

LEITURAS E LEITORES NA TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL¹

Gina Carla Costa (PJF-GP-Linfe)

ginacarla4.0@hotmail.com

Hilda Micarello (PPGE/UFJF- GP-Linfe)

hilda.micarello@uab.ufjf.br

Márcia Mariana Santos de Oliveira (UFJF-GP-Linfe)

mmariana-oliveira@bol.com.br

Introdução

O objetivo deste trabalho é refletir sobre como adultos e crianças, mediados pelos ambientes nos quais interagem, afetam-se mutuamente no processo de transição da educação infantil ao ensino fundamental. Dentre os vários aspectos envolvidos nessa transição elegemos a leitura como aquele a ser focalizado de modo mais específico, uma vez que o tema da alfabetização tem, historicamente, repercutido nas relações entre educação infantil e ensino fundamental. Atualmente, a partir da inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, essa demanda tem se tornado cada vez mais precoce, impactando diretamente a vida das crianças nas instituições, as relações que estabelecem entre si, com os adultos e suas práticas culturais, de modo geral. Em contrapartida, o humano que se revela nas brincadeiras infantis nos interpela a pensar na maneira como as crianças, à moda ave, como nos diria Manoel de Barros (2004), pegam olhar de pássaro e inauguram modos de sentir, de narrar e de ser. Longe de serem passivas frente às propostas da escola, a seus objetivos e metas, as crianças se posicionam, trazendo novas possibilidades de organização dessas experiências, afetando umas às outras e aos adultos nesse processo.

Alicerçados nos conceitos de historicidade e de unidade entre sujeito e ambiente, advindos da psicologia histórico-cultural, consideramos a especificidade dessas relações em cada uma das etapas da educação básica. Para Vigotski o homem, para satisfazer suas necessidades, constrói conhecimentos a partir de suas experiências pessoais e da apropriação de saberes que são fruto de sua experiência social (VIGOTSKI, 1925/2004 apud AGUIAR et. all, 2012). Assim abordamos a experiência com a leitura como uma experiência pessoal, de atribuição de sentidos para o texto e para a própria situação de leitura pela criança e, ao

¹ Trabalho realizado no âmbito do GP LINFE – Grupo de Pesquisas Linguagem, infâncias e educação. Financiada pela PROPESQ/UFJF.

mesmo tempo, uma experiência social, mediada pelas relações entre crianças e entre crianças e adultos num contexto específico: o contexto escolar. Decorre dessa forma de abordagem da experiência com a leitura na transição entre educação infantil e ensino fundamental o reconhecimento de que os sentidos produzidos por adultos e crianças para essa experiência podem ser bem diversos e cambiantes ao longo do tempo, em função do modo como elas são vividas por esses sujeitos, das expectativas, necessidades e motivações que trazem para as vivências dessa prática cultural.

A unidade entre sujeito e ambiente e suas repercussões nas práticas de leitura

Um princípio central para as análises desenvolvidas no âmbito da pesquisa, também desenvolvido por Vigotski, é o de que sujeito e ambiente constituem uma unidade. Essa unidade é vivida de formas diversas pelos sujeitos em diferentes momentos de seu processo de desenvolvimento. Assim um dos principais desafios de um estudo longitudinal como aquele realizado pelo grupo de pesquisa LINFE é apreender como as vivências dos sujeitos vão se modificando ao longo do tempo, em função de mudanças ocorridas no ambiente e também nos próprios sujeitos. No enfrentamento deste desafio nos baseamos nas reflexões de Vigotski (2010) sobre a questão do meio na Pedagogia. Para ao autor (idem) o meio é abordado pela pedagogia considerando-se não as regras que o constituem, “mas seu papel e significado, sua participação e sua influência no desenvolvimento da criança.”(p. 682) Por isso não é possível abordar o meio em seus parâmetros absolutos, mas “a partir de parâmetros relativos”(p.682). Assim o meio se apresenta de determinada forma na perspectiva do sujeito que nele interage e essa perspectiva pode ser diversa em diferentes momentos do desenvolvimento infantil. Vigotski usa o termo vivência² para denominar os elementos que concorrem para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico da criança. A esse respeito esclarece que:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, com aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união

² O termo usado no original russo é *pereživânie*. A respeito deste termo, Prestes (2012) nos alerta para o fato de que, para Vigotski “*Pereživânie* (...) não diz respeito a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas à relação entre os dois (p. 129)”

indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Transpondo essas reflexões para o tema desta pesquisa, buscamos compreender os sentidos que as práticas de leitura assumem para um mesmo grupo de crianças ao longo de seu processo inicial de escolarização, num contexto específico: o contexto escolar. Nesse contexto, não apenas as crianças crescem e se desenvolvem, mas o fazem num ambiente do qual participam outras crianças e também os adultos. Em função das concepções e expectativas que se colocam com relação ao desenvolvimento das crianças, organizam-se ambientes, tempos, espaços e situações que, espera-se, conduzirão a marcha desse desenvolvimento numa direção esperada. As crianças, ao se relacionarem com essas formas de organização e com as concepções que as fundamentam, produzem, para elas, sentidos que são pessoais, pois têm a ver com sua personalidade, seus interesses e motivações, e também sociais, pois se produzem numa relação com esse ambiente.

É ainda Vigotski (2010) quem destaca que uma particularidade do desenvolvimento infantil em relação ao desenvolvimento dos seres humanos enquanto espécie é o fato de que, enquanto no desenvolvimento da espécie humana não temos, previamente, a forma ideal desse desenvolvimento, no caso do desenvolvimento da criança essa forma final está posta desde o início do processo. Para exemplificar esse princípio Vigotski cita o fato de que a criança, mesmo antes de frequentar a escola, já possui noções de quantidade e uma forma própria de raciocínio aritmético, ainda que obscuro. Esse raciocínio próprio à criança, no entanto, se confrontará com o raciocínio já desenvolvido do adulto, uma vez que este último já se encontra constituído quando a criança inicia seu processo de desenvolvimento. Assim o sentido produzido pelas crianças para as práticas culturais nunca é uma construção inteiramente original, mas se constitui imerso nessas práticas, em relação a elas, respondendo a elas. Por isso o meio é, para a criança, uma fonte de desenvolvimento, pois é nele que se encontra a forma ideal, esperada, do desenvolvimento. A interação entre a forma ideal e a forma primária, já dominada pela criança, conduz o curso do desenvolvimento.

Quando transpomos essa reflexão para o tema da leitura, do qual tratamos nesta pesquisa, alguns elementos de especial interesse para análise dos dados produzidos ao longo do estudo longitudinal emergem. O primeiro deles é o fato de que a forma ideal da leitura, enquanto prática cultural, apresentada às crianças na Educação Infantil e, posteriormente, no Ensino Fundamental, se modifica consideravelmente na transição entre educação infantil e ensino fundamental. Enquanto na Educação Infantil predomina a experiência com as

narrativas ouvidas e o adulto é o narrador, no Ensino Fundamental o texto, mesmo o literário, é objeto de ensino e o adulto é, principalmente, um instrutor. Isso não significa que não tenham sido vividas, no ensino fundamental, situações de fruição do texto, nas quais o professor conta histórias às crianças. Essas situações se fizeram presentes, entretanto eram sempre acompanhadas de uma proposta de atividade de sistematização das relações entre fonemas e grafemas, cópia ou escrita de palavras, contagem, dentre outras.

A implicação dessa mudança de perspectiva do adulto em função dos objetivos estabelecidos para cada etapa de escolarização com relação ao papel das práticas de leitura no cotidiano das crianças se traduz em mudanças no ambiente no qual essas práticas se dão, conseqüentemente nas vivências das crianças em torno da leitura e dos sentidos que atribuem a essa prática cultural. Estando imersas nesse meio, relacionando-se com ele e desenvolvendo-se nessa relação, modificam-se, ao longo dos anos, os interesses das crianças pela leitura, assim como alteram-se as expectativas dos adultos quanto ao alcance, pelas crianças, daquilo que concebem como a forma ideal dessa prática: a formação de um leitor capaz de interagir com o texto de forma autônoma, lendo-o no sentido, também, de decodificá-lo. Isso porque, nas palavras de Vigotski (2010) “não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira (p.691).” Enquanto na educação infantil a expectativa da professora é a de que as crianças estejam imersas no mundo de fantasia trazido pelos contos e de que essa imersão alimente sua fantasia, sendo esta a forma ideal do leitor a ser perseguida pelo grupo, no ensino fundamental a forma ideal é a do leitor alfabetizado, capaz de interagir com o texto de forma autônoma, de decifrá-lo. Essa mudança de perspectiva não é vivida pelas crianças de forma homogênea, mas na alternância de momentos de interesse, curiosidade e estímulo ao enfrentamento dos novos desafios e outros nos quais o sentimento de cansaço, enfado ou mesmo de incapacidade de atender a esses novos desafios. Daí a necessidade de um processo constante de negociação entre as perspectivas dos adultos e das crianças com relação a essas experiências para que o meio possa se constituir em fonte de desenvolvimento para essas últimas, proporcionando vivências que dialoguem com a heterogeneidade do grupo com relação aos sentidos que atribuem à leitura.

Na experiência da turma acompanhada ao longo dos quatro anos de duração do estudo longitudinal por nós realizado, essa mudança progressiva de perspectiva quanto à leitura e ao papel do leitor revelou-se multifacetada, marcada por ambiguidades e alternâncias de procedimentos dos adultos e das crianças que, num processo de negociação constante, foram produzindo sentidos para a leitura e para o que é ser e formar leitores. É um pouco desse

processo que buscamos apresentar no tópico a seguir, no qual nossa tentativa é trazer o sentido de unidade entre sujeito e ambiente próprio às vivências da criança e que impulsionam o seu desenvolvimento. Para isso apresentaremos alguns trechos das notas de campo e entrevistas realizadas com as professoras responsáveis pela turma acompanhada com o intuito de apresentar o ambiente no qual as crianças foram se constituindo como leitoras ao longo desses quatro anos de seu processo de escolarização. Nosso olhar se volta para as interações das crianças nas brincadeiras, nos conflitos e colaborações e nas práticas de leitura enquanto vivências para as quais produzem-se, no plano social, sentidos pessoais.

Leituras e leitores na educação infantil e no ensino fundamental

1º ano da pesquisa de campo: turma do 2º período – crianças entre 5 e 6 anos.

Chego à sala do 2º período, localizada no andar térreo da escola, que tem dois andares. É bastante ampla e em formato retangular. Próximas à parede, do lado direito da sala, encontravam-se várias mesas e cadeiras em tamanho proporcional ao das crianças, organizadas uma de frente para a outra, formando uma comprida mesa coletiva. Na parede frontal, junto à porta, um quadro de giz verde. Na parede oposta, aos fundos da sala, uma tenda esticada sobre duas prateleiras de madeira e, sob a tenda, um berço de madeira com bonecas de pano: brancas, negras, marrons, de vários formatos. Pregado à parede um cabideiro para as mochilas das crianças. Na parede lateral esquerda uma mesa de época³ (que eu já conhecia de outras observações feitas na sala da mesma professora) forrada com uma toalha verde e com um anãozinho verde, de chapéu vermelho e barbas brancas e longas, também de pano e, ainda, um pequeno castiçal. Sob o quadro de giz, apoiado à parede, um violão que, fiquei sabendo depois, se chamava Catarino. Ainda nessa parede há dois baús de madeira com blocos de construção e um fogão de brinquedo, também feito de madeira. Observo que na sala todos os brinquedos são de pano ou madeira. No quadro de giz há um cartaz com uma poesia, escrita com giz de cera; um cartaz decorado com desenhos das crianças, também feitos com giz de cera, alertando sobre a importância de manter o ambiente da sala organizado. Na parede do lado direito da sala um varal com a poesia “A foca”, em letras maiúsculas, digitadas em computador. Há também outra poesia escrita com giz de cera, uma espécie de sapateira, com fichas com os nomes das crianças escritos em letras maiúsculas e giz de cera, um estante com alguns poucos livros de literatura infantil bastante usados, alguns danificados.

A diretora faz uma roda com as crianças sentadas para me apresentar ao grupo. As crianças também se apresentam, uma a uma e lembram de

³ A mesa de época é uma forma de representação da natureza a partir da qual as crianças podem vivenciar o que acontece nas diferentes estações do ano.

apresentar o violão Catarino. Ainda na roda falam da história de João e Maria, que a professora vem contando a uma semana. Citam partes da história, demonstrando interesse pela narrativa. (Nota de campo, 23/08/2010, Escola TI⁴)

A organização da sala de atividades do 2º período no primeiro ano de realização da pesquisa reflete a perspectiva de trabalho com as crianças na educação infantil. Nela os objetos e o modo como estão organizados e disponíveis às crianças indica a ênfase nas brincadeiras e no estímulo à imaginação, assim como a convivência das crianças com a linguagem escrita em diálogo com outras linguagens, como a música. No primeiro contato com a pesquisadora, numa situação na qual a professora da turma não está presente, as crianças demonstram envolvimento com as experiências que estão sendo vividas na turma, se referem à história que vem sendo contada pela professora demonstrando interesse e entusiasmo com a atividade.

