

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS PROFESSORAS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO?

Bruna Molisani Ferreira **Alves** – UFRJ / FFP-UERJ

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Este trabalho é parte de tese de doutorado em que um dos objetivos foi compreender concepções e práticas de professoras de educação infantil sobre o trabalho com a linguagem, a partir de enunciados produzidos em contexto de formação continuada. A metodologia da pesquisa compreendeu observação participante dos encontros de formação durante três anos (2011-2013), entrevistas coletivas e análise de enunciados de formadoras e professoras. Os enunciados foram analisados com base na perspectiva de linguagem de Bakhtin (2003, 2009, 2011) e em diálogo com autores que discutem linguagem e educação infantil. Alguns consensos permearam os discursos analisados, como a roda de conversa e a importância da leitura. Contudo, a realização de tais atividades ainda guarda diferenças e aponta a necessidade de investir em situações pedagógicas em que a linguagem seja vivida nas suas dimensões expressiva e dialógica. Os discursos docentes mostram que há alguns “o que fazer” já consolidados em relação ao trabalho com a linguagem na educação infantil, mas é preciso avançar na discussão do “como” e “por que” fazer, desdobrando-se em uma metodologia do trabalho com a linguagem na infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Linguagem; Discursos docentes.

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE CONTAM AS PROFESSORAS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO?

Este trabalho é parte de tese de doutorado que teve como um de seus objetivos compreender concepções e práticas de professoras de educação infantil em relação ao trabalho com a linguagem verbal, a partir dos enunciados por elas produzidos em contexto de formação continuada. Baseada na perspectiva de linguagem de Bakhtin (2003, 2009, 2010a, b, c, 2011), analisei os enunciados entendendo que cada voz se

constitui a partir das muitas vozes com as quais dialoga, quer concordando, refletindo, quer contestando, refratando. Os enunciados de professoras e formadoras configuram relações dialógicas que se abrem à multiplicidade de sentidos em disputa no cenário da educação infantil, compreendendo concepções de criança e educação infantil, linguagem, leitura e escrita que mostram a ambivalência dos termos.

Percursos da pesquisa

Na pesquisa de doutorado, voltei-me para questões relacionadas ao trabalho com a linguagem, mais especificamente com a linguagem verbal. Escolhi professoras de educação infantil como sujeitos da pesquisa por entender que se faz necessário investir em práticas pedagógicas em que a linguagem seja entendida como processo interativo, de construção e circulação de sentidos (GERALDI, 2004) desde a pequena infância, proporcionando, assim, experiências em que falar e escutar, ler e escrever sejam possibilidades de interpretar e agir no mundo com o outro.

Entretanto, ainda é muito forte nos cotidianos da educação infantil a presença de práticas preparatórias para a alfabetização, os chamados exercícios de prontidão, que se sustentam numa concepção de desenvolvimento como processo linear e cumulativo, em que a aprendizagem está diretamente relacionada à maturação da criança, e de língua como código, como sistema, afastada das práticas culturais.

Minha pesquisa se inscreveu num projeto maior que teve a formação como ação da pesquisa. A realização da formação consistiu em encontros semanais, com duração de três horas, ao longo de 4 anos (2011-2014), em que foram discutidas questões referentes a quatro eixos: teorias de alfabetização; crianças de classes populares e seus letramentos; formação de professores; escrita docente. Nesse espaço, as professoras foram convidadas a escrever e falar sobre suas práticas, no diálogo com as teorias estudadas nos encontros, como investimento na autoria docente.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa compreenderam a observação participante dos encontros de formação durante três anos (2011-2013), gravações em áudio e/ou vídeo, entrevistas coletivas e análise de enunciados orais e escritos produzidos por formadoras e professoras. A seguir, apresento análise dos enunciados que possibilitaram reconhecer concepções e práticas em relação à oralidade, leitura e escrita na educação infantil.

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ENUNCIADOS DOCENTES

Um dos primeiros textos solicitados como escrita das professoras na formação foi denominado de “relato de trabalho com a oralidade”. Nele, a referência à roda de conversa foi recorrente por parte das professoras e esse é um movimento comum quando conversamos com professores: a roda de conversa é a prática diretamente vinculada por eles ao espaço da oralidade na escola.

