

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Josieli Almeida de Oliveira Leite

GÊNEROS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Juiz de Fora

2015

Josieli Almeida de Oliveira Leite

GÊNEROS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Hilda A. L. da Silva Micarello

Juiz de Fora

2015

Josieli Almeida de Oliveira Leite

GÊNEROS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em :

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Hilda A. L. da Silva Micarello – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

A Deus, por renovar as minhas forças a cada dia, o que permitiu que eu chegasse até aqui.

À minha querida orientadora, Hilda Micarello, pela dedicação em minha orientação, pelos importantes ensinamentos, suporte e incentivo na condução deste trabalho, fruto também de seu esforço.

À professora Flávia Motta, por aceitar tão carinhosamente fazer parte desta banca, trazendo importantes contribuições para esta pesquisa.

À professora Tânia Magalhães, pelas inúmeras contribuições no meu processo de formação profissional e acadêmica, pelo incentivo e contribuições neste trabalho.

À professora Laura Botelho, grande incentivadora na realização deste sonho. Obrigada por todo apoio, carinho e incentivo.

À minha mãe, por tudo que é em minha vida, pelo exemplo e por sempre incentivar meus sonhos.

Ao meu esposo, Wesley, por todo amor e apoio incondicional na concretização deste objetivo.

Ao grupo de pesquisa LINFE, pelo acolhimento e companheirismo, em especial às colegas de curso Maria Cristina e Edinéia, pelo compartilhamento de experiências durante este processo.

Ao grupo de pesquisa FALE, no qual iniciei minhas atividades de pesquisa, pelo incentivo e amizade em todos os momentos.

Aos professores do PPGE/UFJF, que em muito contribuíram para minha formação. E a toda a equipe da escola em que a pesquisa foi realizada, em especial às professoras Samira e Gisa e às crianças do 2º período, que me acolheram com tanto carinho.

Aos queridos amigos e familiares que compartilharam comigo este momento, apoio sempre presente: Thays, Vívian, Elaine, Carlinhos e Juliana.

RESUMO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa Linguagem Conhecimento e Formação de Professores do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, investiga quais gêneros discursivos estão presentes no cotidiano de uma turma de educação infantil e de que maneira tais gêneros entram nesse cotidiano: propostos pelo professor, pelos projetos desenvolvidos na escola, pela família pelas crianças. Analisa, ainda de que maneiras as experiências com tais textos reverberam nos enunciados produzidos pelas crianças. Esta pesquisa está fundamentada na psicologia histórico-cultural de Vigotski, que entende o sujeito como um ser histórico e social, cuja relação com o outro e com o mundo dá-se, primordialmente, pela linguagem. Nesse sentido, a criança é vista em sua historicidade e contexto social, compreendida como sujeito que já é, e não como um vir a ser, inserida em uma sociedade e produtora desta. A maneira particular pela qual essa criança participa desse meio é significada pela filosofia da linguagem de Bakhtin, que concebe a língua como dialógica, viva e integrante da vida. Por isso, nosso foco se dá nos gêneros discursivos presentes na vida de uma turma de segundo período da educação infantil e nas relações que estabelecem com esses gêneros. Mais do que por suas propriedades formais, os gêneros discursivos são aqui compreendidos em relação às situações sociais que lhes originam. Como caminho metodológico para esta investigação, optamos pela pesquisa do tipo etnográfico, que busca, a partir da inserção em campo e observação participativa, a produção de dados. Os dados demonstram que a criança produz conhecimentos, questiona, imagina e não faz apenas aquilo que é autorizada pelos adultos. Em suas relações com os gêneros discursivos, tais características se evidenciam. As crianças levantam hipóteses, estabelecem relações, produzem gêneros e os modificam de acordo com as situações de interação que vivenciam, demonstrando conhecimento das esferas de circulação dos gêneros e seus objetivos comunicativos. Numa perspectiva ética e dialógica de pesquisa, foi possível vivenciar o protagonismo das crianças no decorrer deste trabalho, a partir da produção com as crianças de um novo gênero discursivo, fruto da situação social de pesquisa, que se incorporou ao cotidiano da turma: o diário de campo.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Educação Infantil. Interações. Enunciados.

ABSTRACT

This work, linked to the line of research Language Knowledge and Training of Teachers of Federal University of Postgraduate Program of Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, which investigates genres are present in the daily life of a preschool class and How such genres come in daily life: proposed by the teacher, the projects developed in school, the family by children. It also analyzes the ways in which the experiences with such reverberate texts in the utterances produced by children. This research is based on the historical-cultural psychology of Vygotsky, who understands the subject as a historical and social, whose relationship with one another and with the world takes place primarily through language. In this sense, the child is seen in its historical and social context, understood as subject it already is, and not as a becoming, inserted in a society and producer of this. The particular way in which the child participates in this medium is meant by the philosophy of Bakhtin language, which sees language as dialogic, alive and integral life. Therefore, our focus is given to us genres present in the lives of a group of second period of early childhood education and the relationships they establish with these genres. More than by their formal properties, the genres are here understood in relation to social situations that cause them. As a methodological way for this research, we chose the ethnographic research, which seeks, by entering the field and participant observation, the production data. The data demonstrate that the child produces knowledge, questions, imagine and does only what is authorized by adults. In its relations with genres such characteristics are evident. Children pose hypotheses, establish relationships, produce genres and vary according to the situations of interaction that experience, demonstrating knowledge of the movement of spheres of genres and their communicative goals. An ethical and dialogical perspective of research, it was possible to experience the role of children in the course of this work, from the production to the children of a new discourse genre, fruit of the social situation of research, which was incorporated into the class routine: daily field.

Keywords: Genres. Children education. Relationships. Listed.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FALE	Formação de Professores Alfabetização, Linguagem e Ensino
GT	Grupo de Trabalho
LINFE	Linguagem Infância e Educação
MEC	Ministério da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Espaço central da escola	91
Figura 2	Pátio central da escola	91
Figura 3	Organização das mesas na sala de aula	92
Figura 4	Espaço da sala de aula	92
Figura 5	Sala de aula, armário	93
Figura 6	Sala de aula, porta de acesso ao pátio	93
Figura 7	Espaço externo, pátio	93
Figura 8	Espaço externo, balanço	93
Figura 9	Texto coletivo: “Os caramujos”	97
Figura 10	Gráfico com a recorrência dos gêneros	98
Figura 11	Gráfico com a recorrência dos gêneros	99
Figura 12	Fotos da sala: projetos da escola	105
Figura 13	Fotos da sala: projetos da escola	105
Figura 14	Capa da história lida	109
Figura 15	Texto expositivo	110
Figura 16	Cartaz com os ninhos	114
Figura 17	Cartaz com o ninho do João de Barro	114
Figura 18	Cartaz da sala	118
Figura 19	Cartaz da sala	118
Figura 20	Cartaz na sala	118
Figura 21	Cartaz na sala	118
Figura 22	Desenho do primeiro dia em campo.....	124
Figura 23	Escrita no diário de campo	125
Figura 24	Desenho da tartaruga no diário de campo	126
Figura 25	Escrita da criança	128
Figura 26	Escrita da criança	128
Figura 27	Desenho no caderno de campo	129
Figura 28	Desenho no caderno de campo.	130
Figura 29	Desenho e escrita da criança no caderno de campo	131
Figura 30	Participação no diário de campo	132
Figura 31	Desenho e escrita no caderno de campo.	132
Figura 32	Participação no diário de campo	132

Figura 33	Atividade sobre ninho	133
Figura 34	Capa do livro de retorno da pesquisa	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Teses e dissertações sobre infância e linguagem	25
Tabela 2	Dissertações e teses sobre gêneros discursivos na educação infantil	27
Tabela 3	Dissertações sobre enunciados produzidos pelas crianças	28
Tabela 4	Pesquisas GT7 da ANPEd sobre infância e linguagem	29
Tabela 5	Pesquisas GT7 da ANPEd sobre gêneros discursivos na educação infantil	30
Tabela 6	Pesquisas GT7 da ANPEd que objetivam apreender sobre as crianças através de suas culturas	31
Tabela 7	Pesquisas GT7 da ANPEd que objetivam apreender sobre as crianças a partir do que elas têm a dizer	32
Tabela 8	Artigos do Scielo sobre infância e linguagem	35
Tabela 9	Artigos sobre gêneros discursivos na educação infantil	36
Tabela 10	Artigos sobre enunciados produzidos pelas crianças.....	37
Tabela 11	Gêneros discursivos no cotidiano de uma turma de educação infantil	81
Tabela 12	Transcrição da pesquisa de campo no estudo piloto	83
Tabela 13	Transcrição da pesquisa de campo no estudo piloto	85
Tabela 14	Transcrição da pesquisa de campo no estudo piloto	86

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	GÊNEROS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
1.1	NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	17
1.2	NAS PESQUISAS ACADÊMICAS	24
1.3	CONSTRUINDO UM DIÁLOGO.....	38
2	CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA	40
2.1	EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	46
3	CRIANÇAS , INFÂNCIAS E LINGUAGEM	51
3.1	OS GÊNEROS DO DISCURSO EM MIKHAIL BAKHTIN	55
3.2	PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
4	CAMINHO METODOLÓGICO	71
4.1	PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICO	71
4.2	ESTUDO PILOTO	78
4.3	ALGUNS ACHADOS QUE ENCAMINHARAM O CAMPO	83
4.4	CONSTELAÇÕES: ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	89
5	GÊNEROS DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PESQUISA DE CAMPO	91
5.1	CONTEXTUALIZANDO O CAMPO	91
5.2	CONTEXTUALIZANDO OS SUJEITOS	92
5.2.1	Apresentando a pesquisa	94
5.2.1.1	Conhecendo o contexto.....	95
5.3	Relações com os gêneros: sentidos e significados	97
5.3.1	Os gêneros presentes no contexto da educação infantil	97
5.3.2	Como os gêneros entram nesse contexto	101
5.3.3	Os enunciados das crianças	107
5.4	ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: O RETORNO DA PESQUISA.....	123
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICES	147
	ANEXOS	152

INTRODUÇÃO

Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objetivo, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa: ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição.

(BAKHTIN, 2011, p. 298)

Começo este texto com o entendimento do caráter responsivo de uma pesquisa, da escolha de um determinado objeto, e não outro; de determinados questionamentos e não outros; de determinadas reflexões, e não outras. Tal atitude é fruto de minha trajetória pessoal, acadêmica, profissional, de tudo o que me constitui como pesquisadora e que me faz realizar esta pesquisa, e não outra, a qual aborda questões sobre linguagem e infância, que, no conjunto de outras produções sobre esse mesmo tema, tecem a teia responsiva da pesquisa em educação.

Fiorin (2008) ressalta que, para Bakhtin, toda compreensão de um texto está carregada de responsividade e de um juízo de valor, ou seja,

o ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. Toda compreensão é carregada de resposta. [...] Nada mais antibakhtiniano do que a compreensão passiva ou a aplicação mecânica de uma teoria. (FIORIN, 2008, p. 6)

Nesse sentido, por mais que a pesquisa seja individual, é, também, um ato social. Considerando esse princípio, apresento o horizonte social que me constitui como sujeito e que possibilita a construção deste objeto de pesquisa enquanto enunciado.

A princípio, não tinha como objetivo profissional ser educadora. Foi através de algumas oportunidades que tive e de alguns exemplos de professores que essa profissão veio a me conquistar.

Ainda no Ensino Médio, quando não tinha certeza de que curso faria, mas pensava em algo voltado para Fisioterapia ou Educação Física, fui chamada para trabalhar em uma escola de Educação Infantil que funcionava no bairro onde eu morava à época – e onde moro até

hoje. Assim, pela manhã, cursava o Ensino Médio e, à tarde, trabalhava como professora em uma turma de maternal.

Fui, através da prática e com o auxílio de outros profissionais da escola, como a diretora, “aprendendo” a ser professora, ou seja, com uma prática pautada em saberes construídos entre os pares (crianças, colegas de trabalho e comunidade escolar).

Terminando o Ensino Médio, ainda prestei o vestibular para Fisioterapia, mas não fui aprovada. Desse modo, fui cursar o Magistério de nível médio, frequentei o curso por quase um ano e resolvi abandoná-lo para buscar uma formação na mesma área, mas de nível superior: o curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery.

A partir daí, comecei a ficar cada vez mais interessada pelo ato de educar, principalmente pelo desafio de associar a teoria que aprendia na faculdade à prática que vivenciava em sala de aula, ampliando o diálogo com outros autores e outras perspectivas teóricas.

No curso de Pedagogia, comecei a me interessar por questões referentes à alfabetização e letramento, dedicando meus estudos de finalização da graduação a essas temáticas. No trabalho de conclusão de curso, intitulado “Letramentos múltiplos: reflexões sobre práticas sociais de leitura e de escrita” (LEITE, 2010), apresentei ponderações acerca das mais variadas práticas sociais de leitura e de escrita que estão presentes em nossa sociedade – letramentos múltiplos¹. O objetivo daquele trabalho era conceituar e especificar a alfabetização, o letramento e, principalmente, os letramentos múltiplos, entendendo que os educadores necessitam conhecer tais conceitos e como podem trabalhá-los em sala de aula.

A produção do trabalho de conclusão de curso foi um momento de grande aprendizado, proporcionou-me uma visão de como é essencial que o professor seja também um pesquisador e se aperfeiçoe a partir do conhecimento dos diversos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem da língua materna. Desse modo, motivei-me a continuar estudando e buscando saberes que pudessem embasar e melhorar minha prática.

Com o incentivo da minha orientadora na graduação, comecei a fazer parte do grupo de pesquisa FALE², ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora,

¹ Fundamentado por Rojo (2009) para conceituar um novo fenômeno das práticas sociais de leitura e escrita. Para a autora, “[...] o conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiótica ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente” (ROJO, 2009, p. 108-109).

² O Grupo FALE (Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino) é um Grupo de Pesquisa da UFJF – coordenado, à época, pelas professoras Tânia Guedes Magalhães e Begma Tavares Barbosa (entre outros colaboradores) – desenvolve pesquisas e ações diversas relativas ao ensino de Linguagem e à formação de professores.

no qual o foco de estudo estava no trabalho com gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, procurei realizar uma pós-graduação voltada para a prática em sala de aula e, também, para as questões de alfabetização e letramento pesquisadas na licenciatura. Ingressei, então, no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Foi um momento de grande aprendizado e de desafios, já que se tratava de uma especialização mais voltada para graduados em Letras. Tive grandes aprendizados em diferentes aspectos: a perspectiva social da linguagem; a importância do trabalho com os gêneros discursivos; questões sobre alfabetização e letramento; ensino de gramática; variação linguística, ensino da oralidade, literatura. Enfim, foi uma experiência muito importante, já que possibilitou conhecimentos essenciais à formação do pedagogo e que considero não serem suficientemente abordados em nossa formação.

No trabalho de monografia, investiguei o gênero oral “aula”, equacionando-o com o ensino de valores na sala de aula. A pesquisa estava vinculada ao projeto “Práticas de oralidade e cidadania”, que investigava a crise de valores nas práticas sociais de interação e seu reatamento na sala de aula. Além dos pressupostos teóricos, o trabalho apresentava uma sequência didática que trabalhava o gênero oral aula, equacionado à educação de valores, a qual foi aplicada na escola Caic Helyon, no bairro Linhares, em Juiz de Fora, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Novamente, foi um trabalho muito enriquecedor como pesquisa acadêmica e que, ao mesmo tempo, colaborou para uma construção de valores na escola. Tudo isso fez com que o interesse pelas questões referentes à linguagem ficasse cada vez mais acentuado em minha trajetória profissional e de pesquisa.

Nos estudos que realizava, tive a oportunidade de refletir sobre o ensino de língua materna, voltado, sobretudo, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Questões sobre alfabetização, letramento (SOARES, 1998), gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2003; SCHNEUWLY; DOLZ, 2010) contribuíram sobremaneira para minha formação como pedagoga, devido à possibilidade de permitir a apropriação, pelo pedagogo, de conhecimentos linguísticos e fundamentos de algumas práticas que exercita, muitas vezes sem saber claramente por que.

No entanto, sempre senti falta de uma atenção maior, à luz desses conceitos, para a Educação Infantil, de forma que os educadores dessa etapa de ensino, assim como eu, pudessem orientar-se de maneira mais satisfatória uma vez que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25), as práticas pedagógicas na educação infantil devem ser norteadas pelas interações e brincadeiras de

modo que garantam a “[...] imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão”. De acordo com o mesmo documento, é importante que se proporcione às crianças pequenas, nas instituições educacionais, situações que garantam contato com os mais variados gêneros, tanto orais quanto escritos; que proporcionem atividades diversificadas de utilização da linguagem; que propiciem práticas de letramento as quais levem ao desenvolvimento de um comportamento leitor, incentivando o gosto pela leitura e pela escrita e que favoreçam o uso da linguagem como forma de interação social.

Em vista disso, percebendo a lacuna de um direcionamento específico para o trabalho com a leitura e com a escrita na pré-escola, observada em grande parte no meu tempo de docência na educação infantil, emergiu a motivação para realizar esta pesquisa. A princípio, a intenção era investigar a relação entre as orientações para o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil em documentos oficiais e a prática dos professores em sala de aula. Contudo, após algumas reflexões na disciplina “Infâncias e Linguagens”, ministrada pela minha orientadora, Prof.^a Hilda Micarello, leituras e estudos, tanto sobre a infância como sobre o próprio princípio dos gêneros em Bakhtin – os quais o autor denomina gêneros do discurso –, o encaminhamento desta pesquisa foi se alterando, de um ponto de vista voltado para a escolarização do gênero, com foco no professor, para um olhar voltado à criança, para sua relação com os gêneros discursivos e como isso reverbera na construção de seus enunciados.