No 2º período os gêneros textuais privilegiados são a poesia e os contos tradicionais, havendo uma exploração desses gêneros também a partir de múltiplas linguagens: música, dramatização, teatro de mesa, roda rítmica. Como as crianças ainda não estão alfabetizadas, o professor é o narrador desses textos que materializam-se, para elas, a partir da voz das docentes. A presença do texto escrito é secundarizada em favor de uma vivência do texto materializada pela voz do professor.

Essa forma de organização do espaço e das situações converge com uma perspectiva de trabalho da professora que privilegia as vivências das crianças com o texto enquanto vivências estéticas. Essa opção, entretanto, só é possível porque na educação infantil as demandas com relação à alfabetização em seu sentido estrito, enquanto aquisição de habilidades de codificação e decodificação, ainda não se fazem presentes. A própria professora reconhece, na entrevista que com ela realizamos, que não é uma prioridade de seu trabalho a ênfase no desenvolvimento dessas habilidades:

No [antigo]3º período, as cobranças com relação a alfabetização, são mais fortes que no segundo período. Agora, no 2º período é uma convicção muito forte pra mim não acelerar mesmo essa questão da alfabetização com essa turma. Eu e a vice-diretora conversamos sobre essa questão da alfabetização, ela entendeu, ela também tem uma grande preocupação com a questão da infância, e a gente decidiu, juntas, trabalhar a questão da linguagem com as crianças de outra forma, não só mostrando as letras, mas trabalhar com crachás [com os nomes das crianças], aí naturalmente elas vão refletindo e começam a

⁴ Utilizaremos a sigla TI para nos referirmos à Escola de Tempo Integral na qual foi realizada a pesquisa.

fazer comparações por conta própria: quantas crianças começa com a letra L, refletimos muito sobre isso. Não era meu intuito dedicar muito tempo pra isso não porque eu vejo que nos textos, a questão da linguagem mesmo, são várias linguagens né? A música, que também são textos, e a música é muito forte lá na sala [de atividades], e a roda rítmica ela é uma estrutura que eu acho muito interessante para as crianças dessa idade, porque ali tem tudo(...) Depois eu que eu li o Walter Benjamin, aquele livro [texto] “O narrador”, vi aquela questão da leitura como experiência, então isso me respaldou muito para continuar nessa prática de trabalhar com as crianças um mês cada vivência, por exemplo, a roda rítmica, acontece a mesma roda o mês inteiro. A história que eu conto acontece do mesmo jeito o mês todo e aí muda. (...)Porque é uma coisa muito forte para as crianças, e enquanto elas estão desenhando, brincando elas cantam aquilo, que está fazendo parte da vida delas mesmo. (Entrevista com a professora Rejane, agosto de 2011)

É possível depreender, deste excerto da entrevista realizada com a professora, que as expectativas que se colocam ao desempenho das crianças no 2º período e, conseqüentemente, à sua mediação do trabalho enquanto professora da turma, não se voltam à apropriação do sistema de representação pelos alunos, embora haja um relativo investimento em atividades que visam este fim que, entretanto, não são aquelas privilegiadas pela docente. O trabalho com a leitura se faz com o intuito de que as crianças incorporem as narrativas às suas vidas, extraíndo delas elementos para lidar com seus sentimentos e emoções, daí o fato de uma mesma história e uma mesma roda rítmica se repetirem por um longo tempo, para que sejam incorporadas à vida do grupo.

Essa forma de mediar o contato das crianças com as narrativas orais repercute no modo como aquelas se relacionam com estas e nos sentidos que atribuem ao texto que, neste caso, estão muito voltados a uma dimensão lúdica e de fantasia. O contato com o texto narrativo, a partir da voz da professora, se dá num contexto de apreciação estética e de brincadeira. Em vários momentos de nosso trabalho de campo foi possível apreender indícios dos sentidos construídos pelas crianças para essas experiências. Trazemos, a seguir, alguns desses momentos:

Rejane começa [a roda rítmica] com uma cantiga que é também uma história. A cantiga é acompanhada de gestos, funcionando como um exercício de expressão corporal: “Um rei atirou seu anel ao mar...” Alguns meninos, a princípio, resistem a realizar os gestos, mas pouco a pouco as resistências vão sendo vencidas e também os meninos vão reproduzindo os gestos. “Toda flor é rei, toda flor é rainha”. Gisela pede que as crianças “passem cola na mão para fazer o caracol sem que o caracol se desfaça. Giovana vai para a roda para puxar o

caracol.” Na roda Gisela começa um trava-línguas: “O tatu tá aí?/O tatu não tá./ Mas a tia do tatu tá./E a tia do tatu tando,/É o mesmo que o tatu tá./Tá?” Todas as crianças querem repetir o trava-língua, e o fazem, um a um. Começam um exercício de alongamento: “Essa é a igreja...” Marcelo e Leonel estão de mau humor e não fazem. (Notas de campo, 2010, Escola TI)

Este excerto é bastante representativo de uma das vivências cotidianas da turma, a roda rítmica, e do envolvimento das crianças nessa vivência que é mediada pela presença de vários gêneros textuais: contos, poemas, trava-línguas. A grande maioria do grupo demonstrava interesse, prazer e envolvimento nas atividades da roda, embora também houvesse algumas crianças que, com maior ou menor frequência, resistiam a acompanhar os movimentos do grupo, seja por haver algum conflito entre as crianças, seja por desejarem estar envolvidas em outras atividades. Marcelo, por exemplo, citado no excerto apresentado, demonstrava maior interesse nas atividades de desenho, nas quais gostava de desenhar carros, repletos de detalhes e com um traço muito peculiar. Foi possível perceber, ao longo das observações realizadas na turma⁵ que embora houvesse um grande envolvimento do grupo como um todo nessas atividades, também havia outros interesses que emergiam do próprio grupo, que demandavam a necessidade de negociação da professora com as crianças para atendê-los.

Algumas dessas situações se referem à presença na turma de diferentes suportes de leitura trazidos pelas crianças: revista com textos religiosos, revista para colorir “As princesas”, “santinhos” de candidatos da campanha eleitoral ocorrida no estado. Esses suportes circulavam entre as crianças que os utilizavam em brincadeiras, ressignificando-os, ou pediam que a professora os lesse para elas. A professora atendia às solicitações das crianças, embora não fosse uma opção sua trabalhar sistematicamente com esses textos e, portanto, não fazendo uma abordagem mais direta do texto escrito, limitando-se a ler trechos, quando as crianças pediam.

Esse fato evidencia que a inserção das crianças numa sociedade grafocêntrica ampliava a perspectiva de contato com o texto trazida pela professora – o contato com textos literários, com o objetivo de ampliação da fantasia e imaginação criativa, na modalidade oral - trazendo para a vida do grupo curiosidades e formas peculiares de apropriação de textos que circulam em outros domínios da vida social. O fato de a professora acolher a presença desses textos na sala, a despeito de não os abordar de forma mais sistemática, evidencia um processo

⁵ As observações tiveram a duração, neste primeiro ano da pesquisa, de aproximadamente 80 horas, envolvendo os turnos da manhã e da tarde.

de negociação entre sua perspectiva de trabalho, seus objetivos e o sentido que produz para a situação de leitura e aqueles manifestos pelas crianças. Essa negociação, mais ou menos efetiva e/ou exitosa em diferentes situações, proporcionava vivências promotoras de desenvolvimento para as crianças, trazendo situações de leitura que para elas eram portadoras de significados.

A partir do segundo ano da pesquisa, quando as crianças já se encontravam no 1º ano do ensino fundamental, várias mudanças ocorreram na organização do espaço, dos tempos institucionais e também nos objetivos de trabalho da professora. A partir desse ano o ambiente passa a ser organizado principalmente em função da meta a ser alcançada nos três primeiros do ensino fundamental: a alfabetização das crianças. Assim esse ambiente, que no ano anterior era principalmente lúdico, se torna mais pragmático e isso repercute nas relações entre as crianças, entre elas e os adultos e, principalmente, entre todos esses sujeitos com a leitura.

2º ano da pesquisa de campo: turma do 1º ano – crianças entre 6 e 7 anos

Subimos a rampa que dá acesso às salas do 2º andar, onde estão localizadas as salas do ensino fundamental. Percorremos um corredor e chegamos à sala, ao fundo deste. É ampla, arejada, com grandes janelas. As mesas de tamanho proporcional ao tamanho das crianças, estão organizadas em duplas. Na parede, à frente das mesas, um quadro de giz verde. Na parede oposta, nos fundos da sala, uma estante de ferro com alguns livros didáticos, cadernos e, na última prateleira, alguns restos de brinquedos (uma prancha de alinhavo, alguns blocos de construção). Ao lado dessa estante, alguns colchonetes azuis. Na parede do lado direito da sala, cartazes de papel pardo com uma espécie de dicionário ilustrado: em cada folh é apresentada uma letra e cartões com desenhos feitos pelas crianças de coisas cujos nomes começam com aquela letra, acompanhadas da palavra que nomeia o desenho. (Nota de campo, 2011, Escola TI)

A descrição da sala que as crianças ocuparam no 1º ano do ensino fundamental permite entrever algumas mudanças ocorridas no ambiente ao efetuar-se a transição entre educação infantil e ensino fundamental. a primeira delas é o fato da turma passar a ocupar uma sala no segundo andar da escola, mais afastada dos espaços abertos como o pátio com brinquedos como escorrega e balanço. Além disso, a organização do ambiente é representativa da mudança de foco do trabalho pedagógico, apresentando elementos indicativos do objetivo de conduzir o grupo à forma final esperada do modelo de leitor, como

o mural com o dicionário construído pelas crianças, com as novas palavras a serem aprendidas e os desenhos feitos por elas. Esse mural, que será incorporado à rotina da turma como objeto de leitura quase diária, é bastante representativo da transição entre as etapas, uma vez que nele está presente uma linguagem privilegiada pelo trabalho no 2º período da educação infantil – o desenho- e, ao mesmo tempo, aquela linguagem que será objeto de trabalho sistemático no 1º ano do ensino fundamental: a linguagem escrita. Destaca-se na organização desse ambiente, quando comparado àquele da educação infantil, a quase ausência dos brinquedos que, enquanto no primeiro ambiente ocupavam diversos espaços da sala, nessa nova organização ficam restritos a uma das prateleiras de uma estante de ferro colocada no final da sala e cujo espaço é ocupado quase totalmente pelos materiais de leitura.

A despeito dessa secundarização do lugar dos brinquedos e da redução da quantidade desses materiais, as crianças, nos primeiros meses de seu ingresso no 1º ano, resistem a essa nova organização do espaço e do tempo, uma vez que, ao contrário do que acontecia no 2º período, deixa de haver, na rotina do turno da manhã, um horário especialmente destinado à brincadeira. Em várias situações, nos intervalos entre uma atividade e outra ou mesmo no decorrer de uma atividade de leitura e/ou escrita, grupos de crianças se deslocam para os fundos da sala e utilizam os poucos materiais disponíveis para brincar: fazem “cabanas” com os colchonetes, criam objetos com os blocos de construção ainda existentes, brincam com algumas pranchas de alinhavo atribuindo-lhes outras funções, dentre outras atividades. Em vários momentos as histórias ouvidas no 2º período – Rosa de espinhos, João e Maria, dentre outras – são trazidas nos enredos dessas brincadeiras. A professora não reprime essa movimentação das crianças, exceto quando o barulho é muito intenso ou quando as crianças vão brincar sem terem concluído a tarefa solicitada por ela.

No que concerne à leitura, seu tratamento no contexto da escolarização inicial vai se dar em perspectivas bastante diferenciadas quando se trata da educação infantil e do Ensino Fundamental. Na educação infantil a leitura é tratada como uma dentre outras linguagens e não existe a expectativa de que as crianças decodifiquem o texto. Já no ensino fundamental a leitura é, em geral, acompanhada de atividades de sistematização das relações entre fonemas e grafemas. Esse tipo de atividade é acolhido de formas diferentes pelas crianças. Algumas demonstram interesse e envolvimento com a proposta e outras, que ainda têm dificuldade em atender a ela, buscam outras atividades que, para elas, são portadoras de significado. Nos excertos apresentados a seguir, essas diferentes perspectivas frente a uma mesma tarefa.

A professora convida as crianças a lerem, coletivamente, o que foi anotado no quadro. Começa lendo, mas poucas crianças acompanham

em coro. Em seguida, pede que as crianças escrevam o que o texto conta. Rogério pega um jogo de varetas e vai para os fundos da sala. Não quer escrever. A professora o convence a voltar a seu lugar e tentar, mas apesar de atender à solicitação da professora, ele não escreve. Volta a brincar com as varetas no fundo da sala. (Notas de Campo, 02/12/2011, Escola TI).