Segundo De Angelo (2011), a roda de conversa vem se tornando um espaço significativo em que a criança pode assumir um papel mais ativo na comunicação, compartilhando confrontos e ideias. O autor alerta, entretanto, que “o desafio é estar vigilante para que essa vivência se estabeleça verdadeiramente como momento de construção e de troca dialógica entre diferentes sujeitos, e não como um momento trivial, rotineiro e mecânico, engessando toda a riqueza do diálogo” (p. 61).

No primeiro encontro realizado na universidade com as professoras, em janeiro de 2011, elas falaram sobre dificuldades que encontravam na fala das crianças, que não sabiam falar direito, não sabiam se expressar. A professora Antonia relatou uma situação de roda de conversa que, na compreensão dela, explicitava essas dificuldades:

Procuro estimular a oralidade das crianças na educação infantil. Faço a rodinha com elas e pergunto o que elas fizeram no fim de semana. Isso é uma coisa que eu faço sempre. Basta o primeiro dizer que tinha ido à praia e todo mundo depois “praia, praia, praia” (Professora Antonia¹ – Caderno de campo – janeiro de 2011).

O enunciado de Antonia leva-me a algumas indagações: Qual o sentido da rodinha? As crianças têm espaço para narrar suas experiências? Na roda de conversa há realmente conversa? Encontro pistas que sinalizam que esse espaço era vivido por ela como um momento rotineiro, mecânico, em que o próprio tema da “conversa” se repetia. E as crianças, sujeitos ativos que aprendem rapidamente a sobreviver nos engessamentos cotidianos, demonstram ter entendido que o importante ali não era contar o que tinham vivido no fim de semana, mas responder a pergunta feita pela professora, evidenciando, assim, que “passar o turno da fala para a criança não garantia interlocução” (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p. 77).

Falar com a criança, ouvi-la, é um movimento necessário, procurando estar atento ao que as crianças expressam através de diferentes formas de linguagem. A

¹ As professoras e as formadoras, sujeitos da pesquisa, escolheram os nomes com os quais foram identificadas.

professora Rosa Morena destacou esse aspecto em diferentes momentos, salientando a importância de conhecer a história de cada criança e de compreender que as palavras são carregadas de sentidos construídos na experiência cotidiana, como quando narrou um episódio vivido com um de seus alunos:

Uma criança me intrigava porque sempre se recusava a comer pão com presunto. Demorei a entender que, na experiência daquele menino, a palavra presunto tinha o sentido de cadáver (Professora Rosa Morena – Caderno de Campo – 15 de junho de 2011).

A professora mostra que estava atenta às manifestações daquele menino, pois percebeu que não comer pão com presunto era algo constante. Possivelmente, tal recusa vinha acompanhada de alguma expressão facial, uma alteração no olhar, algum sinal que fez com que Rosa Morena ficasse intrigada e buscasse compreender o porquê da rejeição ao lanche oferecido. O sentido de presunto para aquela criança afastava-se consideravelmente de um alimento saboroso. Como afirma Bakhtin (2003, pp. 282-283),

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos reodeiam.

Um ponto que foi destacado pelas formadoras em diferentes momentos foi a ideia de que a educação infantil é um espaço de trabalho com as diferentes linguagens, possibilitando que a criança expresse significados através de diferentes formas de produção simbólica, como a fala, o movimento, o desenho, a modelagem, a dramatização etc., em suma, experimentando suas *cem linguagens* (EDWARD, GANDINI, FORMAN, 1999).

No encontro do dia 14 de março de 2012, a formadora apresentou a ideia da educação infantil como um momento de abertura para que a criança se expresse e produza significados de diferentes formas:

Então antes dela saber como se escreve, essa possibilidade que ela vai ter aprendido, ler ou se colocar na posição de escrever por outras linguagens é a abertura que se faz na educação infantil, é colocar a criança na posição expressiva, na posição de quem vai poder se expressar por alguma forma de comunicação que está posta e que não necessariamente é a letra ainda. (Formadora Ludmila – Transcrição – 14 de março de 2012).