Segundo Fiorin (2008), depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais orientaram que o ensino de língua deve basear-se nos gêneros, surgiram muitos livros didáticos que colocaram os gêneros como um conjunto de propriedades formais a que se deve obedecer. Assim, o gênero “[...] tornou-se produto, e seu ensino, torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática” (FIORIN, 2008, p. 60).

Busquei superar essa perspectiva no encaminhamento desta pesquisa, já que “[...] Bakhtin não vai teorizar sobre o gênero, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção. Interessam-lhe menos as propriedades formais do gênero que a maneira como eles se constituem” (FIORIN, 2008, p. 61). Portanto, meu foco não é teorizar sobre o uso dos gêneros como objetos de ensino na educação infantil, mas compreender como eles passam a integrar o fluxo das interações entre crianças e entre crianças e adultos nos contextos institucionais.

Ainda de acordo com Fiorin (2008, p. 63), Bakhtin não teve como objetivo fazer um catálogo de gêneros discursivos, com suas descrições de estilo, composição e tema. Primeiro, porque a variedade de gêneros é infinita e, segundo, porque “[...] o que importa verdadeiramente é a compreensão do processo de emergência e de estabilização dos gêneros, ou seja, a íntima vinculação do gênero com uma esfera de atividade”. Assim, o que interessa é, na esfera das vivências infantis, descobrir quais gêneros estão presentes, como eles se fazem presentes e de que maneira participam da formação desses sujeitos ou estão presentes em seus enunciados. Não pretendo simplesmente classificar os gêneros discursivos presentes na sala de educação infantil, mas, sim, compreender os contextos em que tais textos fazem-se presentes e as relações estabelecidas pelas crianças com estes.

Além disso, conforme explana Fiorin (2008),

é preciso considerar que Bakhtin insiste no fato de que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados. O acento deve incidir sobre o termo *relativamente*, pois ele implica que é preciso considerar a historicidade dos gêneros, isto é, sua mudança, o que quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito. Ademais, o vocábulo acentuado indica uma imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros. (FIORIN, 2008, p. 64, grifo no original).

Diante disso, essa pesquisa elege a seguinte questão norteadora:

✓ Quais os gêneros discursivos contemplados em uma turma de educação infantil?

Como eles entram no cotidiano dessa turma e quais enunciados suscitam às crianças?

Diante dessas questões, surgem os seguintes objetivos:

✓ Verificar quais os gêneros discursivos estão presentes no cotidiano de uma turma de educação infantil ;

✓ Compreender de que maneira tais gêneros entram nesse cotidiano: propostos pelo professor, pelos projetos desenvolvidos pela escola, pelas famílias ou pelas crianças;

✓ Analisar de que maneiras as experiências com tais textos são ressignificadas nos enunciados produzidos pelas crianças.

Diante desses questionamentos e objetivos iniciais, a apresentação dos resultados desta pesquisa pretende adotar o seguinte percurso: no primeiro capítulo, apresento uma reflexão baseada nas diretrizes oficiais para a educação infantil no que se refere ao trabalho com os gêneros discursivos, além de um levantamento das pesquisas acadêmicas que se aproximam da temática discutida, com o objetivo de construir um diálogo com tais pesquisas e contribuir para as reflexões nesse campo de estudo; no segundo capítulo, apresento uma abordagem sobre a construção social da infância e sua educação, saindo de uma perspectiva de dar voz à criança, visto que ela já a possui, para uma perspectiva que objetiva ouvir a criança, concebendo-a como ser histórico e social. Essa discussão é aprofundada no terceiro capítulo, no qual apresento o referencial teórico que guia esta pesquisa na educação infantil, a psicologia histórico-cultural de Vigotski e a filosofia da linguagem de Bakhtin; no quarto capítulo, apresento os pressupostos metodológicos e a análise das peculiaridades encontradas a partir da pesquisa piloto. Por fim, os dados de campo, que sinalizam para as relações estabelecidas pelas crianças com os gêneros do discurso.

1 GÊNEROS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresento uma revisão teórica de como o tema do trabalho com os gêneros discursivos na educação infantil vem sendo contemplado pelos documentos oficiais e pela produção acadêmica do campo da educação. Para tal análise, recorro às orientações oficiais voltadas para esse campo e às pesquisas acadêmicas que abordam tal temática na intenção de construir uma relação dialógica com tais estudos. Como afirma Faraco (2009, p. 59), Bakhtin sustenta em seus construtos teóricos sobre a dialogicidade que “[...] todo dizer não pode deixar de se orientar pelo já dito”. É nesse sentido que este capítulo foi construído. Portanto, orientada pelos textos oficiais e por outras pesquisas acadêmicas, objetivo contribuir na tessitura da teia dos conhecimentos produzidos sobre a educação da criança pequena.

Realizar tal aproximação significa pensar no cenário atual das discussões sobre os gêneros discursivos na educação infantil, possibilitando a reflexão sobre a maneira pela qual a presente pesquisa pode contribuir para tal diálogo.

Os documentos oficiais analisados são os que estão disponibilizados nas publicações para educação infantil no site oficial do Ministério da Educação (MEC), a saber: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), vol. 1, 2 e 3, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), além da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Juiz de Fora para a Educação Infantil (2010). Para a busca nas pesquisas acadêmicas, foram enfocados os principais meios de divulgação dessas pesquisas no Brasil: o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a biblioteca eletrônica para divulgação científica Scielo.

1.1 NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Desde a década de 90, temos verificado uma significativa mudança na atenção dada à Educação Infantil. Isso se deve, primordialmente, à inclusão das creches e pré-escolas na educação básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e à regulamentação da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, reforçando o

direito social da criança ao atendimento em creches e pré-escolas, afirmado desde a Constituição de 1988, e o dever do estado nesta provisão.

Desde então, discussões nesse campo têm objetivado repensar as concepções que permeiam a Educação Infantil de forma a garantir os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos de idade, sem antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental.

Historicamente, o atendimento institucional à criança nasce com o objetivo de atender às famílias de baixa renda. Com isso, as creches e pré-escolas têm início com um caráter assistencialista, buscando sanar as faltas e carências das crianças e de suas famílias (BRASIL, 1998).

Assim, a educação infantil tem sido concebida, de um lado, numa dimensão assistencialista, que nega seu caráter pedagógico e, de outro, numa dimensão preparatória ao ensino fundamental, que a reduz numa antecipação do ensino fundamental. Os Referenciais para a educação infantil vêm para contribuir no sentido de superar tais tradições, trazendo, portanto, as especificidades e as necessidades da criança na educação infantil.

Publicados no ano de 1998³ (volumes 1, 2 e 3), dois anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Referenciais apontam as instituições de educação infantil como espaços de socialização por excelência, já que a entrada na educação infantil pode alargar o universo da criança, pois ela conhece novos grupos de crianças e de adultos, diferentes dos até então de costume familiar.

Segundo o documento, em seu volume I, a criança é um ser social e histórico, inserida numa determinada sociedade, com cultura e momento histórico específicos, e é marcada pela sociedade em que se desenvolve. Na construção de seus conhecimentos, elabora hipóteses, utiliza-se de diferentes linguagens, cria, significa e ressignifica.

Ainda segundo esse volume, a instituição de educação infantil deve “[...] tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social” (BRASIL, 1998, p. 23). Além disso, lembra que as propostas de atividades devem contemplar contextos reais do cotidiano, ou seja, ter uma função real. No caso da linguagem escrita, “[...] escreve-se para guardar uma

³ A publicação deste material foi marcada por algumas polêmicas no campo da educação infantil, não sendo, entretanto, objetivo deste trabalho aprofundar este aspecto. Para maior conhecimento desse debate, recorrer a CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 22 de fev. 2015. Ver, também: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

informação, para enviar uma mensagem, contam-se tampinhas para fazer uma coleção, etc.” (BRASIL, 1998, p. 35). Destaco, portanto, o papel dos gêneros discursivos nessa perspectiva, pois são as unidades reais de comunicação, e suas produções decorrem da existência de situações sociais reais, que lhes dão sentido. Por isso, temos o foco em entender como isso pode acontecer na educação infantil.

Desse modo, ressalto aquilo que esses documentos orientam sobre o trabalho com os gêneros discursivos ou, de maneira mais ampliada, sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil.

Destaco, então, que um dos objetivos gerais da educação infantil é que as crianças sejam capazes de

utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (BRASIL, 1998, p. 63)

Segundo o volume II do documento, as crianças utilizam-se de alguns recursos para aprender, entre eles a imitação, o faz de conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal. Assim, a linguagem é tomada numa acepção mais ampla, não se restringindo à linguagem escrita, envolvendo, por conseguinte, a linguagem musical, corporal e, de modo especial, o faz de conta como manifestação da linguagem própria à criança pequena. Sobre a última, os Referencias destacam:

[...] quando utilizam a linguagem do faz de conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. (BRASIL, 1998, p. 23)

Ainda nesse encaminhamento, ao falar da linguagem, o documento enfatiza que, “[...] ao mesmo tempo em que enriquece as possibilidades de comunicação e expressão, a linguagem representa um potente veículo de socialização” (BRASIL, 1998, p. 24). Destaca, ainda, que “[...] as histórias que compõem o repertório infantil tradicional são inesgotável fonte de informações culturais, as quais somam-se à informação de sua vivência concreta” (BRASIL, 1998, p. 25). Assim, podemos perceber como os gêneros discursivos são colocados

como fontes de conhecimentos e de bagagem cultural para as crianças. Logo, isso não pode ser negado a elas.

O volume III dos Referenciais traz especificações quanto aos eixos que devem nortear o trabalho com as crianças. Com relação ao eixo “Linguagem oral e escrita”, o trabalho com a linguagem é destacado devido à sua importância na formação do sujeito, sendo a base para a interação entre as pessoas para a produção de conhecimento e no desenvolvimento do pensamento (BRASIL, 1998, p. 117). Isso permite tanto a inserção da criança na cultura de seu grupo de referência quanto a internalização, pela criança, dessa cultura. As experiências significativas com a linguagem oral ou escrita dão oportunidades às crianças de acesso ao mundo letrado.

É nessa perspectiva que o documento elege quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998, p. 117). O desenvolvimento de tais competências deve nortear o trabalho do professor de educação infantil.

Nessa reflexão, os Referenciais criticam algumas concepções ultrapassadas no que se refere ao trabalho com a linguagem oral e escrita, destacando que a linguagem não é lista de palavras, sentenças ou vocabulário, e que a educação infantil não é mera preparação para a alfabetização. Apontam para as novas perspectivas referentes ao ensino e aprendizado da língua materna, considerando como a criança aprende, tendo-a como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Nesse caso, a linguagem oral só tem sentido dentro de um contexto, em situações de interação. Portanto, as crianças devem ser estimuladas a contar histórias, falar em diferentes situações de interação, dar recados, ou seja, maneiras significativas de desenvolver capacidades comunicativas (BRASIL, 1998).

Em relação à linguagem escrita, o documento enfatiza que,

principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. (BRASIL, 1998, p. 121)

Ao reconhecer que as crianças estão desde cedo imersas num mundo letrado, os referenciais posicionam-se diante de uma polêmica muito presente no campo da educação infantil, qual seja alfabetizar ou não as crianças nessa etapa, ou melhor, se é ou não objetivo

da educação infantil proporcionar conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem escrita.

As contribuições de Baptista (2010) são esclarecedoras nesse sentido. O artigo escrito pela autora faz parte de um conjunto de reflexões solicitadas pelo Ministério da Educação com o objetivo de ampliar as discussões para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). O tema abordado por Batista (2010) é a linguagem escrita.

Segundo a autora, o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve ter como princípio o respeito à criança como produtora de cultura, levando em consideração as características da infância. Esse trabalho deve considerar “[...] os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida” (BAPTISTA, 2010, p. 4). Por isso, destaca a maneira como a criança, notadamente, se relaciona com o mundo, através da imaginação e da brincadeira. Esse é o posicionamento defendido, também, nesta pesquisa.

Baptista (2010, p. 11) indica diversas maneiras pelas quais as crianças podem ser inseridas no mundo da leitura e da escrita: “[...] compartilhando com colegas situações de leituras de histórias, reportagens, piadas, receitas, cartas e e-mails, feitos por sua professora” ou “[...] ditando textos para pessoas que cumprirão a função de escribas”. Nesse sentido, a criança deve exercer e compreender os usos e funções sociais da escrita. Logo, destaco o papel dos diferentes gêneros discursivos e seus suportes no processo de compreensão dessas funções. Por isso, quando se fala em trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, não se quer dizer, necessariamente, adiantar conteúdos do ensino fundamental ou alfabetizá-las, mas, sim, a partir das necessidades e curiosidades que podem partir das crianças, oportunizar reflexões sobre essa modalidade da língua, que se materializa em alguns gêneros discursivos.

A criança, enquanto ser histórico e social, está, desde o seu nascimento, inserida nas interações que dão origem aos gêneros do discurso e, também, produzem seus tipos relativamente estáveis de enunciados, novamente destaca-se o “*relativamente estáveis*”, como aponta Fiorin (2008), já que as crianças estão em processo de construção de seus conhecimentos sobre a linguagem. Assim, nas esferas pelas quais a criança transita, são produzidos enunciados, dos quais ela se apropria e que a constituem como sujeito. Portanto, ela já está exposta, desde sempre, aos gêneros do discurso, sejam eles orais ou escritos.

Como afirma Baptista (2010),

há que se ressaltar que não é na educação infantil que a criança inicia sua alfabetização. Esse processo se inicia fora das instituições escolares e, muitas vezes, antecede a entrada da criança nestas. Também não é nessa etapa educativa que a alfabetização se completará. A educação infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita; fazer com que ela deseje aprender a ler e escrever; e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo. (BAPTISTA, 2010, p. 15)

Portanto, o que deve ser rompida na escola é a dicotomia “crianças ou alunos”. Como afirma Motta (2011, p. 171), a compreensão correta é “crianças e alunos”. O ser aluno não deve eliminar o ser criança, da mesma forma que ser criança não deve ser justificativa para limitar os conhecimentos que as crianças podem e, principalmente, são capazes de construir.

Logo, o que defendo neste trabalho não é o adiantamento de conteúdos do ensino fundamental ou que as crianças sejam concretamente alfabetizadas na educação infantil, mas que, como sujeitos capacitados que são, tenham direito de ter suas curiosidades sobre a leitura e a escrita incentivadas, tenham oportunidade de refletir sobre o mundo da linguagem que as cerca desde o seu nascimento, respeitando-se, claro, suas necessidades e peculiaridades de serem crianças nessa etapa da educação.

Nesse sentido, vale destacar que os referenciais apontam os seguintes objetivos no trabalho com a linguagem com as crianças de 4 a 6 anos:

- ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- escolher os livros para ler e apreciar. (BRASIL, 1998, p. 131)

Além dos referenciais, temos as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as DCNEIs (BRASIL, 2010), que têm a função de orientar os sistemas de ensino e as escolas na formulação de propostas pedagógicas. Têm uma importância destacada, pois explicitam o que é próprio à educação infantil: as especificidades dessa etapa da educação básica.

Essas Diretrizes tiveram sua primeira versão publicada em 1999 (Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999), apresentando orientações sobre a organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, especificando os princípios que devem nortear o trabalho com as crianças e exigindo a formação dos profissionais para essa função. Em 2009, dez anos depois da primeira publicação, as Diretrizes foram reformuladas (Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009), isso devido às discussões geradas a partir da primeira edição, e à mudança da idade para o ingresso no ensino fundamental (lei 11. 274 de 6 de fevereiro de 2006).

A segunda versão das Diretrizes avança em relação á primeira no que diz respeito a mais especificações quanto às concepções que devem nortear o trabalho com as crianças, agora na educação infantil até os cinco anos de idade. Foram ampliadas as concepções de criança, currículo, avaliação e propostas pedagógicas, salientando a importância da brincadeira e das interações com diferentes linguagens.

Com o objetivo de contribuir para a disseminação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ministério da Educação lança uma publicação, em 2010, reforçando e ampliando as discussões presentes na resolução de 2009.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25), as práticas pedagógicas devem ser norteadas pelas interações e brincadeiras, de maneira que garantam a “[...] imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão”. Nesse encaminhamento, os diferentes gêneros discursivos são essenciais.

A Proposta Curricular para a Educação Infantil da Prefeitura de Juiz de Fora (2010) segue a mesma perspectiva. Segundo a proposta, o currículo deve privilegiar a imersão da criança na cultura, nos saberes e nos sistemas simbólicos, através das múltiplas linguagens. É através da mediação por essas linguagens que o sujeito se constitui nas relações sociais, portanto, no seu desenvolvimento humano.

Assim, as práticas pedagógicas devem ter como foco as “[...] diversas linguagens, na diversidade de expressão, no espaço do brincar, na apropriação singular, coletiva e na totalidade do conhecimento” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 26). Dessa diversidade de linguagens, destacam-se a corporal, musical, plástica, oral, literária, práticas de letramento, dramatização, entre outras.

Ainda de acordo com este documento,

muito mais significativo que dotarmos a educação infantil com uma listagem fixa de conteúdos, é possibilitar o exercício da pesquisa, da busca, da elaboração de argumentos, da escuta, da autoria, do contato com outros conhecimentos produzidos por outros sujeitos, em outros locais, situados em outros tempos, em outros espaços. É pensar as ações pedagógicas que permitam o contato com a diversidade de saberes, diversidade de compreensões e explicações do mundo que permitem a transcendência do humano, além de si próprio. (JUIZ DE FORA, 2010, p. 46)

Nesse encaminhamento, as propostas de trabalho devem partir dos interesses das próprias crianças e com a mediação dos professores, profissionais da escola e familiares; as crianças devem ser instigadas à reflexão, ao levantamento de hipóteses e à pesquisa. Os gêneros discursivos, as diferentes formas de registro, as práticas de letramento são elementos facilitadores dessas proposições.

