local de moradia – creches e pré-escolas com diferentes denominações e sem uma definição clara da faixa etária atendida. As pessoas, em sua maioria mulheres, que se responsabilizavam pelo trabalho nessas instituições também o faziam sem que estivesse evidente qual era a sua função e que papel a creche e a pré-escola deveriam desempenhar nos contextos educacional e social (HADDAD, 1991).

Especialmente no trabalho com os bebês e crianças até os três anos de idade e nas instituições de atendimento em período integral, predominava a ideia de que a creche e suas profissionais exerciam a função de substitutas da família e da mãe. Em boa parte dos casos, as pessoas responsáveis pelas crianças nas creches e também em pré-escolas não contavam com formação profissional adequada para a função que deveriam exercer: cuidar e educar crianças em espaços coletivos (HADDAD, 1991).

Foi também a LDB de 1996 que definiu que, para atuar em creches e pré-escolas, é necessário ser professora com formação em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a obtida em nível médio na modalidade Normal. É essa a mesma exigência para o professor que atua nos anos iniciais

do Ensino Fundamental, o que nos indica claramente que se espera que a professora da Educação Infantil seja reconhecida como profissional docente, ao lado das demais professoras da Educação Básica e Superior.

Embora a lei ainda admita a formação em nível médio na modalidade Normal para atuar como docente na Educação Infantil (e nos primeiros anos do Ensino Fundamental), há hoje o reconhecimento de que a habilitação em nível superior é a mais adequada para uma formação consistente dessa profissional. Obrigatoriamente, os cursos de Pedagogia, coerentemente com suas diretrizes curriculares (BRASIL, 2006b), devem estruturar propostas curriculares que incluam componentes voltados para a formação docente na Educação Infantil. No entanto, estudos têm evidenciado que isso não acontece na maioria dos cursos. Mostram também que a formação para a docência (inclusive dos anos iniciais do Ensino Fundamental) possui deficiências, especialmente no que tange às questões próprias das relações professor-criança e às metodologias que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem (GATTI, 2009).

Além disso, em grande parte dos municípios brasileiros observam-se dificuldades para a implementação do que determina a legislação. Por diferentes razões, ainda encontramos professoras sem a qualificação mínima exigida e, também, a criação de funções não docentes para o trabalho com as crianças nas instituições de Educação Infantil, especialmente com os bebês.

A formação profissional e a construção da identidade dos professores e professoras da Educação Infantil constituem elementos centrais das políticas e práticas em Educação Infantil. Essa questão envolve tanto a formação e a habilitação profissional quanto as condições de trabalho e a carreira profissional nas redes de ensino que oferecem essa etapa da educação (SILVA, 2013, p. 31). Precariedade nas condições de trabalho, baixa remuneração e ausência de carreira são aspectos que caracterizam a realidade de muitas redes de ensino (VIEIRA; SOUZA, 2010). Reconhecer e valorizar o trabalho docente na Educação Infantil implica exigir políticas de carreira e salariais justas para com professoras e crianças.

Como afirmamos em outra oportunidade (SILVA, 2013, p. 29), a definição da professora como profissional adequado para atuar com bebês e crianças pequenas é uma etapa importante no processo de constituição da identidade

da Educação Infantil, mas não é suficiente. É preciso dar conteúdo ao que se entende por docência junto a bebês e demais crianças pequenas. As referências a esse respeito estão em construção e estão baseadas na ideia de que esse trabalho é uma atividade educacional. No entanto, o atendimento à faixa etária de zero a três anos e em período integral ainda é associado, dentro e fora dos círculos educacionais, à dimensão de assistência, embora, em geral, reconheça-se o caráter educativo das relações entre os adultos e as crianças em qualquer situação ou contexto.

Por outro lado, para muitas professoras, gestoras e também para famílias usuárias, os objetivos e as práticas da Educação Infantil devem se concentrar em favorecer aprendizagens de um modo geral, enfatizando, no entanto, o plano cognitivo e de preparação para o Ensino Fundamental. Nesse caso, temos o outro polo da questão em evidência: o caráter de educação entendido como instrução, embora em geral estejam presentes também visões mais ampliadas do que seja educação. Ainda assim, verifica-se reduzida reflexão sobre as necessidades de cuidado das crianças nesse ambiente (embora o cuidado necessariamente aconteça) e sobre as diferenças existentes no cuidado e na educação de crianças das distintas subfaixas etárias compreendidas entre zero e cinco anos.

Ponderamos anteriormente (SILVA, 2013, p. 31) que ser professora da Educação Infantil significa pertencer ao conjunto dos professores dos nossos sistemas de ensino como categoria profissional única. Por outro lado, cada etapa da educação escolar exigirá de seus profissionais a mobilização de saberes, competências, habilidades e disponibilidades específicas. Ou seja, as práticas profissionais caracterizam-se pela articulação entre as finalidades sociais da etapa da educação a que se referem com as necessidades e demandas dos sujeitos – crianças, adolescentes ou adultos atendidos (SILVA, 2013, p. 32).

No caso da Educação Infantil, sua finalidade é o compartilhamento do cuidado e da educação das crianças até os cinco anos de idade com as famílias e a comunidade. Isso implica o desenvolvimento de ações fundamentadas em conhecimento aprofundado sobre a criança e seu meio, sobre a sociedade, sobre o papel das interações entre adultos e crianças, entre as crianças e entre estas e o ambiente natural e social, para o seu bem-estar, desenvolvimento e participação na cultura.

Os sentidos do cuidar e do educar na prática docente na Educação Infantil

Se temos, na instituição de Educação Infantil, sob a responsabilidade de suas profissionais, bebês de poucos meses a um ano, que usam fraldas e se alimentam com mamadeiras, que se movimentam engatinhando e/ou se arrastando, na etapa seguinte temos de nos voltar para a aprendizagem da marcha, para novas descobertas de interação entre as crianças e com os objetos, para a transformação das formas de alimentação, para a retirada de fraldas, juntamente a uma infinidade de ações que estão presentes nas interações cotidianas com os(as) pequenos(as). Os anos seguintes vão transformar ainda mais as necessidades de cuidado com meninos e meninas, agora mais independentes no que se refere à locomoção, mais competentes no uso da linguagem verbal e com novas habilidades motoras, cognitivas, afetivas, sociais e culturais, desenvolvidas na instituição de Educação Infantil e no conjunto das experiências que extrapolam o ambiente da escola.

Em que consiste cuidar nesse contexto de interações e de transformações tão rápidas e intensas? Por quais transformações passa uma professora, atuando com bebês de poucos meses, no início de um ano letivo, para se adaptar/ajustar às transformações das crianças até o final de cada ano? Como os adultos, professores e professoras se sentem nesse ambiente, preparam-se e agem para oferecer a cada criança e ao conjunto delas o apoio necessário ao desenvolvimento, às aprendizagens e ao bem-estar?

Esta última pergunta já traz embutido o que se entende por cuidado de crianças pequenas, desde seu nascimento, no ambiente educacional, ou seja, fica evidente que cuidar dessas crianças é apoiar o desenvolvimento (MARANHÃO, 2011). Assim, podemos pensar que o cuidado não se restringe a essa fase da vida, mas se torna mais fundamental quanto menor é o sujeito a quem se destina, já que o bebê humano nasce com enorme capacidade de interação e ação no ambiente, mas muito dependente do cuidado adulto para sobreviver e se desenvolver plenamente (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2002; BARBOSA, 2010). Nesta seção, vamos nos dedicar à reflexão sobre os sentidos do cuidado (e da educação) na prática docente na Educação Infantil.

Você já parou para pensar na estrutura física, nos materiais e demais recursos existentes na instituição em que trabalha? Já observou as diferenças entre tais elementos para as crianças, desde os primeiros meses de vida até por volta dos três anos, e para aquelas que se encontram entre quatro e cinco anos? Na sua percepção, tais recursos estão adequados? Em que medida poderiam ser melhorados para favorecer o seu trabalho e a experiência dos meninos e das meninas que passam ali boa parte do seu dia? E, ao refletir sobre a adequação desses recursos, quais são as atividades que lhe vêm em mente? Para avaliar a adequação dos ambientes (espaços e recursos organizados), você considera as ações relativas à alimentação, ao repouso, à higiene e ao bem-estar geral das crianças? É possível dizer que os ambientes da instituição de Educação Infantil em que você trabalha respondem satisfatoriamente às necessidades de cuidados das crianças e oferece condições para que os adultos as provejam?

Ora, o reconhecimento da centralidade dessa dimensão – a do cuidado – no trabalho da professora da Educação Infantil torna essa prática especialmente importante e carregada de significado para a experiência de adultos e crianças no ambiente educacional. Como pessoas em desenvolvimento, as crianças, desde os primeiros meses, nos seus primeiros anos de vida, constituem-se no contato diário com os adultos e com outras crianças, aprendendo sobre o próprio corpo, sobre o corpo do outro, sobre os objetos, sobre a natureza e sobre o ambiente em que estão. As características desse ambiente e das relações que nele ocorrem dependem fundamentalmente das condições institucionais e das ações das professoras, podendo ser mais ou menos rico e estimulante para meninos e meninas que ali se encontram. Nessas ações, deve se expressar a responsabilidade pela segurança e pelo bem-estar, que se traduzem em conforto, alimentação, espaço físico, mobiliário e materiais adequados à idade das crianças. Nessa direção, o cuidado, como *a resposta adequada* (TRONTO, 2007) em cada situação, no caso da Educação Infantil, supõe o conhecimento das condições e possibilidades de ação e interações dos(as) pequenos(as) em ambiente coletivo de modo a enriquecê-lo, favorecendo o desenvolvimento individual e do grupo.

A professora de crianças pequenas, incluindo aí os bebês, precisa desenvolver certa disponibilidade para esse contato próximo e delicado com o corpo das crianças, observando suas preferências estéticas e de bem-estar, favorecendo o autoconhecimento e uma relação positiva consigo mesmas.

Do que discutimos até aqui, você deve estar se perguntando: o que diferencia a dimensão educativa do cuidado na Educação Infantil? Parece-nos necessário retomar o que se entende por educação, já que até agora falamos desse aspecto de forma bastante restrita. Na seção anterior, abordamos a característica que essa educação foi adquirindo, que a relacionava à preparação para o Ensino Fundamental. Até mesmo a denominação educação pré-escolar indica uma identidade frágil, referida ao que vem depois – a escola. Assim, quando pensamos na criança de zero a cinco anos, é necessário nos perguntarmos se estamos verdadeiramente focalizando-as ou se as vemos apenas no que elas poderão se tornar ao ingressarem no Ensino Fundamental.

Em primeiro lugar, é preciso pensar em educação de forma bastante ampla, sem deixar de considerar que há ações que a caracterizam, assim como no caso do cuidado. Pensar de forma ampla significa considerar que nessa prática – a de educar – estão presentes as aprendizagens de diferentes conteúdos, procedimentos e técnicas e, também, aquelas relativas às atitudes, à compreensão de si, do outro e do mundo. Assim, pode-se concluir que para educar – ensinar, orientar, construir regras de convivência, de uso dos espaços e dos materiais, de organização dos tempos, etc. – é preciso ao mesmo tempo cuidar tanto da dimensão física quanto da social, da afetiva e da cultural. Mesmo porque quanto menor é a criança, mais sua experiência é vivida de forma global, fazendo interagir os diferentes aspectos que a constituem. Assim, ao mesmo tempo que a professora consola uma criança que chora diante da separação da mãe, no início da jornada na instituição de Educação Infantil, ela a ajuda a se tornar mais segura e a internalizar e compreender o transcurso do tempo até que a mãe volte para buscá-la no final do dia. E se além de consolá-la esse adulto a estimula a interagir com os colegas e com os objetos, outras aprendizagens entram em ação, na medida em que para isso será preciso compartilhar o espaço, os brinquedos, esperar sua vez, dar a vez ao colega, marcando uma série de operações cognitivas e de relações sociais e afetivas fundamentais na constituição do ser humano.

Nesse processo, sobretudo se olhamos para a instituição de Educação Infantil como um ambiente em que a criança seguirá um percurso de até cinco anos, cabe às professoras conceber e implementar um projeto que contemple experiências sociais, afetivas e culturais adequadas a cada fase/idade em que as crianças se encontram. Isso não quer dizer que devemos segmentar necessariamente as crianças por faixa etária, já que a instituição de Educação Infantil pode e deve se configurar como ambiente de convivência que considere a diversidade tanto de idade quanto étnico-racial, de origem sociocultural e de classe social. Mas não se pode negar que as necessidades de cuidado e as condições para novas aprendizagens vão se modificando ao longo do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, podem apresentar-se distintas para um grupo de crianças que têm em comum a mesma idade, mas não necessariamente as mesmas necessidades e condições. Atender às especificidades, valorizando a diversidade, é assegurar o direito de todas as crianças ao pleno desenvolvimento e participação na cultura.

É, pois, com essa visão de educação e de cuidado que os instrumentos normativos que regem atualmente a Educação Infantil definem as diretrizes que devem orientar as propostas pedagógicas e sua implementação nas instituições de Educação Infantil. E, com base em pesquisas sobre as condições de desenvolvimento, que incluem a participação na cultura e o bem-estar das crianças, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN) definem que essa etapa da Educação Básica deve ser ofertada em “creches e pré-escolas. Essas instituições se caracterizam como espaços institucionais, educativos, não domésticos, públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco 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, 2009, [s.p.]).