A professora pede que todos se sentem, pois irá distribuir os cadernos (...). À medida em que as crianças vão se sentando, a professora vai entregando o caderno a cada uma. Rogério se enrola no cobertor e fica sentado no canto da sala. A professora o chama três vezes, ele não corresponde e ela o deixa onde está. Valquíria, ao receber seu caderno, abriu numa página e começou a cantar a música “Barquinho”. Ao olhar o caderno da menina percebi que a letra da música estava copiada no caderno, a menina “lia” a letra, e cantava. As crianças folheiam o caderno e leem algumas sílabas. Valquíria chama Luciane e diz que as letras compõem seu nome. Luciane fala que ela também tem a letra “E”. Rogério até agora não se sentou, continua no canto da sala brincando com o lençol, cobrindo e descobrindo a mesa. O garoto cobre a mesa e entra embaixo dela, por lá fica durante algum tempo. (Nota de Campo 31/10/2011, Escola TI).

A atitude de Rogério nos dois fragmentos acima sinaliza que ele atribui às práticas de leitura e escrita o sentido de uma atividade enfadonha e está muito envolvido, ainda, com as brincadeiras, retornando a elas quando não consegue realizar as tarefas propostas. Outras crianças interagem com as propostas de forma diversa: acompanham em coro a leitura feita pela professora; exploram os cadernos encontrando letras que conhecem; realizam uma leitura do texto com base nos conhecimentos que já possuem sobre ele, como na leitura da letra da música “Barquinho”... De acordo com Vigotski (2009b) ao discutir o que denomina “a crise dos sete anos”

A reestruturação de necessidades e motivos, a revisão de valores, é o momento crucial na passagem de uma idade para outra. Ao mesmo tempo se modifica também nosso meio, é dizer, a atitude da criança ante o meio. Começam a interessar-lhe coisas novas, surgem novas atividades e sua consciência se reestrutura, se entendemos a consciência como a relação da criança com o meio (p. 8).

Ocorre que essa nova relação da criança com o ambiente não se dá ao mesmo tempo e nem da mesma forma para todas as crianças. Daí a necessidade de a mediação do professor contemplar as diferentes perspectivas do grupo, proporcionando diversas e diferentes situações de leitura.

No segundo excerto, durante a entrega dos cadernos as crianças vão trocando impressões e construindo seus conhecimentos sobre a escrita ao formularem hipóteses e verem as semelhanças e diferenças entre seus nomes. Porém observamos Rogério brincando com lençóis, não se interessando pelo caderno e nem pela escrita. A rotina da turma e o tipo de atividade proposta são, para ele, ainda desprovidas de um sentido mais pessoal. Notamos que as relações que as crianças estabelecem com o mesmo meio onde estão inseridas são diferentes, que para cada uma delas há uma vivência particular da mesma situação, na qual estão em jogo dimensões pessoais e coletivas. É importante lembrar, ainda de acordo com Vigotski (2010), que “não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira”(p.691). No caso da apropriação da leitura, as novas demandas do meio com relação ao desempenho das crianças pode gerar sentimentos de incapacidade quando essas se tornam conscientes das limitações de seu desempenho frente ao dos demais alunos. Esse parece ser o caso de Rogério quando ele volta a seu lugar, diante dos apelos da professora, mas ainda assim não consegue realizar a tarefa proposta, retornando, então, à brincadeira ou quando esconde-se debaixo da mesa, protegido pelo lençol.

Muitas vezes essas resistências das crianças são interpretadas como desinteresse frente às atividades escolares, mas é importante observar em quais situações se manifestam as recusas e em quais outras se percebe envolvimento e interesse. No excerto que apresentamos a seguir é possível perceber uma outra atitude da mesma criança, Rogério, que denota um outro tipo de relação com o ambiente.

A professora começa a ler um conto de fadas: “A princesa e o sapo”. As crianças ouvem enlevadas a leitura da professora. Rogério sequer pisca os olhos, parece estar vendo as cenas da história. Algumas crianças reproduzem a postura que tinham na roda que se formava no ano anterior, quando estavam no 2º período: deitam nos ombros umas das outras, abraçam seus casacos como se fossem bonecas (no ano anterior elas ouviam histórias abraçadas às bonecas que havia na sala). (Nota de campo 27/09/2011, Escola TI).

Esse evento demonstra como as crianças apreciam as contações de histórias realizadas pela professora. Essa prática perpassa a rotina escolar das crianças desde a educação infantil e se mostra importante para sua constituição cultural e escolar, pois elas internalizam as histórias e atribuem sentidos para as mesmas. É especialmente importante porque torna a relação com a leitura uma prática à qual as crianças atribuem sentido, mesmo que ainda não consigam decodificar o texto de forma autônoma. É certo que ouvir histórias contadas por

outrem não substitui o necessário aprendizado da leitura autônoma, entretanto é importante que essa prática se mantenha para que as crianças possam se beneficiar do contato com o texto e para que desejem interagir com ele. Essa é uma condição fundamental para que sintam-se desejosas pelo aprendizado do código. A sensibilidade do mediador da relação das crianças com o texto, o professor, para perceber os interesses que surgem no grupo valendo-se deles para criar situações significativas de leitura e escrita pode contribuir para que a heterogeneidade da relação das crianças com o meio e com as práticas culturais que nele ocorrem promova desenvolvimento. No caso específico da turma observada essa sensibilidade da docente foi fundamental para a criação de uma situação favorável à inserção das crianças em atividades de leitura e escrita.

No 2º ano do ensino fundamental a professora observou que as crianças brincavam de restaurante e nessa brincadeira Rogério dá a ideia de fazerem um filme. A proposta foi acolhida pela professora e esse acolhimento proporcionou ao grupo a vivência de situações significativas de leitura e escrita integradas a outras linguagens, como o desenho, a música, a dramatização, dentre outras. Nessas situações a leitura e a escrita passam a integrar a vida do grupo como uma necessidade concreta de expressão, sem abandonar a dimensão lúdica dessas práticas, ainda muito presente e necessária às crianças. A produção coletiva do roteiro do filme, que posteriormente foi transformado em livro, a reprodução das cenas primeiro com desenhos, depois através de dramatização, a escrita de cartazes, filipetas, convites dentre outras atividades, foram se integrando à vida da turma. No excerto que apresentamos a seguir é possível compreender o movimento coletivo de envolvimento nas atividades relacionadas à produção do filme. O trecho trazido aqui se refere à confecção do livro, posteriormente à realização do filme:

A professora conversou com as crianças sobre a continuidade da atividade de escrita que fala sobre a experiência do filme idealizado por Rogério. Indagou as crianças como a ideia da história surgiu e como foi se desenvolvendo. Nesse momento as crianças começaram a expor suas opiniões, inclusive Rogério, que se mostrou muito interessado. Regina transpunha as ideias das crianças no quadro em forma de texto e as mesmas foram copiando na folha. Fui auxiliando-o em sua escrita, pois hoje ele aceitou copiar o texto que a professora estava passando no quadro. (Nota de campo 21/03/2013, Escola TI).

Na situação apresentada no excerto acima é perceptível o interesse de Rogério pela atividade proposta, que tinha como principal objetivo relatar os fatos ocorridos para o desenvolvimento do filme “Zumbilândia”. Isso porque Rogério atribuiu sentidos para a narrativa da história, criada por ele juntamente com os demais colegas de sala e a professora,

e vê na escrita uma forma de consolidação da história que está sendo compartilhada por todo grupo. A esse respeito Vigotski (2009) comenta:

O desenvolvimento da criação literária infantil torna-se bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior (VIGOTSKI, 2009a, p. 66).

A experiência de realização do filme envolveu vários processos de negociação entre as crianças e a professora que tornaram possível às crianças escrever sobre o que desejavam, construindo uma narrativa na qual se mesclam a estrutura dos contos de fadas às suas experiências. Esse processo tornou o ambiente da sala de atividade favorável ao envolvimento de todos, indistintamente, de acordo com suas possibilidades, sem deixar de atender à perspectiva da professora de promover situações de aprendizagem a partir das quais as crianças fossem alfabetizadas.

Considerações finais

A partir de imersão, ao longo de quatro anos, no cotidiano da escola nos permitiu compreender que a transição entre educação infantil e ensino fundamental deve ser compreendida como momento crucial do processo de inserção das crianças naquilo que podemos chamar de a vida na escola. Nessa transição as mudanças ocorridas nas crianças, individualmente e enquanto grupo, se dão em estreita relação com as expectativas que se colocam ao seu desempenho enquanto alunas, de modo geral, e, mais especificamente, enquanto sujeito leitor, visto que a meta da alfabetização é aquela que se impõe como principal nos três primeiros anos de escolarização. Nessa transição evidencia-se, em vários momentos, as diferenças de perspectivas e sentidos produzidos por adultos e crianças para o ato de ler. Enquanto para os primeiros esse ato está revestido de um pragmatismo, visto que as atividades de leitura são encaminhadas, em geral, como atividades para se ensinar e aprender a ler e a escrever, para as segundas a dimensão lúdica e de fruição é aquela que conduz o envolvimento nas diferentes práticas de leitura propostas.

Foi possível compreender, ainda, que a mediação do adulto nas diferentes atividades de leitura requer uma sensibilidade destes aos movimentos que vão se instituindo no grupo de crianças nas mais diversas situações. Tal mediação envolve processos de negociação nos quais novos significados para o ato de ler vão se instituindo no grupo: lê-se para aprender a ler e escrever, mas também para brincar, registrar ideias, lembrar o vivido, expressar

sentimentos. Nesse sentido, mesmo aqueles alunos que ainda não alcançaram metas previstas para o processo de alfabetização são capazes de demonstrar competências – linguística, relacional, organizacional – que fazem com que sejam valorizados e integrados ao grupo a partir de sua potência criativa de reinvenção das práticas instituídas e de proposição de novas práticas que instituem outras possibilidades de relação com a língua escrita.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (et. al). Atividade e subjetividade no trabalho docente: desafios teórico-metodológicos na pesquisa sócio-histórica. In: **Educação em Foco**: Diálogos entre as teorias da atividade e sócio-histórico-cultural – ISCAR Brasil em II Fórum Nacional. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2012.

PRESTES, Zóia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKI, Lev S. Quarta aula: questões do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21p.

_____ **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários: Smolka, A. L. Tradução: Prestes, Z. 1ª Edição. São Paulo: Ática, 2009a.

_____ **A crise dos sete anos**. Tradução de Achilles Delari Junior. Mar. 2009b. Disponível em: www.vigotski.net/criset.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2014.

O TEXTO COMO EXPERIÊNCIA E A EXPERIÊNCIA COM TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL⁶

Fernanda da Silva Ribeiro (UFJF-GP-Linfe)

fe_silva_ribeiro@hotmail.com.

Josieli A. de Oliveira Leite (PPGE/UFJF-GP-Linfe)

josielioliveira_jf@hotmail.com

Maria Cristina Fontes Amaral (PPGE/UFJF-GP-Linfe)

mcris.jf@gmail.com

Maria Rosana Rego (UFJF-GP-Linfe)

m.rosanarego@hotmail.com

Mariana Altomar Barbosa (Faculdade Metodista Granbery- GP-Linfe)

marialtomarbarbosa@gmail.com

Introdução

Os gêneros textuais são parte integrante da vida cotidiana, seja na escola ou em outros contextos sociais. Por meio da linguagem, concretizada nas diferentes formas de discurso, agimos no mundo e vamos constituindo nosso pensamento e nossa consciência. É a linguagem que nos permite penetrar na vida, criando e recriando o que está à nossa volta. É com a linguagem e por meio dela que vamos tendo contato com a cultura de nosso meio social e produzindo significados para a nossa experiência no mundo, seja nas interações que estabelecemos com os outros ou ainda, com os objetos culturais que nos cercam.

Segundo Bakhtin (2011, p. 265) “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Em busca desses enunciados, das práticas de leitura vivenciadas por uma turma de educação infantil, até sua chegada ao terceiro ano do ensino fundamental, nosso grupo de pesquisa LINFE (Linguagem, Infâncias e Educação/UFJF) entrou na vida desse grupo a fim de investigar as práticas de leitura, que se materializavam em experiências com diferentes textos.

Para Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de enunciados produzidos em diferentes esferas da vida social. Sendo assim, buscamos compreender como esses enunciados são produzidos e apropriados na esfera escolar, por adultos e crianças.