Assim, diante do que foi apresentado até aqui, podemos perceber que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, tanto nacionais quanto para o município de Juiz de Fora, e os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil dialogam com o tema abordado nesta pesquisa. Tais documentos enfatizam a necessidade de oportunizar a relação das crianças com as diferentes linguagens e, conseqüentemente, com os gêneros discursivos, principalmente, porque elas são capazes de construir tal relação, de estabelecer sentidos e levantar hipóteses. Dando encaminhamento a essa discussão, veremos, a seguir, como tais aspectos são tratados nas pesquisas acadêmicas.

1.2 NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

Como já mencionado, elegi como fonte de busca os principais meios eletrônicos de divulgação de pesquisas acadêmicas no Brasil: o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a biblioteca eletrônica para divulgação científica Scielo.

Como marco temporal para a busca, elegi o ano de 1998, que se refere ao ano da publicação dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, quando as discussões nessa área foram bastante incentivadas. Então, busquei os trabalhos realizados a partir deste ano.

Muitos são os trabalhos que abordam a infância, a educação infantil, a linguagem e os gêneros do discurso, contudo meu enfoque incidiu sobre as pesquisas que relacionavam tais

categorias à criança e sua relação com os gêneros discursivos e sua produção de enunciados. Portanto, ao realizar tal busca, me orientei pelos seguintes descritores: infância e linguagem; gêneros textuais/gêneros do discurso na educação infantil; enunciados produzidos pelas crianças.

Em pesquisa empreendida no banco de teses e dissertações da CAPES, consegui acesso apenas às teses e dissertações defendidas nos anos de 2011 e 2012, já que, segundo comunicado presente no *site*, o banco de teses e dissertações está sendo reformulado. Por isso, os trabalhos atualizados serão disponibilizados aos poucos na plataforma.

No primeiro eixo, enfoquei as pesquisas que relacionavam a Infância e a Linguagem, conforme a tabela abaixo.

Tabela 1- Teses e dissertações sobre infância e linguagem

Infância e Linguagem			
Ano	Título	Autor	Trabalho
2011	A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre bebês no contexto coletivo da educação infantil	Joselma Salazar de Castro	Dissertação
	As cantigas de roda na creche jardim felicidade - cenário vivo para o exercício do olhar: um estudo autoetnográfico	Marco Aurélio Cardoso de Souza	Dissertação
	Refletindo sobre aspectos das condições e modos de leitura de textos literários em uma escola pública de educação infantil	Gisele Recco Tendeiro	Dissertação
	Fort-da ⁴ : a escuta do professor de educação infantil na constituição da criança-sujeito	Daniela Chaves Radel Bittencourt	Dissertação
2012	Infância, experiência e linguagem em Walter Benjamin: a indústria cultural e as implicações pedagógicas do empobrecimento da experiência formativa	Marsiel Pacifico	Dissertação

⁴ “[...] fort-da, exemplificado por Freud, sua primeira expressão de simbolização e ato em cena, expressão metafórica que utilizo para me referir ao brincar. O jogo do fort-da, descrito e interpretado por Sigmund Freud, assinala um movimento constituinte do sujeito, no qual a criança captura, na descontinuidade do significante (fora/dentro; aqui/lá), a imagem de si mesma vista ou não vista pelo Outro, o que implica colocar em série a ausência-presença da figura materna” (BITTENCOURT, 2011, p. 22).

(cont.) 2012	O diálogo entre aspectos da cultura científica com as culturas infantis na educação infantil	Sandra Fagionato	Tese
	Concordância nominal de número na fala de crianças de 3 a 6 anos de idade do município de Novo Hamburgo: variação linguística na infância.	Simone Daise Schneider	Tese
	A concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala de crianças de uma creche comunitária de porto alegre: aprendizagem de uma regra variável.	Simone Mendonca Soares	Tese
	Linguagem e infância: relações com o letramento.	Carla Melissa Klock Scalzitti	Dissertação
	Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG.	Nubia Aparecida Schaper Santos	Tese

Fonte: banco de teses e dissertações da CAPES.

Esses trabalhos privilegiam como objeto de pesquisa as situações de interação entre crianças e entre adultos e crianças na educação infantil. Demonstram que a linguagem da criança tem estreita relação com o social e que esta, desde pequena, já apresenta aspectos de variação linguística. Apontam, também, o importante papel das instituições educacionais em mediar situações de reflexão sobre a linguagem oral e escrita e destacam o quanto as crianças têm conhecimentos em relação à linguagem presente em seu cotidiano, evidenciando, portanto, a potencialidade das crianças e seus saberes.

Para a fundamentação teórica, algumas pesquisas trazem Bakhtin e conceitos como diálogo, exotopia e alteridade para refletir sobre as estratégias de comunicação entre os sujeitos, que ocorrem no compartilhamento de ações de linguagem. Isso através de múltiplas linguagens, como choro, expressões, gestos, balbucios, jogos, brincadeiras, etc. Linguagens que dizem respeito à maneira como as crianças compreendem e se colocam no mundo, mas que, muitas vezes, são classificadas como indisciplinadas, como reflete Pacífico (2012). Cabe, portanto, ao educador ter a sensibilidade para ouvir essas diferentes expressões.

Dando encaminhamento à pesquisa, busquei os trabalhos no eixo temático Gêneros textuais/ Gêneros discursivos na educação infantil, conforme tabela a seguir:

Tabela 2 - Dissertações e teses sobre gêneros discursivos na educação infantil

Gêneros textuais/Gêneros discursivos na educação infantil			
Ano	Título	Autor	Trabalho
2011	Produção coletiva de textos na educação infantil a mediação e os saberes docentes.	Fernanda Michelle Pereira Girao	Dissertação
2012	Práticas de produção de texto numa turma de cinco anos da educação infantil.	Monica Cristina Medici da Costa	Dissertação
	Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis.	Rosetenair Feijo Scharf	Tese
	Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: é uma história escorridinha.	Marta Regina Paulo da Silva	Tese

Fonte: banco de teses e dissertações da CAPES.

Os trabalhos encontrados nessa temática destacam o que já foi discutido anteriormente, nesta dissertação, através dos Referenciais para a educação infantil: que a criança, desde os primeiros anos de vida, já tem contato com a linguagem escrita, e o trabalho com essa linguagem deve privilegiar a necessidade que a criança tem de escrever, isto é, deve partir de suas necessidades enquanto crianças e de seus anseios e curiosidades. Além disso, destacam como a criança se relaciona com os gêneros discursivos e com as diferentes linguagens com que eles se apresentam, como linguagem poética, por exemplo, e as histórias em quadrinhos.

Ressaltam, ainda, a produção de gêneros como instrumentos culturais para a interação nos diferentes contextos sociais. Por isso, a importância da mediação do professor nessa produção. Por conseguinte, dialogam com esta pesquisa, pois demonstram que as crianças são capazes de construir relações com os gêneros discursivos, mesmo não sendo, ainda, alfabetizadas, e que tais relações fazem parte de suas produções culturais, as quais merecem ser pensadas e estudadas.

A tabela a seguir apresenta os trabalhos encontrados na temática dos enunciados produzidos pelas crianças.

Tabela 3 - Dissertações sobre enunciados produzidos pelas crianças

Enunciados produzidos pelas crianças			
Ano	Título	Autor	Trabalho
2011	Rodas da conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin.	Viviane Maria Alessi	Dissertação
2012	Literatura e infância: ouvindo e dando voz às crianças.	Simone Leite da Silva	Dissertação
	Com a voz as crianças: um estudo sobre as representações de escola na educação infantil.	Bethania de Assis Costa	Dissertação

Fonte: banco de teses e dissertações da CAPES.

Os trabalhos desse grupo enfocam o que dizem as crianças sobre suas produções culturais, demonstrando que elas são sujeitos de direitos e produtoras de conhecimento, plenamente capazes de expressar suas ideias e opiniões, o que deve ser levado em conta na produção de ações para sua educação.

Numa perspectiva dialógica de linguagem, essas pesquisas trazem o ser humano como um ser de linguagem, portanto, as crianças também. Apontam os momentos de rodinha nas escolas como espaços em que as relações adulto/crianças aparecem como uma possibilidade de superação da relação controladora entre adulto e criança. E os enunciados das crianças possibilitam conhecer sobre elas.

A pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da CAPES, apesar de constar apenas os trabalhos dos anos de 2011 e 2012, revela que há interesse pela pesquisa sobre a criança e a infância. Se as pesquisas dos outros anos estivessem disponíveis, teríamos um panorama mais amplo.

Em pesquisa empreendida na página da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), mantive a atenção à criança da Educação Infantil. Por isso, o foco de pesquisa incidiu somente no Grupo de Trabalho GT7, que aborda a educação da criança de 0 a 6 anos.

Realizei a pesquisa nos trabalhos das reuniões anuais da ANPEd que estão disponibilizadas no *site* da Associação e que começam a partir do ano 2000 (por isso, nesta busca, não comecei no ano de 1998, conforme explicitado anteriormente). Logo a seguir, encontram-se as tabelas que organizam os resultados da busca realizada.

No eixo temático “Infância e Linguagem”, identifiquei trabalhos que enfocam a linguagem da infância, que é repleta de enunciados e de expressões que demonstram o imenso conhecimento que as crianças possuem sobre a língua e sobre as linguagens que as cercam. Abaixo, podemos observar o quadro composto a partir da pesquisa de tal eixo temático:

Tabela 4 - Pesquisas GT7 da ANPEd sobre infância e linguagem

Infância e Linguagem			
Ano	Título	Autor	Modalidade
2000	O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens.	Maria Cecília de Goés	Trabalho
2005	As rodinhas na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 e 5 anos.	Ângela Coelho de Brito	Trabalho
2010	Infância, experiência, linguagem e brinquedo.	Glacy Queiros de Roure	Trabalho

Fonte: *site* da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

Os trabalhos desse grupo abordam a relação da criança com a linguagem, demonstram a maneira especial como as crianças se apropriam da linguagem e elaboram seus conhecimentos e movimentos discursivos. Além disso, destacam o papel do brincar nessas relações. Como pressupostos teóricos, as autoras se embasam, principalmente, em Vigotski e Bakhtin, compreendendo a relação entre a linguagem e o social na formação do sujeito.

Na pesquisa sob o descritor Gêneros textuais/Gêneros do discurso na educação infantil, cujos resultados se encontram descritos na tabela 5, percebi um pequeno número de trabalhos que enfocam essa temática, apesar de ser orientação dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil o trabalho e o progressivo domínio pelas crianças dos diferentes gêneros de texto. Nas pesquisas encontradas, vale destacar que o foco são os gêneros do narrar, o que reflete a importância dos gêneros dessa tipologia, principalmente por serem os primeiros gêneros secundários⁵ com os quais a criança se familiariza na escola. Contudo, o trabalho não se esgota somente neles.

⁵ Bakhtin (2011) divide os gêneros em primários, da vida cotidiana, principalmente, mas não exclusivamente, orais; e secundários, mais elaborados, principalmente, também não exclusivamente, escritos.

Tabela 5 - Pesquisas GT7 da ANPEd sobre gêneros discursivos na educação infantil

Gêneros textuais/Gêneros do discurso na educação infantil			
Ano	Título	Autor	Modalidade
2003	Voz, presença, imaginação: a narração de histórias para crianças pequenas.	Gilka Girardello	Trabalho
2006	Um palco para um conto de fadas: uma experiência teatral com crianças na Educação Infantil.	Luiz Fernando de Souza	Trabalho
2008	Tecendo memórias, educando infâncias: o entrelaçar de histórias em uma instituição de educação infantil.	Vanessa Ferraz Almeida Neves	Pôster
2010	A criança e o livro literário: encontros e possibilidades.	Cléber Fabiano da Silva	Trabalho

Fonte: *site* da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

Os trabalhos desse grupo destacam o papel da narração de histórias para as crianças na educação infantil. O trabalho de Girardello (2003), por exemplo, ressalta a importância das histórias contadas sem o livro, valorizando as práticas de oralidade, que, muitas vezes, são tomadas pelos adultos como perda de tempo. A autora defende esses espaços como constituidores de intersubjetividades e de cultura. Na mesma defesa, está o trabalho de Souza (2006), que busca, através de uma linguagem diferenciada, a do teatro, o trabalho com as narrativas.

Esses trabalhos demonstram um importante aspecto na relação das crianças com os gêneros discursivos, em especial, os do narrar, já que destacam o aspecto constituidor de subjetividades e das relações de alteridade que se fazem presentes nesses contextos, essenciais para a constituição do sujeito.

No que se refere ao eixo temático “Enunciados produzidos pelas crianças”, são frequentes o interesse e a valorização da criança como produtora de cultura e de dizeres, como podemos perceber devido ao número de trabalhos encontrados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Os trabalhos desse descritor têm em comum o objetivo de conhecer as crianças a partir das próprias crianças. Nesse objetivo, podemos subdividi-los em duas categorias: os que

buscam apreender as crianças através de suas culturas – 10 trabalhos; e os que buscam apreender sobre as crianças a partir do que elas têm a dizer sobre elas mesmas – 7 trabalhos.

Os que objetivam apreender as crianças através de suas culturas encontram-se descritos na tabela 6 a seguir.

Tabela 6 - Pesquisas GT7 da ANPEd que objetivam apreender sobre as crianças através de suas culturas

Objetivam apreender sobre as crianças através de suas culturas			
Ano	Título	Autor	Modalidade
2001	Infância e diversidade: as culturas infantis.	Ângela Maria Scalabrin Coutinho	Pôster
2002	Entender o outro [...] exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil	Alessandra Mara Rotta de Oliveira	Trabalho
2004	A vez das crianças: um estudo sobre as culturas da infância no cotidiano da creche	Altino José Martins Filho	Pôster
	Culturas Infantis na cidade: aproximações e desafios para a pesquisa	Fernanda Müller	Pôster
2005	Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas	Ana Cristina Coll Delgado Fernanda Müller	Trabalho
	Culturas infantis e saberes: caminhos recompostos	Solange Estanislau dos Santos	Pôster
2006	As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos.	Angela Meyer Borba	Trabalho

2007	O brincar no cotidiano escolar da educação infantil: criar e recriar de cultura e de aprendizado	Raquel Pigatto Trevisan	Pôster
------	--	-------------------------	--------

Fonte: site da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

Esses trabalhos enfocam a produção cultural das crianças e suas relações de alteridade. Dialogam entre si, pois têm como princípio a concepção de criança como sujeito histórico e social que, portanto, reproduz e produz cultura. Sua maneira peculiar de construir essas culturas se evidencia nas interações pelas brincadeiras; esses são aspectos destacados por essas pesquisas.

Já em relação aos resultados sobre as pesquisas que buscam apreender sobre as crianças a partir do que elas têm a dizer, chegou-se a tabela 7 a seguir:

Tabela 7 - Pesquisas GT7 da ANPEd que objetivam apreender sobre as crianças a partir do que elas têm a dizer

Objetivam apreender sobre as crianças a partir do que elas têm a dizer			
Ano	Título	Autor	Modalidade
2001	Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche.	Alessandra Mara Rotta de Oliveira	Trabalho
2002	A exploração do mundo natural pelas crianças: a construção do conhecimento na educação infantil	Maria Inês Mafra Goulart	Pôster
2003	Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência	Fernanda Müller	Trabalho

2004	Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa	Silvia Helena Vieira Cruz	Trabalho
	A escola na visão das crianças	Débora de Barros Silveira	Pôster
2007	As crianças e os seus saberes sobre uma educação infantil de qualidade	Janaina João	Pôster
2008	O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico-metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil	Maria Cristina Martins	Trabalho
2009	A pré-escola vista pelas crianças	Rosimeire Costa de Andrade Cruz	Trabalho
2012	A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças	Bianca Cristina Correa Lorenza Bucci	Trabalho

Fonte: site da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

Os trabalhos apresentados na tabela anterior dialogam entre si, pois buscam ouvir as crianças a respeito daquilo que faz parte de seu cotidiano, como sua escola, suas relações, suas infâncias, seus conhecimentos. São interessantes, pois evidenciam a valorização daquilo que a criança tem a dizer, reforçando a concepção da criança como sujeito ativo e, também, produtor de cultura.

Também dialogam com esta pesquisa, uma vez que vão aos enunciados das crianças para compreender aspectos relacionados a elas. Nesta pesquisa, vou aos enunciados das crianças para tentar compreender suas relações com os gêneros discursivos.

Esse número expressivo de pesquisas que vão aos enunciados das crianças demonstra como as concepções que orientem os documentos oficiais – especialmente, de criança como sujeito histórico, cultural e produtora de cultura – se refletem nas pesquisas acadêmicas.

Os trabalhos dessas categorias (I e II) colocam a criança em destaque na pesquisa, e isso é um desafio para todos os que pesquisam com as crianças. Em grande parte, sempre que falamos sobre a criança, prevalecem nossas visões de adulto falando sobre ela, é dessa forma que muitas pesquisas foram e são construídas. Mas um dos principais desafios que se discute hoje na pesquisa com crianças é como torná-las, verdadeiramente, sujeitos dessa pesquisa. Então, como se aproximar da criança? Como deixá-la mostrar os caminhos que nossa pesquisa deve seguir? Como dar retorno às crianças das pesquisas que realizamos com elas? São apenas alguns dos muitos questionamentos que nos fazemos hoje.

Nesse sentido, acredito que os trabalhos identificados nessa categoria nos dão alguns indicativos para enfrentar tal desafio. O primeiro passo é ouvir as crianças, seus enunciados, seus dizeres, cientes de que elas sabem do que estão falando, falam com propriedade de seu mundo, do mundo que as cerca. Isso é valorizar a criança e dar protagonismo a ela. Somente elas podem nos dar as pistas do que precisamos para a pesquisa com crianças. Sei que esse é um grande desafio, tanto para esta pesquisa quanto para tantas outras, por isso, um de meus objetivos é levantar essa questão no corpo desta dissertação, certa de que será apenas uma contribuição na complexidade de tal assunto, mas que não posso deixar de abordar devido à responsabilidade de uma pesquisa.