Na fala da formadora Ludmila, a escrita aparece na relação com outras formas de linguagem, de maneira que a criança possa se expressar “por alguma forma de

comunicação (...) que não necessariamente é a letra ainda”. Em outros momentos ao longo dos encontros, a formadora referiu-se à educação infantil como um momento “antes da letra”. Essa expressão se abre à exploração de sentidos que provoca. O que significa “antes da letra”? Estaria mesmo a educação infantil nessa condição? Se há a interação com textos escritos, a letra já não estaria presente? Analisando os discursos que circularam na formação, é possível afirmar que, para a formadora, o “antes da letra” significa que a educação infantil não é espaço de trabalho sistemático com a escrita, ensinar a ler e escrever não é função dessa etapa da educação. Essa é uma questão importante, tendo em que vista que atividades de preparação para alfabetização, como o ensino das letras, constitui a trajetória da educação infantil e apareceu nos enunciados das professoras como um aspecto do trabalho que realizam com a linguagem.

A ideia da educação infantil “sem letras” também está presente nos discursos de alguns pesquisadores (FARIA, 2005; RIZZOLI, 2009). Rizzoli (2009) trata da literatura “sem letra” no sentido de pensar a relação da criança com o objeto livro, que é escolhido pelo material de que é feito, livros que a criança pode tocar, levar à boca, amassar, molhar, sem preocupação com o texto escrito.

É preciso refletir, então: como tem sido feito o trabalho com a linguagem verbal na educação infantil? Essa reflexão remete a discussões sobre alfabetização e letramento e que apareceram nos enunciados que circularam na formação. Um dos sentidos desse trabalho tem relação com as expectativas para o ensino fundamental, baseando-se no ensino sistemático de letras, que se aproximaria da concepção mais generalizada sobre alfabetização: aprender a ler e escrever é aprender o código.

A professora Clara entende a educação infantil como espaço de alfabetização. Apesar de identificar essa questão na proposta do município onde trabalha em tom de crítica, alfabetizar na educação infantil é uma convicção de Clara, como é possível constatar no enunciado abaixo:

Eu acho que a gente alfabetiza sim quando nós trazemos diferentes gêneros. Eu faço questão de mostrar pra eles a diferença de um pro outro. Fica tudo lá, exposto lá no bloco, então eu fico mostrando. (Professora Clara – Entrevista coletiva – 08 de dezembro de 2014).

Clara emprega o “sim” logo após o termo alfabetiza. É um movimento discursivo que mostra a afirmação de seu posicionamento em relação a outros discursos que negam a educação infantil como espaço de alfabetização. Embora não apareça referência explícita a essa questão no contexto imediato em que o enunciado de Clara

foi produzido, essa é uma discussão que perpassou os encontros de formação e que constitui a trajetória da educação infantil. É comum encontrar, tanto em textos acadêmicos quanto nos espaços de formação, a questão: alfabetiza ou não alfabetiza na educação infantil? Tal questão é um *presumido* no discurso de Clara, que parece responder a ela: “alfabetiza sim”. Compreender os sentidos da afirmação da professora requer analisar a parte realizada verbalmente e o subentendido ou presumido, tendo em vista que a enunciação se apoia diretamente no visto, no sabido e no avaliado conjuntamente; “tudo isso é abarcado pelo sentido vivo, aparece absorvido por ele e, sem dúvida, não está expresso verbalmente, não está dito” (BAKHTIN, 2011, p. 156), de forma que a situação extraverbal não é somente causa externa da enunciação, mas a constitui, como parte necessária de sua composição semântica. Portanto, o discurso de Clara mostra-se como resposta aos interlocutores participantes da formação e ao objeto da enunciação (o trabalho com a linguagem na educação infantil), o que Bakhtin (2010c, 2011) denomina de *dupla orientação da palavra*.

Já o enunciado da professora Ana Paula traz a ideia de letramento, associado a apresentar letras, números e cores para as crianças:

[...] a gente sempre apresentou pra nossas crianças as letras, os números, as cores, tudo de uma forma lúdica, a gente sempre levou, se é que pode dizer assim, esse letramento pras nossas crianças de forma, é claro, que respeitando a idade de cada um. (Professora Ana Paula – Entrevista Coletiva – 08 de dezembro de 2014).

O trabalho de apresentar letras é comum na educação infantil, entendendo-se que é um conteúdo importante para que a criança chegue ao ensino fundamental. Ana Paula não faz referência ao termo alfabetização, mas utiliza letramento, “se é que pode dizer assim”. É possível inferir que a professora entende letramento como o trabalho com letras, levando “ao pé da letra o que o termo sugere” (CORSINO, 2011, p. 252). Por outro lado, a escolha por utilizar o termo “letramento” em vez de “alfabetização” também pode estar relacionada ao *presumido* (BAKHTIN, 2010c, 2011) que constitui o contexto da formação: educação infantil não é lugar de alfabetizar, mas é espaço de letramento.