Nosso interesse é olhar para os gêneros textuais como meio de penetrar na vida de um grupo de vinte e duas crianças e seus professores na educação infantil e, posteriormente, no ensino fundamental, e verificar, nessas diferentes etapas da vida escolar, como se davam as

⁶ Trabalho financiado pela PROPESQ/UFJF.

relações dos sujeitos com esses gêneros. Para isso, tomamos como base a psicologia histórico-cultural de Vigotski e a filosofia da linguagem de Bakhtin entendendo que ambos os autores reconhecem os indivíduos em suas relações dialógicas com o meio e com o outro e nos ajudam a compreender “a linguagem como capacidade humana de criação de significados, construção de uma história social, expressão de singularidade” (CORSINO, 2012, p.48).

Assim, consideramos as experiências de professores e alunos com os textos, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, numa perspectiva de unidade entre sujeitos e ambiente entendendo que suas relações com os gêneros textuais são formas de atribuírem sentido ao mundo, de se expressarem com relação a este mundo. Estas formas, devemos ressaltar, são relativas, variando de acordo com a vivência desses sujeitos em cada etapa de sua vida escolar.

Nesse encaminhamento, apresentamos num primeiro momento do texto uma breve reflexão acerca do papel que a escola desempenha na apropriação da experiência culturalmente acumulada e, conseqüentemente na constituição dos sujeitos, inspirando-nos na perspectiva histórico-cultural elaborada por Vigotski e seus colaboradores.

Num segundo momento buscamos refletir sobre a presença dos gêneros textuais no contexto escolar, esclarecendo metodologicamente como se deu nossa pesquisa longitudinal e a produção dos dados. Por fim, apresentamos os gêneros presentes no cotidiano de uma turma, em uma escola do município de Juiz de Fora (MG), tentando apreender as variedades e estilos de mediação realizados pelos docentes nos trabalhos realizados com esses textos e os sentidos e significados que foram produzidos para as práticas observadas.

Nosso ponto de partida: aspectos teóricos

A fim de compreendermos a relação dos sujeitos com os gêneros textuais em contextos escolares, apresentamos inicialmente uma breve reflexão acerca do papel que a escola desempenha na apropriação da experiência culturalmente acumulada e, conseqüentemente na constituição dos sujeitos, inspirando-nos na perspectiva histórico-cultural elaborada por Vigotski e seus colaboradores.

Segundo Rego (2005) diversos estudos que abordam o papel e o impacto da escolarização na constituição dos indivíduos nas sociedades letradas e complexas, dentre eles os produzidos a partir da referida matriz teórica, suscitam debates acerca das relações entre desenvolvimento psíquico e as marcas culturais que o constituem.

Para a psicologia histórico-cultural a formação da subjetividade relaciona-se intimamente ao aprendizado, ou seja, à apropriação que os sujeitos fazem das experiências culturais historicamente construídas pelos grupos sociais. Neste sentido, o sujeito e sua subjetividade são entendidos como produções históricas que se constituem na relação dialética com a realidade objetiva. (GONÇALVES, 2009)

Assim podemos afirmar que a constituição das subjetividades se efetiva através das mediações sociais, que por sua vez, ocorrem por intermédio de pessoas mais experientes e, indispensavelmente através da linguagem. Isto significa que nossos modos de ser e de nos relacionarmos com o mundo dependem das experiências que vivenciamos em nossa história de vida, inclusive ao longo de nosso período de escolarização. Tais experiências, por conseguinte, estarão sempre relacionadas com as características de determinado grupo social e do período histórico no qual este grupo se insere.

Desse modo, temos que a singularidade de cada indivíduo vai se constituindo a partir de uma multiplicidade de influências externas – plano intersubjetivo, das relações – que recaem sobre os sujeitos e no curso de seu desenvolvimento vão sendo internalizadas convertendo-se num plano intra-subjetivo. Entretanto, devemos deixar claro que não se trata de um determinismo do meio sobre os sujeitos, uma vez que essas influências, além de não agirem de forma isolada ou independente, não são recebidas de modo passivo, na medida em que para a psicologia histórico-cultural, o indivíduo internaliza de modo ativo e singular o repertório de seu grupo social.

Embora os fenômenos psicológicos sejam constituídos nas e pelas relações sociais é preciso ressaltar que estes não são simplesmente produtos destas, pois, o sujeito, conforme nos esclarece Molon (1995, p.163) “não apenas expressa o social e nem o coloca dentro de si em situações artificiais, mas é na relação com os outros e por ela, é na linguagem e por ela que se constitui sujeito e é constituinte de outros sujeitos.”

Nesta perspectiva Vigotski (2009, p.5) lança críticas às dicotomias presentes nos estudos da personalidade da criança, afirmando que tais estudos, na busca pela unidade entre as especificidades da criança e do ambiente social de desenvolvimento, separam-nos previamente para, depois, relacioná-los entre si. Segundo Vigotski (2009, p.5) “não cabe supor que a influência da personalidade está de um lado e de outro a influência do meio e que tanto um quanto o outro atuam como forças externas.” Ele afirma que,

[...] A diferença essencial entre o meio da criança e do animal radica em que o primeiro é social, em que a criança é parte do entorno vivo, que esse meio

não é nunca externo para ela. Se a criança é um ser social e seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte de seu entorno social. (VIGOTSKI, 2009, p.5)

Assim, nas palavras de Prestes (2012, p.128), “Vigotski chama atenção para a importância de estudar a personalidade e o ambiente da criança como uma unidade.” Com isso, Vigotski (2009, p. 5) nos esclarece que para compreender e estudar o desenvolvimento humano é preciso estudar, antes de tudo, o que significa o meio social para a criança e como ela se relaciona com as diversas facetas de determinado meio. Crianças em fases de vida diferentes atribuem a um mesmo ambiente, sentidos também diferentes se considerarmos que cada uma delas possui uma vivência, ou seja, que o ambiente social não é equivalente para ambas.

Isso significa que “não existe ambiente social sem o indivíduo que o percebe e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre” (PRESTES, 2012, p. 130). Para Vigotski (2010, p.687)

(...) o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira.

O referido autor conceitua esta unidade entre personalidade e meio como vivência. Em suas palavras (2009, p.6), “a vivência da criança é aquela simples unidade sobre a qual é difícil dizer se representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiaridade da própria criança”.

A vivência configura-se, portanto, na relação da criança consigo mesma e com o ambiente em diferentes momentos da realidade. É na vivência que se revelam os significados que dados momentos têm para a constituição de nossa personalidade. Por isso, Vigotski (2009) afirma que “não há vivências sem motivos e que toda vivência é vivência de algo”. É única, singular, pessoal, embora se dê no plano coletivo.

Sendo assim, podemos afirmar que mais importante que a influência de um ou outro aspecto do meio sobre o desenvolvimento da criança, é o modo como cada criança vivencia

determinadas situações. Isto significa que “o meio determina o desenvolvimento da criança através da vivência de dito meio”. (Idem. p.6)

Neste sentido, consideramos que,

o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, a interação com o meio é justamente a fonte a partir da qual essas propriedades surgem na criança. E se essa interação com o meio for rompida, só por força das inclinações encerradas na criança as propriedades correspondentes nunca surgirão por conta própria. (VIGOTSKI, 2010)

Compreender o meio social como fonte de desenvolvimento da criança significa considerar que é neste meio e através dele que ocorre a interação entre a forma primária da criança agir e perceber o mundo e uma forma final ou mais aprimorada que vai ao longo de seu desenvolvimento convertendo-se em uma aquisição interna tornando-se assim uma função de sua personalidade.

Para Vigotski (2010) é no meio social que está presente “todas as propriedades humanas específicas da criança – se não há no meio uma forma ideal correspondente, então, na criança, não se desenvolverá a ação, a propriedade e a qualidade correspondentes”. Tudo isso torna-se possível a partir da aprendizagem.

Nesta perspectiva, concordamos com a afirmação de Rego (2005, p.60) ao destacar que “é o aprendizado que possibilita, movimenta e impulsiona o desenvolvimento sendo, portanto, o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas”.

Diante do exposto, podemos afirmar que de acordo com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, a escola desempenha um papel fundamental na constituição dos sujeitos, uma vez que configura-se como a instituição responsável por apresentar, de modo sistemático e intencional, os conhecimentos e as experiências que constituem o legado cultural produzido e acumulado historicamente pelas sociedades.

O acesso e a interação com estes conhecimentos formalmente organizados na instituição escolar oportunizam aos sujeitos novas formas de se relacionarem cognitivamente com o mundo, pois, ao expandirem seus conhecimentos, modificam-se suas formas de pensamento, de inserção e de atuação no meio social.

Entretanto, devemos ressaltar que a promoção de avanços no desenvolvimento das crianças não depende exclusivamente do acesso à escolarização, mas, sobretudo da qualidade

do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições escolares. Neste sentido, verificamos que “(...) não é qualquer escola nem qualquer prática pedagógica que proporcionarão ao indivíduo a possibilidade de desenvolver funções psíquicas mais elaboradas”. (REGO, 2005, p. 60)

Sabemos que os efeitos que a escolarização pode provocar em cada indivíduo não são universais e relacionam-se a múltiplos fatores extra e intra escolares. Quanto aos primeiros, podemos citar a origem socioeconômica da família, a atitude dos pais quanto à criação e educação dos filhos, a atmosfera cultural vivenciada no ambiente familiar, primeiro contexto de socialização das crianças, entre outros, que influenciam não apenas as formas de agir dos sujeitos como também os resultados que estes irão alcançar.

No que se refere aos aspectos intra escolares é importante destacar que, dentre outros fatores, a capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento das crianças depende da qualidade das mediações apresentadas, a fim de promover a emergência de novas habilidades cognitivas. Tais habilidades, para que sejam mantidas, devem se relacionar às demandas sociais a que as pessoas estão submetidas em seu contexto social, ou seja, às exigências impostas pelo universo sociocultural no qual os sujeitos estão inseridos.

Assim, podemos afirmar que:

A escola, entendida como um local que possibilita uma vivência social diferente da do grupo familiar, tem um relevante papel, que não é, como já se pensou, o de compensar carências (culturais, afetivas, sociais, etc) do aluno, e sim o de oferecer oportunidade de ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras capazes de provocar transformações e de desencadear processos de desenvolvimento e de comportamento. (REGO, 2005, p.62)

No contexto das relações que se estabelecem no interior das instituições, acreditamos que o trabalho estruturado a partir do eixo da linguagem possibilita, “a troca de experiências, a construção de uma história coletiva, a comunicação, a criação de novos de novos sentidos sobre as coisas, sobre o mundo e sobre si mesmo”. (CORSINO, 2012, p.48)

As experiências com textos, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, podem se configurar como espaços e tempos nos quais as crianças têm a oportunidade de brincar com as palavras. Nestes momentos, as palavras apresentam-se como espaços de interação, de manifestação de sentimentos e, ainda, de intercâmbio de experiências que podem contribuir para efetivar avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A seguir apresentamos como estas experiências com os textos se configuraram nos contextos de realização de nossa pesquisa.

O texto como experiência e a experiência com textos: os gêneros textuais nos contextos escolares

Para Bakhtin (2011) enunciados relativamente estáveis são produzidos em diferentes campos de utilização da língua, são esses enunciados que autor denomina de gêneros do discurso. Tais gêneros apresentam estilos de linguagem, conteúdos e construção composicional específicos que se materializam nos diferentes textos que utilizamos em nossa interação. Como afirma Fiorim (2008, p. 69) “fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros”.

Assim, as crianças, desde o nascimento, estão se relacionando com os gêneros. Tal relação apresenta diferentes especificidades de acordo com cada campo de utilização da língua, e a escola é um desses campos. Por isso, nos interessa a relação das crianças com os gêneros no campo escolar, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental.

Compreendemos com Bakhtin (2011) que a linguagem é dialógica, esse é um aspecto central na obra do autor e também em nossa pesquisa. Como afirma Stam (1992, p.12), para Bakhtin a linguagem é uma “criação coletiva, parte de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o outro, entre os muitos “eus” e muitos outros”. O sujeito é, portanto, dialógico como afirma Bakhtin (2011), constitui-se nas relações dialógicas com as múltiplas vozes sociais. É nesse diálogo cumulativo que a criança se forma, diálogo que se dá entre a criança e os outros, e entre todos os elementos mediadores dessas relações, como os gêneros.

Os gêneros, portanto, constituem-se nessas interações/relações, que são históricas e socialmente organizadas. E, como afirma Bakhtin (2011), a heterogeneidade dos gêneros do discurso é enorme. Segundo Machado (2012) Bakhtin destaca a importância do contexto comunicativo para a escolha do gênero a ser utilizado diante dessa variedade de possibilidades. “Isso porque os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim em processos interativos” (MACHADO, 2012, p. 157).