Na última fonte de pesquisa, a biblioteca eletrônica para divulgação científica Scielo (Scientific Electronic Library Online) busquei por artigos científicos que tratassem, também, da Infância e sua Linguagem, dos Gêneros discursivos/Gêneros do discurso na educação infantil e sobre os enunciados produzidos pelas crianças, conforme os quadros abaixo

No que se refere à pesquisa sobre a Infância e a Linguagem, encontrei dados que demonstram o interesse nessa temática. É possível perceber uma relativa estabilidade nas produções ao longo dos anos, com exceção do intervalo maior entre 2001 e 2007, nos trabalhos que englobam a temática pesquisada, conforme demonstrado na tabela 8 a seguir.

Tabela 8 - Artigos do Scielo sobre infância e linguagem

Infância e Linguagem		
<i>ARTIGOS CIENTÍFICOS</i>		
Ano	Título	Autor
2001	Oralidade, um estado de escritura.	Gloria Radino
	A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças.	Sandra Maria Sawaya
2007	Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil.	Tizuko Morchida Kishimoto Maria Letícia Ribeiro dos Santos Dorli Ribeiro Basílio
2011	Contribuição da educação infantil para o letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos	Maria Tarciana de Almeida Barros Alina Galvão Spinillo
	Poesia e infância: o corpo em viva voz	Ângela Fronckowiak
2012	O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita.	Marina Teixeira Mendes de Souza Costa Daniele Nunes Henrique Silva
	Os jogos de linguagem no discurso infantil: implicações na constituição do letramento oral.	Neilson Alves de Medeiros

Fonte: Scielo (Scientific Eletronic Library Online).

Os trabalhos desse grupo trazem uma importante discussão sobre a oralidade na educação infantil e sobre letramento. Destacam o especial papel dos contos de fadas, defendendo o trabalho com a oralidade para a construção simbólica da criança. Colocam em xeque a ideia de “deficiência de linguagem” entre as crianças de periferia, mostrando o quanto as interações verbais dessas crianças são ricas e originais. Essas pesquisas evidenciam, portanto, como o conhecimento produzido pelas crianças em relação à linguagem precisa ser valorizado, pois demonstram a maneira peculiar como as crianças pequenas lidam com esse conhecimento.

Na tabela a seguir, constam as pesquisas com o foco nos Gêneros textuais/Gêneros Discursivos na educação Infantil.

Tabela 9 - Artigos sobre gêneros discursivos na educação infantil

Gêneros textuais / Gêneros discursivos na educação infantil		
<i>ARTIGOS CIENTÍFICOS</i>		
Ano	Título	Autor
2001	Histórias em quadrinhos e educação infantil.	José Moysés Alves
2009	Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil.	Vivian Hamann Smith Gabriela Sagebin Bordini Tania Mara Sperb
2010	Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares.	Madalena Klein

Fonte: Scielo (Scientific Eletronic Library Online).

Os trabalhos agrupados por esse descritor abordam a relação da criança da educação infantil com os gêneros discursivos. São importantes para os fins da presente dissertação, já que colocam o olhar para essa relação que é às vezes polêmica e dicotômica. Isso porque se confunde o trabalho com gêneros discursivos na educação infantil com alfabetização, ou pensa-se que, como as crianças não são alfabetizadas, não se relacionam com os gêneros. Os trabalhos desse grupo evidenciam o contrário. Cercadas, desde muito cedo, por tais textos em seu cotidiano, as crianças estabelecem relações significativas com eles, fazem inferências, levantam hipóteses, relacionam-nos a outros textos, ou seja, produzem diversos conhecimentos.

A pesquisa de Smith, Bordini e Sperb (2009), por exemplo, constatou que as crianças fazem narrativas mais espontaneamente e em momentos informais do que quando solicitadas ou apoiadas pela professora. A partir dessa pesquisa, podemos perceber o quanto as crianças são independentes em suas produções de conhecimento e como estabelecem suas próprias relações com os textos.

Na tabela a seguir, apresento o número de trabalhos encontrados no site do Scielo com foco na temática dos enunciados produzidos pelas crianças, reforçando a necessidade de ouvir as crianças e valorizar suas produções culturais, seus enunciados.

Tabela 10 - Artigos sobre enunciados produzidos pelas crianças

Enunciados produzidos pelas crianças		
<i>ARTIGOS CIENTÍFICOS</i>		
Ano	Título	Autor
2006	Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência.	Fernanda Müller
2009	Crianças de dois anos de idade como coconstrutoras de cultura.	Niina Rutanen
2011	Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso.	Bianca Rodriguez Corsi
2013	A escola de educação infantil na perspectiva das crianças.	Fernanda Martins Marques Tania Mara Sperb

Fonte: Scielo (Scientific Eletronic Library Online).

Na mesma perspectiva dos trabalhos encontrados no GT7 da ANPEd, esses acima arrolados colocam a criança como sujeito do processo de pesquisa. Principalmente, colocam-na como produtora de cultura. Os trabalhos de Müller (2006) e Rutanen (2009) mostram que as crianças produzem suas próprias culturas, por mais que os adultos tentem sempre direcioná-las.

Ainda nesse sentido, o trabalho de Corsi (2011) é interessante, pois analisou as hipóteses, sugestões e opiniões das crianças sobre os conflitos interpessoais vivenciados na escola, demonstrando como elas entendem e como resolvem tais situações, corroborando a ideia de dar voz à criança e, mais do que isso, de ouvi-la.

Assim, diante das considerações expostas no que se refere às pesquisas sobre a infância e a linguagem, sobre os enunciados das crianças e sobre os gêneros discursivos na educação infantil, podemos perceber o quanto tal discussão é pertinente e como contribui para a valorização da criança, enfatizando-a como um ser social que, ao mesmo tempo, afeta e é afetada pela sociedade.

1.3 CONSTRUINDO UM DIÁLOGO

No desafio de construir um diálogo entre as orientações legais para o trabalho com gêneros discursivos na Educação Infantil e o que as pesquisas nos dizem sobre a criança e sua relação com os textos orais e escritos é que este tópico foi construído.

Nesse levantamento, pude constatar que, desde a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no ano de 1998, as pesquisas nacionais que têm como foco a criança e a Educação Infantil têm crescido. Contudo, se considerarmos o volume de pesquisas que são feitas no Brasil a todo ano, o número de trabalhos que tratam da criança e sua relação com a linguagem e com os gêneros ainda poderia ser maior. Sobre esse fato, podemos levantar algumas hipóteses: a pesquisa com crianças é relativamente nova no Brasil e, também, é um desafio que requer uma sensibilização voltada para a criança e sua maneira de interpretar o mundo. Além disso, quando falamos no trabalho com a linguagem ou com gêneros discursivos, há sempre a polêmica do adiantar conteúdos ou “queimar etapas” da educação infantil.

A partir do ano de 2000, podemos ver um crescimento nas pesquisas relacionadas às temáticas apontadas acima. Como esses trabalhos são encontrados, em grande parte, no GT 7 da ANPEd, educação infantil, podemos inferir sobre a relevância da existência de um grupo de trabalho com o foco específico nos estudos da infância, o que se reflete nas publicações encontradas também no Scielo. Assim, a partir desse ano começam a crescer as pesquisas sobre as crianças, sobretudo com foco nos seus enunciados.

Um aspecto importante nesse diálogo é perceber que tanto nas orientações legais quanto nas pesquisas a criança é colocada como sujeito ativo no processo de aprendizado e produtora de conhecimento, haja vista, como dito, os trabalhos que encontramos cujo foco são seus dizeres, seus enunciados. Isso colabora para a desconstrução da ideia de que a criança é uma tabula rasa onde podemos depositar os conhecimentos e de que ela é um vir a ser. Pelo contrário, a criança já é, faz parte de nosso meio e produz a sociedade junto com os adultos. As coisas que elas têm a dizer sobre essa vivência são, portanto, importantes.

Outro diálogo que podemos construir é a relação das crianças com os gêneros discursivos. Como os Referenciais já destacaram, a criança não precisa da autorização do adulto para construir essa relação ou levantar suas hipóteses sobre os textos, uma vez que eles estão no seu cotidiano e elas são sensíveis a tudo que as cerca. Daí a necessidade de pesquisas que abordem esse aspecto e que nos ajudem a entender, junto com as crianças, como elas percebem e entendem os gêneros discursivos.

A busca por pesquisas que dialogam com a temática de minha pesquisa possibilitou a reflexão sobre a criança como sujeito ativo, protagonista e produtor de cultura; se temos o interesse em pesquisá-la, nada mais interessante do que ir a ela e ouvi-la. Indo além do discurso de valorização da criança, para, mais efetivamente, dar protagonismo a ela.

Nesse sentido é que desejo construir esta pesquisa e, dando prosseguimento à apresentação de seus resultados, discutirei a infância enquanto uma construção social. Para isso, abordarei a seguir como se consolidou na sociedade a ideia de infância, contemplando, também, um pouco da educação da infância no Brasil.

2 CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

Neste capítulo, discorro sobre a infância enquanto categoria social, trazendo um breve histórico do processo de construção dessa categoria na sociedade brasileira. Para isso, apresento os apontamentos de Ariès (1981), Pinto (1997), Kuhlmann Jr. (1998), Heywood (2004) e Kramer (2003).

A construção da infância possui uma importante dimensão social. De acordo com Pinto (1997), muitas são as concepções que se apresentam sobre as crianças:

[...] uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que ela carece. (PINTO, 1997, p. 33-34)

Diante dessa diversidade de sentidos para a experiência da infância, a concepção que se pretende adotar neste estudo tem como base a dimensão social da infância, ou seja, o “[...] conjunto de processos sociais, mediante os quais a infância emerge como realidade social, realidade essa que também produz, em certa medida, a própria sociedade” (PINTO, 1997, p. 34).

Portanto, é nas relações sociais que a criança constitui-se, e a infância é uma condição da criança. Então,

é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente se associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente. O que os excluídos não têm é o que a sociedade lhes sonega. A vida, sofrida, enquanto dura, ao menos, é algo que lhes pertence. (KUHLMANN JR., 1998, p. 31)

Consequentemente, o conceito de infância sempre será histórico e socialmente definido. Nesse sentido, podemos falar em infâncias, isto é, ideias que são histórica e socialmente construídas sobre os possíveis sentidos de ser criança em determinada sociedade.

E, na tentativa de entender a infância na perspectiva de uma construção social, faz-se necessária uma pequena explanação de como esse conceito surge na sociedade.

Em séculos passados, como afirmam Ariès (1981) e Pinto (1997), não havia a existência da ideia de infância, o que não descarta a afeição pelas crianças e o reconhecimento de que elas eram seres que precisavam de proteção. Segundo Ariès (1981), a ideia de “infância” estava ligada à ideia de dependência. Portanto, no francês, referia-se a todos que de alguma forma eram mais dependentes na sociedade, até mesmo os trabalhadores. Não havia palavras diferentes para designar a infância enquanto fase da vida. E, de acordo com Pinto (1997), assim que adquirisse certo grau de independência, a criança era logo incorporada ao mundo dos adultos.

Segundo Ariès, não havia, no século XII, o interesse pela representação da criança na arte medieval. Provavelmente, de acordo com o autor, não havia lugar para a criança nesse mundo. Quando representada, apresentava as feições e corpo de um adulto. A “[...] representação realista da criança, ou a idealização da infância, de sua graça, de sua redondeza de formas”, como indica Ariès (1981, p. 52), foram próprias da arte grega.

É importante ressaltar como Ariès fez sua pesquisa sobre a infância, como construiu todo um histórico que demonstra a construção social da infância e como a criança passou a ocupar um importante lugar na sociedade. O pesquisador recorreu a diversos registros deixados pelas comunidades passadas, a maioria deles pertencentes às camadas específicas da sociedade, como a burguesia. A despeito desse limite, conseguiu, através de diferentes linguagens (pinturas, esculturas, objetos com inscrições, lápides, etc.), construir tal histórico, e, assim, dar um importante início aos estudos da infância.

Foi por volta do século XIII, segundo Ariès (1981), que alguns tipos de crianças surgiram com um sentimento bem próximo ao moderno – como a figura de um anjo – ou como a figura do menino Jesus: “[...] o sentimento encantador da tenra infância permaneceu limitado ao menino Jesus até o século XIV, como sabemos, a arte italiana contribuiu para desenvolvê-lo e expandi-lo” (ARIÈS, 1981, p. 53).

Nos séculos XV e XVI, destacaram-se diversas representações em que as crianças estavam presentes, contudo o objetivo principal não era de destacá-las.

Ariès (1981, p. 55) ressalta que, “[...] na vida cotidiana, as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos”.

Outro aspecto destacado pelo pesquisador refere-se à mortalidade infantil, que, como era muito grande, despertava um sentimento “[...] de que se faziam várias crianças para

conservar apenas algumas” (ARIÈS, 1981, p. 56). Portanto, as pessoas não se apegavam muito a algo que provavelmente perderiam; acreditavam, também, que as crianças pequenas não tinham alma, crença que persistiu até o século XIX.

O mesmo autor informa que foi somente no século XVIII que, com o surgimento do malthusianismo e a expansão das práticas contraceptivas, a ideia da morte necessária das crianças desapareceu. Essa mudança originou uma preocupação maior com a preservação da vida das crianças, a vacinação e o controle de natalidade, o que contribuiu para a diminuição da mortalidade infantil.

Ariès (1981) afirma que a descoberta da infância começou no século XIII, e que o desenvolvimento dessa descoberta pode ser acompanhado na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas destaca, significativamente, o final do XVI e o século XVII com características numerosas no que se refere ao tratamento dado à infância.

Ainda de acordo com o autor, além das obras de arte, os trajes dos séculos passados também demonstravam como a infância não era particularizada. Assim que deixavam os cueiros, a faixa de tecido que se enrolava no corpo da criança, elas eram vestidas como os adultos e de acordo com a condição que ocupavam na sociedade.

É no século XVII que as crianças começam a ter trajes reservados à sua idade. Os meninos menores, particularmente, usavam um vestido que se diferenciava da roupa feminina somente pela abertura na parte da frente. Assim, “[...] a roupa tornava visíveis as etapas do crescimento que transformava a criança em homem” (ARIÈS, 1981, p. 72).

Portanto, de acordo com o estudioso, é o traje diferenciado para a criança que se torna evidente no fim do século XVI, sobretudo nas classes altas, que marca um momento muito importante para o surgimento do sentimento de infância, que enfoca a separação da criança do mundo do adulto.

Além disso, ainda segundo Ariès (1981, p. 156), o sentimento da infância não está relacionado à afeição pelas crianças; pelo contrário, “[...] corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”.

Segundo o autor, começa a surgir um sentimento de “paparicação” (ARIÈS, p. 158) pela criança, ou seja, a criança se tornara uma fonte de distração e relaxamento para o adulto, principalmente entre as mães e as avós. Por outro lado, existia também um sentimento de exasperação dos que não aceitavam essa ideia da paparicação.

Ainda, de acordo com o autor Ariès (1981):

[...] é entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância que estudamos no capítulo anterior e que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. (ARIÈS, p. 162)

Nesse sentido, a infância começa a ser vista como a idade da imperfeição. Logo, era preciso conhecer como se dava a mentalidade das crianças para adaptar seus métodos de educação. Passou-se a educá-las conciliando a razão e a doçura; assim, poderia “[...] fazer deles o que se quiser” (ARIÈS, p. 163).

Dessa forma, o primeiro sentimento de paparicação surge no interior das famílias, e o segundo, ao contrário, dos eclesiásticos ou dos homens da lei que se preocupavam com a disciplina e a racionalidade dos costumes, “[...] recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar” (ARIÈS, p. 164). Com a passagem desse sentimento, também, para o âmbito familiar, a criança assume lugar central na família.

De acordo com Pinto (1997, p. 38), a ideia de infância é correlativa à ideia de família. E afirma, conforme demonstra a obra de Ariès, “[...] aquilo que parecia um fenômeno natural e universal era afinal o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea”. Então,

a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII, embora só praticamente nos últimos 150 anos adquira, de facto, expressão social, não só no plano da enunciação e dos princípios, como também, e sobretudo, no plano da prática social generalizada. (PINTO, 1997, p. 43)

Muitas críticas são levantadas a respeito da obra de Ariès, o que não descarta a importância dela nos estudos sobre a infância, que é muito mais complexa do que aponta Ariès. Discutindo essa complexidade, Kuhlmann Jr. (1998) traz os autores Cambi e Ulivieri (1988). De acordo com o autor, fazendo a crítica aos estudos de Ariès,

[...] para Cambi e Ulivieri, a transformação que se observa em relação à infância não é ascendente [...]. A realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente, articulada em classes, com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância. Enfim, no interior desse crescimento esquizofrênico

da importância e do valor da infância, permanece a rejeição da sua alteridade – isto é, da sua diversidade-diferença, do seu anarquismo e da sua libido perverso-polimorfa, do escândalo que provoca pela sua ligação muito forte com a natureza e a sua distância-estranheza em relação à cultura. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 21)

Uma das complexidades no que se refere à pesquisa sobre a infância, por exemplo, são os registros sobre a criança da cultura popular. A esse respeito, o autor traz o trabalho de Dominique Julia, cuja pesquisa, no final da guerra dos trinta anos, época das Luzes, conseguiu colher poucos fragmentos da infância popular “[...] duplamente emudecida: infantes e provenientes de estratos sociais que deixaram poucos testemunhos escritos”, segundo palavras de Kuhlmann Jr. (1998, p. 24). Contudo este mesmo pesquisador destaca que essa dificuldade é referente ao encontro de registros da vida privada da infância das classes populares e, no que tange ao âmbito público, muitos documentos são encontrados envolvendo iniciativas de assistencialismo à criança pobre.