As relações entre alfabetização e letramento têm gerado intensos debates no campo educacional brasileiro. Há autores que defendem que o conceito de letramento abarca o sentido das práticas culturais de leitura e escrita que estaria excluído do sentido de alfabetização como aprendizagem do código alfabético. Por outro lado, há autores

que afirmam que a introdução do conceito de letramento no Brasil contribuiu para esvaziar o sentido político da alfabetização de base freireana (FREIRE, 1987; 1999; 2005), aproximando-se do pragmatismo evocado nas ideias de habilidades e competências individuais e de usos e funções da escrita (ZACCUR, 2011; BRITTO, 2005) e que acaba por corroborar a manutenção do *status quo*, ao restringir a aprendizagem da leitura e da escrita ao domínio de uma técnica e à adequação às exigências sociais impostas em relação aos usos da escrita.

Entendo, como Goulart (2014), que, ao associar as palavras alfabetizar e letrar, a primeira assume o sentido de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, enquanto a segunda refere-se ao sentido social da linguagem escrita, e que essa associação tem trazido consequências para o trabalho com a linguagem escrita na escola que afastam forma e conteúdo, vida e conhecimento. A partir da introdução do conceito de letramento, a ideia de que o texto é o ponto de partida do ensino ganhou força. Entretanto, como afirma Goulart (2014, p. 45),

Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. Há propostas de práticas de ensino da escrita em que a noção de letramento é considerada na perspectiva de práticas sociais letradas, entretanto tais práticas não são homogêneas e consensuais. O ponto de partida são textos legitimados socialmente, mas a linguagem é trabalhada como um elemento sem peso, com prioridade para a análise da língua encaminhada pelo professor, subordinando o conhecimento e as possibilidades de análise das crianças, e as próprias crianças, ao estudo de características do sistema linguístico.

O trabalho a partir de textos foi um ponto de destaque na formação, tanto no que propunham as formadoras, quanto nos enunciados das professoras sobre suas práticas. E, como nos outros temas que circularam na formação, os sentidos construídos foram diversos. No encontro do dia 27 de abril de 2011, em que foram lidos e discutidos os textos produzidos pelas professoras sobre “ingredientes da alfabetização”, a relação com o texto escrito foi discutida:

Após a leitura dos “ingredientes” da professora Rosa Morena e de seu comentário sobre o projeto de empréstimo de livros que desenvolveu com sua turma de educação infantil, a professora Janete falou sobre a leitura de seus alunos e seguiu-se um diálogo entre ela e a formadora Ludmila sobre a relação com o livro:

Janete: *Meus alunos leem [1º ano], mas não conseguem compreender. Eu considero a educação infantil fundamental para que a criança tenha uma vida escolar de qualidade. Se essa prática da história todo dia, da interpretação, se a criança tiver esse contato com o livro desde lá da creche, com 1 aninho*

Ludmila: Mas não basta o contato, o hábito. É pouco, não é suficiente. Tem que saber o que você está fazendo nesse contato. Não basta ter um monte de livro e a criança levar para casa. Tem que saber o que vai acontecer nessa relação que ela vai estabelecer com o livro. (Caderno de campo – 27 de abril de 2011)

A professora Janete falou sobre a importância de a criança “ter contato” com o livro desde a creche, o que provocou uma resposta da formadora antes mesmo que Janete pudesse concluir sua fala. Para a formadora, a expressão “ter contato com o livro” foi suficiente para que desse um acabamento ao enunciado de Janete e produzisse uma resposta, pois considerou necessário tensionar a ideia de que basta o contato com o objeto e de criar o hábito de ler, ideias bastante presentes no cenário educacional. A formadora ressaltou a necessidade de “saber o que vai acontecer nessa relação que a criança vai estabelecer com o livro”.