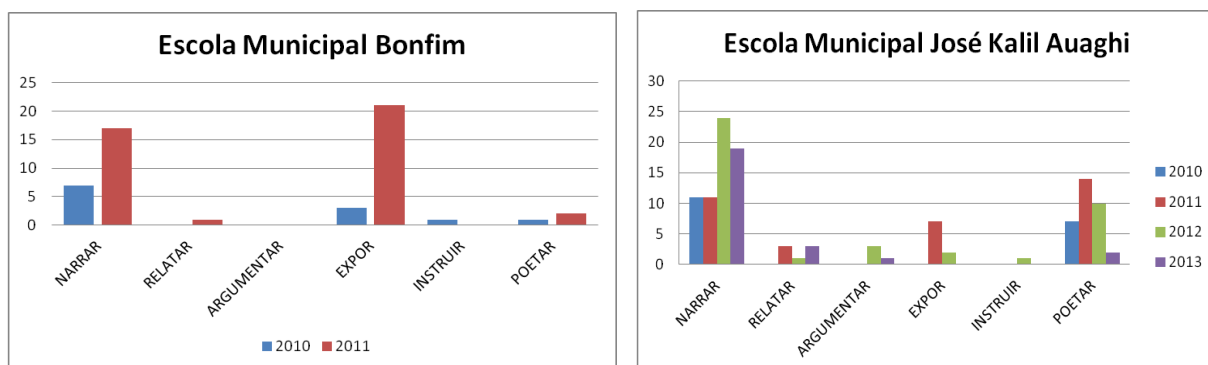
Assim, desses processos interativos nascem os gêneros e as crianças vão se apropriando destes desde os primeiros anos de vida. A princípio, os gêneros apropriados são os que Bakhtin (2011) denomina de primários (gêneros da vida cotidiana), posteriormente, os secundários (gêneros pertencentes a esferas comunicativas mais elaboradas). Logo, à medida em que a criança amplia suas esferas de interação, com a família, em seguida com a escola de

educação infantil e ensino fundamental, vai reelaborando seus gêneros primários, produzindo e apreendendo gêneros secundários. Essa é uma característica que podemos perceber na pesquisa longitudinal desenvolvida por nosso grupo ao longo dos anos de 2010 à 2013. Neste estudo, acompanhamos dois grupos de crianças, em duas instituições diferenciadas, na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental.

A partir dos dados produzidos na referida pesquisa, apresentamos neste trabalho elementos que nos permitiram mapear a presença dos diferentes gêneros textuais na educação infantil e no ensino fundamental. Nosso objetivo é compreender as experiências de adultos e crianças com esses gêneros textuais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: quais experiências e quais desafios estes sujeitos vivenciaram a partir do trabalho com os gêneros textuais nos contextos escolares, nas diferentes etapas da escolarização? Quais significados e sentidos foram produzidos pelas crianças a partir do trabalho com os diferentes gêneros? Como este trabalho se articula com outras formas de expressão das crianças como a música, a dança, a gestualidade e, principalmente, a brincadeira?

Para isso apresentamos, a seguir, um apanhado dos gêneros textuais explorados nas duas escolas buscando evidenciar a presença destes gêneros em ambas as etapas da escolarização. A análise dos gráficos nos auxilia na compreensão das permanências e rupturas entre as etapas quando tomamos como foco o trabalho com textos.

Gráficos 1 e 2 : Recorrência dos gêneros organizados por tipologias, da educação infantil ao ensino fundamental



Fonte: arquivo do grupo de pesquisa LINFE/UFJF

Ao longo da pesquisa observamos que, na educação infantil, os gêneros privilegiados pelas docentes são os literários: contos, poesias, parlendas, trava-línguas. Entretanto, quando considerados os dois contextos de observação, constata-se que a frequência, variedade e estilos de mediação das docentes em relação aos textos oferecidos às crianças podem ser

bastante diversos, o que repercute nos significados produzidos pelas crianças para a leitura. Observa-se que o contato com vários textos, em curto período de tempo, característico do tipo de trabalho realizado em uma das escolas observadas, nem sempre se traduz numa experiência mais significativa das crianças com esses textos.

No ensino fundamental, aos gêneros literários são acrescentados alguns não literários – textos informativos, epistolares, injuntivos. As crianças já vivenciam as narrativas contadas várias vezes, como ocorria na educação infantil, mas a presença do livro se configura como um outro elemento mediador da relação das crianças com o texto. A apropriação desses textos também assume novos contornos, dada a centralidade do processo de alfabetização nessa etapa da escolarização.

Diante da recorrência com que os gêneros narrativos se apresentam em ambas as instituições pesquisadas, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, elegemos para compor este texto, eventos referentes ao trabalho com os gênero da ordem do narrar em um dos contextos a fim de compreendermos os diferentes estilos de mediação que marcam a interação dos sujeitos com a leitura, bem como os diferentes sentidos produzidos para essas experiências de leitura vivenciadas em ambas as etapas da escolarização.

Da educação infantil ao ensino fundamental: pensando a relação dos sujeitos com os gêneros da ordem do narrar

Ao longo do desenvolvimento de nossa pesquisa observamos diferentes práticas de leitura e, conseqüentemente, diferentes formas de interação dos sujeitos com essas práticas culturais. Na educação infantil o trabalho desenvolvido pela professora era marcado pela ação de contar histórias para as crianças, especialmente contos de fadas e populares. Era comum presenciarmos estes momentos nos quais as crianças se organizavam em rodas e se preparavam para ouvir as narrativas. Nestes momentos a professora aos poucos envolvia as crianças, buscando criar um ambiente de tranquilidade que favorecesse a recepção do texto pelos ouvintes. Assim, ao som de uma cantiga suave, de um convite sensível, as crianças se entregavam ao encantamento.

Uma mesma história era contada várias vezes pela professora narradora⁷ seguindo a estrutura de um texto escrito da qual as crianças se apropriavam ao longo dos dias. O evento 1

⁷ Chamamos de professora narradora aquela que é referência para as crianças no turno da manhã. A escola é de tempo integral, as crianças possuem vários professores e realizam diferentes atividades ao longo do dia.

apresenta essa apropriação da narrativa pelas crianças e revela como na educação infantil as vivências de leitura eram orientadas pelas professoras sobretudo para fruição.

No evento 2, ocorrido quando as crianças, em ano posterior, já se encontravam no ensino fundamental, é possível perceber que modifica-se o foco do trabalho com a leitura, bem como as formas de mediar a interação dos sujeitos com os textos, uma vez que no ensino fundamental há por parte da professora uma preocupação com o processo de alfabetização. Assim, as vivências orientadas pelos adultos voltam-se prioritariamente para a aprendizagem das crianças. Nesta nova etapa, ao papel de narradora é acrescentada à professora a função de instruir as crianças para a aquisição da leitura e da escrita.

ESTILOS DE MEDIAÇÃO
EVENTO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL
<i>A professora do turno da tarde afirma que iria contar uma história, mas o livro que ela escolheu está trancado na biblioteca, pois a bibliotecária ainda não chegou. Algumas crianças, então, sugerem que ela conte João e Maria, a história que Gisela, a professora da manhã, vem contando. Informam que há esse livro na estante.</i> <i>A professora então conta para as crianças a história “João e Maria”. Ela começa a ler o texto e as crianças complementam a narrativa com trechos da história contada pela professora da manhã, demonstrando uma apropriação do texto. Pedem que a professora mostre as imagens do livro à medida que lê. Quando a professora chega na parte em que Maria engana a bruxa, pedindo que ela acenda o forno, uma das crianças acrescenta, ao texto lido pela professora, a fala da bruxa “Menina imprestável”, o que indica a apropriação, por parte desta criança, da estrutura da narrativa escrita e de um vocabulário, que provavelmente, não é familiar a ela. (23/08/2010)</i>
EVENTO 2 – ENSINO FUNDAMENTAL
<i>A professora pegou um livro, que já está trabalhando com eles e pede que Marquinho leia. A professora fez a leitura junto com o aluno. Enquanto Marcelo lia, Lucas observava os cartazes espalhados pela sala, tentando lê-los.</i> <i>Após o término da leitura de Marcelo, a professora começou uma atividade de escrita. Tratava-se da reconstrução da história lida pelo Marcelo. Nessa atividade os alunos devem escrever trechos da história que estão faltando e também fazer a ilustração da mesma. Vale ressaltar que esse livro (um presente diferente) já estava sendo trabalhado pela professora e algumas crianças já decoraram a história. Durante a atividade a professora ia percorrendo as carteiras auxiliando os alunos. (22/08/2012).</i>

Vale ressaltar que ao longo da pesquisa percebemos que na educação infantil, no que se refere ao trabalho com os gêneros narrativos, havia sempre a presença de outras linguagens, como o teatro, a música e, principalmente, o desenho mediando as relações das crianças com os textos apresentados.

Outro aspecto a se destacar é que na educação infantil os momentos de narração constituíam-se sobremaneira como um meio de intercambiar experiências com as crianças não

havendo qualquer tipo de preocupação por parte da professora em ensinar algo às crianças a partir das histórias narradas.

No ensino fundamental, entretanto, embora fosse possível presenciar momentos de interação com as outras linguagens infantis, destacava-se o trabalho com a linguagem escrita. Assim, grande parte das histórias contadas tinham por objetivo motivar para um trabalho posterior relacionado à escrita.

Observamos então que as vivências das crianças e as formas de interação delas com os gêneros narrativos começavam a se modificar, à medida que elas avançavam nos primeiros anos do ensino fundamental. Percebemos que estas mudanças foram fortemente influenciadas pelo meio de atuação destes sujeitos uma vez que estar no ensino fundamental passou a demandar novos conhecimentos, de modo especial, o aprendizado da leitura e escrita. Neste sentido também as relações das crianças com esse meio, isto é, suas vivências, começavam a se modificar.

Diante do exposto observamos que à medida que avançavam na escolarização as crianças produziam sentidos e significados diferenciados para suas experiências com os gêneros narrativos. Os eventos a seguir ilustram esta afirmativa.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS
EVENTO 3 - EDUCAÇÃO INFANTIL
<i>A professora conta para as crianças “A história da lagarta que tomou chá de sumiço”: Após ler essas páginas, ela pede que as crianças sentem em suas cadeiras e diz que ela vai fazer um chá de sumiço (chá de camomila). Ela faz o chá e põe para cada criança, mas elas não querem tomar. A professora então disse que iria tomar primeiro, que era muito gostoso, e que a lagarta tomou o chá também. Logo em seguida Lucas diz: “Mas professora se você tomar o chá você vai sumir igual a lagarta ?” Então a professora propõe que todos tomem o chá para ver o que acontece. Primeiro ela toma e em seguida, algumas crianças criam coragem e tomam também. Neste momento a professora afirma que as crianças não sumiram e pergunta: “Mas o que será que aconteceu com a lagarta até o final da história ?” Alguns respondem: “Ela sumiu para um lugar bem longe.” “Ela foi passear e vai voltar até o final.” “Não tia, ela foi levada pelo leão.” (Notas de Campo, Escola TI, 30/09/2010).</i>
EVENTO 4 – ENSINO FUNDAMENTAL
<i>A bolsista estava realizando um trabalho mais específico com três crianças que estavam com dificuldades no processo de alfabetização, neste dia estava com essas crianças na biblioteca, dando continuidade ao trabalho com o livro “Você troca?”. Ao final do trabalho ela deixou que as crianças manuseassem e apreciassem os livros que estavam na biblioteca e percebeu que cada criança agiu de modo diferenciado: “A Vânia me contou a história do livro ‘Regina e o Mágico’ e me surpreendeu com a sua leitura. Ronaldo leu o livro que escolheu somente com base nas imagens que já conhecia. E o Rogério foi apreciando manualmente os livros, prateleira por prateleira, me mostrando e falando sobre eles com base nas imagens dos mesmos.(Notas de Campo, Escola TI, 21/06/2013)</i>

Nos eventos 3 e 4 é possível apreender diferentes sentidos e significados que as crianças atribuem às leituras com as quais se relacionam. Na educação infantil (evento 3), por exemplo, as crianças inicialmente se negam a tomar o chá de camomila temendo sumirem como a lagarta personagem da história. Isso demonstra que a imersão no universo lúdico e fantasioso das histórias é um forte elemento que as liga à prática da leitura. Nesse evento é possível perceber como as crianças se apresentam imersas em um mundo de fantasias que lhes possibilita conviver com seus medos e ansiedades, transitando entre o real e o imaginário. Destaca-se o papel do outro, neste caso da professora, como mediadora da experiência de leitura.

Já no evento 4 observamos as próprias crianças criando suas estratégias de interação com o texto escrito. Observa-se que cada uma das três crianças apresenta diferentes vivências com a leitura, ou seja, uma delas já lê e as demais não. Entretanto, embora ainda não consigam decodificar o texto, elas criam estratégias para realizar o ato de leitura: ressignificam a estrutura dos textos – como o menino que conta a história com base somente nas imagens – e estabelecem com eles diferentes relações – como o menino que consegue falar de cada livro que vê nas estantes da biblioteca, embora ainda não consiga lê-los efetivamente. Isso significa que a interação dos leitores com os textos é fortemente marcada pelas vivências desses sujeitos com as práticas de leitura e que é preciso considerar essas vivências ao propor novas situações que possam conduzir a novas aprendizagens. Mesmo aqueles que ainda não decifram o texto com autonomia têm experiências com o texto e um conhecimento sobre o que seja ler.