E, em seu artigo 8º, as DCN preveem que

a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, 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, 2009, [s.p.]).

Pode-se observar que essa concepção de proposta pedagógica trata de forma indissociável as funções de cuidar e de educar, conferindo igual importância aos cuidados com a saúde, às brincadeiras e à apropriação/construção de conhecimentos. Essa forma de conceber a Educação Infantil e de orientar a elaboração de propostas pedagógicas para essa etapa reflete análises de especialistas sobre as características das crianças pequenas e da vivência da infância em nossa cultura, salientando que brincar, interagir e aprender são ações entrelaçadas nos processos de cuidar e educar bebês e crianças pequenas (MARANHÃO, 2011; KISHIMOTO, 2010). Tais concepções são, portanto, o eixo sobre o qual deve se estruturar a prática docente.

Outro elemento fundamental da prática docente com crianças pequenas, inclusive com os bebês, sobre o qual pouco se tem refletido nos processos de formação, são as relações entre a instituição de Educação Infantil e as famílias. A função dessa etapa da Educação Básica é compartilhar com as famílias o cuidado e a educação das crianças. Assim, precisamos refletir sobre o significado do termo “compartilhar” e, também, sobre o que compete a cada um desses atores: familiares e professoras da Educação Infantil.

Conforme o *Dicionário Houaiss* (2001, p. 774), compartilhar significa “ter ou tomar parte de; arcar juntamente”. Assim, se tomarmos apenas esse significado, já temos uma direção sobre os sentidos que devemos imprimir às relações com as famílias das crianças. Ele nos indica que a Educação Infantil arca, assume junto com os familiares a tarefa de educar e cuidar, o que significa proporcionar um conjunto de experiências que favoreçam o desenvolvimento e a participação na cultura da sociedade em que está inserida, bem como as condições para produção e expressão das culturas produzidas pelas crianças nas interações que estabelecem nos diferentes meios em que vivem e convivem.

Assim, como profissionais da Educação Infantil, as professoras têm ainda essa função: a de compreender os contextos que envolvem a vida familiar das crianças. Além disso, considerando que é muito recente na nossa história a expansão da Educação Infantil para um número cada vez maior de crianças, os pais e outros responsáveis têm pequeno conhecimento sobre essa instituição (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998). Diante da pouca idade dos filhos e filhas que a frequentam, inseguranças, desconfianças e, por vezes,

ações que desafiam as professoras acontecem e precisam ser compreendidas e equacionadas no cotidiano do trabalho docente (SILVA, 2014). Ações simples, como o estabelecimento de uma comunicação aberta, em que o trabalho na instituição de Educação Infantil se torne conhecido dos pais e demais familiares, podem contribuir para que a confiança e a segurança se estabeleçam de forma mais efetiva, favorecendo relações de parceria, enfim, de compartilhamento. A participação dos familiares, tanto na discussão da proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil quanto em seu cotidiano, requer planejamento e abertura de seus profissionais, que devem reconhecer que o encontro com as famílias é constitutivo da docência nessa etapa da educação.

A brincadeira, as interações e as professoras da Educação Infantil

A prática docente, em qualquer etapa educacional, deve assumir características que se relacionam às suas finalidades e às características dos educandos. No caso das crianças, desde o seu nascimento até os cinco anos, é preciso considerar suas formas de interação, comunicação e de aprendizagem. Estudiosos de diferentes áreas do conhecimento (KISHIMOTO, 1998), analisando as relações humanas com os objetos e com a cultura de modo geral, bem como as relações entre as pessoas, especialmente das crianças entre si, observaram que a brincadeira faz parte das condições essenciais ao desenvolvimento individual nos planos físico, social, afetivo e cultural. Assim, a importância dessa prática na vida das crianças se faz presente desde a mais tenra idade, favorecendo as relações com as outras pessoas e consigo mesmas, constituindo-se assim em fator preponderante para o bem-estar. Do ponto de vista do bem-estar pessoal, que não está desligado das relações sociais em que as crianças, desde bem pequenas, envolvem-se, é importante ressaltar a função da brincadeira para auxiliar as crianças a compreenderem o mundo em que acabam de chegar, interpretando-o a partir de suas condições específicas de criança e, também, a resolver conflitos, decorrentes das separações diárias dos pais que saem para trabalhar, de seus medos, suas inseguranças e, ainda, suas incapacidades oriundas da pouca idade.

Sobre esse aspecto, com certeza você, que atua com crianças pequenas como professora, já deve ter observado o envolvimento das crianças em brincadeiras que reproduzem situações cotidianas ou mesmo de trabalho, assumindo papéis que na nossa sociedade são desempenhados pelos adultos. É o que acontece nas brincadeiras de casinha, ou de exercício de alguma atividade profissional, como ser professor ou simplesmente simular a direção de um carro. Qual sua reação quando essas situações ocorrem? O que essas situações têm a ver com a educação das crianças pequenas em espaços coletivos de educação formal?

Tais atividades são constitutivas do que temos chamado de culturas da infância (SARMENTO, 2008), que desafiam os educadores de um modo geral, mas especialmente as professoras da Educação Infantil, no sentido de favorecer tais práticas, potencializando as relações que ali ocorrem e, sobretudo, ampliando-as. Embora a brincadeira tenha um fim em si mesma para as crianças, quando ela acontece no ambiente da Educação Infantil, oferece inúmeras possibilidades para desencadear outras situações de aprendizagens, como o desenvolvimento e a ampliação da linguagem oral e escrita, a compreensão das relações temporais e espaciais, bem como aquelas afetas às dimensões relacionais. Um exemplo de como tais situações são ricas encontra-se em uma cena presenciada por um professor da Educação Infantil em sua pesquisa de mestrado (SANTOS, 2013), que parece ilustrar bem esse aspecto:

A professora inicia a roda com a música da “serpente”. As crianças começam a se arrastar pelo chão da sala e, em dado momento, se amontoam umas sobre as outras. Após cantarem e brincarem com a música, a professora Bruna convida as crianças a se sentarem e inicia a roda de conversa. Começa perguntando a Jonas se ele estava sentindo dor por causa da batida de cabeça no chão. Antes de o menino responder, Gabriel e Marcus discutem novamente. Marcus fala que Gabriel não sabe brincar e que tinha lhe machucado na hora em que as crianças se amontoavam. A professora tenta mediar a

discussão, garantindo que ambos tenham direito à fala. Em dado momento da fala de Marcus, Marcelo olha fixamente para a boca do menino e grita: “NOSSA, VOCÊ TEM UMA CÁRIE!”. A partir de então, o tema da discussão passou a ser doenças e mal-estar. Marcelo, em seu momento de fala, comentou que quando viajou com sua mãe, ao comer um biscoito, sentiu-se mal e vomitou o ônibus todo. Em seguida, as outras crianças começam a relatar algumas situações em que tinham vomitado. Daniel, então, levanta de seu lugar e, de pé, começa a interpelar a professora com sua primeira pergunta: “TODA CRIANÇA VOMITA?”. A professora lhe solicita que se sente novamente, o menino retorna ao seu lugar e, não satisfeito, após alguns segundos, levanta-se novamente e parte em direção à professora, e outra vez pergunta: “POR QUE A GENTE VOMITA?”. A professora discute o assunto com a turma, mas não explora o tema proposto por Daniel de modo mais acentuado (SANTOS, 2013, p. 113-114).

Essa cena nos mostra como as crianças estabelecem relações entre as situações presentes na instituição de Educação Infantil e vivências passadas em outros espaços e, quando isso acontece, costumam apresentar perguntas que, levadas a sério, podem proporcionar ricas situações de conversa, de pesquisa e de inúmeras formas de registro, de modo a ampliar a experiência e as aprendizagens de crianças e adultos.

Levando em conta essa maneira de as crianças se relacionarem dentro e fora dos contextos formais de educação e sua forma também peculiar de aprender e de se interessar pelos conhecimentos, como você avalia a cena relatada acima? Que aspectos você ressaltaria para serem problematizados com suas colegas de curso?

É com base nesses estudos e na definição das finalidades da Educação Infantil que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) colocam ênfase na brincadeira e nas interações, tratando-as como o eixo sobre o qual as propostas pedagógicas e a prática docente na Educação

de crianças pequenas devem se estruturar. Em seu artigo 4º, esse documento assim se expressa:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, [s.p.]).

Reproduzimos aqui um trecho do texto de Márcia Gobbi, discutido no Seminário Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais, no qual ela reconhece a brincadeira no contexto das múltiplas linguagens por meio das quais as crianças se constituem e se comunicam.

Crianças brincam individual ou coletivamente e, neste ato, experimentam e descobrem a vida que pulsa em diferentes ritmos a partir das linguagens com as quais aprendem a relacionar-se com os outros: trata-se da extraordinária capacidade em provar a vida de modo intenso, com tudo o que isso envolve, tais como, confrontos, tristezas, alegrias, amizades, tensões. Capazes que as crianças são de materializar suas ideias, ainda que tantas vezes incompreensíveis aos adultos, os pequenos exibem amplo interesse sobre todas as coisas, estendendo um amplo espectro que vai das questões sobre a natureza humana àquelas voltadas para demais aspectos da vida. As ideias das crianças, quando ouvidas, nos mostram que “um mais um pode ser muito mais que dois”, como ensinam alguns artistas ou mesmo que é possível formular conhecimentos e saberes muito além das linguagens verbais ou escritas. Essas crianças altamente capazes e desejosas de expressar-se utilizam diferentes linguagens, contudo, não são raras as ocasiões em que encontram certa resistência às suas manifestações expressivas (desenhos, pinturas, esculturas, dança), nem sempre compreendidas pelas instituições pré-escolares ou creches que

frequentam. O espaço da padronização nem sempre reconhece como direito as expressões das crianças. Afinal, como trabalhar objetivando garantir as criações de meninos e meninas? Como contrapor-se aos espaços cerceadores das capacidades criativas das crianças? Como incentivá-las a explorar os ambientes e expressarem-se com palavras, gestos, danças, desenhos, teatro, música, sem recriminar os choros e o aparente excesso de movimentos? Há nisso um grande desafio a ser enfrentado quando se quer construir uma educação infantil de qualidade e que respeite seus direitos (GOBBI, 2010, p. 1).

Como comentamos anteriormente, a professora da Educação Infantil encontra-se em posição privilegiada não apenas para reconhecer tais características do ser humano nos primeiros anos da vida (e por que não dizer dos adultos que preservam a criatividade, a capacidade de se comunicar de forma rica, dos artistas, das pessoas cuidadosas e sensíveis...), como também para criar condições para que meninos e meninas encontrem na instituição de Educação Infantil as boas condições para viver plenamente o tempo da infância. Além disso, a oportunidade de conviver com as crianças nesse ambiente exige que o professor ou professora desenvolva a sua capacidade de brincar, no sentido de participar das brincadeiras, sempre que julgar pertinente ou que for convidado pelas crianças.

Não apenas a professora, mas também toda a equipe da escola responsável pela proposta pedagógica, especialmente coordenação e direção, devem coletivamente avaliar e preparar com cuidado os ambientes, os objetos e os brinquedos que favoreçam a brincadeira, as interações e o desenvolvimento das múltiplas linguagens: visual, verbal – oral e escrita –, corporal, enfim, uma infinidade de formas de estar e de compreender o mundo.

A escola de um modo geral, e especialmente a instituição de Educação Infantil, tem a responsabilidade de, como dissemos anteriormente, favorecer aquilo que é próprio da experiência infantil na nossa cultura e, também, ampliar suas possibilidades e seus conhecimentos. O acesso a diferentes conhecimentos e linguagens, desde aqueles mais presentes no cotidiano até os demais que compõem o patrimônio cultural da nossa sociedade, deve ser oportunizado, de forma sistemática e adequada às idades das crianças que frequentam as

creches e as pré-escolas. A literatura, como produção cultural fundamental, deve ser apresentada às crianças desde bebês, tanto em razão de suas possibilidades de favorecer a fantasia, capacidade fundamental no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, quanto como forma de criar relação com a língua escrita de forma significativa e prazerosa. Assim, cabe à professora refletir sobre sua própria relação com as diferentes manifestações culturais de nossa sociedade, ampliando seu repertório de forma a enriquecer a experiência das crianças. Além de conhecer tais produções, buscar desenvolver formas adequadas de trabalhá-las com as crianças poderá fazer com que elas aprendam a apreciar as artes de modo geral e a literatura, favorecendo a dimensão estética da formação humana e uma relação positiva com a língua escrita e com as demais linguagens que compõem a cultura.