Ter contato com o livro e desenvolver o hábito de ler não necessariamente significam experiências ricas com a linguagem. Pensar, como ressaltou a formadora Ludmila, no trabalho que se faz é importante, bem como nas escolhas dos livros e materiais impressos que serão disponibilizados para as crianças. O contato com livros remete também ao que Rizzoli (2009) chamou de “literatura sem letras na educação infantil”, em que a preocupação maior está na escolha dos livros a partir dos materiais utilizados na sua fabricação de forma que a criança possa se relacionar com o livro como objeto que pode ser tocado, manipulado livremente pela criança. Os livros “são de plástico, de tecido, livros que a criança pode até mastigar. São gostosos, macios, adaptados para crianças bem pequenas que gostam de levar coisas à boca, amassar, molhar. São livros preparados para que todo o corpo da criança possa aproveitar-se dele” (RIZZOLI, 2009, p. 15). Além do contato físico da criança com o livro, entendido como objeto a ser explorado, há também a preocupação com a experiência com o texto escrito, com as histórias que os livros carregam. Segundo a autora, ao ouvir histórias, a criança desenvolve a capacidade de ouvir, de mexer com a fantasia, com a imaginação.

Cabe perguntar: Que relação as crianças estão construindo com o livro? Que trabalho tem sido feito a partir do texto? Como as “questões literárias” têm sido tratadas no cotidiano da educação infantil? Há espaço para que as histórias alimentem a imaginação das crianças?

Durante os encontros de formação, várias foram as referências que as professoras fizeram à leitura na educação infantil. Para algumas professoras, como Ana

Paula e Lia, os livros precisam ter muitas imagens e textos curtos, porque, como disse Ana Paula, “as crianças se dispersam com muita facilidade se a história for muito longa. Elas não conseguem se concentrar” (Caderno de campo – EPELLE – 16 de maio de 2012). Já para Rosa Morena, é possível ler textos longos na educação infantil:

Eu acho que dá para ler livros com textos mais longos desde a educação infantil. Gosto de fazer como se fosse capítulo de novela, cada dia leio um pouco. (Professora Rosa Morena – Caderno de campo – EPELLE – 01 de junho de 2011).

No encontro do dia 16 de maio de 2012, o debate sobre livro e leitura possibilitou refletir sobre aspectos relacionados a esse tema:

Ana Paula: *Eu acho que livro com escrita amarra a contação de história. Se só tiver imagem, cada um vai poder contar do seu jeito, é mais aberto.*

Ludmila: *Mas será que é bom ser mais aberto? É suficiente?*

Ana Paula: *Se é livre, a criança fica mais feliz. Ela pode criar, ela vai se sentir mais à vontade se não tiver escrita.*

Ludmila (percebendo que Silvia discordava): *O que você acha, Silvia?*

Silvia: *Eu acho que a criança tem necessidade de escutar histórias.*

Ludmila: *Por isso que eu perguntei se é suficiente o livro ser mais aberto. É importante que, no planejamento, vocês pensem que tem que ter vários tipos de leitura: a leitura da letra e a leitura da imagem. Pode ter leitura mais aberta ou mais fechada com livro de imagem ou com livro que tem texto escrito. (Caderno de campo – 16 de maio de 2012).*

O diálogo estabelecido nesse encontro coloca em evidência a relação entre texto escrito e imagem e as possibilidades de leitura por parte da criança. Andrade e Corsino (2007), ao definir critérios de qualidade para constituição de acervo literário nas escolas, ressaltam a qualidade da relação entre o aspecto visual e o texto verbal como aspecto relevante. Segundo as autoras, o diálogo entre o verbal e o não-verbal deve ser visto na sua dimensão polifônica, de forma que a ilustração não retrate literalmente o que o verbal expressa, mas atravesse o verbal em sua referencialidade e estabeleça uma leitura própria, propositiva, criativa, a partir dele. Assim, é importante que tanto o texto verbal quanto o visual possibilitem abertura para construção de sentidos por parte do leitor, fugindo do caráter moralizante ou informativo.

Em todas as “apresentações de prática” das professoras, a leitura de histórias para as crianças foi destacada e os livros apareceram de diferentes maneiras: como ponto de partida para desenvolvimento de atividades, em momentos de leitura da professora para a turma, em cantinhos organizados nas salas de aula, na ida à biblioteca

ou à sala de leitura da escola, nas mãos das crianças. Entretanto, os desdobramentos a partir das leituras foram diferentes.