De acordo com Solé (1998) a leitura é um processo de interação entre texto e leitor, fato que implica na existência de um objetivo para guiar a leitura. Cada leitor estabelece para sua leitura uma interpretação que tem a ver com o objetivo que o levou àquela leitura. Decorre desta afirmação a produção de significados e sentidos pessoais para o ato de ler, pois, a partir dos objetivos traçados para a leitura, bem como dos conhecimentos prévios que possui, cada sujeito leitor irá atribuir um significado para a leitura que realiza.

Assim percebemos em cada uma das três crianças diferentes maneiras de interação com os textos. Maneiras estas que estão intimamente ligadas à vivência dessas crianças nesse momento específico do ensino fundamental. Observamos que as tentativas das crianças de explorarem o universo escrito se efetivavam mediante a necessidade de cada uma delas ter acesso ao significado dos textos em questão.

Acreditamos que, como professores responsáveis pela promoção dos sujeitos, precisamos ter a sensibilidade em perceber os interesses das crianças a fim de propormos

práticas de leitura que se traduzam de fato em experiências com textos, seja na educação infantil ou no ensino fundamental. Isto significa que as crianças precisam encontrar sentido naquilo que elas mesmas leem ou que os outros leem para elas. Para isso, devem se sentir motivadas a fim de tomarem também os textos como experiências.

Algumas considerações

Neste trabalho procuramos refletir sobre o texto como experiência e a experiência com textos na educação infantil e no ensino fundamental. Tal reflexão nos possibilitou pensar nas diferentes mediações realizadas no trabalho com os gêneros, especialmente os narrativos, na educação infantil e no ensino fundamental, bem como, nos sentidos e significados que se fazem presentes nas relações com esses textos.

Percebemos que, numa perspectiva de unidade entre sujeito e meio, podemos compreender, ou melhor, ter um olhar mais sensibilizado para as diferentes vivências expressas pelos sujeitos nos diversos momentos da vida escolar. Como afirma Bakhtin (2011), em cada campo de utilização da língua, diferentes tipos de enunciados são elaborados. Portanto, no campo ou no contexto da educação infantil e do ensino fundamental os enunciados percebidos nos remetem à criança que é sujeito, criativa e imaginativa, que reelabora e que cria nas suas relações com os textos.

Observamos que nas diferentes etapas de desenvolvimento, na educação infantil e no ensino fundamental, várias relações foram estabelecidas com os textos, tanto por influência das próprias crianças, quanto por influência do meio, convergindo numa perspectiva de unidade entre sujeito e meio (vivência), como sustenta Vigotski (2010).

Além disso, ressaltamos a efetiva experiência com os textos como elemento que possibilita a construção de significados nas relações com os gêneros, por exemplo, as narrativas contadas várias vezes e mediadas por outras linguagens como a música e o teatro. Tal prática contribui para uma vivência com os textos.

Assim, o texto como elemento de experiência possibilita a construção de significados e sentidos que são construídos através da interação texto e leitor. De acordo com Solé (1998), o significado produzido pelo leitor evolve, além do texto, os objetivos para determinada leitura e os conhecimentos prévios. Portanto, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental os significados para a leitura vão se alterando, já que os objetivos da leitura e os conhecimentos prévios também se modificam: de objetivos específicos como a fruição, para além, como a leitura, a escrita e a produção textual.

Além dessas experiências, percebemos as interações e brincadeiras como elementos facilitadores na transição da educação infantil para o ensino fundamental e como possibilidade de continuidade das práticas pedagógicas e das vivências experienciadas pelas crianças desde a educação infantil, convergindo numa perspectiva de criança considerada em sua historicidade e unidade.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CORSINO, Patrícia. A brincadeira com as palavras e a palavra como brincadeira. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 47-64.

FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2008.

GONÇALVES, M.G.M.; BOCK, A.M.B. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.(orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009, p.116-157.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MOLON, Susana I. **A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vigotski**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1995.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REGO, Teresa Cristina. Ensino e constituição do sujeito. In: Coleção Memória da Pedagogia: **Lev Semionovich Vigotsky**. n.2. São Paulo: Segmento-Dueto, 2005, p. 58-67.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STAM, R. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. Tradução: Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992.

VIGOTSKI, L. S. **A crise dos sete anos**. Tradução de: Achilles Delari Junior. Mar. 2009. Disponível em: www.vigotski.net/criset.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2014.

_____, L. S. **A quarta aula: a questão do meio na pedagogia**. Trad. Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, 21(4), 681-701, 2010.

_____, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico, livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.

TEMPOS E ESPAÇOS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Edinéia Castilho Ribeiro (UFJF/GP-Linfe)

edineiacastilho@yhoo.com.br

Juliana de Sousa Lima (UFJF/GP-Linfe)

juliana.lima07@hotmail.com

Maiara Ferreira de Souza (UFJF/GP-Linfe)

maiaraf.souza@gmail.com

Introdução

*“Minha escola primária...
Escola antiga de antiga mestra.
Repartida em dois períodos
para a mesma meninada,
das 8 às 11, da 1 às 4.
Nem recreio, nem exames,
Nem notas, nem férias. [...]*

*Não havia chamada
E sim o ritual
De entradas, compassadas.
‘ _ Bença, mestra...’ [...]*

*A casa da escola ainda é a mesma.
_ Quanta saudade quando passo ali!
Rua Direita, nº 13.
Porta da rua pesada,
Escorada com a mesma pedra
da nossa infância.
Porta do meio, sempre fechada.
Corredor de lajes
E um cheirinho de rabugem
Dos cachorros de Samélia.*

*À direita – sala de aulas.
Janelas de rótulas
Mesorra escura
Toda manchada de tinta
das escritas.
Altos na parede, dois retratos:
Deodoro, Floriano.”
(Coralina, 1985, p. 75-77)*

Na epígrafe desse texto, Cora Coralina traz suas experiências de infância e vivências escolares, descrevendo o espaço, contabilizando o tempo. As lições, os objetos que decoravam o ambiente escolar eram os marcadores temporais e espaciais que imprimiam à vida um ritual compassado e ordenado. Assim como na escola, mencionada no poema de Cora Coralina, a organização do tempo e do espaço, nos dias atuais, também está a serviço de formas de conduta esperadas para as crianças e adultos em ambientes institucionais.

A organização dos tempos e dos espaços escolares não é um arranjo imparcial desprovido de intencionalidades. Ao contrário, esse arranjo está carregado de valores culturais e ideológicos. O currículo, ao constituir um modelo escolar da modernidade, reconfigura o tempo e espaço, redesenhando os modos de perceber a infância. Nesse sentido, o objetivo do presente texto é compreender a organização das rotinas na EI e no EF e como essa organização contribui para a formação, desenvolvimento dos sujeitos e para as práticas pedagógicas. Focalizamos de modo especial os tempos e espaços destinados às práticas de leitura.

Vigotski (1991), fundamentado no materialismo histórico-dialético, propõe-nos a percepção dos fenômenos humanos em seu processo de transformação, o que significa dizer em seu processo histórico. Tais fenômenos, por serem datados, são constituídos por uma determinada visão de mundo e um determinado sistema de valores. Sendo assim, a forma como o espaço e o tempo são pensados em instituições escolares se articula tanto com a apropriação do meio pelas crianças quanto, num âmbito mais abrangente, com o contexto exterior, extrapolando os muros da escola, pois as formas de organização do tempo e do espaço escolares estão enraizadas no mundo da vida.

Considerando o exposto, a categoria de unicidade entre sujeito e ambiente, desenvolvida no âmbito da psicologia histórico-cultural, fundamenta nossas análises. Nessa perspectiva, sujeito e meio constituem uma unidade. Isso implica a necessidade de considerar o modo como o sujeito se apropria do meio, no sentido de torná-lo próprio, para compreender como ele se constitui como tal nesse meio.

Falar de criança é falar de infâncias. Nas discussões em torno dos pequenos, torna-se fundamental compreender as concepções de infância e de criança. A criança, por longas décadas, foi tratada como um adulto em miniatura, um vir-a-ser para a sociedade produtiva. A Sociologia da Infância, área de conhecimento que busca compreender a criança inserida na sociedade, propõe que no trabalho pedagógico a criança emergja como um ator social, sujeito de direito, produtor de cultura e saberes.

Ao abordar a infância numa perspectiva histórica não podemos deixar de citar Ariès (1981). Segundo o autor a ideia moderna de infância, apartada da vida dos adultos, surge em setores da burguesia no final do século XVII e século XVIII. É nessa esfera da sociedade que a criança ganha especificidades em relação ao adulto como no vestuário e na linguagem, por exemplo. Já as especificidades da criança pobre pouco se alteraram nesse mesmo período, havendo até mesmo um retrocesso com o início do desenvolvimento industrial. O modo desigual como a sociedade é organizada se reflete, também numa diferença de perspectivas com relação às crianças nas diferentes classes sociais.

Nesse contexto de mudanças do medieval para o moderno o currículo se destacou como "máquina principal dessa grande maquinaria que foi a fabricação da modernidade"(VEIGA-NETO, 1996). Para atender a essa nova forma de organização da sociedade os tempos e espaços também foram se reconfigurando, havendo aquilo que Veiga – Neto chamará de uma “reticulação” desses tempos e espaços. No contexto da escola na qual realizou-se a pesquisa aqui apresentada, uma escola que funciona em regime de tempo integral (7 horas diárias de atividades com as crianças), a organização dos tempos e espaços não contribui para atenuar essa reticulação do espaço e fragmentação do tempo.

Para refletirmos sobre como esse fenômeno afeta a experiência de adultos e crianças na referida escola, inicialmente apresentaremos, num plano mais geral, como os espaços e os tempos foram se constituindo, na modernidade, em ordenadores de condutas. Na sequência abordaremos como a instituição escolar em questão dispõe as rotinas na EI e na passagem ao EF e como acontecem as mudanças de ocupação dos tempos e espaços escolares nessa transição. Refletiremos também sobre como o envolvimento de adultos e crianças em uma produção fílmica se configurou em formas outras de organização dos tempos e dos espaços escolares.

A organização do tempo e do espaço escolar na modernidade

Em termos do tempo e do espaço, a invenção do currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo (VEIGA NETO, 1996).

O currículo engendrou novas lógicas espaciais e temporais, desempenhando um papel tanto na educação escolarizada, quanto no estabelecimento da própria modernidade. Sua elaboração esteve e está estritamente relacionada ao contexto social e cultural mais amplo. Podemos dizer que há uma relação entre organização do tempo e do espaço escolar com as transformações sociais e culturais da modernidade, de maneira que para entender esse arranjo

precisamos compreender também o momento histórico em que essa lógica foi se estabelecendo.

As atividades humanas, de um modo geral, são pautas pela temporalidade e pelos ritmos biológicos. Em sociedade esses ritmos biológicos são regulados em função de uma organização social que disciplina o ser humano a "pautar seu relógio fisiológico pelo relógio social" (LAURO, p.184).

A modernidade é marcada por características que lhes são próprias, tais como a linearidade do tempo e dos acontecimentos, a ordem e a sequência. O tempo moderno é um tempo de ordem, de coerência, do aprisionamento daquilo que é vago. Nesse sentido a modernidade é pensada como um período de ordem, estabilidade e precisão, um tempo linear. Dessa maneira o tempo funciona como um instrumento para ordenar, controlar e disciplinar o espaço. E a escola desempenhará um papel importante na instituição dessa nova lógica temporal.

No tópico a seguir discorreremos sobre como essa lógica temporal e espacial, instituída pelo currículo no advento da modernidade, se reflete na experiência da escola na qual realizamos um estudo longitudinal nos anos de 2010 a 2013, acompanhando um grupo de crianças na sua transição entre a educação infantil e o ensino fundamental.

A organização do tempo e do espaço na EI

A entrada em campo iniciou-se no ano de 2010, a turma observada, composta por 22 crianças, cursava o segundo período da EI e as crianças pequenas de, em média, 5 anos tinham oito professores (duas professoras regentes, uma pela manhã, outra à tarde; duas professoras de biblioteca, uma pela manhã, outra à tarde; uma professora de educação física, uma professora de música, uma professora de artes e uma professora de antropologia).