3. Compartilhando experiências

Como vimos ao longo desta unidade, a professora da Educação Infantil vem sendo convidada a participar da construção da docência com bebês e demais crianças pequenas, o que exige que amplie e fortaleça seus conhecimentos sobre o ser humano nos primeiros anos de vida, sobre suas capacidades, suas possibilidades e suas necessidades. Tal conhecimento, em face da função educativa de promover a ampliação dos conhecimentos e das experiências das crianças, exige também que as professoras construam um repertório de conhecimentos do mundo físico e social e das múltiplas formas de criação e de expressão cultural. Uma professora curiosa, investigativa, interessada pelas diferentes manifestações culturais e pelos conhecimentos científicos, possivelmente estará mais preparada para, ao observar e escutar as crianças, inclusive os bebês, estabelecer possíveis relações com conhecimentos capazes de favorecer o crescimento de todos – adulto(a) e crianças. Um projeto desenvolvido por uma professora de crianças de três anos em uma instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte, publicado na *Presença Pedagógica*, ilustra bem em que consiste a atuação docente na Educação Infantil, evidenciando como *cuidado, educação, ampliação de conhecimentos e relações afetivas* podem caminhar juntos. E como, nesse processo, múltiplas linguagens e sujeitos participam das situações de aprendizagem de todos(as). A professora,

diante do grande número de crianças que usavam chupeta, além do fato de que as que não a usavam passaram a se interessar por esse artefato, criou, junto com as crianças, ouvindo suas histórias e curiosidades, um belo projeto de conhecimento das bocas, dos bicos e outras estruturas de diferentes animais – de insetos a mamíferos. Ao final, além do conhecimento que o grupo havia incorporado ao seu repertório, o uso da chupeta foi sendo substituído por outros comportamentos, o que favoreceu o estímulo à fala de todas as crianças em diferentes situações, especialmente nas rodas de conversa.

Praticamente em todas as rodas de conversa na sala surgia o assunto das chupetas. E foi durante uma dessas conversas que uma criança narrou que na fazenda de sua família nasceram filhotes de cachorros e que todos eles mamavam. Imediatamente, as crianças começaram a falar das experiências que tinham com animais. Diante dos relatos e curiosidades infantis, perguntei se os bichos chupam chupeta quando o leite da mamãe acaba. A resposta veio em coro: “Não!”
“Bicho que tem bico já nasce com ele” (AGUIAR, 2011, p. 47).



O artigo de Alcione Aguiar ajuda a identificar elementos que constituem a prática docente nessa experiência. Para isso, merece atenção a forma como a professora organizava o grupo de crianças, a forma como recebia suas falas e demais manifestações, as ações que realizou para ampliar os seus conhecimentos e os das crianças diante das perguntas e curiosidades que surgiam e, finalmente, os recursos de que ela se valeu para isso.

4. Reflexão e ação

Cara professora, continuando nosso diálogo, propomos a seguir reflexões com base no que vimos até aqui: os sentidos de educar e cuidar de bebês e crianças pequenas em instituições de Educação Infantil e a condição docente.

1. Após estudar as questões relativas à docência na Educação Infantil, neste caderno e também por meio da bibliografia indicada nesta unidade, propomos ampliar sua reflexão, buscando realizá-la de forma coletiva. Procure refletir com suas colegas professoras sobre o que significa ser professora de crianças pequenas. Identifique em que a prática docente se assemelha ao trabalho de professoras do Ensino Fundamental e em que se diferencia; quais as suas especificidades; como tais especificidades são abordadas nos processos de formação e como as professoras as realizam na prática.

Depois, redija um pequeno texto refletindo sobre a condição docente na Educação Infantil, tendo como referência a sua experiência como professora dessa etapa da Educação Básica. Para auxiliá-la, leia o texto “Da condição docente”, de Inês Assunção de Castro Teixeira (2007). Nessa leitura, fique atenta ao que a autora define como *condição docente*. Você verá que ela se refere aos educandos como alunos, então será necessário fazer as devidas adaptações para a realidade das crianças da Educação Infantil, etapa em que evitamos o uso desse termo para demarcar a especificidade das práticas aí desenvolvidas. Aproveite para refletir também a respeito desse aspecto. O texto está disponível em: <http://goo.gl/OLv8Mo>.

2. Com base nas reflexões sobre a docência na Educação Infantil realizadas até aqui, estabeleça as relações entre cuidar das crianças pequenas e favorecer-lhes o acesso ao conhecimento, à cultura escrita e ao patrimônio cultural de maneira geral. Procure refletir considerando o que preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a prática concreta das professoras das instituições de Educação Infantil. Para isso, organize um pequeno roteiro com perguntas sobre esse tema e entreviste professoras da Educação

Infantil. Depois, analise as respostas de forma a explicitar a compreensão predominante sobre as relações entre cuidado e educação na Educação Infantil.

3. Autoavaliação

Consideramos que as professoras de todos os níveis de ensino são profissionais cujo trabalho exige constante processo de reflexão. Tanto a formação profissional quanto as práticas cotidianas exigem tomadas de decisão, planejamento, estudos e interações com os demais profissionais da educação e de outras áreas que tornam essa atividade rica e complexa. Neste tópico, sugerimos que você faça uma reflexão sobre os elementos tratados neste texto: a forma como vem se constituindo a docência na Educação Infantil, os sentidos do cuidar e educar crianças pequenas, inclusive bebês, a centralidade da brincadeira e das interações para o desenvolvimento humano nos primeiros anos. Ao fazer essa reflexão, reveja o que tem orientado a sua prática, como tem se posicionado frente aos desafios da profissão e como tem buscado fortalecer sua condição de professor ou professora da Educação Infantil.

5. Aprofundando o tema

Pensar sobre a formação, a condição e os desafios da docência na Educação Infantil envolve diferentes aspectos. As relações com a comunidade em geral e, especialmente, com a família das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil constituem uma das questões fundamentais no trabalho da professora de crianças pequenas. Se a educação escolar em geral deve estar em sintonia com questões, problemas e desafios da sociedade em que se encontra, no caso da Educação Infantil isso se amplia, uma vez que essa etapa da educação tem por objetivo compartilhar com as famílias o cuidado e a educação dos(as) pequenos(as). Assim, essa sintonia torna-se aspecto central do trabalho da professora, exigindo conhecimentos, capacidades, habilidades e, fundamentalmente, compromissos que extrapolam o cotidiano das relações internas à instituição em que trabalha. No filme

Quando tudo começa, do diretor francês Bertrand Tavernier, encontramos uma belíssima abordagem da forma como um professor e diretor de uma pré-escola, movido pelo compromisso com a educação, juntamente com a equipe de professores, não consegue permanecer alheio aos inúmeros problemas que afetavam a vida das crianças e de suas famílias. Trata-se de uma obra cinematográfica de grande qualidade, sensível e muito bem produzida, que merece ser apreciada em toda a sua força.

Como continuidade da sua reflexão sobre a docência na Educação Infantil, ao assistir ao filme, além de seu valor artístico, você encontrará inspiração para refletir sobre as ações daquele professor em face dos desafios com que se depara no cotidiano da Educação Infantil.

QUANDO tudo começa. Direção: Bertrand Tavernier. França, 1999. 117 min., son., color. Tradução de: *Ça commence aujourd'hui*.

Ficha técnica do filme *Quando tudo começa*

Gênero: Drama

Direção: Bertrand Tavernier

Roteiro: Bertrand Tavernier, Dominique Sampiero, Tiffany Tavernier

Elenco: Emmanuelle Bercot, Françoise Bette, Maria Pitarresi, Nadia Kaci, Nathalie Becue, Philippe Torreton, Veronique Ataly

Produção: Alain Sarde, Frederic Bourboulon

Fotografia: Alain Choquart

Trilha Sonora: Louis Sclavis

Duração: 118 min.



6. Ampliando o diálogo

Para ampliar nosso diálogo, seguem sugestões de leitura e também de um vídeo que focaliza a docência na Educação Infantil e que poderá inspirar novas

reflexões e ações nesse processo de constituição de identidades e lutas por reconhecimento das professoras das crianças pequenas, desde os primeiros anos de vida.

1. Um artigo publicado na *Revista Criança*, do Ministério da Educação, ajuda-nos a refletir sobre como professores e professoras podem favorecer a inserção das crianças, desde bebês, no mundo mágico da literatura e no conhecimento dos livros de forma prazerosa. O artigo tem como título “O prazer da leitura se ensina” e é de autoria de Adriana Maricato. Nele, a autora mostra como as crianças se interessam pelos livros, como o professor ou professora pode atuar para estimular esse interesse e promover diferentes aprendizagens sobre a leitura e a literatura muito antes de as crianças serem capazes de ler um livro sozinhas. O texto permite ver que a leitura envolve diferentes ações e disposições pelas quais, contando com o apoio ativo do professor ou professora na seleção, organização dos ambientes e, sobretudo, na disponibilização dos livros adequados – de qualidade estética e atrativos às diferentes faixas etárias das crianças –, os(as) pequenos(as) não apenas se interessam, mas também se encantam, exploram e aprendem a alegria e o prazer desse universo. Esse artigo está disponível no portal do Ministério da Educação, no seguinte endereço: <http://goo.gl/6KDETV>.
2. Indicamos também um pequeno livro: *Descobrir brincando*, de Tere Majem e Pepa Ódena (2010). Trata-se de um livro em que as autoras, ao proporem atividades para serem desenvolvidas com bebês e demais crianças de até três anos, mostram de forma direta ações que os professores e as professoras da Educação Infantil podem desenvolver articulando o cuidado, a brincadeira, a exploração dos ambientes e objetos em processos ricos que favorecem a ação dos pequenos(as). Além disso, as autoras mencionam como as professoras podem organizar o processo de trabalho e intervir por meio de aguçado senso de observação e escuta, fundamental para o trabalho com bebês e crianças pequenas.
3. Faça a leitura do texto “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância”, de Mônica Correia Baptista (2010), escrito no contexto da construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil em face da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil, em 2009. A indicação desse texto tem por objetivo aprofundar as discussões até aqui desenvolvidas sobre a formação e o exercício da docência na Educação Infantil, articulando-as com as responsabilidades dessa etapa com a formação cultural e com o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças. O texto está disponível no portal do Ministério da Educação no seguinte endereço: <http://goo.gl/gx5be9>.

4. Indicamos também o vídeo *Docência na Educação Infantil*, do Programa Salto para o Futuro, produzido e exibido pela TV Escola em 2013. Esse vídeo trata dos desafios, tensões e condições de formação e de exercício da docência na Educação Infantil. Nele, você encontrará um debate sobre esse tema envolvendo professores e professoras de universidades e professoras da Educação Infantil, abordando a valorização das(os) professoras(es) e as características da docência nessa etapa, com foco fundamentalmente no direito de bebês e demais crianças pequenas à educação de qualidade. Esse vídeo está disponível no seguinte endereço: <http://goo.gl/9DE9Jw>.

7. Referências

- AGUIAR, Alcione G. Bicos e bocas: afetividade, cognição e linguagem. *Presença Pedagógica*, v. 17, n. 98, mar.-abr. 2011, p. 44-50.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Consulta pública sobre as Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/gx5be9>>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Consulta pública sobre as Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/gx5be9>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <<http://goo.gl/kZDxGU>>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- BRASIL. *Lei Federal n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: <<http://goo.gl/JmXASo>>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- BRASIL. *Lei Federal n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/ftzXTD>>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- BRASIL. *Lei Federal n. 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006a. Disponível em: <<http://goo.gl/5puxbn>>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Resolução CES n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília, 2006b.
- GATTI, Bernardete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Disponível em: <<http://goo.gl/HZ6miH>>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.

- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Consulta pública sobre as Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/gx5be9>>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- MAJEM, Tere; ÓDNA, Pepa. *Descobrir brincando*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. *Revista Criança*, p. 18-26, set. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/6KDETV>>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- MARANHÃO, Damaris. O cuidado de si e do outro. *Educação*, São Paulo, n. 2, p. 14-29, 2011.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson, 2002. p. 41-88.
- SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. *A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de educação infantil*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

- SILVA, Isabel de Oliveira e. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de Educação Infantil. *Educar em Revista, Curitiba*, n. 53, p. 253-272, jul.-set. 2014.
- SILVA, Isabel de Oliveira e. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. *Salto para o Futuro*, ano 13, n. 10, p. 28-35, 2013.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio-ago. 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/OLv8Mo>>. Acesso e: 3 fev. 2016.
- TRONTO, Joan. Assistência democrática e democracias assistenciais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 285-308, maio-ago. 2007.
- VIEIRA, Lívia Maria Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil. *Educar em Revista, Curitiba*, n. 1, p. 119-139, 2010.





LEITURA LITERÁRIA ENTRE
PROFESSORAS E CRIANÇAS



LEITURA LITERÁRIA ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS

Mônica Correia Baptista

Angela Rabelo Barreto

Patrícia Corsino

Vanessa Ferraz Almeida Neves

Maria Fernanda Rezende Nunes

São muitas as histórias que um escritor pode contar. Mas ele escolhe uma possibilidade, um recorte entre infinitos outros que poderia ter feito, e compõe um texto. É por esse recorte que embarcamos na leitura: um deslocamento no tempo, no espaço, uma travessia ao final da qual a própria experiência da vida real pode ser compreendida de outro modo.

Ligia Cademartori

1. Iniciando o diálogo

Iniciamos esta unidade propondo a você algumas reflexões que a nosso ver são relevantes, especialmente considerando seu papel como formadora de leitores e produtores de texto. São questões que dizem respeito não apenas à docência na Educação Infantil, mas também a toda a Educação Básica. Duas questões nos movem: que relação nós, professoras, estabelecemos com a leitura e a escrita, na nossa vida cotidiana? E como os cursos de formação lidam com essa questão de formar pessoas que vivem em uma sociedade fortemente influenciada pelo mundo da escrita?

De um modo geral, nos cursos de formação docente, as professoras aprendem a ensinar leitura e escrita sem, entretanto, tornarem-se elas mesmas leitoras e produtoras de textos. Essas futuras professoras copiam, fazem

resumos, reproduzem textos e muito menos frequentemente vivenciam situações que estimulam a autoria e a fruição (KRAMER, 2002).