À vista disso, destaca que é preciso ter a consciência de que não é a criança que escreve sua história, é sempre a visão de um adulto falando sobre a criança. Assim, “[...] ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas” (KUHLMANN JR., 1998, p. 31). Por isso, a necessidade de se discutir sobre o protagonismo das crianças nas pesquisas que se fazem com elas é urgente. Um desafio que também enfrento nesta pesquisa.

Diante do exposto até aqui, vale trazer os apontamentos de Heywood (2004). Segundo o autor, a concepção de infância é uma construção histórica e social. Ao longo da história, ser criança já foi considerado o estado mais desprezível e insignificante da natureza humana. Por outro lado, como na era vitoriana, a criança era um ser puro e inocente. Com essas colocações, Heywood (2004, p. 21) nos lembra de que “[...] a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade”.

Heywood (2004) faz, também, uma crítica à obra de Ariès. Para o autor, os críticos apontam uma ingenuidade de Ariès no trato das fontes, como, por exemplo, na afirmação de que, até o século XII, a arte medieval não tentou retratar a criança não significa que não havia lugar para a criança nessa sociedade. Devido ao foco, à época, na religião, muitos outros aspectos passaram despercebidos na arte, não só as crianças.

Outra crítica realizada a Ariès é sua centralidade no presente ao pensar a infância. Para embasar tal apontamento, Heywood traz as ideias de Berkvam. Segundo esta historiadora, há

possibilidades de que, na Idade Média, houvesse “[...] uma consciência de infância tão diferente da nossa, que não a reconhecemos” (BERKVAM, 1988 *apud* HEYWOOD, 2004, p. 26).

Uma terceira crítica que se faz a Ariès é quanto à sua afirmação de completa ausência, na civilização medieval, de uma consciência de infância. Para isso, Heywood (2004) traz as evidências dos códigos jurídicos medievais, que continham diversas especificações para as crianças, como o direito à proteção de herança e a não receber pena de morte por roubo, para os menores de 15 anos, como era comum na época.

Mesmo trazendo tais críticas, Heywood não desconsidera o papel de Ariès “ao abrir o tema da infância”. Contudo ressalta que, mais interessante do que caracterizar as sociedades por presença e ausência de infância, é importante “[...] buscar essas diferentes concepções sobre a infância em vários períodos e lugares, e tentar explicá-las à luz do material e das condições culturais predominantes” (HEYWOOD, 2004, p. 27).

Kramer (2006) também não descarta o papel da obra de Ariès nos estudos da infância. Segundo a autora, seus estudos demonstraram que as visões sobre a infância são histórica e socialmente construídas. Por isso, destaca:

[...] crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). [...] Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direito, que produzem cultura e são nela produzidas. [...] A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (KRAMER, 2006, p. 15)

A autora ressalta, portanto, que “[...] a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel da criança na sua comunidade” (KRAMER, 2006, p. 14).

Como tais mudanças estão, conseqüentemente, relacionadas à escola e à educação da infância que, mais interessante do que caracterizar as sociedades por presença e ausência de infância, discuto, no próximo tópico, um pouco do histórico da educação da criança no Brasil.

2.1 EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Segundo Kuhlmann Jr. (2003, p. 469), podemos falar de “educação infantil” como toda forma de educação da criança, seja na família, na comunidade ou na sociedade. Contudo o significado dado na Constituição de 1988 ao termo caracteriza-a como uma “[...] modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade”. Hoje, com a lei do Ensino Fundamental de 9 anos (lei 11. 274 de 6 de fevereiro de 2006), a Educação Infantil atende crianças de 0 a 5 anos de idade.

Conforme Kramer (2003), o atendimento institucional à criança brasileira até o ano de 1874 ocorria pela “Casa dos Expostos” ou “Roda”⁶, que abrigava crianças pequenas abandonadas, e, também, pela “Escola de Aprendizes Marinheiros”, para maiores de 12 anos.

De acordo com a autora, as primeiras iniciativas voltadas às crianças foram realizadas por higienistas, em vista da alarmante mortalidade infantil. Suas ações iam desde a exigência de providências por parte das autoridades em relação à proteção das crianças até sugestões de criação de clínicas para partos e atendimento às crianças. Assim, a ideia de proteção à infância começava a despertar, mas em iniciativas muito pontuais. Como afirma Kramer (2003), muitas crianças ainda continuavam sem a atenção devida, principalmente as das camadas mais pobres.

Kuhlmann Jr. (2003) afirma que as instituições especializadas em Educação infantil surgem na primeira metade do século XIX em vários países europeus, principalmente devido à industrialização e urbanização. Com a expansão das relações internacionais, essas instituições começam a chegar ao Brasil por volta da década de 1870. Como afirma o autor,

as creches, as escolas maternais e os jardins-de-infância existem aqui há pouco mais de um século. Entretanto, isso não quer dizer que se perca de vista a reflexão sobre os cinco séculos do país, pois desde o período pré-colonial brasileiro, aquela dimensão mais ampla, envolvendo as características culturais e sociais, as representações, os conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas, deixou heranças nessa história recente, manifestas nas propostas, nas práticas e nas políticas educacionais. (KUHLMANN JR., 2003, p. 470)

No período republicano, começam a ser criadas as primeiras instituições públicas: o primeiro jardim de infância, em 1896, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo; e, em Belo Horizonte, no final de 1908, a Escola Infantil Delfim Moreira. As primeiras

⁶ “Instituição criada por Romão Duarte, em 1739, para abrigar ‘almas inocentes’ que tivessem sido abandonadas” (KRAMER, 2003, p. 49).

escolas municipais de jardim de infância, segundo Kuhlmann Jr. (2003), aparecem em 1909, recebendo o nome de pessoas famosas: Campos Sales, Marechal Hermes (1910) e Bárbara Otoni (1922).

De acordo com Kramer (2003), as iniciativas, no período republicano, de movimentos de puericultura e de escolarização foram praticamente nulas. É no começo do século XX que esses movimentos começam a avançar. Em 1908, criou-se a primeira creche popular voltada a filhos de operários, para crianças até dois anos de idade. Em 1909, inaugura-se o primeiro Jardim de Infância, o Campos Sales, no Rio de Janeiro.

A princípio, as creches surgem pela necessidade de atender às crianças até 2 anos para que suas mães pudessem trabalhar e ajudar no sustento da casa. Já os jardins de infância atendiam às crianças de 3 aos 6 anos. Essas instituições subordinavam-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência, tendo a área educacional uma participação paralela. Nesse sentido, “[...] o jardim-de-infância cumpriria um papel de moralização da cultura infantil, de educar para o controle da vida social” (KUHLMANN JR., 2003, p. 474).

Segundo Kramer (2003, p. 54), o atendimento à criança tornou-se mecanismo para a superação dos problemas sociais. Nesse encaminhamento, a criança era vista fora de sua relação com a classe social, “[...] os problemas com as crianças apareciam de forma homogeneizada, como se existisse uma criança fora do tempo (a-histórica) e do espaço (com condições de vida invariáveis)”.

Em 1919, foi fundado o Departamento da Criança no Brasil pelo diretor Arthur Moncorvo Filho, responsável por organizar o Congresso de 1922. O departamento tinha como objetivo “[...] registrar e estabelecer um serviço de informações sobre as instituições privadas ou oficiais dedicadas à proteção direta ou indireta da infância” (KUHLMANN JR., 2003, p. 480). No levantamento realizado em 1921, registraram-se 15 creches e 15 jardins de infância. Já em 1924, eram 47 creches e 42 jardins de infância.

A ideia de proteção à infância ganha força. Paralelamente à Semana de Arte Moderna, realizavam-se congressos sobre educação primária, secundária, profissional e superior (KUHLMANN JR., 2003). Foi nesse período que ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, tendo como objetivo “[...] tratar de todos os assuntos que direta e indiretamente se referiam à criança, tanto do ponto de vista social, médico pedagógico e higiênico [...]” (KRAMER, 2003, p. 54).

É a partir do ano de 1930 que a valorização da criança começa a se acentuar. Foi nesse ano que se criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, que originou, posteriormente, o Departamento Nacional da Criança, “[...] órgão que centralizou o atendimento à criança

brasileira durante quase 30 anos” (KRAMER, 2003, p. 59). Contudo o Departamento investia mais em questões médicas e higiênicas, ficando em segundo plano as questões educacionais e de assistência social.

Uma análise da história da educação pré-escolar, segundo Kramer (2003), revela o direcionamento a uma educação compensatória. De acordo com a autora, no Brasil, o setor público começa a participar diretamente da educação pré-escola a partir de 1930, e o quadro atual dessa participação revela uma “[...] superposição de órgãos, vinculados a diferentes ministérios, que desenvolvem trabalhos de caráter médico, assistencial ou educacional sem qualquer interação” (KRAMER, 2003, p. 11).

O Estado, em parceria com entidades particulares, já que não possuía recursos financeiros suficientes, dedicava-se à proteção da infância:

Neste quadro, percebem-se duas tendências que até os dias de hoje caracterizam o atendimento à criança em idade pré-escolar: o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que atendimento não se constituía em direito, mas em favor. (KRAMER, 2003, p. 61)

Portanto, foi com um caráter extremamente assistencialista e higienista que a educação pré-escolar teve início no Brasil.

Segundo Kuhlmann Jr. (2003, p. 482), o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova previa em seu programa educacional o “[...] desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins de infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares”. Assim, a escola maternal deixa de ser aquela direcionada aos pobres, ao contrário do jardim de infância, passando a ser “[...] definida como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos”.

Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 de 1961 previa, nos artigos 23 e 24, a educação para as crianças menores de 7 anos nas instituições maternais ou nos jardins de infância, orientações que já existiam em São Paulo desde a década de 20 tornam-se nacionais (KUHLMANN JR., 2003).

Nesse sentido, a creche tinha função de dar assistência à criança que não podia estar aos cuidados da mãe em razão do trabalho desta. Embora devesse “[...]proporcionar à criança as condições de vida de um lar, a creche não o substituiria” (KUHLMANN JR., 2003, p. 487). Foi em novembro de 1966 que o município de São Paulo promoveu um seminário sobre

creche em que essas orientações eram enfatizadas; portanto, a creche teria “[...] função complementar à família ao prestar à criança os cuidados necessários à sua educação”.

Segundo Kuhlmann Jr. (2003), a expansão da educação infantil caminhava com dificuldades devido ao déficit no atendimento da escola primária, mas a pressão popular era grande, com a necessidade de vagas para o jardim, a escola maternal e a creche. E, em 1965, já eram 3.320 jardins de infância no Brasil (1.535 públicos e 1.785 particulares), número bem maior que as instituições contadas em 1924. Contudo,

a perspectiva de oferta de uma educação infantil de qualidade passa a ser considerada uma tendência elitista diante da falta de recursos, os programas de emergência adentram o sistema educacional. Renova-se a também secular proposta da “assistência científica”, que isola as crianças pobres em instituições conformadas por uma “pedagogia da submissão”, que considera que elas não precisam de tudo aquilo que se diz quando se fala na educação das “outras” crianças, que (re) produz as desigualdades sociais (de classe, de raça, de gênero, de geração). (KUHLMANN JR., 2003, p. 490)

Somente um século depois de sua chegada ao Brasil, a Educação Infantil começa a se expandir. De acordo com Kuhlmann Jr. (2003, p. 492), os dados do Ministério da Educação indicam que, em 1972, havia 460 mil matrículas na pré-escola; em 1984, eram 2 milhões e 500 mil e, em 1997, 4 milhões e 292 mil. Mas, como afirma o autor, “[...] esse progresso veio ao lado de muitos outros elementos que representam uma clara falta de compromisso com a questão dos direitos sociais e da diminuição da pobreza”. Com um declínio no investimento do Governo federal na educação, “[...] os prejuízos ao sistema e à população brasileira foram muitos, do sucateamento das escolas à desvalorização profissional, propiciando má formação, exclusão do sistema, entre outros efeitos”.

Ainda segundo Kuhlmann Jr. (2003, p. 493), são os movimentos sociais de oposição à ditadura militar e os movimentos feministas que lutaram pelas creches e pré-escolas, exigindo, ao lado do crescimento das matrículas, “[...] definições normativas e legais, da formulação de políticas, da reformulação de práticas, da realização de pesquisas”. Assim, desde 1988, com a Constituição, as creches e pré-escolas fazem parte do sistema educacional, o que ganhou estatuto legal somente com a LDB 9.394/96, “[...] apontando para a possibilidade de superação desses espaços de segregação social, que isolam as crianças pobres em instituições escolares vinculadas aos órgãos de assistência social”.

Desde então, tem-se caminhado para uma melhora da educação da infância, professores e educadores têm buscado aperfeiçoamento profissional, as pesquisas têm aumentado, como vimos no levantamento apresentado no capítulo 1 desta dissertação. De

acordo com o mesmo estudioso, isso abre novos caminhos e perspectivas de investigação, e o respeito à criança se torna um dos principais requisitos de qualidade na educação infantil.

Vale enfatizar que tal atenção é relativamente nova, principalmente se nos atentarmos para a inclusão da educação infantil no segmento da educação básica somente em 1996, com a LDB. Desde então, tem-se tentado explicitar as especificidades da educação infantil, o que, para muitos, ainda é polêmico. Daí as discussões sobre alfabetizar ou não na pré-escola, a dicotomia aluno ou criança e a indefinição de fronteiras e continuidades entre educação infantil e ensino fundamental.

Por isso, é importante, nesta pesquisa, destacar meu posicionamento nessas polêmicas. Considero que o processo de institucionalização da infância, no que se refere ao reconhecimento, por parte das instituições, do protagonismo das crianças nas práticas vivenciadas nesses espaços é um avanço. Logo, a necessidade de abordá-las, na pesquisa, a partir de um referencial teórico que também as reconheça como sujeito faz-se necessário. Para esse objetivo, recorro à psicologia histórico-cultural de Vigotski e à filosofia da linguagem de Bakhtin, sobre as quais verso no capítulo a seguir.

3 CRIANÇAS , INFÂNCIAS E LINGUAGEM

Fazer pesquisa com crianças na intenção de apreendê-las em seu contexto social e histórico requer um embasamento teórico e metodológico que possibilite tal apreensão. Nesse sentido é que tomo a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a filosofia da linguagem de Bakhtin para fundamentar esta discussão. Esses serão os principais aspectos abordados neste capítulo.

Tendo Vigotski⁷ como seu principal representante, a psicologia histórico-cultural⁸ tem como fundamento o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels e concebe o homem “[...] como um ser histórico, que se constrói por meio de suas relações com o mundo natural e social. O processo do trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo” (OLIVEIRA, 2009, p. 30).

Segundo Prestes (2010), é Leontiev quem faz a melhor definição dessa teoria: “[...] as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos” (LEONTIEV, 1983, p. 25 *apud* PRESTES, 2010, p. 31).

Portanto, em oposição a uma psicologia que pensava o indivíduo somente no aspecto biológico, Vigotski buscava uma nova psicologia, compreendendo o sujeito em sua totalidade, colocando em diálogo aspectos internos e externos, ou seja, a constituição do sujeito enquanto ser biológico e cultural e seu processo de constituição em relação ao seu meio, no plano interindividual.

Por isso, como afirma Prestes (2010), Vigotski não pode ser considerado interacionista, já que esta palavra remete à ideia de separação entre sujeito e meio, que,

⁷ O nome de Vigotski é grafado de diferentes maneiras, segundo Prestes (2010, p. 91-92), “[...] temos Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vygotskii, Wygotski, Vigotski, Vuigotskij ou, até mesmo, Vigôtski. Como os primeiros textos de Vigotski foram traduzidos para o português a partir do inglês, então a transliteração do seu nome seguiu a regra inglesa, sem se preocupar com a transliteração do cirílico [...]. Toda essa confusão não pode ser somente explicada pelas regras de transliteração de nomes russos, escritos em alfabeto cirílico, mas vale uma ponderação: o idioma russo possui três tipos de i com grafia, sonoridade e funções diferentes. [...] por mais que se tente diferenciar os três tipos de i do russo, no português temos um único som tanto para o i como para o y, portanto, para o leitor brasileiro tanto faz se é i ou y, a pronúncia é a mesma”. Então, assim como adotado pela autora, trarei a grafia Vigotski, contudo, nas referências, serão respeitadas as grafias utilizadas por cada autor.

⁸ De acordo com Prestes (2010, p. 126), “[...] sabe-se que Vigotski, segundo Iarochevski (2007), não deu nome algum a sua teoria, assim como também é sabido que a ela, atualmente, são atribuídos diferentes nomes: sócio-histórica, sócio-cultural, sócio-interacionista, entre outras. Outro detalhe importante é que, em diferentes trabalhos de A. N. Leontiev escritos em anos posteriores, ele se refere à teoria de Vigotski como histórico-cultural [...]”. Optamos pela nomenclatura histórico-cultural que é a mais utilizada pelos autores consultados, ao se reportarem à teoria de Vigostki.

portanto, deveriam interagir. Pelo contrário, Vigotski era monista, pois, para ele, sujeito e meio formam uma mônada⁹ e não são compreendidos um fora do outro.

Vigotski (2010, p. 691) chama atenção para a unidade existente entre criança e meio. Segundo o teórico, “[...] a relação entre o meio e a criança fica sempre no centro e não unicamente o meio, nem unicamente a criança, em separado”.

Freitas (2002, p. 22) também nos leva a esse entendimento. Segundo a autora, a preocupação de Vigotski era “[...] encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico”.