Na “apresentação de prática” que fez em novembro de 2011, a professora Lia mostrou diferentes situações em que a leitura e o livro estavam presentes: recontou o livro “O pote vazio²” com o auxílio de personagens de papel e flanelógrafo, como tinha realizado com seus alunos; apresentou vídeo de um aluno “lendo” um pequeno livro para seus colegas, bem como fotos em que aparecia lendo para as crianças ou em que estas estavam manuseando livros. Havia também fotos de diferentes momentos em que as crianças utilizavam diferentes formas e materiais para produzir registros do que viveram: desenhos, recorte e colagem, massinha. Com exceção do livro “O pote vazio”, os outros livros que apareceram nas imagens eram livros que não atendem aos critérios de qualidade de Andrade e Corsino (2007), sendo em sua maioria livros-brinquedo ou versões empobrecidas dos contos clássicos.

Na “apresentação de prática” que Lia realizou em 2013, os livros que apareceram eram parte do acervo enviado às escolas no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), portanto, livros considerados de qualidade literária. As fotografias e as palavras de Lia no momento da apresentação permitem perceber que o livro literário foi utilizado como pretexto para trabalhar conteúdos e as atividades realizadas a partir dele mostram que o espaço para o diálogo com o texto e para a produção criativa das crianças ficou limitado. No PPT de Lia, elaborado em 2013, as citações de autores que ela apresenta e as fotografias escolhidas pela professora demonstram um investimento na leitura e na produção gráfica anterior à escrita (rabiscos e desenhos) como elementos centrais na prática pedagógica, convivendo com a produção estereotipada. Analisando as palavras e as fotografias de Lia, é possível refletir sobre o currículo na educação infantil. Lia diz que a escola estava trabalhando com o projeto sobre Vinícius de Moraes e as professoras escolheram o livro “A arca de Noé” para desenvolver o projeto. Lia destaca que “trabalha o ano todo nesse sentido”, “trabalha muito os animais”. A partir dessa escolha, elege outros livros para ler para a turma, como “a história da tartaruga que queria voar, mas não conseguia por causa do casco”. O fator que é considerado para a escolha dos textos a serem lidos é a referência a algum animal e o desdobramento da leitura fica limitado à confecção de animais padronizados por parte das crianças. Não aparecem o trabalho com a linguagem

² DEMI. O pote vazio. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

literária, o espaço aberto para que as crianças conversem sobre os textos lidos. O tema inicial do projeto – Vinícius de Moraes – foi sendo resignificado e chegou aos animais, sem que fosse vivido instigando a curiosidade das crianças, a busca por conhecimentos sobre os animais, distanciando-se do trabalho com projetos em que “as pessoas mobilizam-se e envolvem-se para descobrir algo novo, procurando respostas a questões ou problemas e necessidades reais” (CORSINO, 2009, p. 105).

No PPT elaborado por Clara em junho de 2012, há fotografias que mostram produções das crianças e da professora expostos nos murais. Há alguns desenhos feitos pelas crianças, mas aparecem majoritariamente produtos pré-moldados pela professora: pedaços de papel cortados em forma de rosto ou de roupas de personagens de contos de fadas, fazendo com que as produções das crianças mostrem pouco espaço para criação individual. Quanto ao trabalho com a linguagem a partir da leitura dos contos clássicos, o verbal que aparece no slide da professora oferece pistas de que as perguntas feitas por ela tratam o texto literário como texto informativo: “O que aconteceu depois da passagem do Lobo pelas casas dos porquinhos?”. Paulino (2005, p. 58) alerta que vivemos uma escolarização da leitura literária em que os textos literários são tratados como notícias, o que faz com que, “lidos como textos informativos, cada resposta sobre textos literários corresponderia à verdade dos fatos, textualizados para serem detectados e memorizados”.