Quando iniciam sua atividade profissional, essas professoras, em geral, reproduzem, com seus alunos e alunas, a mesma concepção instrumental em relação à linguagem escrita. A literatura, desde essa perspectiva, é quase sempre empregada como um pretexto para o ensino de conteúdos programáticos e destituída da sua dimensão estética. Para Marisa Lajolo (1994), o que os jovens vivenciam, em sala de aula, em relação à leitura literária é uma consequência da relação que nós, professoras, também experimentamos com essa prática social.

[...] o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior que nós professores também vivemos. Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação sobre o realismo fantástico de *Incidente em Antares* ou sobre a metalinguagem de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses. Mas, sinalizando-os, ajuda a superá-los. Pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto literário (LAJOLO, 1994, p. 16).

Ainda que a afirmação de Lajolo tenha sido feita há algumas décadas, e reconhecendo que a situação possa ter melhorado, alguns cursos de formação inicial continuam sem dar o devido destaque à leitura de literatura e sem compreendê-la como um instrumento fundamental para a formação das professoras, do ponto de vista tanto profissional quanto da experiência e do crescimento humano. Essa ausência na formação inicial das professoras repercute, evidentemente, na sua prática, pois, para que a relação entre crianças e textos literários se efetive e resulte na formação de leitores perenes, é fundamental que as professoras sejam elas mesmas leitoras proficientes e, sobretudo, participantes ativas da cultura letrada. É nessa perspectiva que vocês, nesta unidade, poderão compreender:

- a literatura como arte da palavra;
- a importância de ser leitor de literatura para o exercício da docência na Educação Infantil;
- e valorizar a literatura como fundamental para a ampliação das experiências humanas e para a formação da professora.

Você verá que a estrutura desta unidade é um pouco diferente das demais. Ela está organizada em três partes. Na primeira, a professora Ludmila Thomé de Andrade apresenta suas concepções e experiências sobre a leitura literária e a formação de professores, tomando como referência o projeto que desenvolve, juntamente com sua equipe, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na segunda parte, vocês conhecerão a experiência da Universidade Federal de Minas Gerais na formação literária de professoras de escolas públicas que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Finalmente, na terceira parte, além de referências para ampliar seus conhecimentos, vamos propor que você e suas colegas organizem um programa de leitura e de discussão de obras literárias a ser desenvolvido ao longo do curso. Será uma oportunidade, entre outras, para que vivenciem a prática da leitura literária e, ao mesmo tempo, ampliem as possibilidades de acesso ao universo literário. Esperamos que as experiências relatadas nesta unidade sejam inspiradoras para aquela que vocês terão a oportunidade de vivenciar.

2. Parte 1: A leitura literária entre professores e crianças na Educação Básica

Ludmila Thomé de Andrade

Mas há um outro ponto, outra pequena utopia que o futebol promete – a alfabetização. É a única área em que seu filho tem algum domínio da leitura, capaz de distinguir a maioria dos times pelo nome, que depois ele digitará no computador para baixar os hinos de cada clube em mp3, e que cantará, feliz, aos tropeços. Ele ainda confunde imagens semelhantes – Figueirense e Fluminense, por exemplo – mas é capaz de ler a maior

parte dos nomes. Em qualquer caso, apenas nomes avulsos. O que não tem nenhuma importância, o pai sente, além da brevíssima ampliação da percepção – alfabetizar é abstrair; se isso fosse possível, se ele se alfabetizasse de um modo completo, o pai especula, ele seria arrancado do seu mundo instantâneo dos sentidos presentes, sem nenhuma metáfora de passagem (ele não compreende metáforas; como se as palavras fossem as próprias coisas que indicam, não as intenções de quem aponta), para então habitar um mundo reescrito.

Cristóvão Tezza

Dentre todas as formas de leitura a serem postas em prática entre docentes e crianças nas instituições educacionais, a leitura literária tem um espaço irrefutável, pois é nessa forma de leitura que o sujeito leitor tem seu lugar mais destacado. A leitura literária, que é a leitura da linguagem verbal utilizada de forma artística, ou a leitura estética da palavra, somente pode se produzir se o trabalho do leitor for o de sujeito ativo, que busca a compreensão do texto de forma particular, singular, sua própria. Nessa leitura, destaca-se o lugar do sujeito leitor que, após compreender ativamente, é capaz de expressar essa sua compreensão particular, o que permite que também possamos definir a leitura literária como uma forma de socialização importante. Por meio de um trabalho com a linguagem, compreende-se e se expressa essa compreensão em interações com o outro, o que produz efeitos específicos não apenas sobre os sujeitos aprendizes, como também sobre a própria linguagem. Depois de momentos reflexivos sobre a linguagem, esta não será a mesma. É no trabalho de sujeitos leitores sobre sua compreensão e de sujeitos reflexivos sobre sua expressão que a língua vai se modificando.

Pelo fato de a leitura literária encerrar um trabalho muito individual, íntimo por ser próprio de cada sujeito, e por apontar simultaneamente para uma forma de socialização é que destacamos a necessidade da sua presença desde os primórdios da infância, não devendo ser abandonada ou diminuída em nenhum momento da vida nem da escolaridade, evidentemente uma sendo parte integrante da outra. Para aprofundarmos nossa compreensão sobre a leitura literária e assim podermos qualificar os momentos em que esta possa e deva ocorrer na Educação Básica, assim como situá-la dentre as demais formas de leitura, propomos considerar, ilustrativamente, alguns eixos em triangulação:



LINGUAGEM - TEXTO - LEITOR

Cada um desses polos pode ser considerado numa potência mais elevada com relação aos demais, à medida que hierarquizamos distintos aspectos da leitura. Assim, em algumas concepções ainda presentes nas atividades que se propõem e se desenvolvem nas instituições educacionais, pode-se tomar, como elemento mais importante na tarefa da leitura, a própria *linguagem*: as palavras, as frases e a estrutura sintática, por exemplo. Nesse caso, os outros dois polos, o do leitor e o do texto, ficam definidos em submissão ao da linguagem, o que gera a perspectiva de um leitor decodificador, que investe nos sentidos mais literais, um leitor que busca se aproximar ao máximo do que efetivamente dizem as palavras, conforme sua aceção regida por regras da gramática e/ou dos significados dicionarizados.

Em uma segunda possibilidade de direção, eleva-se maximamente o polo do texto. A estrutura do texto (coerência, coesão, início, meio e fim), que traduz sua forma própria de composição, é o polo para o qual mais se atenta, por exemplo, e nesse caso podemos supor que o trabalho do leitor é o de depreender os sentidos que já estão ali, organizados em texto por um autor, para serem desvendados em sua trama. Esse movimento de leitura é frequentemente concebido como *compreensão*. Para além da decodificação, que constituía o nível anterior, em que se identificam as letras, palavras e frases do texto, passa-se a ter uma compreensão, ou melhor, uma ideia geral do que essas unidades menores permitem configurar como sentido mais amplo e fechado do que o texto diz. O texto como um todo, na reunião de unidades decodificadas, é elevado à sua coerência geral, compondo um todo significativo que é depreendido pelo leitor. A posição do leitor, nesse segundo movimento de leitura, também é a de quem deve mergulhar no texto e se deixar submergir por sua lógica interna e por todos os sentidos possíveis a serem produzidos na atividade de leitura.

É na dimensão mais próxima ao terceiro polo, o do sujeito *leitor*, que a leitura literária se define. A leitura literária exige *interpretação* (mais do que decodificação e compreensão), ou seja, exige que se avance na apreensão do texto para além de uma proposta de compreensão: que se extrapolem os limites do literal e também do composicional, do texto. Nesse nível, não se pode permitir estar preso aos níveis internos do texto, mas

são mobilizados necessariamente o conhecimento de mundo do leitor e, sobretudo, o alçamento do leitor à dimensão da produção de novos sentidos. Nas dimensões anteriores, há também atividade do sujeito, mas nem sempre essa atividade significa produção, trabalho subjetivo. Trabalhosas atividades de decodificação e de compreensão não necessariamente exigem que o sujeito se apresente, mostre-se ou dê de si. O sujeito leitor decodificador e compreensivo pode se ater apenas à estrutura interna do texto, ao conhecimento do vocabulário que ele utiliza, sem incidir sobre a experiência subjetiva.

Por exigir interpretação e posicionamento do sujeito leitor, a leitura literária oferece mais possibilidades significativas de análise. Pode ser explorada na escola desde a mais tenra idade e não deveria ser deixada de lado em prol de formas de leitura mais literais.

Dentre as formas de leitura a serem propostas na escola, situamos a leitura literária como a mais densa de possibilidades significativas, que remete à exploração semântica (de sentidos), discursiva (do mundo social, em práticas discursivas) e de posicionamentos particulares do sujeito diante do texto lido.

As professoras são pessoas fundamentais na formação de leitores, sobretudo considerando o fato de o Brasil ainda não ser um país de leitores, como mostra a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2011. Ainda que entre os estudantes a média de livros lidos nos últimos três meses (3,41 livros) seja bem maior do que o total registrado entre todos os entrevistados (1,85 livros), 65% desses livros foram lidos por terem sido indicados pela escola, e dentre eles 78% eram livros didáticos. Embora pouco otimistas, os resultados da pesquisa reforçam o importante papel da escola na formação de leitores no país. (Disponível em: <<http://goo.gl/azFa1y>>. Acesso em: 18 jan. 2015.)



A leitura literária na formação docente: relatando nossa experiência

Alguns estudos sobre a identidade docente e sobre suas formas específicas de leitura mostram que muitos professores brasileiros caracterizam-se como leitores escolares (BATISTA, 1998; 2007). Isto é, são pessoas que, em suas práticas culturais, não leem livros de literatura de ficção ou não tomam a literatura como arte. Leem preferencialmente livros informativos, inclusive os livros profissionais sobre Pedagogia, para sua atualização.

Qual sua opinião sobre esse fenômeno? Reúna-se com um grupo de colegas, discuta e registre a opinião de vocês sobre essa afirmação do professor Antônio Augusto Batista. Faça um levantamento: vocês se lembram do título do último livro de literatura lido integralmente? Caso não se recordem do título, tentem se lembrar da temática ou do autor. Há quanto tempo vocês terminaram a leitura de um livro de literatura? Quantas de vocês estão lendo um livro de literatura atualmente? Sobre o que trata esse livro? Quantos livros de literatura vocês leem em um ano? Quais são os temas, os gêneros, os autores de literatura preferidos por vocês? Vocês consideram que a quantidade de livros de literatura que vocês leem em um ano é suficiente ou não? Por quê?

Nos processos de formação continuada que nossa equipe tem conduzido, os conteúdos conceituais sobre os temas da leitura, da língua escrita, da linguagem verbal e ainda outros temas afins que surgem no processo têm sido tratados por meio de dinâmicas próprias à formação de adultos. No que tange especificamente ao tema da literatura, além de oficinas e exposições sobre autores, gêneros literários e literatura infantil, temos explorado uma forma didática mais silenciosa, ou mais subliminar. Percebemos que quando lemos um texto literário de forma gratuita, ou seja, sem dar nenhum pretexto didático, sem articular os sentidos antecipadamente, antes de iniciarmos a sessão de formação, o efeito de transmissão se produz de uma forma extremamente eficaz, muito duradoura, facilmente tornando-se por si só uma leitura compreensiva. Nessas situações, não atrelamos, à leitura apresentada pela nossa voz (oralmente), a obrigatoriedade de nenhuma discussão temática, imprimindo apenas o caráter de fruição, de curiosidade e conhecimento, sem interesse pragmático, apenas pelo prazer de conhecer. Essa forma de fazer

no contexto de formação (de adultos) ilustra, na nossa opinião, o que se deveria aprender sobre as potencialidades da leitura, em relação a todas as outras formas de ler, e não apenas no caso da leitura literária. A experiência de ouvir, fruir, compreender, interpretar e comentar, expressando opiniões entre os pares, marca esses sujeitos docentes e facilita a retomada de leitura em outros contextos, inclusive com as crianças de suas turmas.

Nessas atividades de formação, não usamos nenhum protocolo destacado e apresentado de maneira didática, pois o que está em jogo é justamente a singularidade de cada experiência leitora, que poderá se desdobrar em outras experiências junto a outros sujeitos. Lemos aos professores em formação obras de literatura consideradas por nós de boa qualidade, para crianças ou para adultos, de gêneros discursivos diversos: poéticos, narrativos, teatrais, etc. Percebemos o caráter formador da literatura apenas pela leitura em si; o efeito do texto e da leitura compartilhada numa comunidade de práticas, apresentada gratuitamente entre pares, sem qualquer valoração conceitual.

Apresentando a literatura considerada de qualidade, falando dela como leitores, por dentro (sobre os textos lidos, sua composição, estilo, etc.) ou por fora (sobre os autores, edições, coleções ou publicações), vemos surgir uma relação com a literatura que se estende para a atuação docente, no contexto escolar. Os professores passam a contar histórias de outra forma para os alunos, a incluir obras literárias de modo mais frequente e consistente em seu planejamento, a considerar em detalhes a presença dessa leitura nos processos pedagógicos.