Portanto, indo contra uma psicologia de abordagem naturalística e bilógica, que via a natureza como determinante do ser humano, Vigotski afirma que somente uma abordagem dialética poderia ajudar na compreensão sobre a história do homem (FREITAS, 2009), pois “[...] o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da nossa espécie e assim deve ser entendido” (VIGOTSKI, 2007, p. 62).

Vale dizer que o autor não desconsidera a influência da natureza sobre o homem, mas não toma essa relação como uma via de mão única. Alega que “[...] o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (VIGOTSKI, 2007, p. 62). Portanto, o homem não é produto do meio, mas constitui-se numa relação dialética com ele.

Pensar na infância e nas crianças é pensá-las, portanto, dentro de seus contextos históricos e culturais e reconhecê-las em suas relações dialéticas com o mundo. A criança constitui-se em sua unidade com o meio, em suas relações com as produções culturais; numa perspectiva de unidade, ela vai se constituindo como ser humano. Nesse sentido, suas relações com os gêneros discursivos também são formas de relações com esse mundo, daí meu interesse em compreendê-las.

Desse modo, a criança deve ser compreendida dentro de seu contexto histórico e cultural, e a infância, como uma categoria que se constrói em referência a esse contexto. No debate sobre essas relações, a linguagem tem função primordial, pois é através dela que a relação sujeito e mundo se constitui.

⁹ O conceito de mônada, isto é, a ideia de que um fragmento da realidade corresponde e dá indícios de dimensões sociais que o transcendem, tem fundamento em Leibniz. Para o autor, “[...] a mônada não é uma parte do todo, mas uma parte-todo, indivisível, uma condensação da diversidade na unidade”, “um ponto de vista sobre o mundo e é, portanto, todo o mundo sob um ponto de vista” (LEIBNIZ, 1974, p. 64 *apud* PEREIRA, 2012, p. 31). Nesse sentido, para Vigotski, a parte e o todo são indissociáveis, o individual e o social não podem ser concebidos de maneira separada.

De acordo com Oliveira (2009), Vigotski aponta que a principal função da linguagem é o “intercâmbio social”, é a necessidade desse intercâmbio que instiga o desenvolvimento da linguagem.

Para Vigotski (2007), a formação do sujeito se dá nas relações sociais, na apropriação da cultura. Essa apropriação não se dá de maneira passiva, mas pelo processo de internalização, ou seja, pela inserção em determinado grupo social, o indivíduo adquire, a partir das significações do outro, os elementos culturais, “[...] num processo de transformação, de síntese” (OLIVEIRA, 2009, p. 40).

De acordo com Pino (2005, p. 59), podemos entender por cultura “[...] o conjunto das produções humanas, as quais, por definição, são portadoras de significação, ou seja, daquilo que o homem sabe e pode dizer a respeito delas”. Nesse sentido, é condição para a constituição do sujeito cultural a apropriação dessa cultura. Isso se dá, ainda de acordo com o autor, pelo meio principal de acesso a essa cultura, a linguagem. Assim, “[...] a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação” (PINO, 2005, p. 59).

Conforme explana Pino (2005, p. 66, grifo no original), é pela mediação semiótica do outro que a criança vai constituindo-se como um ser cultural: “[...] na medida em que as ações da criança vão recebendo a *significação* que lhe dá o Outro – nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio social – ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como um ser humano”.

Como afirma Vigotski (2009), a apropriação da cultura está ligada à participação social, não há apropriação sem participação. Para o autor, é fundamental a criação de condições de participação das crianças na cultura, e essa é uma função pedagógica, ou seja, a função de mediar o acesso à cultura. Portanto, falar das relações que as crianças estabelecem com os gêneros discursivos não pode ocorrer sem pensar nos textos com os quais a criança se relaciona em seu cotidiano, nos elementos de que ela se apropria e reelabora na sua própria produção cultural.

Nesse contexto, a escola de educação infantil tem uma função primordial, uma função pedagógica. E, por mais que receba crianças pequenas que precisam de cuidados específicos, não deve direcionar-se ao assistencialismo e esquecer sua função social. A escola não pode ser apenas um lugar de cuidado, mas deve promover situações para construção de aprendizados. Isso inclui acesso aos textos, oportunizando condições para que a criança dê sentido a estes.

Segundo Corsaro (2009, p. 31), “[...] as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros”. Desse modo, pelas culturas de pares (com seus parceiros/grupos), as crianças vivenciam as experiências culturais e criam suas próprias culturas a partir delas, com suas singularidades e peculiaridades.

Vigotski (2009, p. 17) também faz afirmação semelhante quando fala do brincar. De acordo com o autor, “[...] a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”.

É nesse sentido que Pereira (2012, p. 27) traz as contribuições de Benjamin para se referir à infância: “[...] um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior”. É assim que o autor aponta a infância, uma interseção entre singularidade e imersão cultural. Para Benjamin, através da brincadeira, as crianças criam para si um pequeno mundo de coisas, com elementos de um mundo maior em que estão inseridas, “[...] e esse pequeno mundo dá a conhecer a forma ativa e genuína como as crianças percebem e recriam a cultura, a política, a economia, a educação, etc.”. Como um ser histórico e social, a criança não apenas reproduz a cultura, mas, principalmente, a produz de maneira criativa e típica.

Mas, como afirma Oliveira (2009, p. 25), “[...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo”.

A mediação é a “[...] intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2009, p. 28). São elementos mediadores os instrumentos e os signos.

Vigotski (2007) aponta para a analogia básica entre eles: a função mediadora que os caracterizam. O autor ressalta que a diferença mais essencial entre signo e instrumento consiste nas diferentes maneiras como eles orientam o comportamento humano. O instrumento é condutor de influência humana sobre objeto da atividade: orientado externamente, leva a mudanças no objeto; o signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica, pois é orientado internamente. Portanto, signos e instrumentos são categorias fundamentais no entendimento do processo de mediação, pois são elementos que medeiam:

[...] a invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VIGOTSKI, 2007, p. 52)

Nesse sentido, podemos considerar os textos, materializados em gêneros discursivos, como signos que podem mediar as relações da criança com o mundo. Também como instrumentos, como defendem Schneuwly e Dolz (2004, p. 21), já que os instrumentos são objetos socialmente elaborados e “[...] encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir”.

Os autores advogam que, para que o instrumento seja mediador, precisa ser apropriado pelo sujeito. Essa apropriação “[...] pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 22). Nesse sentido, os gêneros podem ser concebidos como instrumentos que orientam as diferentes ações sociais, pois “[...] a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 24).

Assim como os instrumentos (objetos socialmente elaborados), os gêneros (textos socialmente elaborados) também foram criados para ações em determinadas situações sociais. Como os instrumentos, para que sejam mediadores, os gêneros precisam ser apropriados pelos sujeitos.

Por isso, ao buscar compreender a relação da criança com o mundo, recorro às suas ações com os gêneros discursivos, por ser essa uma dimensão importante dessa relação. Para fundamentar as discussões nesse sentido, a seguir, apresento a filosofia da linguagem de Bakhtin, que também tem guiado meu olhar para as crianças e os gêneros.

3.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO EM MIKHAIL BAKHTIN

Mikhail Bakhtin fazia parte de um grupo de intelectuais de diversas áreas que se reunia regularmente entre 1919 a 1929. Entre outros, também faziam parte desse grupo Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev. O Círculo de Bakhtin, como era chamado o grupo, discutia questões sobre filosofia e linguagem (FARACO, 2009). A influência de Bakhtin e de seu círculo foi ampla nos estudos literários, tanto na União Soviética quanto na Europa ocidental, Estados Unidos, Japão e Brasil (STAM, 1992).

Segundo Faraco (2009, p. 36), Bakhtin se dizia mais filósofo do que linguista ou filólogo, ele “[...] não se via como um homem da ciência, preso à esteira estreita da positividade e da modelização formal”.

Para Stam (1992), é muito difícil classificar Mikhail Bakhtin, pois seus estudos englobam diversas temáticas: linguística, psicanálise e crítica literária. Para o autor, Bakhtin pode ser considerado um dos maiores pensadores do século XX.

De acordo com Stam (1992, p. 12), a filosofia da linguagem de Bakhtin é, também, “[...] uma ética e a base de método literário de análise”. O tema central em sua obra é o dialogismo. Para ele, a linguagem é uma “[...] criação coletiva, parte de um diálogo cumulativo entre o ‘eu’ e o outro, entre muitos ‘eus’ e muitos outros”.

Bakhtin afirma que é através dos enunciados concretos que a língua integra a vida e a vida entra na língua. Assim, vida e língua se manifestam através de enunciados. Entendendo a magnitude da língua, de sua capacidade de integrar a vida, é que essa pesquisa procura conhecer um pouco mais desse aspecto do ser humano, com um olhar mais voltado à criança e à infância.

Para Bakhtin (2011), o emprego da língua configura-se através de enunciados, que apresentam conteúdos, estilos de linguagem e construção composicional específicos. Esses elementos, então, se ligam ao todo do enunciado e a campos específicos da comunicação. Assim, “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso¹⁰” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Conforme salienta Rodrigues (2005, p. 163), Bakhtin vai definir os gêneros como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados ou formas relativamente estáveis e normativas do enunciado”, sendo esta a natureza dos gêneros: “[...] a relação dialética que estabelece entre os gêneros e os enunciados, ou seja, olha os gêneros a partir de sua historicidade (eles não são unidades convencionais) e lhes atribui a mesma natureza dos enunciados (natureza social, discursiva e dialógica), ao tomá-los como seus tipos históricos”.

Ainda de acordo com Rodrigues (2005, p. 153), o ensino de língua tem privilegiado, a partir de meados dos anos 1980, as discussões sobre os gêneros do discurso. Isso, em grande parte, pela influência do círculo de Bakhtin e seus estudos, mesmo não sendo esse o foco dos estudos do grupo. Nesse contexto, destaca a autora, abre-se lugar para a “[...] discussão da concepção de gênero na perspectiva dialógica de linguagem”.

Para essa abordagem, dois aspectos precisam ser considerados, de acordo com Rodrigues (2005), a variação terminológica devido às diferentes traduções e o lugar da noção de gêneros do discurso na teoria do Círculo de Bakhtin, isto é,

¹⁰ Diferentemente dos gêneros discursivos, que são os textos socialmente contextualizados e materializados, os tipos textuais são designados por suas características linguísticas, que se fazem presentes no interior dos gêneros discursivos. Assim, os gêneros discursivos são infinitos; já os tipos textuais, caracterizam-se por: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição (MARCUSCHI, 2003). Num mesmo gênero textual, podemos encontrar sequências narrativas e descritivas, por exemplo.

compreender a noção de gêneros a partir de fundamentos nucleares, como a concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência; portanto, não dissociá-la das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gêneros. (RODRIGUES, 2005, p. 154)

Rojo (2005) ressalta que é a partir de 1995, principalmente nos campos da linguística aplicada e do ensino de língua, que os estudos sobre os gêneros se acentuaram. Sobretudo, após a publicação dos PCNs, que indicam os gêneros como objeto de ensino.

Desde então, muitas pesquisas tiveram como foco as teorias de gêneros. Com um número cada vez mais frequente, as pesquisas nessas linhas, de acordo com Rojo (2005, p. 185), poderiam ser divididas em duas linhas: “teoria de gêneros do discurso ou discursivo e teoria de gêneros de texto ou textuais”. As duas enraizadas em diferentes releituras da obra bakhtiniana, “[...] sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos, e a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual” (ROJO, 2005, p. 185).

Nessas pesquisas, destaca Rojo (2005), a primeira linha tinha como referência Bakhtin e o círculo, além de autores que escrevem sobre a teoria bakhtiniana, como Holquist, Silvestre e Blank, Brait, Faraco, Tezza e Castro. Já a segunda linha tinha como principais referências Bronckart e Adam. Contudo, para descrição de alguns exemplares de gêneros, ambas as linhas recorriam a autores em comum, como Charaudeau, Maingueneau, Kerbrat-Orecchioni, Authier-Revuz, Ducrot, Bronckart e Adam.

Nesse sentido, Rojo (2005, p. 186) expõe o seguinte questionamento: “[...] será que quando enunciamos, aparentemente indiferentemente, as designações gêneros do discurso (ou discursivos) ou gêneros textuais (ou de texto) estamos significando o mesmo objeto teórico ou objetivos, ao menos, semelhantes?”.

Para problematizar essa questão, Rojo (2005) traz alguns apontamentos sobre a teoria dos gêneros na perspectiva dos gêneros de texto/textuais e na perspectiva dos gêneros do discurso/discursivo. Segundo a autora,

aquilo que o texto (/enunciado) produz ao se manifestar em alguma instância discursiva é o sentido, a significação, o tema do enunciado. Ao descrever um (corpus de) enunciado(s) ou texto(s), essa é a busca do analista bakhtiniano: a busca da significação, da acentuação valorativa e do tema, indicados pelas

marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto. (ROJO, 2005, p. 189)

Já na abordagem dos gêneros de texto/textuais, quando se trata da materialidade linguística do texto, “[...] parece ser mais interessante fazer uma descrição mais propriamente textual”, quando se trata de abordar o gênero, uma descrição “mais ou menos funcional/contextual”, não tendo como foco a significação (ROJO, 2005, p. 189).

Assim, diferentes nomenclaturas são utilizadas para se referir aos textos que circulam socialmente: gêneros textuais, gêneros de texto, gêneros discursivos e gêneros do discurso. Ao refletir sobre o uso dessas expressões para além de uma simples escolha de nomenclatura, nesta pesquisa, opto pelos gêneros discursivos/gêneros do discurso para falar das relações das crianças com os textos. Concordo com Dias *et al.* (2011), quando afirmam que há decorrências no uso dessas expressões, e esta deve ser uma escolha consciente. Assim, a opção por gêneros discursivos se dá no intuito de reforçar o sentido da discursividade presente nos gêneros – logo, de corroborar com o princípio dos gêneros em Bakhtin.

Tais expressões, ainda de acordo com esses autores, ora têm sido usadas como sinônimos, ora como antônimos, sem que haja uma escolha consciente por uma ou outra.

Por isso, esclarecem que, dependendo da perspectiva em que o gênero for abordado, será utilizada uma ou outra nomenclatura. Assim como Rojo (2005), Dias *et al.* (2011) também apontam as diferenças presentes em tais usos. A primeira perspectiva é a que adotamos nesta pesquisa, a perspectiva de Bakhtin.

Os autores destacam a importância de Bakhtin para os estudos linguísticos, principalmente no que se refere a sua concepção de linguagem, da qual derivam diversos conceitos como “[...] enunciação, polifonia, dialogismo e a própria noção de gêneros” (DIAS *et al.*, 2011, p. 144). A maneira como Bakhtin concebe a linguagem, segundo os autores, coloca o sujeito e seus aspectos sócio-históricos em destaque nas situações de interação.

Então, como afirmam Dias *et al.* (2011, p. 144), “[...] manifestos em textos, os gêneros discursivos são entendidos por Bakhtin em um enfoque discursivo-interacionista”, “[...] são práticas sócio-comunicativas construídas historicamente, influenciados por fenômenos sociais e dependentes da situação comunicativa em que são enunciados”.

Nesse sentido, entendemos que,

no momento da interação, oral ou escrita, recorremos a um gênero, que, apesar de ser inerente a cada situação discursiva, revela a necessidade dos participantes envolvidos nessa situação, a vontade do enunciador, a intenção do falante, ou seja, o gênero é determinado pela esfera discursiva e está

presente em toda atividade comunicativa humana, representando as formas de dizer e de se interagir em cada situação específica. (DIAS *et al.*, 2011, p. 146)

Num segundo viés, na perspectiva de Bronckart, de acordo com Dias *et al.* (2011, p. 146-147), são recapituladas teorias de Bakhtin e de Vigotski, através do interacionismo sociodiscursivo. Nessa perspectiva, “[...] a linguagem surge a partir da diversidade e complexidade das diferentes práticas, o que acarreta as adaptações da linguagem e gera espécies de textos diferentes”. Logo, cada ação de linguagem, para Bronckart, necessita da mobilização de gêneros de textos. Para esse autor, o texto é objeto de análise e constitui-se em três camadas sobrepostas: “a infraestrutura geral do texto; os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos”. Ainda segundo os autores, essa leitura do texto em camadas (sobretudo as duas primeiras) tem como embasamento a linguística textual e a gramática tradicional, daí a utilização pelos seguidores do interacionismo sociodiscursivo da expressão “gêneros de texto”.

Os autores apontam, ainda, uma terceira perspectiva, que é a de Adam. Sob o enfoque sócio discursivo, Adam se especializou em texto e discurso, tendo os conceitos bakhtinianos de gênero e enunciado como base. De acordo com Dias *et al.* (2011, p. 148), esse autor enfocou as sequências mais ou menos estáveis em uma tipologia: “narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva”.

Para Adam (2008, p. 344-345 *apud* DIAS *et al.*, 2011, p. 149), “[...] todo texto tem uma existência inseparável de outros textos que trabalham sua bela, mas ilusória unidade: a co-textualidade”. Nesse sentido, Adam focaliza a textualidade do texto.

Ainda segundo Adam (2008, p. 63 *apud* DIAS *et al.*, 2011, p. 150), [...] “toda ação de linguagem inscreve-se em um dado setor do espaço social, que deve ser pensado como uma formação discursiva, ou seja, como um lugar social associado a uma língua (socioleto) e a gêneros do discurso”. Por isso, Dias *et al.* (2011), afirma que Adam tem se posicionado para os gêneros do discurso.

Assim, com o objetivo de manter a coerência com o principal referencial teórico desta pesquisa, que é Bakhtin, não poderíamos usar outra nomenclatura senão gêneros do discurso/gêneros discursivos, tendo como enfoque, portanto, a discursividade dos gêneros e as situações sociais de interação que os originam.