O espaço da sala de EI era:

bastante amplo, em formato retangular. Próximas à parede do lado direito da sala encontravam-se várias mesas e cadeiras em tamanho proporcional ao das crianças, dispostas numa extensa fileira dupla, formando um único grupo. Pregado à parede, um cabideiro para as mochilas. Existem vários trabalhos expostos, das crianças, mas bem no alto da parede, onde as crianças não têm acesso, somente os adultos, do lado da porta de entrada existe uma estante de livros, da altura das crianças, onde as mesmas têm livre acesso, do lado oposto desta porta, existe uma porta onde somente as crianças da EI têm acesso a um parquinho (com balanços e outros brinquedos), existe um armário para a professora colocar os cadernos das crianças, os materiais individuais que ela utiliza na sala de aula, numa parte do armário são guardados os colchões e travesseiros de descanso e lençóis. Na sala de aula existem brinquedos no alcance

das crianças, uma espécie de cabana com dois pedaços de madeira, coberto com lençol, imitando uma casa, dentro existem tapetes e bonecas de pano feitas à mão, na sala também há um baú com brinquedos, um quadro negro, uma cadeira e mesa da professora, uma lixeira, cortinas e janelas bem altas, não possibilitando a visão do exterior da sala pelas crianças. (Notas de campo, Escola TI, 27/08/2010)

A partir da descrição, observamos que o espaço da sala de atividades era organizado para que os pequenos se sentissem acolhidos, visto que tanto os móveis eram adaptados à altura das crianças quanto os livros e brinquedos estavam acessíveis a elas nas prateleiras. A produção das crianças também era valorizada, pois seus trabalhos ficavam expostos nas paredes da sala. Essa preocupação com a disposição do espaço se reflete nas atitudes das crianças, bem como no decorrer das atividades pedagógicas, pois ao preparar o espaço para receber as crianças, a educadora contribui para a construção das estruturas cognitivas e subjetivas dos pequenos, ampliando seu universo cultural e conceitual. Podemos dizer que a essa forma de organizar o espaço além de acolhedora é um convite ao brincar.

Cabe ressaltar, a importância de compreender as relações sociais para o processo de criação e imaginação, principalmente na infância. Estas capacidades são desenvolvidas porque os sujeitos se relacionam com os aspectos culturais já existentes e a partir deles conseguem criar e imaginar algo novo. Um exemplo dessa valorização pela professora é a cabana, feita de lençol, e as bonecas de pano, feitas à mão. A forma artesanal como o brinquedo é construído e apresentado às crianças provoca a criatividade dos pequenos, pois a partir dessa interação as crianças puderam criar imagens mais complexas, ocorrendo a combinação do que presenciaram com a imaginação. A fantasia e a imaginação são essenciais para descobrirem e internalizarem as relações que se estabelecem entre os diversos papéis representados pelas pessoas que as cercam. No ato de brincar os comportamentos, os objetos, os tempos e os espaços representam acontecimentos simultâneos, independente de qual brincadeira está sendo executada pelas crianças.

No primeiro ano da pesquisa, quando as crianças estavam na EI as observações acompanhavam os pequenos nos turnos da manhã e da tarde, cumpríamos uma jornada de oito horas na escola, nos dias em que entrávamos em campo. Acompanhávamos, portanto as oito professoras que passavam pela turma.

A professora Rejane⁸ que atendia ao turno da manhã desenvolvia com as crianças um trabalho inspirado nos princípios da filosofia antroposófica⁹. No trabalho realizado por essa

⁸ Utilizamos, aqui, um nome fictício para resguardar a identidade da professora.

⁹ Antroposofia (palavra derivada do grego *anthropós*, homem, e *sophia*, sabedoria), elaborada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner, é uma filosofia de vida que reúne os pensamentos científico, artístico e espiritual numa

educadora os contos de fadas tinham um papel central, pois através deles, de acordo com a filosofia adotada pela professora, espera-se que as crianças possam adentrar ao mundo da fantasia, lidando com seus medos e ansiedades a partir de uma internalização da história narrada. Dessa forma, é difícil falar dessa professora e de como se apropria do espaço escolar, como organiza o tempo das atividades, sem mencionar o momento de contação de histórias na rotina da turma.

O momento de ouvir histórias sempre era antecedido de uma minuciosa preparação: as crianças eram organizadas em roda e a professora buscava criar um ambiente silencioso, favorecendo a concentração dos pequenos. Apresentamos, a seguir, a descrição de um desses momentos:

As crianças voltam da aula de educação física e a professora já preparou a sala para o momento da história. As cadeiras estão dispostas em círculo e no centro do círculo há uma mesa – a mesa de época – na qual há um pequeno castiçal com uma vela acesa, que ilumina aquele momento de enlevo. A professora começa a cantar em tom baixo, suavemente uma canção para receber as crianças e convidá-las a tomarem seus lugares na roda. Essa canção vai dando o tom de veneração e enlevo necessários para ouvir a história que será narrada pela professora. A história que será contada hoje é “Rosinha de Espinhos”, uma versão tradicional do conto “A Bela Adormecida”. A professora começa a narrar a história e as crianças a ouvem sentadas no círculo, algumas abraçadas a bonecas, embalando-as, outras deitadas no colo do colega do lado. Quando a história termina uma das crianças é escolhida para apagar a vela e o grupo se dispersa, saindo para brincar. Algumas crianças preferem ficar na sala onde há papel e giz de cera disponível e começam a fazer desenhos sobre a história ouvida, espontaneamente. (Notas de campo do dia 27/09, Escola TI, professora Rejane)

A situação descrita acima fazia parte da rotina diária da turma. A preparação para o momento da história revela-se como uma estratégia para organização não apenas do ambiente, mas da própria disposição dos ouvintes para a recepção do texto que seria narrado pela professora, permitindo que as crianças realizassem uma transição entre as atividades do dia.

Cabe ressaltar que, assim como no evento apresentado, que descreve uma situação de contação de história, as demais atividades propostas por essa professora apresentavam uma preocupação quanto à preparação do espaço, bem como o tempo destinado a elas: as crianças faziam as atividades no tempo que julgavam necessário e todos os dias havia um tempo

unidade e que responde às questões mais profundas do homem moderno. Trata-se de uma Ciência que se interessa pelos processos físicos abordados pelas ciências naturais e também por todos aqueles processos que não podem ser materialmente mensuráveis.

destinado ao brincar. Assim, tais atividades não se constituíram apenas como um recurso didático para ensinar, mas como meio de intercambiar experiências com as crianças.

Nesse sentido, corroboramos aspectos considerados por Prestes (2010)

O ambiente não existe em absoluto, para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo que o percebe e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre (Prestes, 2010, p.120)

Ao estimular a interação das crianças através de brincadeiras e práticas voltadas para o acúmulo de experiências internalizadas através das múltiplas linguagens (teatro, textos literários, cantigas...) a educadora valoriza as situações sociais de desenvolvimento da leitura e as especificidades da criança, isto é, a unidade entre o meio e a personalidade das crianças.

No próximo tópico abordaremos como a organização dos espaços e tempos foram se reconfigurando na passagem ao EF.

Arranjos temporais e espaciais no EF

Na transição da EI para o primeiro ano do EF, algumas mudanças aconteceram. Nessa nova etapa, as crianças, além das mudanças no currículo, enfrentaram também uma mudança, na forma de ocupar os espaços da escola. Passaram a ocupar uma sala situada no 2º andar da escola. Para ter acesso à sala as crianças subiam uma rampa ou dois lances de escadas. Em virtude disso o tempo de movimentação entre os espaços da escola aumentou de forma significativa. Para melhor compreender esses deslocamentos trazemos no Quadro 1 um dia na rotina dessas crianças:

Tabela 1- Rotina de um dia na escola TI

07:25	Entrada.	20 min.
7:45	Aula de educação física.	35 min.
8:20	Lanche.	20 min.
8:40	Laboratório de Informática.	30 min.
10:10	Voltam à sala.	50 min.
11:00	Almoço.	
12:10	As crianças brincam na sala.	35min.

12:45	Brincam de bingo das letras.	25min.
13:10	As crianças descem para o parquinho.	50min.
14:00	As crianças sobem para sala. Aula de Inglês.	30min
14:30	Lanche.	20min.
14:50	As crianças brincam no pátio de pique.	25min
15:15	As crianças se organizam para irem embora.	

Fonte: **Notas de campo expandidas**

É possível perceber na tabela 1 que o tempo previsto de cada atividade fica reduzido, pois muito se perde nos deslocamentos das crianças para os espaços destinados a cada atividade.

Ao observar a tabela e ler as notas longitudinalmente é possível perceber que no primeiro ano as crianças se movimentam muito mais na escola. Elas sobem e descem várias vezes ao dia: para o lanche, almoço, educação física, biblioteca, laboratório de informática, aula de inglês, os deslocamentos são intensos. Nesses deslocamentos as crianças gastam em média 10 minutos. Se levarmos em conta que elas podem se movimentar no mínimo 4 vezes ao dia, sendo um deslocamento de subida e outro para a descida, há um tempo total de "espera" ou de transição entre as atividades propostas de em torno de 80 minutos por dia.

Esse "esquadrinhamento" do tempo na organização das atividades, durante a permanência das crianças na escola, pouco favorece o tempo de convivência, ou um tempo criado por esses sujeitos sociais. Benjamim (1983) nos oferece os conceitos de experiência e vivência. A vivência se dá num plano individual, já o ato de narrar compartilhar as vivências configura a experiência. Essa perspectiva propõe o olhar mais humano que percebe o outro. Toda via, o modo, fragmentado de organização do tempo, percebido na tabela 1, é um entrave para as crianças estarem umas com as outras, trocarem experiências e vivenciarem momentos mais extensos de convivência.

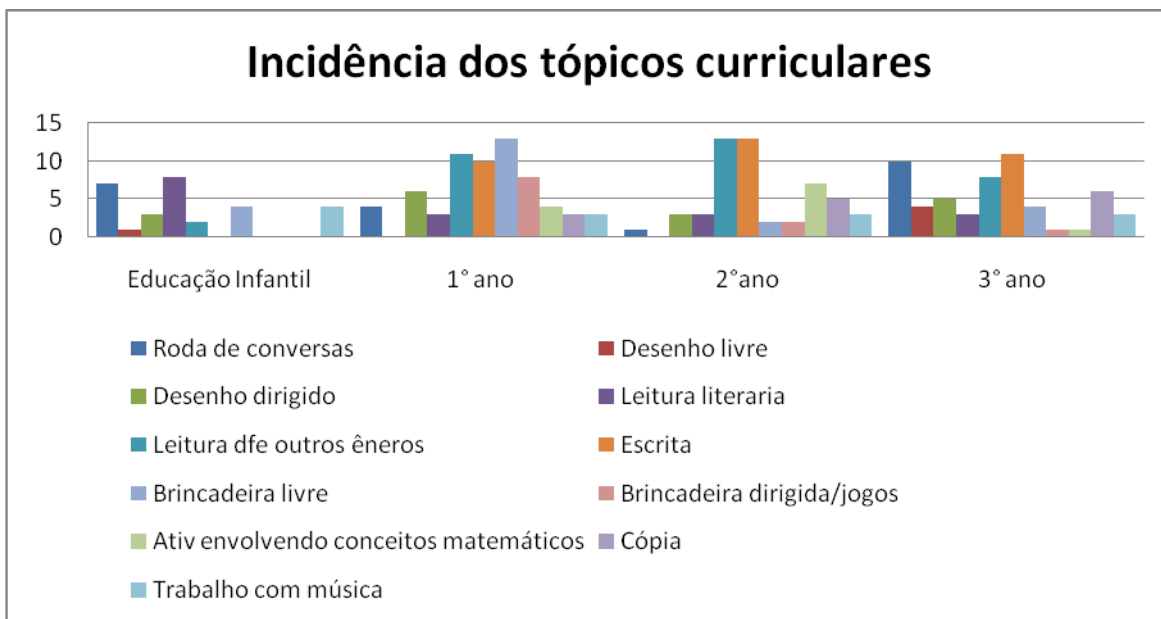
Com a entrada das crianças no EF aumentaram também as aulas especializadas, incidindo na organização do tempo destinado às vivências e experiências com as atividades pedagógicas muito presentes na EI. Essa mudança representou para os pequenos novos desafios, visto que agora estavam dividindo o corredor com os alunos maiores.

A forma como as carteiras eram dispostas na sala de atividades também foi se reconfigurando. Na EI as mesas eram agrupadas formando uma grande mesa coletiva. Com a entrada no EF as carteiras eram individuais e as crianças organizadas em duplas. Trocaram também o parque da EI, com brinquedos como escorrega e balanço, pelas brincadeiras no pátio central.

Outra mudança percebida refere-se ao arranjo espacial para atividades em geral e para o momento da leitura. Enquanto na EI havia uma preparação do espaço para acolher as crianças, numa roda previamente organizada para este fim, no EF em geral a leitura era feita com as crianças em seus lugares, ou seja, nas carteiras enfileiradas e com a professora no centro da sala.