Analisando o fenômeno de apropriação de conhecimentos do currículo da formação continuada para as práticas docentes, podemos considerar a literatura a partir da noção de *homologia de processos*. Esta tem sido pensada por nós com interesse, pois cremos que os conteúdos e conhecimentos escolhidos para apresentar aos professores em processos formadores somente terão validade se puderem ser ressignificados e utilizados com seus alunos de forma consciente. Não como se fosse um modelo, pois o mais interessante a se colher como produto dos processos de formação é o caráter inusitado do que é revertido, pelos professores, no chão da sala de aula, a partir do discurso da formação. No que se refere aos ensinamentos literários, percebemos que foi de forma subliminar e sensível que elementos essenciais da leitura literária revelaram-se preciosos para os professores em formação.

A noção de homologia de processos remete à similaridade entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que se espera que esse professor desenvolva com as crianças.



O efeito formador foi incontestável: a leitura literária sendo apresentada de forma simples e real, isto é, incluindo os participantes da formação com papéis diferentes (formadores e formandos), vivendo momentos específicos de suas trajetórias individuais e da carreira, com experiências de literatura diversas. cremos que isso se deva ao lugar da arte, entre as formas de se usar a palavra, que atravessa o etário, o social, o regional ou quaisquer outras formas de identidade. Assim, o que fizemos em processos de formação profissional foi retomado e ressignificado pelos docentes em suas turmas, com as crianças, participando de outra comunidade de práticas leitoras.

Essa possibilidade de o professor vivenciar, nos processos de formação, experiências que transformam sua relação com os textos literários e, por homologia, apoiar ações que redimensionem sua prática pode ajudar a instaurar comunidades de leitores, em espaços sociais múltiplos, inscrevendo os participantes em práticas sociais antes não cogitadas como possíveis.

O pressuposto é de que aquilo que se vive como indivíduo, no caso dessas professoras que participam dos processos de formação, pode produzir efeitos em outros sujeitos com quem se estabelecem relações de conhecimento e de troca, inclusive com as crianças com as quais essas profissionais interagem. Pensando como Mikhail Bakhtin (1992), quando a voz do professor é tratada como alteridade, com escuta e responsividade, em processos de formação continuada, sua voz *docente* se alterará. Ao ser enunciada, mesmo que em espaços constituídos por outras comunidades de práticas, a voz não será mais a “mesma”, nem igual à sua própria antes de escutar a do formador nem igual à do formador, transformada em um modelo. Será uma

terceira, capaz de *hibridizar* vozes, as que se encontram diante de si na escuta da enunciação e outras que sejam antecipadas, inclusive. Por exemplo, as vozes de seus alunos – vozes infantis – marcam a voz docente mais do que talvez a do formador. As diferentes vozes interpeladas a serem ditas são intervenientes nessa formação discursiva.

Na sua própria experiência você percebe que sua voz docente é hibridizada por outras vozes? Que vozes são essas? Como as vozes das crianças têm marcado a sua voz docente? E as vozes dos formadores? E as outras vozes que se encontram em sua voz docente?

Vale a pena ainda dizer que se professoras se modificam, os formadores também se alteram ao ver os efeitos que se produziram pela voz docente. Formadores se surpreendem ao observar os novos sentidos que são gerados por suas interlocutoras professoras, assim como professoras surpreendem-se pela escuta das interpretações de seus alunos, pelo que são capazes de produzir como sentidos, a partir de um trabalho com a literatura. A própria literatura se altera; ganha novas leituras, novos sentidos, pois na voz da professora, por ter se inscrito na formação discursiva, a literatura será outra.

Destacamos a seguir a experiência de formação continuada conduzida no âmbito de uma pesquisa-formação de longa duração, monitorada por um grupo de pesquisa em que vários membros participavam como formadores. Trata-se do projeto de formação denominado Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE/UFRJ).

Os dados são de um momento de maturidade do grupo, em que as professoras passaram a se organizar para realizar a leitura literária que até então era feita pelas formadoras, no início da sessão presencial de estudos. Naquele semestre, houve cinco leituras feitas pelas professoras. Escolhemos três momentos para analisar os perfis leitores singulares, revelando suas apropriações a respeito do que expusemos. Esses momentos mostram a formação de leitores literários, adultos, que por sua vez tornam-se formadores de leitores, de seus alunos, também numa perspectiva de leitores-autores, isto é, aqueles que além da compreensão expressam a interpretação que fazem dos textos lidos.

As cinco obras lidas foram: *As brincadeiras do Pequeno Nicolau* (de René Goscinny e Jean-Jacques Sempé), *A árvore vermelha* (de Shaun Tan), “Trem de ferro” (poema de Manuel Bandeira), *As cozinheiras de livros* (de Margarida Botelho) e *A caixa de Jéssica* (de Peter Carnavas). Aqui são comentadas as leituras das três primeiras, cada uma delas escolhida e apresentada por uma professora em formação.

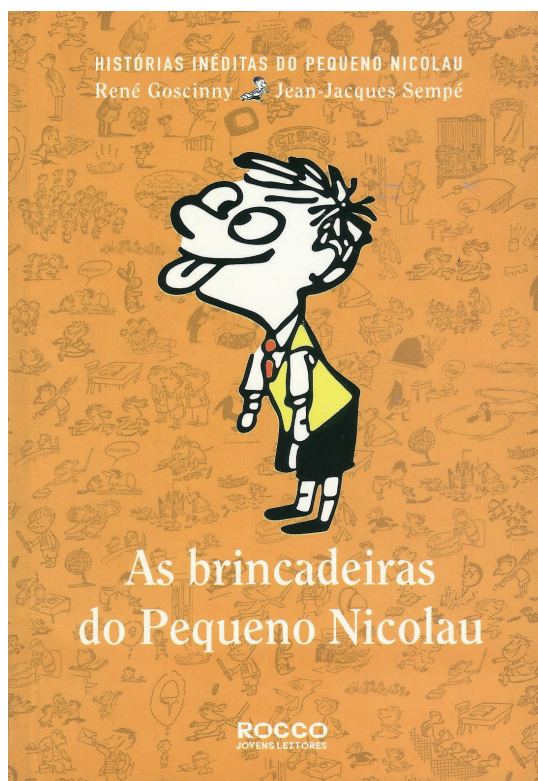


Figura 1 – Capa do livro *As brincadeiras do Pequeno Nicolau*.

As brincadeiras do Pequeno Nicolau é um livro francês que já foi transformado em filme. Compõe-se de alguns episódios que se encadeiam num romance, mas que podem ser lidos separadamente. A professora Giselle Amorim, uma das três professoras cuja prática apresento aqui, escolheu o episódio intitulado “A maçã” e explicou suas razões:

Ao trazer a história do Pequeno Nicolau, de René Goscinny e Jean-Jacques Sempé, um menino esperto, bagunceiro, inquieto, criativo, sonhador e peralta, nos remetemos aos nossos alunos brasileiros que se fazem presentes nas cadeiras das salas de aulas de nossas escolas públicas do Rio de Janeiro. Talvez diante das suas peraltices, Nicolau fosse classificado como aluno hiperativo com déficit de atenção. Essa história, apesar de ter sido escrita em tempo e espaço distintos da nossa realidade, em meados dos anos 1950 e na França, desperta lembranças bem próximas de nossas salas de aula, conhecidas por nós, professoras.

Ao propor a leitura do episódio “A maçã” do livro *As brincadeiras do Pequeno Nicolau*, vi no texto literário uma forma pertinente de demonstrar, no encontro do grupo EPELLE, elementos indispensáveis que a literatura nos proporciona: a liberdade, a fantasia, a estética, a afetividade, o medo, a perda, a emoção, o deslocar de um plano real para uma ficção que altera nossos sentidos.

Nesse comentário sobre sua escolha literária, é evidente a concepção da professora sobre o lugar da literatura como possibilidade de referência a outras realidades, como metáforas de situações humanas vividas, o que exige de nós, leitores, a compreensão de sentidos ligados ao contexto trazido pelo texto lido e ainda, em seguida, a passagem para nosso próprio contexto. As relações estéticas que podemos manter com as palavras utilizadas literariamente são sempre de referência a mundos e devem ser expandidas em deslocamentos que os leitores aprendem a fazer, para extrapolar o literal. No mesmo relato, Giselle ainda produz outras observações muito preciosas sobre a literatura na formação de professores e seus efeitos sobre os adultos:

Abrir nossos encontros com leitura literária é levar essa experiência para nossa prática de sala de aula com nossos alunos. Traz a possibilidade de pensar em uma formação docente e discente numa dimensão sensível, ética e estética, que leva em consideração o ponto de vista dos alunos envolvidos, sua criatividade, fazê-los pensar sobre si, sobre o outro e sua comunidade, num movimento dialógico sobre os conhecimentos que permeiam a escola.

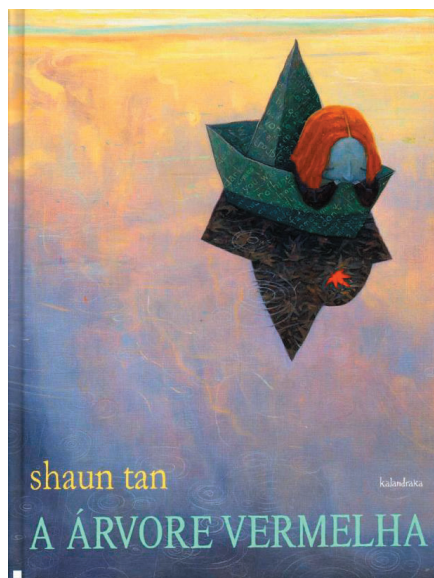
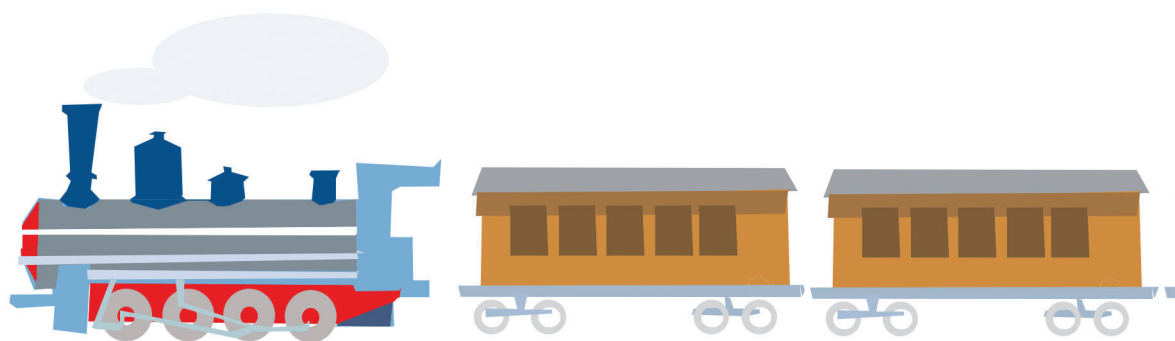


Figura 2 – Capa do livro *A árvore vermelha*, de Shaun Tan (2009).

A segunda professora cuja prática e cujos comentários abordaremos, Simone Werneck, provocou, com a leitura do livro escolhido, *A árvore vermelha*, um efeito muito significativo sobre o grupo. Trata-se de um texto muito triste, com poucas palavras, que fala de angústia, solidão, de sentimentos desesperançosos. As imagens são esteticamente elaboradas, estendidas sobre toda a página de grandes dimensões, com figuras abstratas em desenhos, pinturas e colagens em cores sombrias, representando os sentimentos de forma grandiosa e intrigante. Apela para a composição de imagens surreais, como é o caso de um peixe gigantesco no meio de uma paisagem urbana, por exemplo. O fato de o livro ser ilustrado de forma intensa amplia os sentidos de depressão e descrença em possíveis emoções mais positivas.

É na contracorrente que se destaca esse ato da professora em compartilhar com suas colegas e com as formadoras presentes uma obra que se refere a tamanha tristeza. Não desejou apresentar um texto que trouxesse mensagem construtiva, conselhos éticos que alegrem os humores, com caráter de superação e busca da felicidade. Se a literatura trata da experiência humana, então ela representará esteticamente sentimentos nem sempre traduzíveis. Aí está a sua arte.

Nesse dia, a encenação do texto escolhido foi grave; a professora leu com entonação correspondente aos sentimentos retratados no livro, fazendo o texto se integrar à nossa recepção de forma muito significativa. Quando terminou de ler, comentamos o texto e os sentimentos por ele expressos. A professora justificou sua escolha dizendo que se sentia muito desesperançosa, por sua turma ter sido redistribuída, sem um pedido prévio de autorização. Ela leu o texto, compartilhando seu sentimento, que, para ela, estava expresso naquele livro. A literatura que lhe produziu sentidos tão importantes foi por ela compartilhada naquela comunidade de leitores pequenos, seus alunos, os quais tiveram também ocasião de falar sobre seus sentimentos não tão positivados em nossa sociedade.