Nesse encaminhamento, trago os apontamentos Rodrigues (2005). A autora ressalta como Bakhtin e o círculo concebem os gêneros do discurso:

[...] primeiramente, há a negação de que os gêneros sejam apenas uma forma, e que, portanto, possam ser distinguidos pelas suas propriedades formais (embora os gêneros mais estabilizados possam ser “reconhecidos” pela sua dimensão linguístico-textual), pois não é a forma em si que “cria” e define o gênero [...]. Em segundo lugar, correlacionam os gêneros às esferas da atividade e comunicação humanas, mais especificamente às situações de interação dentro de determinada esfera social (esfera cotidiana, do trabalho, científica, escolar, religiosa, jornalística etc.). É somente nessa situação de interação que se pode apreender a constituição e o funcionamento dos gêneros. O que constitui um gênero é sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais. (RODRIGUES, 2005, p. 164)

Como afirma Fiorin (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”. Logo, são infinitas as riquezas e as diversidades dos gêneros do discurso, conforme explana Bakhtin (2011). Portanto, na escola e na sala de aula, essa riqueza também está presente, já que, vivendo em uma sociedade tão multifacetada, nossos alunos convivem com essa diversidade, que pode e deve ser explorada para o aprendizado e para que eles possam se expressar e, principalmente, interagir. Como as crianças participam de situações sociais de interação, por conseguinte, utilizam os gêneros discursivos.

A heterogeneidade dos gêneros do discurso é tão grande que até dificulta a definição da natureza geral do enunciado. De acordo com Bakhtin (2011), há gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Segundo com Fiorin (2008, p. 70), Bakhtin denomina os gêneros primários como gêneros da vida cotidiana, “[...] predominantemente, mas não exclusivamente, orais. Pertencem à comunicação verbal espontânea e têm relação direta com o contexto mais imediato. São, por exemplo, a piada, o bate-papo, a conversa telefônica [...]”. Por sua vez,

os gêneros secundários pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada, a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a artística, a científica. São predominantemente, mas não unicamente, escritos: por exemplo, o sermão, o editorial, o romance, a poesia lírica, o discurso parlamentar.

De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros secundários surgem de condições culturais mais complexas, desenvolvidas e organizadas, sendo, geralmente, escritos, como os romances, dramas, pesquisas científicas, incorporando e reelaborando diversos gêneros primários.

Assim, podemos pensar que as crianças enquanto produtoras de enunciados, produzem gêneros discursivos, a princípio, primários, a partir do contato com outros sujeitos, na família,

na escola, nos ambientes sociais, em diferentes esferas dessa vida social. Com a ampliação dessas esferas de circulação da criança, as quais dão origem a novos enunciados, estes vão proporcionar a criação de outros gêneros, secundários. Portanto, inserida em outra esfera da vida social, além da privada, a criança começa seu contato mais sistemático com diferentes gêneros discursivos mais elaborados, os gêneros secundários, e estes adquirem cada vez mais espaço nos enunciados produzidos pelas crianças, principalmente com o avançar de sua vida escolar. Além de interagir com os gêneros secundários, elas aprendem a produzi-los.

Assim, é no diálogo entre as diferentes esferas sociais em que a criança circula que se formam seus enunciados. E, de acordo com Bakhtin, todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos, independentemente de sua dimensão (FIORIN, 2008). Como afirma Fiorin (2008, p. 19), o dialogismo, para aquele teórico, “[...] são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”.

Na visão de Bakhtin, não há objeto que não esteja repleto de discursos. Portanto, tal como afirma Fiorin (2008, p. 19), todo discurso está voltado para outros discursos que circulam na realidade. Destarte, “[...] toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras”.

O pensador russo esclarece que não são as unidades da língua que são dialógicas, mas sim os enunciados. Nesse sentido, explica que as unidades da língua são os sons, as palavras e as orações, enquanto os enunciados são as unidades reais de comunicação.

Diante disso, para Bakhtin, o sujeito é dialógico e se constitui na relação com as múltiplas vozes sociais – “[...] complexos semiótico-axiológicos com os quais determinado grupo humano diz o mundo” (FARACO, 2009, p. 56). Assim, “[...] é nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas” (FARACO, 2009, p. 84).

Como visto, mais do que uma forma de comunicação, a linguagem é, para Bakhtin, uma forma de interação. Este autor, como afirma Faraco (2009, p. 56), olha para a linguagem “[...] “não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma realidade axiologicamente saturada; não como um ente gramatical homogêneo, mas como um fenômeno sempre estratificado”, ou seja, em sentido amplo, nas diferentes manifestações das vozes sociais e nas suas relações de valor. E, para Bakhtin, o que chamamos de língua é um conjunto de vozes sociais (FARACO, 2009).

Interessa para Bakhtin não apenas a linguagem em sua dimensão formal, mas, sim, suas relações sociointeracionais, ou seja, a língua viva, em seus enunciados concretos.

Ainda para o estudioso, todo dizer está carregado de valores, portanto nossos enunciados não são neutros, antes possuem uma posição axiológica. Bakhtin (2011, p. 270) destaca que

propunham-se e ainda se propõem variações um tanto diferentes das funções da linguagem, mas permanece característico, senão o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem; a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de um falante sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva.

Tais perspectivas geram representações esquematizadas sobre a linguagem nas quais se encontram o falante e o ouvinte sugerindo processos extremamente passivos de recepção e compreensão por parte do ouvinte de determinado discurso do falante.

Essa é a perspectiva que tem guiado, muitas vezes, o trabalho com os gêneros discursivos nas salas de aula: representações esquematizadas dos gêneros, privilegiado seus aspectos formais em detrimento das situações nas quais os enunciados que lhes deram origem são produzidos, as situações reais de interação.

Então, Bakhtin propõe a necessidade de duas disciplinas para o estudo da linguagem verbal: a linguística para o estudo gramatical e a translinguística para o estudo das práticas socioverbais concretas. Além disso, acrescenta que essas duas disciplinas possuem relação permanente.

Portanto, o interesse de estudo de Bakhtin era o discurso, ou seja, “[...] a língua em sua totalidade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração totalmente legítima e necessária de vários aspectos da vida concreta da palavra” (FARACO, 2009, p. 104). Bakhtin não nega a linguística e não cria uma segunda ciência para estudar a linguagem; antes, propõe uma filosofia da linguagem, ou seja, uma forma de estudo dos enunciados concretos nas suas relações dialógicas.

Outro ponto que Bakhtin (2011, p. 271) traz é a questão da responsividade. Segundo o teórico, “[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva”, ou seja, concorda, discorda, concorda/discorda parcialmente, completa-o, etc. Assim, destaca que toda compreensão gera resposta, cedo ou tarde. Por isso, Bakhtin vê a língua como uma forma de interação.

A criança, como um sujeito ativo e produtor de cultura, age de maneira responsiva em relação aos enunciados com os quais dialoga. Portanto, responde a esses enunciados, os quais respondem a ela também.

Além disso, para Bakhtin e seu círculo, mesmo diante da constituição social do sujeito, há espaço para o individual. Segundo Faraco (2009), Bakhtin recusava qualquer determinismo absoluto. Entendia a pessoa nas suas relações sociais, mas também tinha espaço para sua singularidade. Nesse sentido, para o círculo de Bakhtin, o sujeito é totalmente social, contudo cada um tem sua maneira singular de estabelecer relações, porque cada ser é um evento único.

A manifestação dessa individualidade pode se dar na autoria, ou seja, no “[...] orientar-se na atmosfera heteroglossica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras.” (FARACO, 2009, p. 87). E, no que refere ao estilo – que, segundo Bakhtin (2011), está diretamente ligado às formas típicas dos enunciados –, esse é também individual, ou seja, reflete a individualidade do falante (ou escritor). No entanto nem todos os gêneros dão essa abertura à individualidade do sujeito, como os gêneros que requerem uma forma de discurso padronizada. Por exemplo, os documentos oficiais, como leis, decretos e normas.

Segundo o pensador russo, cada campo produz gêneros específicos, com estilos específicos, com determinadas funções e condições de comunicação, com estilos, temas e composições relativamente estáveis.

Por isso é que busco compreender a relação das crianças na educação infantil com os gêneros discursivos, ou seja, nesse campo específico, compreender quais os gêneros presentes – seu estilo e o que demanda dos sujeitos, nesse caso, das crianças e o que os enunciados suscitam a elas enquanto manifestação de sua responsividade em relação a eles.

Ainda de acordo com Bakhtin (2011, p. 282, grifos no original), falamos e escrevemos através dos gêneros e, “[...] *em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas, *em termos teóricos*, podemos desconhecer inteiramente a sua existência”. Assim, nossos alunos já utilizam uma diversidade de gêneros que foram construídos pela sociedade. Por conseguinte, “[...] esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática” (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Para Bakhtin (2011, p. 283), ao aprendermos a falar, aprendemos a construir enunciados, já que nossas falas são sempre contextualizadas, não são orações isoladas. Nossos discursos são moldados em formas de gêneros discursivos: “[...] quando ouvimos o discurso

alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume, uma determinada construção composicional, prevemos o fim”. Por exemplo, em uma conversa telefônica, já nas primeiras palavras, podemos perceber qual será sua extensão e, até mesmo, como será seu o fim. Como afirma o autor, se tivéssemos que construir pela primeira vez cada enunciado, a comunicação seria impossível.

A criança, a partir do momento em que nasce e é inserida em uma cultura, vai se apropriando desses enunciados relativamente estáveis com os quais tem contato no seu grupo de referência. Através de sua reelaboração criativa, incorpora-os, modifica-os, elabora hipóteses sobre eles. Um dos aspectos de seu desenvolvimento cultural é a apropriação desses gêneros.

Segundo o teórico russo, dominamos magnificamente uma língua, contudo, em alguns campos, podemos sentir total impotência por não dominarmos, na prática, os gêneros de dadas esferas. Assim, quanto melhor dominarmos os gêneros, mais facilidade teremos para empregá-los quando for necessário.

Também para Bakhtin, todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva, sendo a posição ativa do falante. A criança, quando entra na escola, amplia os elos dos enunciados que produz. A escola deveria ser o principal lócus em que essa posição ativa do falante, sua responsividade, pudesse ser exercida e exercitada, principalmente quando falamos da escola de educação infantil, a qual recebe crianças pequenas que, muitas vezes, na sociedade, são emudecidas.

Ainda de acordo com o autor, um dos elementos que determina o estilo do enunciado e sua composição é o elemento expressivo, ou seja, a relação de valor entre o falante e o conteúdo objetivo de seu enunciado. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 289, grifo no original), “[...] o segundo elemento do enunciado, que lhe determina a composição e o estilo, é o elemento *expressivo*”, isto é, “[...] a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”. Portanto, podemos pensar que há uma intrínseca relação entre a produção do enunciado e o significado que ele possui para o sujeito. Por isso, na escola, principalmente para as crianças na educação infantil, estimular o contato ou a produção de diferentes tipos de enunciados deve ser um processo significativo, que privilegie situações reais de comunicação e que, portanto, tenham sentido para se realizar.

O mesmo teórico afirma que um enunciado absolutamente neutro é impossível. A própria escolha do objeto já demonstra uma ação de valor do falante. Na sua visão, “[...] As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer

falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (BAKHTIN, 2011, p. 289-290). Isso é o que permite transformar uma palavra em um enunciado, ou seja, ser dita por uma pessoa, dentro de um contexto ou uma situação, caracterizando uma escolha. Logo, o enunciado nunca é neutro. De acordo com Bakhtin (2011, p. 292), “[...] a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto”.

Além disso, atesta que nossas palavras são plenas dos discursos dos outros. Não que sejam cópias, mas Bakhtin (2011) afirma que nossas experiências discursivas são construídas em nossas relações com os enunciados dos outros. Portanto, nas relações com os textos, com os enunciados que as rodeiam, quais serão os enunciados produzidos pelas crianças? O que podemos perceber dessas relações? E como, a partir desses enunciados, podemos compreender os juízos de valor manifestos pelas crianças? São alguns desafios que se fazem presentes nesta pesquisa.

Para o estudioso, os enunciados não são independentes entre si; pelo contrário, refletem mutuamente uns nos outros. Logo, “[...] cada enunciado é pleno de laços e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297). Então, não podemos desconsiderar, nos enunciados produzidos pelas crianças, os enunciados com os quais elas têm contato na escola, na família e nos diferentes ambientes sociais.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 301), nossos enunciados também são determinados pelos outros enunciados a respeito do mesmo tema, com os quais dialogamos. E todo enunciado tem autor e destinatário. Assim, “[...] cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”. A criança pequena reconhece esses destinatários. Quando fala com outra criança, por exemplo, ela produz um determinado tipo de discurso, mas, quando se dirige a um adulto, sabe que seu enunciado precisa ser diferente, relativo à pessoa com quem interage.

Para Bakhtin (2011, p. 305), a peculiaridade do enunciado é o seu endereçamento, sem o qual ele não pode existir. Nesse sentido, “[...] As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso”.

Assim, “[...] a análise estilística, que abrange todos os aspectos do estilo, só é possível como análise de um enunciado pleno e só naquela cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um elo inseparável” (BAKHTIN, 2011, p. 306). Portanto, indo aos enunciados produzidos pelas crianças da educação infantil, objetivando perceber nesses

enunciados de suas relações com os gêneros discursivos, é que me inseri na comunidade discursiva que incorpora a infância e a educação – a escola de Educação Infantil. Entender essa relação implica falar das práticas de letramento na Educação Infantil, tema sobre o qual discorro no próximo tópico.

3.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste tópico, apresento uma discussão sobre as crianças e suas práticas de letramento, pois falar sobre os gêneros discursivos na Educação Infantil implica abordar as práticas exercidas pelas crianças, nas suas relações com os textos são estabelecidas.

Em meados dos anos 1980 é que o termo letramento surge no Brasil. De acordo com Kleiman (1995), a palavra letramento começa a ser usada para separar, nos meios acadêmicos, os estudos sobre alfabetização daqueles sobre os impactos sociais da escrita, movimento impulsionado pelo momento social e suas novas exigências.

Uma das primeiras menções ao termo letramento, segundo Soares (2001), acontece no livro de Mary Kato, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986. Em 1988, Leda Verdiani Tfouni, no livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, procura diferenciar alfabetização de letramento.

Em grande parte, as discussões sobre letramento no Brasil foram impulsionadas pelas obras: “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” de 1995, organizada por Ângela Kleiman; “Letramento: um tema em três gêneros” (2001) e “Alfabetização e letramento” (2004), de autoria de Magda Soares.

Nessas obras, podemos encontrar definições específicas para o letramento. Segundo Soares (2001), letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, estado ou condição que adquire um indivíduo ou um grupo social como consequência de ter se apropriado da escrita.

Já Kleiman (1995, p. 19) define letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Rujo (2009, p. 99) também discute questões sobre o letramento. A autora destaca que o significado de letramento é relativo à cultura e ao tempo histórico. Desse modo, “[...] práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos”.

Mais do que conceituar letramento, para Soares (2010), é importante entendermos o sentido com que temos usado essa palavra. Desde que a palavra letramento surge no Brasil

nos anos 80, segundo a autora, duas perspectivas foram adotadas: uma que busca discutir o conceito de letramento, o que nos levou a uma grande diversidade de sentidos; e outra que busca traduzir letramento em atividades nas escolas.

Por isso, entre nós, “[...] letramento é uma palavra que significa diferentes coisas para diferentes pessoas de diferentes contextos culturais e acadêmicos, para diferentes pesquisadores e para diferentes professores” (SOARES, 2010, p. 56).

Outro ponto destacado pela autora é que o letramento, no Brasil, surgiu muito atrelado ao conceito de alfabetização. Desde então, “[...] temos privilegiado a perspectiva da educação, da pedagogia, do ensino, nos estudos, nas pesquisas, nas ações relativas ao letramento” (SOARES, 2010, p. 61). Por isso, advoga uma perspectiva antropológica nos estudos sobre letramento no Brasil, isto é, que reconhece letramento como práticas sociais de leitura e escrita, nas quais determinados valores são atribuídos de acordo com a cultura. Tal perspectiva dialoga com o modelo ideológico de letramento defendido por Brian Street, que será abordado mais à frente.

Nesse sentido, nesta pesquisa com crianças, adoto a perspectiva antropológica (e ideológica) de letramento, reconhecendo as relações de valor presentes nas práticas de letramento. Coerente com essa perspectiva, defendo, portanto, a valorização das práticas de letramento exercidas pelas crianças da educação infantil.

Como salienta Kleiman (1995, p. 7), a escrita está presente em nosso meio de forma tão familiar que para os grupos letrados seu uso passa até despercebido. Contudo, aqueles que ainda não exercem determinadas práticas de letramento podem passar por situações complicadoras, principalmente, pelo “[...] efeito conferidor de poder associado ao letramento”. Numa sociedade extremamente grafocêntrica como a nossa, como pensar nos sujeitos que não dominam a “tecnologia da escrita”?

Isso nos leva a pensar nas crianças pequenas. Que relações sociais são estabelecidas com elas e entre elas, tendo em vista que ainda não dominam a leitura e a escrita convencionais?

Nessa discussão, os apontamentos feitos por Kleiman (1995) sobre a obra de Street são importantes. O autor levanta dois modelos de letramento que, no debate sobre as relações de poder imbricadas nas discussões sobre o tema, são pertinentes a esta pesquisa.

O primeiro modelo, segundo Street, é o modelo autônomo, caracterizando-se por considerar a escrita como tecnologia e como um produto completo em si. Nesse modelo de letramento, o desenvolvimento cognitivo está relacionado à aquisição da escrita, sendo assim o indivíduo é o responsável pelo fracasso, quando não adquire tal tecnologia.

Para Kleiman (1995) o modelo autônomo de letramento é o que está presente em nossas escolas, havendo apenas uma forma de desenvolvê-lo, a alfabetização. No viés desse modelo, a criança que ainda não está alfabetizada, como a da educação infantil, é considerada em falta, pois não sabe ou ainda não aprendeu a ler e escrever.