A professora Jaqueline também apresentou um trabalho com a literatura desenvolvido por projeto, mostrando outras possibilidades de relações com o texto literário. Como tinha percebido que as crianças se interessavam por histórias com lobos e bruxas, escolheu contar histórias com esses personagens todos os dias. Dentre os livros escolhidos, leu “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”³, que desencadeou uma série de atividades e experiências na turma. As crianças mostraram interesse em fazer uma festa para convidar a bruxa e, a partir disso, Jaqueline desenvolveu atividades que apresentou em setembro de 2013. O PowerPoint elaborado por ela tinha o título “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa: do imaginário da leitura literária aos gêneros do discurso”, que expressa o sentido produzido pela professora para a prática realizada. Ela partiu da leitura literária, trazendo citações de vários autores sobre a literatura, fotografias das crianças com livros nas mãos, brincando e fazendo dramatizações a partir das histórias

³ DRUCE, Arden. *Bruxa, Bruxa, venha à minha festa*. Ilustrado por Pat Ludlow. Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

lidas, e chegou ao trabalho com diferentes gêneros discursivos no projeto que foi desencadeado a partir do desejo das crianças de fazerem uma festa: convite, carta, receita. As crianças produziram o convite para a bruxa, que enviou uma carta para a turma confirmando a presença, e fizeram o bolo da festa com a receita que a professora levou. O projeto nasceu, assim, da interlocução com as crianças e deu oportunidade para que o grupo vivesse experiências com diferentes formas de linguagem e com diferentes gêneros discursivos.

Na “apresentação de prática” de Rosa Morena, a leitura também foi aspecto central. Partindo do pressuposto de que a educação infantil é espaço de letramento, o relato dela evidencia momentos de trabalho com a oralidade, com a leitura e com a escrita, esta última entendida como os desenhos produzidos pelas crianças, geralmente a partir de leituras literárias. Na prática da professora, a leitura literária acontece na rodinha e é seguida de um momento de conversa para que possam “trabalhar vivências e conhecimentos que as crianças trazem comparando com a história”. Como afirma Corsino (2010, p. 184),

A literatura se abre a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva. [...] Na educação infantil, o texto literário tem a função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações.

A leitura também apareceu na “apresentação de prática” da professora Natasha. A partir do trabalho com o tema dos índios exigido pela creche onde trabalhava, Natasha desenvolveu um projeto sobre a cultura indígena em que a leitura e a contação de lendas ganhou destaque:

Eu trouxe várias lendas indígenas [...] Depois desses momentos, eu propus que a gente produzisse um livro. [...] a gente conversou sobre os aspectos do livro, o que precisava ter no livro, aí vou começar “Vamos produzir o texto, a nossa história da vitória-régia? Como a gente vai começar?” “Era uma vez a Naiá e aí ela virou uma vitória-régia” (risos) e acabou. Eles falaram assim. E eu “mas o que tem entre esse aí, quem era Naiá?”, eu fui fazendo perguntas, “como foi que ela virou vitória-régia?”, “Ah, porque ela estava querendo beijar a lua”, “Mas o que ela fez pra beijar a lua?”[...] E aí a gente foi ilustrar o livro. [...] “Como a gente pode fazer? Como não pode fazer? O que a gente pode desenhar nessa página?” Aí, a M. falou “vamos desenhar uma borboleta?” Aí eu “Ah, mas tem borboleta na história?” E eu pensei “mas a ilustração não tem que extrapolar o texto?” porque a gente pensa logo que tem que ser aquilo que está escrito, então eu pensei então eu vou perguntar “por que

“você quer desenhar a borboleta?” “Ah, porque ela está no céu, o céu está ensolarado, então a borboleta está voando” “Ah, então tá, então pode desenhar a borboleta”.
(Professora Natasha – Transcrição da Apresentação de prática – 2013)

O relato de Natasha mostra a mediação que ela fez na elaboração do texto coletivo, a preocupação com a produção das crianças, o movimento de ouvir a criança para entender por que queria desenhar borboleta e a reflexão sobre as relações entre imagem e texto verbal. Ao longo da “apresentação de prática”, Natasha mostrou fotografias das crianças nos diferentes momentos vividos ao longo do projeto: ouvindo lendas, dramatizando a lenda com um grande pano azul no chão (o rio), manipulando objetos indígenas. Como produto final, a professora escolheu produzir um livro, que foi escrito e ilustrado pelas crianças.

È possível afirmar que as análises aqui apresentadas mostram que

Contra a ideia de que é possível optar entre isto ou aquilo, o discurso crítico é ambivalente, comportando simultaneamente isto e aquilo, e aqui reside seu elemento libertador e positivo. No que se refere à educação, esta maneira de entender a mudança parece-me humana e viável por pressupor que o velho e o novo convivem sem que a teoria ou a concepção hegemônica de um determinado momento sufoque a prática. A mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado (KRAMER, 2004, p. 508).