Trem de ferro

Manuel Bandeira

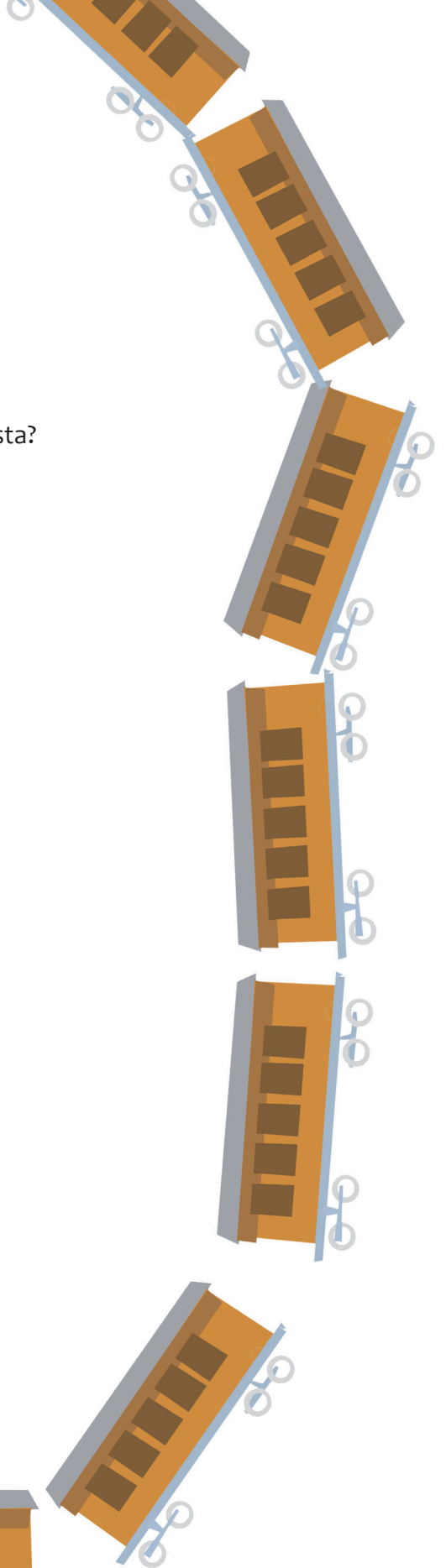
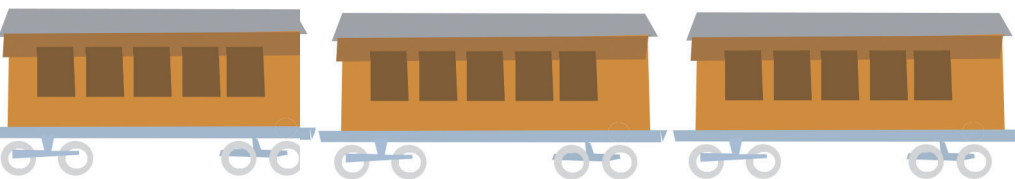
Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força
(trem de ferro, trem de ferro)

Oô...
Foge, bicho

Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
Da ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
De cantar!



Oô...
(café com pão é muito bom)

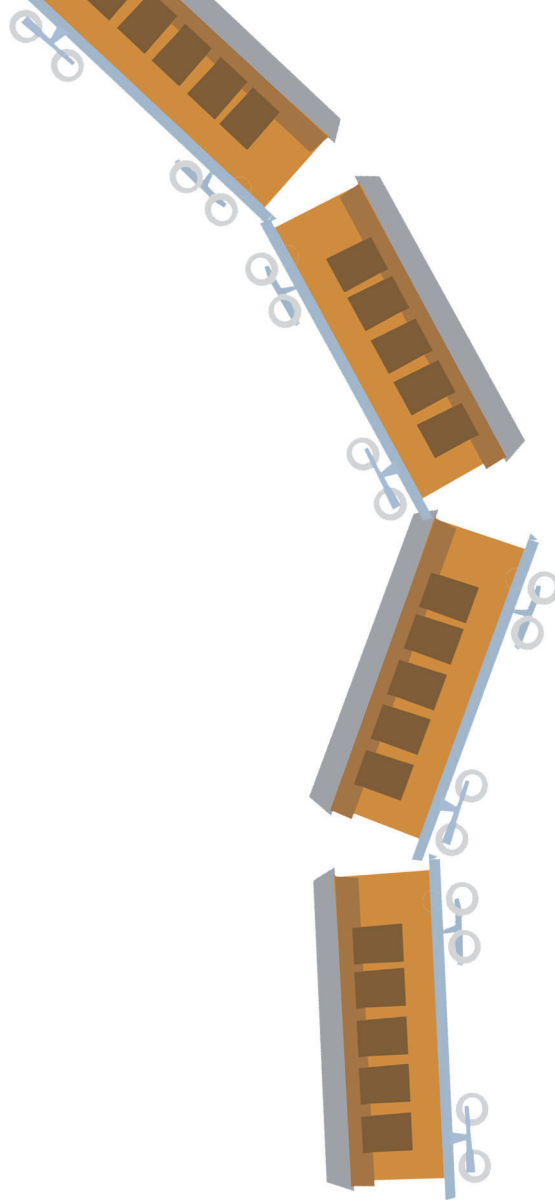
Quando me prendero
No canaviá
Cada pé de cana
Era um oficiá

Oô...
Menina bonita
Do vestido verde
Me dá tua boca
Pra matar minha sede

Oô...
Vou mimbora vou mimbora
Não gosto daqui
Nasci no sertão
Sou de Ouricuri
Oô...

Vou depressa
Vou correndo
Vou na toda
Que só levo

Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente...
(trem de ferro, trem de ferro)



Ruth França, a terceira professora focalizada aqui, apresentou-nos a leitura de um poema famoso de Manuel Bandeira, “Trem de ferro”. Ela mesma introduz as razões dessa sua decisão:

Desde que li alguns trechos de *Os Lusíadas*, de Camões com uma turma de 2ª série, em 2004 e fizemos um trabalho maravilhoso, após conversa sobre a atemporalidade do texto, passei a acreditar que em qualquer tempo um texto pode ser compartilhado com crianças de qualquer idade. O importante é que seja boa literatura e esteja bem situado no contexto. Escolhi compartilhar o texto “Trem de ferro” com as companheiras do EPELLE porque sempre foi presente na minha história na sala de aula. Sempre me deu muito prazer compartilhar esse texto com meus alunos. Sua sonoridade e atemporalidade me encantam. O tema relacionado com a cultura popular também é bastante compreensível por uma criança, por sua linguagem simples.

Os motivos que levaram a professora a escolher um poema e compartilhar com seus pares profissionais emanam da sala de aula, da vivência com as crianças na escola. Ruth explica a atemporalidade da obra de arte, mesmo quando trata de realidades que não mais existem; como se produz o sentido que a obra traz por meio de sua forma composicional, ritmo, escolhas de palavras e frases, entre outros elementos:

Decidi apresentar antes da leitura diversos vídeos com diferentes interpretações do texto para que pudéssemos vê-lo interpretado em diferentes contextos. Marcando sua contemporaneidade através da recitação musicada em ritmo de hip hop ou teatralizada e da animação digital. Explorando a possibilidade de trazer um texto de Manuel Bandeira da década de 1930 até as crianças da atualidade, dando sentido e significação. Quando o texto foi escrito, certamente o trem era um meio de transporte muito utilizado e essencial na vida da sociedade. Atualmente, não tem a mesma valorização. São tantas as opções de transporte, que o trem aparece bem menos em obras literárias. Algumas crianças nunca andaram de trem. Mas a

musicalidade criada no texto por Manuel Bandeira o aproxima das cantigas e quadrinhas infantis. O ritmo do deslocamento do trem nos trilhos e as freadas simbolizadas nas palavras do poema, a narrativa da viagem como se estivéssemos vendo a paisagem por onde o trem vai passando são atrativos para as crianças, independentemente do tempo e da realidade social em que o texto seja compartilhado. Afinal a boa literatura atravessa o tempo e permanece viva.

Ao escolher tal leitura, Ruth guiou-se pelo que lhe trazia sentidos profissionais, ou seja, a aprendizagem dos seus alunos ao experimentarem plenamente uma obra de arte verbal – o poema de Manuel Bandeira – com corpo, entonações, vivências sociais, históricas e culturais. Sua prática pedagógica como ação dialógica junto a seus alunos é coerentemente sustentada pela literatura. Sua forma de trabalhar a literatura lhe permite atravessar gerações, idades e épocas, sem que a compreensão dos sentidos se restrinja a qualquer desses parâmetros. A professora ainda complementa, em sua apresentação:

Outro motivo da escolha deste poema como leitura literária no EPELLE/UFRJ são as possibilidades que a leitura compartilhada dele traz. Ouvir a voz do outro moderando o tom da própria voz, ajustar o ritmo da leitura ao dos companheiros, negociar a interpretação buscando a harmonia e fazendo o texto soar em uníssono sentido, produzindo. São exercícios coletivos que possibilitam o desenvolvimento da leitura e da socialização. Há uma exigência de negociação entre leitores na leitura e também um prazer em fazer soar coletivamente o som do trem de ferro em movimento. O conteúdo do poema, produzido com tanta maestria pelo autor, dá às crianças informações intra e extratextuais para a compreensão do texto desse autor tão importante da literatura brasileira.

Neste relato utilizei as palavras das professoras Giselle Amorim, Simone Werneck e Ruth França, ecoando sentidos compartilhados. No processo de formação docente maduro e bem-sucedido, as professoras constituíram-se como leitoras literárias, falando da literatura, afetando-se pela experiência da leitura, podendo comentar e afirmar-se como leitoras.

Professora, você se identificou com alguma das vozes das professoras do projeto EPELLE? Quais e por quê? Você concorda com nossa opinião de que experiências de leitura como as vividas no projeto contribuem para a coerência do trabalho com as crianças mais do que de qualquer doutrinação baseada em *slogans* que se possam defender nos processos de formação e da discussão abstrata sobre a língua e a leitura?

A literatura, se compreendida em sua forma plena, como nos ensinam as professoras, permite a compreensão de mundos. Possibilita encontrar e entender os sentimentos de quaisquer tons da paleta de cores (sombrios ou alegres) e a potencialidade de se encenar corporalmente um texto para se compreender seu sentido no coletivo de leitores. Essas foram as lições que as professoras puderam dar a nós, formadoras, e às suas colegas, seus pares, no coletivo da formação continuada, a respeito da importância da leitura, de modo geral, e da leitura literária nas instituições educacionais, formando leitores que tratem com sabedoria a arte da palavra.

Referências

- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N.. *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 6 ed. São Paulo: HUCITEC, 1992 [1929].
- BATISTA, Antônio Augusto. Os professores são não leitores? In: SILVA, Ceris Salete Ribas; MARINHO, Marildes (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.
- BATISTA, Antônio Augusto. Professoras de Português, formação superior, matrimônio e leitura: um caso de estudo. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). *Sociologia da educação*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-109.
- TEZZA, Cristóvão. *O filho eterno*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

Leituras literárias citadas

BANDEIRA, Manuel. Trem de ferro. In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, [s.d.].

BOTELHO, Margarida. *As cozinheiras de livros*. São Paulo: Paulinas, 2014.

CARNAVAS, Peter. *A caixa de Jéssica*. São Paulo: FTD, 2010.

GOSCINNY, René; SEMPÉ, Jean-Jacques. *As brincadeiras do Pequeno Nicolau*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

TAN, Shaun. *A árvore vermelha*. São Paulo: SM, 2009.

Parte 2. Tertúlia Literária: construindo caminhos para a formação das professoras como leitoras de literatura¹

Mônica Correia Baptista

Angela Rabelo Barreto

Patrícia Corsino

Vanessa Ferraz Almeida Neves

Maria Fernanda Rezende Nunes

Antes de apresentar o Projeto Tertúlia Literária, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa e Estudos sobre o Letramento Literário, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG (GPELL/CEALE/FaE/UFMG), é preciso esclarecer o significado da palavra “tertúlia”, que, apesar de estar registrada nos dicionários da língua portuguesa, é pouco usada entre nós.

tertúlia s.f. 1 agrupamento, reunião de parentes ou amigos 2 palestra literária 3. pequena agremiação literária, menor do que as academias e arcádias (HOUAISS, 2001, p. 2707).

O verbete ainda sugere tratar-se de uma “reunião de gente para discutir ou conversar” (HOUAISS, 2001, p. 2707). O Projeto Tertúlia Literária, apoiado nesses significados, parte de duas ideias muito simples. A primeira delas é que para que nós, professoras, formemos as crianças como leitoras de literatura, é preciso que sejamos, nós mesmas, leitoras de literatura. A segunda ideia é que a leitura não é uma atividade solitária. Quando lemos, conversamos com muitos interlocutores (com o autor, com as referências que esse autor buscou para elaborar seu texto, com os outros textos que já lemos na vida, com as referências que acompanharam os autores desses outros textos...). Além desses interlocutores, compartilhar nossas leituras com outros

¹ Este texto baseou-se no artigo “Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade”, escrito por Celia Abicalil Belmiro, Maria Zelia Versiani Machado e Mônica Correia Baptista, publicado na revista *Perspectiva*, da Universidade Federal de Santa Catarina.

leitores acerca do que lemos é uma prática importante para ampliar nossas experiências e também para formar *comunidades de leitores*.

Nessa mesma perspectiva, vale lembrar o que Bakhtin, citado por Faraco (2007, p. 106), formulou acerca da alteridade na construção da identidade: “os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus”. Para Bakhtin, o diálogo que se observa no encontro do leitor com o livro promove uma infinidade de outros encontros expressos nas vozes de outros autores, outros leitores, críticos, resenhistas, etc.

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividades, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre, portanto, da situação particular de um problema científico ou de um estudo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Aidan Chambers (2007, p. 19), ao discutir o lugar da conversação no processo de leitura, refere-se ao comentário de Sarah, uma criança de oito anos de idade: “Nós não sabemos o que pensamos sobre um livro até que falemos sobre ele”. Por isso, o nome do projeto se complementa com a expressão “Quem lê também tem muito a dizer”.