Essa forma de organizar o espaço da sala de atividades é bem distinta daquela percebida na EI. Se no ano anterior, quando as crianças estavam na EI, o ambiente era um convite ao brincar, como já destacada anteriormente, na primeira etapa do ensino fundamental o ambiente era preparado para estudar como é possível observar no gráfico¹, no qual apresentamos uma síntese da incidência de alguns tópicos curriculares na rotina das crianças em cada um dos anos de observação da pesquisa:

Gráfico 1 – Incidência dos Tópicos Curriculares



Fonte: Notas de campo expandidas

Para uma análise do gráfico 1 é importante destacar, inicialmente, a diferença entre o tempo no qual acompanhamos a turma na educação infantil (apenas um ano) e o tempo no qual observamos a turma no ensino fundamental (ao longo de três anos). Ainda assim, as distinções entre EI e EF se evidenciam. É possível perceber que no EF há uma maior ênfase nos tópicos curriculares de caráter mais diretivo, tais como escrita, cópia, brincadeira dirigida /jogos e leitura de outros gêneros. Já a leitura literária, que objetiva o prazer e a fruição, ficou secundarizada na passagem ao EF.

Entendemos que o trabalho realizado na EI e no EF tem suas especificidades e possui objetivos de ensino próprios, contudo o que nos chama a atenção é o incipiente diálogo entre

ambas as etapas da EB em que os tópicos leitura literária e roda de conversas vão cedendo lugar aos tópicos destinados ao "ensinar" à medida que a criança avança no EF. Observa-se também que tópicos que inexisteriam na EI ganham maior relevo no EF como, por exemplo, a leitura de outros gêneros.

No ano de 2012, quando as crianças estavam no 2º ano do EF, observamos práticas mais significativas de leitura e escrita, especialmente a leitura literária. As crianças internalizavam as histórias narradas de um modo muito particular, proporcionando às mesmas interações e trocas, uma rica produção de sentidos para o lido e o enriquecimento da imaginação criativa na infância. A sensibilidade da professora da turma a este movimento foi um fator importante para a instituição de novas práticas de leitura no grupo.

Dessa maneira, enquanto prática cultural, a leitura literária desempenha um importante papel na formação das crianças, possibilitando o intercâmbio de experiências coletivas e individuais no ambiente escolar.

Em decorrência desse contato e interesse das crianças pela literatura infantil, surgiu na sala, o interesse de uma criança, denominado aqui de Rogério¹⁰, em realizar um filme na escola com seus demais colegas. Rogério demonstrou no decorrer dos anos de observação da pesquisa, algumas dificuldades de apropriação da leitura e escrita, mas era muito interessado e participativo nas atividades propostas pela professora que envolviam contações de histórias. Ele se manifestava principalmente por meio da oralidade e pelo desenho, enquanto outras crianças se interessavam também pelas atividades de leitura e escrita, estando em processo de alfabetização.

Segundo a coordenadora da escola

(...) a primeira iniciativa de Rogério foi a confecção de um caderno. Ele ficava andando com o caderno e pedia para as pessoas escreverem. Ele ainda não sabe escrever, mas ele dá o caderno para o outro escrever. Aí ele escreve o nome e faz um desenho ao lado. E aí ele disse que quer montar um vídeo com os colegas na sala atuando. E ele está com todas essas cenas da história na cabeça. Eu acho que se a gente conseguisse fazer isso primeiro ia ser muito bom. (Depoimento da coordenadora pedagógica da escola, registrando em ata da reunião do grupo de pesquisa do dia 05 de outubro de 2012)

E assim nós, pesquisadores, juntamente com os profissionais da escola (professora e coordenadora) abraçamos a ideia de construir o filme, proposto por Rogério. Utilizando a oralidade o menino apresentou à professora os primeiros argumentos para a produção da história que seria o roteiro do filme e que foi construído coletivamente com a participação das

¹⁰ Identificaremos a criança citada apenas pela inicial de seu nome para resguardar sua identidade.

outras crianças da turma. Personagens, enredo, espaço, tempo; o menino havia internalizado histórias contadas em sala e experiências vividas, trazendo para o mundo literário uma narrativa surpreendente.

Com isso, a professora iniciou, juntamente com as crianças, um processo de descrição dos personagens, do espaço da narrativa, realizou ensaios das cenas, criação dos figurinos e escrita do roteiro da história, a fim de despertar em Rogério, assim como nas demais crianças, a necessidade e importância da leitura e da escrita articulada a todos os tipos de linguagem, inclusive na cinematográfica. A docente se tornou a escriba das crianças, que contribuíam para a escrita do roteiro, trazendo novos elementos caracterizados pela realidade e pela imaginação infantil. A escrita da história não era a única linguagem utilizada pelas crianças, ao contrário, elas se expressavam por meio de desenhos, músicas, dramatização, entre outras linguagens.

As múltiplas linguagens foram valorizadas durante a construção coletiva do filme que foi denominado “Zumbilândia”. O desenho, a música e a dança proporcionaram interações outras às crianças e com experiências diversas, assim como novas formas de organização dos tempos escolares e de apropriação dos espaços. Novas relações com o mundo foram sendo construídas, provocando novas formas de pensar, expressar e comportar.

Nesse sentido, as experiências com os diversos instrumentos de expressão sobre e para o mundo causam novas formas de se relacionar com o outro, principalmente quando focalizamos as relações estabelecidas em sala de aula, junto aos educadores e demais sujeitos que compõem esse ambiente. É através dessas relações entre as crianças que elas se desenvolvem como seres humanos, concebendo novos significados às suas vivências.

No início das atividades escolares de 2013 a professora regente se impressionou ao ver o entusiasmo das crianças pelo filme que foi produzido. Elas internalizaram a história “Zumbilândia” e demonstravam interesse em continuar trabalhando essa narrativa a partir de outras linguagens.

A professora então apresentou às crianças o livro intitulado “O Carteiro Chegou” de Janet e Allan Ahlberg e propôs um trabalho sistematizado, no qual as crianças desenvolveriam as atividades a partir do enredo do filme produzido por elas. Com esse trabalho as crianças se apropriaram de diferentes gêneros tais como bilhetes, cartas, encartes, poesias e textos literários. Através dessas diferentes atividades as crianças indagaram a professora sobre a possibilidade de transformar esse filme em um texto de literatura infantil que poderia ser destinado para leitura de outras crianças.

Atendendo a esse pedido, a professora retomou a história do filme e acolheu as sugestões das crianças. Iniciou na turma um processo de reflexão e construção do texto. As crianças puderam se expressar não somente pela escrita mas também por meio das múltiplas linguagens, principalmente o desenho.

Essa valorização das produções infantis favorece que as crianças se percebam como sujeitos culturais e que têm voz. Segundo PINO (2005)

[...] todas as produções humanas, ou seja, aquelas que reúnem as características que lhes conferem sentido do humano, são produções culturais e se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem. (PINO, 2005, p.89)

A psicologia histórico-cultural caracteriza a cultura como o conjunto de produções humanas e pelas interações sociais estabelecidas entre os sujeitos que, em contrapartida ao que é oferecido pela natureza, é o fruto da criação e da imaginação do homem (PINO, 2005). Dessa forma, quando a criança está em interação com outros sujeitos, brincando, imaginando, criando e atribuindo significados e sentidos às suas experiências, está também produzindo cultura e, conseqüentemente, se constituindo como sujeito humanizado.

Nessa mesma linha, Vigotski define a categoria de unicidade entre sujeito e ambiente, em que sujeito e meio constituem uma unidade. Isso implica a necessidade de considerar o modo como o sujeito se apropria do meio, no sentido de torná-lo próprio, para compreender como o sujeito se constitui como tal nesse meio.

A apropriação desse meio se dá a partir de uma determinada organização do tempo. E foi isso que ocorreu na organização do filme “Zumbilândia”, o tempo das aulas foi destinado a preparação dessa atividade fílmica, enriquecendo a rotina da turma. Essa rotina é compreendida como um elemento fundamental na organização institucional e de normatização das subjetividades de crianças e adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação.

Segundo as reflexões de Prestes (2010) e Vinha (2010) o meio influencia diretamente o desenvolvimento psicológico e a personalidade consciente da criança através de suas vivências. Assim, Prestes (idem) traduz o termo *perejivanie* (vivência), utilizado por Vigotski, como:

(...) uma unidade simples, relativa a qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou uma

especificidade da criança; *perejivanie* e exatamente a unidade da personalidade e do ambiente, assim como esta representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa série de *perjivanie* da criança. *Perejivanie* deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade (PRESTES apud VIGOTSKI, 2004, p. 188).

Através da observação, é possível realizar aproximações contínuas aos sentidos que os sujeitos pesquisados produzem para as práticas desenvolvidas na rotina escolar, bem como as implicações dessas práticas no desenvolvimento desses sujeitos. Numa perspectiva etnográfica, a observação, possibilita através de um olhar sensível aos indícios deixados pelos sujeitos pesquisados no âmbito escolar, realizar aproximações sucessivas aos sentidos produzidos por esses sujeitos no decorrer de seu processo de produção. No caso da pesquisa realizada, foi possível apreender, a partir da experiência de realização do filme “Zumbilândia” pelas crianças e professora, a instituição de novas formas de relação dos sujeitos com o tempo e os espaços, na qual houve uma apropriação desses pelos sujeitos para potencializarem a realização de atividades que, para eles, eram significativas. Essas formas de apropriação se mostraram importantes fontes de desenvolvimento para as crianças.

Nesse sentido, “mais do que a inserção da criança na cultura, o seu desenvolvimento cultural é a inserção da cultura na criança, para assim torná-la um ser cultural”. (PINO, 2005, p.158). É preciso entender a importância das relações sociais para o processo de criação e imaginação, principalmente na infância. Essas capacidades só são desenvolvidas porque os sujeitos se relacionam com os aspectos culturais já existentes, dentre eles as formas de organização dos tempos e espaços, e, a partir deles conseguem criar algo novo.

Considerações Finais

Enfim, entendemos que o espaço e o tempo de uma instituição educacional não se constituem apenas por suas metragens ou rotinas fixas. É um lugar composto por gostos, sons, palavras, regras de uso, luzes, cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. A organização do tempo e do espaço é um arranjo que pode abrigar rotinas que vão para além da sala de atividades, permitindo às crianças o acesso e vivências de diferentes espaços da instituição escolar, tanto interno quanto externo.

Como pedagogias, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais. Nessa perspectiva, atuam como

elementos destacados na construção social e histórica da realidade como objetos a ser explorados no cotidiano escolar e apropriados pelos sujeitos que fazem parte desse cotidiano.

Acreditamos que a experiência do filme “Zumbilândia” proporcionou às crianças momentos de interações significativas e experiências únicas, em que conseguiram expressar sua criatividade, organizando os espaços para dar vida à fantasia que coletivamente construíram e, ao mesmo tempo, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem das práticas de leitura e escrita que ocorrem durante o movimento de formação escolar e cultural das crianças. Percebe-se, através dessa prática, a importância do respeito ao protagonismo das crianças e o olhar sensível que o professor deve ter para observar os caminhos apontados por elas no processo de construção dos conhecimentos.

O acolhimento a essa iniciativa provocou uma reorganização do tempo para o desenvolvimento desse projeto, como uma apropriação, pelas crianças, do espaço da sala, que elas modificaram para realizar a filmagem, e de outros espaços para além da escola, quando estiveram na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para gravar a trilha sonora do filme.

Por fim, cabe ressaltar a importância da organização dos tempos e dos espaços para a prática das atividades, uma vez que devem estar organizados de maneira que favoreçam a interação, a vivência e a experimentação das crianças perante as práticas diárias. Nesse sentido, o espaço educativo deve estar preparado, a fim de possibilitar aos alunos maior expressão e desejo. Deve ser então um espaço de confiança e liberdade.

Constata-se, portanto, a necessidade de um olhar sensível para o modo como adultos e crianças vivem suas experiências com os tempos e os espaços escolares, de modo a garantir articulação entre as atividades da rotina escolar e que a tarefa de ensinar não se imponha ao brincar.

Enfim, vale ressaltar o papel do tempo e do espaço nas práticas de leitura como elementos que educam, contribuindo com as possibilidades de representação da infância e construção do currículo na educação infantil e no ensino fundamental como parte de um *continuum* de práticas tecidas pelos sujeitos e que, ao mesmo tempo, concorrem para que subjetividades sejam tecidas.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **Historia social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981

Benjamin, W. **Textos Escolhidos – Walter Benjamin**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 9a ed. São Paulo: Global Editora. 1985

LAURO, Bianca Recker. Rotinas na creche: entre o tempo e as infâncias vividas. In **Tempos: movimentos experienciados** (orgs) Luciana Pacheco Marques, Sandraelena da Silva Monteiro, Cristiane Elvira de Assis Oliveira. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2012

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortes, 2005.

PRESTES, Zóia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.