REFLEXÕES FINAIS

Pelo exposto, os enunciados das professoras permitem mapear aspectos do trabalho que realizam com a linguagem verbal na educação infantil, bem como as concepções que sustentam esse trabalho. Ainda é forte a ideia de que a educação infantil é espaço preparatório, subordinado ao ensino fundamental, mas foi possível perceber deslocamentos que fizeram com que as professoras se tornassem mais atentas às crianças, buscando construir práticas em que a palavra da criança e suas diferentes produções fossem valorizadas. Há, por parte das professoras, preocupação no sentido de proporcionar espaços para que seus alunos falem e sejam ouvidos, que interajam com textos escritos e que registrem experiências e aprendizagens através de diferentes formas de linguagem. Permanece o desafio de desenvolver um trabalho pedagógico com o texto literário de forma que ele não sirva como pretexto para abordar conteúdos, mas assuma o lugar de ativar a imaginação; permita que as crianças interajam com o livro não apenas como objeto, explorando a riqueza de sentidos que ele carrega tanto no texto

verbal quanto nas imagens. A literatura, como afirmam Vilela, Travassos e Corsino (2014, p. 100), graças ao trabalho que o escritor faz com a linguagem, “não se limita a transmitir e informar sobre a realidade imediata, mas antes, caracteriza-se pela capacidade de instaurar realidades, reinventar o mundo e explorar os sentidos, podendo gerar, a cada nova leitura, diferentes significações para o leitor”, entendendo o leitor presumido criança como “capaz de produzir sentidos singulares pela sua capacidade de pensar, simbolizar, trazer o novo, transformar”.

Alguns consensos permearam os discursos das professoras: a roda de conversa como espaço privilegiado da oralidade e a importância da leitura. Contudo, os modos de desenvolver tais atividades, os desdobramentos a partir delas ainda guardam diferenças e apontam para a necessidade de investir em situações pedagógicas em que a linguagem seja vivida nas suas dimensões expressiva e dialógica, de forma que, na roda de conversa, por exemplo, haja realmente conversa, possibilidades de diálogo entre as crianças e os adultos, de compartilhar experiências, de se alterarem mutuamente. Todas as professoras leem para as crianças, mas a literatura foi pouco trabalhada como arte, aparecendo mais como pretexto para o desenvolvimento de temas e projetos. A experiência estética com a linguagem literária, a exploração dos sentidos que podem ser produzidos por seus elementos linguísticos, a intertextualidade das histórias lidas são aspectos que merecem ser mais explorados nos espaços de formação.

Os discursos docentes mostram que há alguns “o que fazer” que já estão consolidados em relação ao trabalho pedagógico com a linguagem na educação infantil, mas é preciso avançar na discussão do “como” e “por que” fazer, desdobrando-se em uma metodologia do trabalho com a linguagem na infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Ludmila. CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007, pp. 79-92.

BAKHTIN, Mikhail. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2010b.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.

_____. (VOLOSHINOV, V.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITTO, Luiz Percival. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia.; MELLO, Suely. (orgs.) *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, pp. 5-22.

CORSINO, Patrícia. Professoras de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: ROCHA, Eloisa. KRAMER, Sonia. (orgs.) *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2011, pp. 241-258.

_____. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, MACIEL, COSSON (coord). *Literatura: ensino fundamental / Coleção Explorando o Ensino*; v. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa. KRAMER, Sonia. (orgs.) *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2011, pp. 53-65.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia.; MELLO, Suely. (orgs.) *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, pp. 119-140.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, pp. 39-56, 2004.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2), ago./ dez., 2014, pp. 35-51.

KRAMER, Sonia. Professores de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, pp. 497-515, maio./ ago., 2004.

KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, pp. 69-85, jan./abr. 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário. Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos CEDES*, ano XX, n. 52, Nov. 2000, pp. 41-54.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida. et al. (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005, pp. 55-70.

RIZZOLI, Maria Cristina. Literatura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia. MELLO, Suely. (orgs.) *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, pp. 5-20.

VILELA, Rafela, TRAVASSOS, Sônia. CORSINO, Patrícia. O livro e o corpo: gestos e movimentos de leitura na escola e na biblioteca. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 9, n. 18, jul. / dez. 2014, pp. 98-119.

ZACCUR, Edwiges. (org.) *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovel, 2011.