A origem do projeto partiu de uma triste constatação: as professoras da Educação Básica, em geral, não são leitoras de literatura, por falta de tempo, de oportunidades ou porque não se formaram como tal ao longo da sua vida e da sua trajetória profissional.

Sabemos que o leitor de literatura precisa apropriar-se de capacidades específicas e dominar competências particulares. Graça Paulino e Marta Passos Pinheiro (2004) destacam algumas das competências que se esperam desse leitor:

[...] que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO; PINHEIRO, 2004, p. 56).

O desenvolvimento dessas competências se articula com o alto grau de complexidade que caracteriza a leitura literária. Vincent Jouve (2002), ao tratar dessa complexidade, reporta-se a três funções básicas, apontadas por Michel Picard, peculiares a esse tipo de leitura: “a subversão na conformidade”, “a eleição do sentido na polissemia” e “a modelização por uma experiência de realidade fictícia”. Explicando cada uma delas:

1. “A subversão na conformidade”. Para esses autores, o texto literário, ao mesmo tempo que contesta uma cultura, parte do pressuposto de que essa cultura existe como tal. Dessa forma, uma inovação só pode ser entendida a partir da tradição. A leitura literária tem, portanto, um duplo interesse: o de nos mergulhar numa cultura e, ao mesmo tempo, o de explodir seus limites.
2. “A eleição do sentido na polissemia”. “O texto literário remete sempre a uma pluralidade de significações” (JOUVE, 2002, p. 137). Essa pluralidade de possíveis sentidos a serem construídos tem relação com o fato de a leitura literária ser, mais do que qualquer uma, marcada pela subjetividade. Uma

leitura que nos enriquece no plano intelectual e, ao mesmo tempo, investe no imaginário.

3. “A modelização por uma experiência de realidade fictícia”. Para os autores, a leitura literária possibilita ao leitor “experimentar, no modo imaginário, uma cena que ele poderia viver na realidade: a leitura, em outras palavras, permite ‘experimentar’ situações” (JOUVE, 2002, p. 137-138).

Você concorda com o que foi dito acima sobre a complexidade da leitura literária? Você seria capaz de identificar as três funções básicas, apontadas por Michel Picard, em sua experiência como leitora?

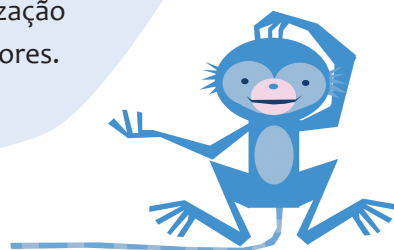
A leitura literária, que, como vimos, possui um alto grau de complexidade pela pluralidade de sentidos e pela potencial intertextualidade que oferece, exige atenção, concentração, disciplina. Gustavo Bernardo (2005) reafirma essa complexidade que marca os textos literários e observa que os sujeitos se transformam gradativamente e operam deslocamentos que os tiram de seu estado de comodidade. O autor ressalta que tais deslocamentos podem resultar em uma transformação ou reconfiguração de si mesmo e do mundo:

A ficção é boa, se e somente se, *não* tem tudo a ver com o leitor. Qual é a relação? Ora, o leitor que reconfigura o seu mundo, depois de ler uma ficção reconfiguradora, é parte desse mesmo mundo. Logo, ele termina, muitas vezes sem o perceber, por reconfigurar a si mesmo (BERNARDO, 2005, p. 18).

Levando-se em conta o papel de destaque que nós, professoras, exercemos na formação de leitores, somado à noção de que nossas próprias experiências como leitoras influenciam nossa postura profissional, parece procedente considerar, nas ações de formação, estratégias que nos permitam falar de nós mesmas, de nosso gosto literário, de nossas dificuldades, de nossa relação – difícil ou prazerosa – com a leitura. Vivenciando essa experiência de conversação dialógica, poderíamos, ao ocuparmos o lugar de mediadoras e de promotoras de leitura, assegurar, ao pequeno leitor, também lugares de fala, nos quais as crianças pudessem falar de suas experiências, das curiosidades e descobertas, de maneira que elas pudessem também trilhar

esse caminho particular. Espera-se, pois, que as trajetórias pessoais e profissionais das docentes estejam preenchidas por suas experiências de leitoras de literatura.

O termo “experiência” é aqui entendido como a inserção e integração em práticas efetivas de leitura de textos literários, que supõem desde a interação solitária consigo mesmo, durante o ato de ler textos ficcionais ou poéticos, até a socialização dessas leituras, junto a comunidades de leitores.



O que você acharia se tivesse a oportunidade de participar de estratégias formativas nas quais pudesse falar sobre sua experiência como leitora, seus gostos, preferências e dificuldades em relação à leitura? Em que essas estratégias poderiam contribuir para sua formação como leitora e como professora? Já viveu experiências dessa natureza? Comente os pontos positivos e os negativos dessa experiência ou experiências.

Tertúlia Literária: uma proposta de formação de professores-leitores de literatura

O Projeto de Extensão Universitária Tertúlia Literária: Quem Lê Também Tem Muito a Dizer tem como pressuposto a ideia de que ler implica compartilhar espaços, construir pensamentos coletivamente, vivenciar experiências de leituras partilhadas e alargar nossas vivências por meio dos múltiplos sentidos construídos por diferentes leitores. A leitura, nessa perspectiva, é compre-

endida como um processo não individual, mas coletivo, dialógico, no sentido bakhtiniano do termo, como tivemos a oportunidade de ver anteriormente.

Trazer essa noção para o âmbito da formação de leitores implica ampliar as possibilidades de interação em torno de atividades de leitura, compreendendo o ato de ler não mais como um processo solitário entre o leitor e o texto, mas sim como um processo que se constrói coletivamente. Isso é o que propõe o Projeto Tertúlia Literária, como veremos a seguir.

O objetivo do Projeto Tertúlia Literária é incidir sobre a formação literária de professoras de escolas públicas que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, são realizados encontros mensais nos quais as leituras feitas pelos participantes são socializadas e debatidas. Em sete anos ininterruptos de encontros e atividades diversas, mantém-se a finalidade de destacar a literatura como uma das leituras que devem fazer parte da vida e, conseqüentemente, da trajetória de formação das professoras.

Além da constatação de que a literatura não tem feito parte da rotina das professoras, preocupavam-nos certos rumos que o trabalho com textos literários, na Educação Básica, particularmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, poderia vir a assumir, sob a influência do processo de alfabetização inicial. Em muitos casos, o ensino da leitura e da escrita vem ocorrendo de forma dicotomizada. Os processos de apropriação do sistema de escrita e aqueles relacionados à inclusão das crianças como membros da cultura escrita são trabalhados separadamente e, não raro, em momentos estanques e hierarquizados. A literatura, nesse contexto, vem recebendo um tratamento indesejável, ora servindo prioritariamente como estratégia didática para a aquisição da base alfabética, ora sendo concebida como mera atividade de fruição.

Como afirmamos antes, a formação do leitor literário é tarefa urgente e complexa, cujo êxito depende em grande medida da familiaridade que as professoras possuem em relação à literatura. O repertório cultural e as experiências de leitura das professoras são elementos decisivos para a garantia de uma mediação mais apropriada, que aproxime as crianças dos livros de literatura e lhes proporcione uma formação de leitores perenes.

Para aproximar as professoras da literatura para adultos, o Projeto Tertúlia Literária destaca, em primeiro plano, a condição de leitoras, e não de docentes. Embora as participantes possuam essa identidade profissional comum, para o projeto elas são leitoras que se encontram para compartilhar suas leituras. Não há o objetivo de transpor a experiência de leitura dos livros para a prática pedagógica com as crianças. Ao enfatizarem a leitura, afastando-se momentaneamente da “função” docente, as professoras podem mergulhar na obra, sem pensá-la unicamente como um texto passível de ser empregado nas práticas escolares com as crianças, ainda que isso venha a acontecer um dia sob outras bases. Experiências duradouras de leitura literária demandam “penetrar no bosque” sem a ligeireza dos atalhos, “andar para ver como é o bosque e descobrir por que algumas trilhas são acessíveis e outras não” (ECO, 1994, p. 33).

Como funciona o projeto

O Projeto Tertúlia Literária estrutura-se em edições anuais. A cada edição, é escolhido um tema e, a partir dele, são selecionadas obras literárias, cuja leitura mensal é indicada previamente aos participantes. A partir da definição da temática e dos títulos que integrarão a edição, os participantes realizam a leitura dos livros, na ordem indicada. No período que antecede o encontro presencial, durante o mês em que ocorre a leitura do livro, os participantes se comunicam por meio do *site* do projeto. Nos fóruns de discussão, criados no espaço *web*, são realizados debates sobre a temática ou sobre algum aspecto relacionado à leitura da obra. Também no *site*, os participantes encontram indicações de leitura de outros textos, tais como letras de música, poesias e reportagens, ou acessam outras obras literárias relacionadas à temática daquela edição. Além disso, assistem a filmes e vídeos ou veem imagens postadas que estimulam a curiosidade e o desejo de ler e conversar sobre os livros. Ao fim desse período ocorre o encontro presencial, no qual se efetiva a troca de experiências, por meio de discussões que ampliam a leitura realizada. Nesses momentos em que os participantes expõem suas leituras, percebemos como as obras repercutem em suas vidas, de que forma e com que intensidade essas leitoras se apropriam do que leram e como o fazem. Em algumas situações, notamos que, apesar de muitas vezes terem

ouvido falar da obra, de seus personagens ou de seu autor, não haviam ainda se aventurado a desbravar as páginas desses livros.

Tendo iniciado em 2009, até 2015 já se somavam sete edições com as seguintes temáticas: “A infância na literatura”; “O amor na literatura”; “A viagem na literatura”; “O crime na literatura”; “A fofoca na literatura”; “Literatura e direitos humanos” e “Ciências e literatura”. A escolha dos livros por tema favorece uma variedade de propostas e estilos literários que abarcam obras que cumpriram ou cumprem uma circulação/recepção também ela muito variada no campo da literatura. No âmbito do tema infância, por exemplo, os participantes leram desde obras como *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, até *Manuelzão e Miguilim*, de João Guimarães Rosa. No eixo temático que contemplou a viagem, as sessões foram abertas com o clássico *Odisseia*, de Homero, e foram seguidas por outros livros como *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e *Terra sonâmbula*, de Mia Couto. No tratamento do amor, foi traçado um panorama histórico do que se entende por amor, desde a época clássica, passando pelo amor romântico, parnasiano, modernista, com uma interessante interrogação sobre como esse sentimento é compreendido nos dias atuais. Leituras de textos dramáticos, poemas, narrativas, crônicas, memórias são exemplos da diversidade de obras e autores que foram lidos nas diversas sessões que aconteceram ao longo desses sete anos.

Conheça o almanaque comemorativo dos cinco anos do Projeto Tertúlia Literária, disponível em <http://goo.gl/hcc9BE>.



A garantia da diversidade na organização e na estruturação de cada sessão é um princípio do projeto. Há situações em que o próprio grupo de coordenação se encarrega das sessões, propondo dinâmicas relacionadas à temática e aos livros lidos, promovendo os debates, apresentando obras de arte e filmes baseados na obra literária lida, traçando perfis, fazendo aproximações, reconhecimentos, enfim, dando abertura para um tratamento que resulta, finalmente, na formação cultural do sujeito leitor. Em outras situações, um convidado, que pode ser um autor de textos literários, um professor universitário, um livreiro, um ilustrador, um pesquisador, ou simplesmente um leitor apaixonado pela obra em foco, cumpre o papel de conduzir os debates, suscitando a manifestação das experiências individuais de leitura pelos participantes. Qualquer que seja o formato assumido, há uma preocupação comum: garantir que as leitoras expressem suas opiniões e suas satisfações ou insatisfações, articulem novos pensamentos, exteriorizem elementos perturbadores provocados pela história. Nessa “conversação literária”, como assinala Chambers (2007), a fala sobre o que se leu dá forma aos pensamentos e emoções excitados pelo livro e pelos significados que construímos juntos a partir do texto.

Essa é uma finalidade do projeto: construir situações e espaços nos quais os sujeitos possam olhar para si e para os outros a partir de ângulos e lentes variadas, constituindo-se, assim, como leitores que entendem e respeitam a diversidade. Dessa forma, vão se construindo sentidos partilhados, e as sessões passam a ser um espaço no qual a intersubjetividade é motivada pela liberdade de se posicionar como um sujeito produtor de sentidos. Como afirma Vincent Jouve (2002, p. 102):

O eu que se engaja na obra sempre é, de fato, ele próprio um texto: o sujeito não é nada mais do que a resultante de influências múltiplas. A interação que se produz na leitura é, portanto, sempre inédita. O sentido, longe de ser imanente, se apresenta como o resultado de um encontro: o do livro e do leitor.

Em cada uma das edições do projeto, tem havido uma sessão especial ao final do ano, organizada de acordo com a temática abordada. Quando o tema foi “O amor na literatura”, a atividade foi uma visita ao Teatro Municipal de Sabará, construído em 1818, como ambientação para a leitura do livro *Romeu e Julieta*. O professor convidado, especialista em artes cênicas, criou um con-

texto para a discussão da obra de Shakespeare, apresentando informações sobre o teatro elizabetano, a forma de apresentação das peças nos séculos XV e XVI, as diferentes versões da obra, suas traduções para o português, e finalizou com uma leitura dramática da peça. Na edição em que o tema foi “O crime na literatura”, o fechamento foi uma visita guiada por uma professora de artes visuais ao Cemitério do Bonfim, em Belo Horizonte, que contém mausoléus cujas esculturas são obras de arte representativas dos momentos históricos vividos desde a inauguração da cidade, há mais de cem anos.

Nesses sete anos de experiência, observou-se que há certa instabilidade em relação ao direito de fala no início de cada grupo e uma transformação gradativa ao longo do processo. Muitos participantes permanecem como ouvintes e outros tomam o turno para emitir opiniões, relacionar a problemática com suas vidas, apresentar dúvidas de leitura. Todavia, parte significativa dos ouvintes vai, aos poucos, assumindo uma postura mais ativa: um olhar mais participativo, um silêncio compreensivo, sorrisos ou mesmo um semblante de discordância, a atenção à releitura de trechos comentados com o livro em mãos, gestos e expressões que denotam uma postura de seriedade e engajamento na proposta. É comum, ao final do ano, a ocorrência de pedidos de professores que desejam continuar no projeto.

A convivência com a heterogeneidade de pontos de vista tem propiciado que os participantes do Projeto Tertúlia Literária tomem para si a liberdade de interpretação, sem cair na armadilha do “pode tudo”, que, em geral, afasta o leitor da interlocução com as temáticas do livro. Esse é mais um dos princípios estruturantes do projeto: a construção de uma autonomia de leitura, no diálogo com outros leitores. Vale lembrar que o conceito de autonomia sinaliza um leitor com condições próprias que o levem a produzir sentidos na leitura; por isso, não se deve esquecer que essa autonomia é construída por um entrelaçamento de pensamentos que se organizam no coletivo, o que torna fundamental a interação entre os pares.

Essas reflexões nos levam a supor que, da mesma forma como ocorre com as crianças bem pequenas, não sabemos exatamente quando e como os seres humanos realizam uma síntese do que sabem e a partir dela avançam, mas uma coisa é certa: a convivência com a literatura pode ser uma porta para o entendimento do mundo ainda a ser explorado. O seu sentido e a sua força

residem na pluralidade de certezas e incertezas que perpassam os textos literários de diferentes épocas, como um amplo mosaico da condição humana, com as suas conquistas e fragilidades. Dessa forma, podemos considerar que uma formação integral do professor, seja da Educação Infantil, dos anos iniciais ou dos anos subsequentes, deve passar por uma compreensão de que as linguagens abarcam formas inusitadas de expressão, e que a dimensão estética da literatura é uma delas.

As autoras se basearam nas seguintes referências...

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BELMIRO, Celia Abicalil; MACHADO, Maria Zélia Versiani; BAPTISTA, Mônica Correia. *Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade*. *Perspectiva*, Curitiba, v. 33, n. 1, p. 97-118, 2015.
- BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005. p. 9-24.
- CHAMBERS, Aidan. *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE, 2007.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 97-108.
- JOUVÉ, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KRAMER, Sonia (Org.). *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?* Campinas: Papyrus, 2002.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.



3. Reflexão e ação

Agora que você conheceu duas experiências de capacitação profissional voltadas para a formação de professoras como leitoras de literatura, vamos fazer duas propostas de atividade.

Atividade 1: “Questionário Proust”

Convidamos você para uma “brincadeira” que consiste em responder ao “Questionário Proust”.

Na Inglaterra vitoriana, havia um divertimento de salão chamado “Confissões”, no qual os participantes respondiam a uma série de perguntas pessoais. Em homenagem ao autor de *Em busca do tempo perdido*, que gostava do jogo, a brincadeira é também conhecida hoje pelo nome de “Questionário Proust”.



Fizemos uma adaptação e propomos a você essas perguntas. Responda-as individualmente e, depois, compartilhe suas repostas com as colegas de curso.

Questionário Proust (adaptado)

Data:

Nome:

Naturalidade:

Idade:

Estado civil:

1. Os seus músicos favoritos:
2. Os seus pintores favoritos:
3. A sua ocupação preferida:
4. O seu sonho de felicidade:
5. Que profissão desejaria exercer?
6. O que gosta mais de ler (gênero/suporte)?
7. Quantos livros você lê por mês?
8. Dos livros que você já leu, de quais mais gostou?
9. Tem algum livro que você gostaria de ler, mas ainda não leu?
10. De qual(ais) livro(s) você menos gostou? Por quê?
11. Você frequenta bibliotecas? Se sim, com qual frequência?
12. Vai ao cinema?
13. Quais os filmes preferidos?
14. Gosta de ir a exposições/feiras? Se sim, com que frequência?
15. Assiste a telenoticiários? Se sim, cite alguns preferidos.
16. Vai a museus? Se sim, com que frequência?
17. Gosta de ouvir ou contar histórias?
18. Gosta de ir a espetáculos/shows? Que tipo de espetáculos/shows você prefere?
19. Já foi ao teatro? Se já, qual a peça assistida e o que você achou dela?
20. Os seus autores (de literatura e de textos para teatro) preferidos?
21. O(s) seu(s) poema(s) preferido(s):
22. Os seus poetas preferidos:
23. Quais os endereços virtuais mais visitados por você?
24. O seu herói preferido:
25. Os seus heróis na vida real:
26. A reforma política que mais ambicionaria no mundo:
27. O dom da natureza que mais gostaria de possuir:
28. Como desejaria morrer:
29. A sua divisa (uma frase ou expressão que resuma suas ideias ou sentimentos):

Atividade 2: Formando nossa comunidade de leitoras

Propomos que vocês constituam, ao longo do curso, uma comunidade de leitoras de literatura. Acreditamos que as experiências do EPELLE/UFRJ e do Projeto Tertúlia Literária/UFGM, que mesclam momentos de interação solitária com o livro e outros de socialização das leituras, possam ser úteis para o planejamento e desenvolvimento dessa atividade coletiva. Para facilitar esse planejamento, elencamos, em forma de perguntas, alguns pontos a considerar:

- Como e quando vocês realizarão os encontros?
- Que momentos do curso reservarão para compartilhar as leituras?
- Quantos encontros serão realizados?
- Quantos livros de literatura serão lidos e comentados ao longo do curso?
- Como escolherão os livros?
- Como conduzirão as discussões?
- Haverá uma coordenação em cada sessão? Quem serão os responsáveis?

Para o bom funcionamento do grupo, elaborem um pequeno projeto explicitando os objetivos, as obras a serem lidas, a metodologia, o cronograma, os papéis dos participantes, os convidados (caso optem por convidar um mediador), entre outros aspectos que devem ser pactuados. Pode ser interessante, na escolha de obras, optar por aquelas acessíveis a todos no portal Domínio Público, disponível em: <http://goo.gl/7T3k2t>.

E, como expressamos na introdução desta unidade, esperamos que essa seja uma oportunidade, entre outras, para que estabeleçam uma forte e intensa relação com a leitura literária e, ao mesmo tempo, ampliem as possibilidades de acesso ao universo da literatura.

4. Aprofundando o tema: uma pequena experiência, um pequeno ensaio para nossa Tertúlia

E se iniciássemos com o tema infância e nosso primeiro livro fosse *Indez*, de Bartolomeu Campos de Queirós? Vamos experimentar lendo o primeiro capítulo? Antes de começar a ler o primeiro capítulo de *Indez*, assista a uma entrevista com Bartolomeu Campos de Queirós disponível em <https://goo.gl/GsfH8J>. Nesta entrevista, o escritor fala das suas memórias de infância, da literatura, do belo, da iniciação das crianças como leitoras de literatura. Pesquise na internet mais informações sobre esse autor e sua obra. Em seguida, leia o primeiro capítulo de *Indez* e, com as informações que acessou, converse, no próximo encontro, sobre a vida e a obra de Bartolomeu Campos de Queirós e sobre o capítulo lido.

5. Ampliando o diálogo

Para aprofundar e ampliar seus conhecimentos e suas reflexões, sugerimos aqui três livros, além dos vídeos gravados do programa Casa das Palavras, da TV Câmara. Veja a seguir as referências completas. E bons estudos!

CADEMARTORI, Lígia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Conversa com o Professor, 1).

Nessa obra, Lígia Cademartori, especialista em literatura, professora e formadora de leitores, trata da relação que o professor mantém com a literatura. A autora parte do pressuposto de que se tornar leitor é um processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas, e dialoga com o professor-leitor sobre a leitura literária como experiência iniciática de doação de sentidos. Sendo ela própria leitora apaixonada por literatura, traz para esse diálogo autores e obras da literatura infantil e juvenil e assim “nos contamina com o prazer de desfrutar a literatura, com a paixão da leitura”, como expressa a professora Magda Soares no prefácio do livro.

LLOYD, Jones. *O Sr. Pip*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

O Sr. Pip é uma bonita homenagem ao poder de transformação da literatura. Ambientado na Papua Nova Guiné nos anos de 1990, em plena guerra civil, o romance, contado sob a perspectiva de Matilda, de 13 anos, mostra como um personagem de um dos grandes escritores do século XIX, Charles Dickens, é capaz de mudar a vida da jovem e de toda a sua comunidade, na ilha de Bougainville. Isolados por um bloqueio político, econômico e militar, os habitantes da ilha vivem com dificuldades e privações. A sorte de todos só mudaria quando o único homem branco que restara na aldeia decide reabrir a esquecida e também única escola do local, iniciando a leitura do clássico de Dickens *Grandes esperanças*. O impacto das aventuras do protagonista do livro, conhecido pelo apelido de Sr. Pip (nome do personagem principal na obra de Charles Dickens), ilumina de grandes esperanças Matilda e a gente de sua aldeia, sobrevivendo até ao inferno provocado pela guerra.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

Teresa Colomer, professora na Universidade Autônoma de Barcelona, mostra como os livros são os melhores colaboradores dos professores na educação leitora. Na primeira parte de *Andar entre livros*, dedica-se a três aspectos que interagem no processo da educação literária: a escola, os leitores e os livros. Na segunda, expõe a inter-relação desses elementos com quatro possibilidades de leitura que ajudam os professores a programarem suas atividades de animação leitora. Colomer busca, como ela própria afirma, mostrar “a maneira em que tanto livros como docentes trabalham em conjunto para elaborar um itinerário de leitura, que permite levar às novas gerações as possibilidades de compreensão do mundo e da fruição da vida que a literatura abre”.

Casa das Palavras, TV Câmara

Casa das Palavras é um programa da TV Câmara, com formato e conteúdo inovadores, que mergulha no universo da literatura pela ótica de quem mais entende do assunto: escritores, intelectuais, acadêmicos e leitores apaixonados. Os programas apresentados são gravados em vídeo e podem ser acessados em <http://goo.gl/MPkX5P>.

6. Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BANDEIRA, Manuel. Trem de ferro. In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, [s.d.].
- BATISTA, Antônio Augusto. Os professores são não leitores? In: SILVA, Ceris Salete Ribas; MARINHO, Marildes (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.
- BATISTA, Antônio Augusto. Professoras de Português, formação superior, matrimônio e leitura: um caso de estudo. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). *Sociologia da educação*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-109.
- BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005. p. 9-24.
- BOTELHO, Margarida. *As cozinheiras de livros*. São Paulo: Paulinas, 2014.
- CARNAVAS, Peter. *A caixa de Jéssica*. São Paulo: FTD, 2010.
- CADEMARTORI, Lígia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Conversa com o Professor, 1).
- CHAMBERS, Aidan. *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE, 2007.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 97-108.

- GOSCINNY, René; SEMPÉ, Jean-Jacques. *As brincadeiras do Pequeno Nicolau*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manuel de Mello. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KRAMER, Sonia (Org.). *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever?* Campinas: Papyrus, 2002.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- LLOYD, Jones. *O Sr. Pip*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- PAULINO, Graça; PINHEIRO, Marta Passos. *Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento*. *Estudos*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, 2004.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Indez*. Belo Horizonte: Miguilim, 1989.
- TAN, Shaun. *A árvore vermelha*. São Paulo: SM, 2009.
- TEZZA, Cristóvão. *O filho eterno*. Rio de Janeiro: Record, 2007.



Leitura e Escrita na Educação Infantil

Coordenação no MEC

Rita de Cássia de Freitas Coelho (SEB/DICEI/Coordenação Geral de Educação Infantil)

Equipe de Concepção e Organização

Mônica Correia Baptista (UFMG)

Patrícia Corsino (UFRJ)

Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG)

Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO)

Assessoria

Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto

Secretária Geral

Angela Bibiana Nogueira

Caderno 1: Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e aprender

Autores

Sandra Regina Simonis Richter (Unidade 1)

Isabel de Oliveira e Silva (Unidade 2)

Ludmila Thomé de Andrade (Unidade 3 – Parte 1)

Mônica Correia Baptista, Angela Rabelo Barreto, Patrícia Corsino, Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Fernanda Rezende Nunes (Unidade 3)

Leitores Críticos

Ordália Alves Almeida

Peterson William de Sousa

Miguel Farah Neto

Revisão

Aline Sobreira (Mangá Ilustração e Design Gráfico)

Design gráfico

Graça Lima

Ilustrações

Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima (Capa Dura)

Diagramação

Filigrana Design



Ministério da
Educação