Já o modelo ideológico de letramento dialoga mais com a perspectiva deste estudo. Nesse modelo, as práticas de letramento são consideradas em sua pluralidade. Portanto, a criança não é tomada como um sujeito não letrado, pelo contrário, a criança exerce práticas de letramento, se envolve em eventos de letramento, à sua maneira peculiar, que não pode ser menosprezada.

No modelo ideológico, estão postas as relações de poder envolvidas no letramento, social e culturalmente determinadas. Não há, necessariamente, relações de causalidade entre letramento e progresso social, embora a perspectiva do modelo ideológico não negue aquela do modelo autônomo. Além disso, não há separação entre práticas orais e práticas de letramento. As crianças, nesse sentido, mesmo que de forma oral, participam de eventos de letramento.

Diante disso, como afirma Kleiman (1995, p. 20) , “[...] o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Logo, as crianças, junto com seus pares, podem participar de eventos de letramento. Além disso, podem se constituir como agências de letramento, pois produzem conhecimentos próprios e particulares, ressignificam as culturas nas quais estão inseridas e, assim, exercem práticas de letramento.

As reflexões apontadas até aqui nos levam a pensar sobre o modelo de letramento que guia as pesquisas com crianças: ir pelo viés autônomo seria desqualificar a criança como sujeito e como produtora de conhecimento. Por isso, o que deve guiar nosso olhar é o modelo ideológico de letramento.

Street (2010, p. 41-42) nos alerta quanto a isso. Para o autor, não podemos ir a campo, numa pesquisa etnográfica, por exemplo, com nossos pré-conceitos sobre como seriam as práticas de letramento do lugar, ou pior, tendo como parâmetros as nossas práticas de letramento. Essa “[...] atividade comparativa, ainda permanece como uma das principais formas de descrição negativa de outras culturas. Eles não têm letramento nessa vila, nesse país, nesse lugar específico”. Segundo o autor, são incorretas as ideias de letrado ou iletrado.

Na pesquisa com crianças, devemos tomar cuidado com essa armadilha. Caso contrário, podemos pensar, numa visão autônoma de letramento: “as crianças ainda não são letradas”, “elas ainda não entendem isso”. Por isso, o letramento ideológico é importante para

pensarmos na criança, no letramento que ela pratica, não no letramento que temos a expectativa de encontrar.

Nesse encaminhamento, é necessário trazer os apontamentos de Street (2012). O autor propõe que se tenha mais cuidado ao utilizar o termo “práticas de letramento”, que nos preocupemos em analisar, e não apenas descrever os significados e os usos do letramento, pois a expressão práticas de letramento tornou-se naturalizada entre nós, mas nem sempre sabemos o que ela significa.

Para pensar sobre isso, o estudioso coloca algumas questões importantes:

- 1) O que você quer dizer com “eventos de letramento” e “práticas de letramento”?
- 2) Como você usa os conceitos em sua própria pesquisa?
- 3) Quais são os conceitos que você achou úteis na coleta, na descrição e na análise dos dados da sua pesquisa?
- 4) Como e por que pesquisadores e pesquisadoras do letramento decidiram usar determinado conceito?
- 5) O que ele significa para autores/autoras e leitores/leitoras?
- 6) Qual a contribuição do conceito?
- 7) Quais os problemas que ele aponta quando se tenta construir sentido nessa área complexa? (STREET, 2012, p. 70-71)

Segundo Street (2010, p. 73), a ideia de múltiplos letramentos foi cunhada na tentativa de opor-se a um único letramento, que é tomado como singular e autônomo. Já “[...] a noção de multiletramentos em referência não a múltiplos letramentos, associados a culturas diferentes, mas a formas múltiplas de letramento associadas a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual”. O termo foi usado como metáfora para competência. Assim, Street (2010) ressalta que as duas visões são problemáticas, pois caímos no campo da reificação e da determinação, identificando o letramento como um canal e deixando de considerar seus usos e significados nos contextos.

Por isso, ressalta “[...] são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo” (STREET, 2012, p. 74). Nesse sentido, acrescenta o autor:

Penso que eventos de letramento é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem. Esse é o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delinear suas características. (STREET, 2012, p. 75)

Assim, o evento de letramento é algo visível e particular em que se pode observar o uso da leitura e/ou da escrita. Contudo “[...] há também um problema se usarmos o conceito isolado, à medida que parece descritivo e, do ponto de vista antropológico, não nos diz como os significados são construídos” (STREET, 2012, p. 76). O autor considera, ainda,

[...] que o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado. Não podemos apreender os modelos simplesmente sentando no muro com a filmadora e observando o que está acontecendo. Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento. Aqui há uma questão etnográfica. Temos que começar a conversar com as pessoas, a ouvi-las e a ligar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam. (STREET, 2012, p. 76)

Com as crianças, por exemplo, podemos ligar suas experiências de leitura e escrita com a brincadeira, momento em que elas criam e recriam as práticas de leitura e escrita que vivenciam nos contextos sociais. Nessas situações, elas nos permitem conhecer os sentidos e significados que estabelecem para as práticas de letramento, isto é, as reelaborações criativas que dão a essas práticas, as quais se referem-se “[...] a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77).

Uma questão central, segundo Street (2012 p. 77), é “[...] como nós caracterizamos a mudança da observação de eventos de letramento para a conceitualização das práticas de letramento”. Para responder a essa questão, o pesquisador recorreu aos estudos realizados em um povoado. Segundo ele, naquele contexto, “[...] o letramento não era simplesmente um conjunto de habilidades funcionais, como grande parte da escolarização moderna e muitas agências de letramento o representam, mas ao contrário era um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posição social” (STREET, 2012, p. 78).

Diante disso, fazer pesquisa etnográfica com crianças é ir a campo não sabendo o que vamos encontrar, não sabendo o que é. Assim, as crianças podem nos mostrar quais caminhos seguir e, nesta pesquisa, quais as relações que estabelecem com os gêneros discursivos e quais as práticas de letramento presentes nessas relações. É esse caminho metodológico que será discutido a seguir.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

Este capítulo trata do caminho metodológico que orienta esta pesquisa com crianças da Educação Infantil. O desafio que se faz presente é manter a coerência com o referencial teórico que embasa este trabalho, que são a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a filosofia da linguagem de Bakhtin – para os quais o sujeito é dialógico –, e pesquisar com as crianças tendo em vista, também, suas peculiaridades e particularidades, articulando, portanto, as dimensões individuais e sociais.

Pereira (2012) toma de empréstimo as palavras de Benjamin e afirma que a infância é “um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior”. Então, como adentrarmos nesse pequeno mundo na expectativa de poder conhecê-lo um pouco mais, compreendendo as particularidades da criança, que a fazem individual, mas, também, um ser social, inserido num mundo maior?

É nesse sentido que, neste estudo, optei pela pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, que possibilita entrar nesse pequeno mundo com o objetivo de conhecer pelo menos parte dele. Como afirma Corsaro (2005), para compreender as culturas das crianças, participar delas, pesquisá-las, é preciso entrar na vida cotidiana dessas crianças e ser aceito por elas.

Geertz (1989) advoga que o conceito de cultura é essencialmente semiótico. Em concordância com Max Weber, o autor afirma que o homem tece um emaranhado de teias com diversos significados. Geertz (1989, p. 15) vai chamar essas “teias e sua análise” de cultura, “[...] não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”.

Assim, para ir à cultura das crianças, é preciso ir aos significados produzidos por elas. Portanto, meu foco são os significados que elas produzem para os gêneros que se fazem presentes em seu cotidiano da educação infantil. Para isso, recorro à pesquisa do tipo etnográfico, sobre a qual discorro no tópico a seguir.

4.1 PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICO

Segundo Corsaro (2005, p. 446), “[...] etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem”.

Em seu estudo, Corsaro (2005) relata a dificuldade que teve na pesquisa etnográfica, pois não queria forçar a aproximação com as crianças e também não queria agir como os adultos tipicamente agem em relação a elas. Após algumas semanas de observação sem que estas pudessem vê-lo, começou sua pesquisa junto a elas. Como estratégia para entrada campo, tentou se aproximar dos pequenos nos lugares dos quais, geralmente, os adultos não se aproximavam: nas casas de boneca, nas caixas de areia, nas barras de escalada e no trepa-trepa. Corsaro relata que foi um processo difícil, que muitas vezes sua presença passava totalmente despercebida pelas crianças.

Ao contrário do referido autor, em minha pesquisa de campo, pude ter a aceitação das crianças de forma muito natural. Desde o primeiro dia¹¹, elas já pediam que eu me sentasse ao lado delas na mesa, na rodinha, que brincasse com elas, que batesse corda para elas, que as empurrasse no balanço. Atribuo tal fator à própria realidade da escola, lócus da pesquisa: as crianças têm contato com muitos outros adultos (os professores das aulas especializadas), além da professora de referência estar acostumada a receber pesquisadores. Portanto, a presença de outros adultos já é uma realidade.

Assim, nesta investigação, a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico é a metodologia que me possibilita entrar na vida dessa turma de crianças na tentativa de compreender as relações que estabelecem com os gêneros discursivos.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), as escolas e as salas de aula mostram-se como locais privilegiados para a pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, e, dentro dessa perspectiva, temos a pesquisa etnográfica. O termo etnografia, de acordo com autora, foi elaborado por antropólogos no final do século XIX para definir as monografias de estudo de povos desconhecidos. A palavra etnografia é composta por dois radicais gregos: “[...] *ethnoi*, que em grego antigo significa os outros, ‘os não gregos’, e *grafos*, que quer dizer ‘escrita’ ou ‘registro’” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

A perspectiva qualitativa de pesquisa surge no final do século XIX devido ao crescente questionamento em relação a se as abordagens de investigação das ciências naturais e físicas seriam adequadas para o estudo dos fenômenos sociais e humanos, tal como nos explica André (1995):

Dilthey, que era historiador, foi um dos primeiros a fazer esse tipo de indagação e a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, argumentando que os fenômenos humanos e sociais são muito mais

¹¹ Mais à frente, os aspectos da entrada em campo serão detalhados mais explicitamente.

complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia. (ANDRÉ, 1995, p. 16)

Desse modo, Dilthey sugere a hermenêutica como abordagem de investigação, que busca interpretar os significados contidos nos textos. Como elucidado André (1995, p. 17), segundo Dilthey, “[...] o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações”. Nesse sentido a abordagem qualitativa de pesquisa se opõe à quantitativa, pois não “[...] divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente”; pelo contrário, “[...] defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Ainda de acordo com André (1995, p. 19), é a concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que origina a pesquisa qualitativa e também a ideia da etnografia: “[...] a etnografia é tentativa de descrição da cultura”. Para Geertz (1989), o que define a etnografia é o esforço intelectual ou risco elaborado de uma “descrição densa”, expressão que o autor toma de empréstimo de Gilbert Ryle. Ainda segundo esse pesquisador,

fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1989, p. 20)

André (1995, p. 20) novamente salienta que “[...] o etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida”. Para Geertz (1989, p. 29), “[...] o etnógrafo inscreve o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente”.

Ainda segundo André (1995, p. 28), a etnografia aplicada à educação tem como enfoque o processo educativo, assim não segue, nem necessita seguir, todos os requisitos da etnografia, como por exemplo, a longa permanência do pesquisador em campo. Por isso, de acordo com a autora, “[...] o que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”.

O pesquisador etnográfico geralmente participa, por um longo tempo da vida, da comunidade que deseja conhecer, observando os acontecimentos, fazendo perguntas e

acumulando informações, objetivando conhecer a cultura do local pesquisado. Em nosso caso, como esclarece Bortoni-Ricardo (2008, p. 38), quando ouvimos falar em pesquisa etnográfica na sala de aula, “[...] devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise de dados”.

André (1995) advoga que uma pesquisa em educação pode ser considerada do tipo etnográfico quando faz uso de técnicas tradicionais da etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A autora destaca que a observação é participante, pois

parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 1995, p. 28)

André (1995) aponta, ainda, algumas razões para a utilização da pesquisa etnográfica no estudo da prática escolar. Para a autora, devido ao contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, pode-se refazer as relações e os processos que caracterizam a experiência escolar cotidiana. Além disso, através das diferentes técnicas etnográficas, como a observação participante e as entrevistas, “[...] é possível documentar o não documentado” e “[...] descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico” (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Isso significa, segundo André (1995), conhecer a escola mais de perto, com uma lente de aumento para a dinâmica das relações e interações. Como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), o objetivo da etnografia em sala de aula é identificar processos que, “[...] por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”. Os dados da pesquisa, portanto, são os registros obtidos pelo trabalho de campo.

Erickson (2001, p. 12) também traz importantes contribuições que nos auxiliam a entender os métodos da etnografia e da microetnografia educacional. Para o autor, os principais propósitos de tais abordagens são: “[...] documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam”. E isso envolve a participação e observação por um período extenso para a familiarização com o cenário pesquisado.

Segundo Erickson (2001, p. 15), “[...] a etnografia (e a microetnografia) trata do significado literal e metafórico das ações para os atores sociais enquanto ainda documenta essas ações concreta e detalhadamente na sua realização rotineira”. Nesse sentido, “[...] é o método de pesquisa fundamentalmente mais construtivista à nossa disposição e é especialmente apropriado para tornar analítica e narrativamente visíveis os aspectos mais prosaicos do cotidiano”.

Assim, as ações dos participantes no cenário de pesquisa, para Erickson (2001), são vistas de maneira crítica pelo pesquisador. Ainda segundo o mesmo pesquisador, uma das responsabilidades do etnógrafo é ir além daquilo que se apresenta explicitamente no campo, e identificar os sentidos que não estão ao alcance dos sujeitos da pesquisa.

Erickson (2001, p. 13) afirma que o cerne da pesquisa etnográfica são as perguntas, boas perguntas quanto ao que os sujeitos fazem no espaço pesquisado e os significados implícitos e explícitos nestas ações. Salienta, também, que o etnógrafo utiliza dois meios primários em sua pesquisa para a coleta de dados: “observar e perguntar”. Pois, de acordo com o autor, “[...] o que as ações das pessoas significam para elas pode ser aparente a partir da observação, no entanto, é necessário perguntar-lhes por meio de entrevistas formais e informais para confirmar tais sentidos”. Portanto,

observar e perguntar podem gerar diferentes fontes e tipos de dados: notas de campo escritas pelo observador, comentários das entrevistas, gravações que se tornam a base para transcrições de comportamentos verbais e não verbais e documentos locais, incluindo material demográfico e histórico, cada qual tendo um status epistemológico diferente como evidência. Um planejamento efetivo de coleta de dados compreende tantas dessas fontes quantas possíveis, sempre incluindo observação, entrevista, coleta de documentos locais e, frequentes vezes, gravação. (ERICKSON, 2001, p. 14)

Erickson (2001, p. 14) discorre, também, sobre a triangulação dos dados, que permite o cruzamento dos dados das notas de campo com os demais dados, como das entrevistas e dos documentos, por exemplo. Assim, “[...] tem-se uma evidência mais forte do que se a evidência viesse apenas de uma fonte de informação”. Ressalta, ainda, que os documentos, as notas de campo, gravações e entrevistas, por exemplo, não são propriamente os dados, mas fontes para os dados.

Como destaca o mesmo pesquisador, é dessas fontes que serão retiradas aquelas mais relevantes para a pesquisa, isto é, as que possuem relação com a temática pesquisada. E chama a atenção para a análise, que “[...] consiste em rever várias vezes as fontes de informação tendo em mente uma pergunta ou uma asserção, em decidir progressivamente que

informações serão consideradas como futuros dados e, talvez mais importantes, quais não serão” (ERICKSON, 2001, p. 14).

Nesse sentido, Erickson (2001) afirma, ainda, que a etnografia permite

descobrir a natureza interacional dos ambientes de aprendizagem num nível de especificidade analítica que pode sugerir maneiras de mudar, para melhor, as práticas pedagógicas e curriculares, assim como compreendê-las e descrevê-las tais como se apresentam no momento. (ERICKSON, 2001, p. 16)

Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) aborda a questão da produção dos dados. Segundo a autora, a coleta de dados não pode basear-se apenas na intuição do pesquisador, é necessário que seja um processo definido, “[...] no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa”. Por isso, afirma que o olhar do pesquisador é o filtro no processo de interpretação da realidade pesquisada.

Nessas molduras de interpretação, estão presentes algumas questões fundamentais. No caso do pesquisador, o referencial teórico que guia seu olhar para o sujeito de pesquisa e, conseqüentemente, influencia na maneira de concebê-lo. No caso do sujeito – nesta pesquisa, as crianças –, é preciso ter a sensibilidade de perceber as molduras de interpretação presentes em sua perspectiva sobre o mundo, sobretudo sua capacidade de criar, imaginar e brincar, como vimos em Kramer (2006). Nesse entendimento, podemos ser mais felizes na tentativa de compreender o que é próprio às crianças, de penetrar em suas culturas e nos sentidos que produzem para suas experiências.

Como afirma Bakhtin (2011), todo enunciado demonstra uma ação de valor do falante, assim, um enunciado neutro é impossível. Portanto, aquilo que o pesquisador elege como um dado em sua pesquisa está envolto por suas ações, seus valores e significados. Com base em Bakhtin, podemos dizer que, diante da diversidade de informações vivenciadas na pesquisa de campo, o pesquisador adota uma ação responsiva em relação a elas, ou seja, concorda, discorda, concorda parcialmente, discorda parcialmente, completa-as, ignora-as e/ou apropria-se delas.

Segundo Faraco (2009, p. 36), Bakhtin tinha como pressuposto “[...] nunca perder de vista, na reflexão, a eventicidade da existência, do mundo da vida”. Nesse sentido, podemos tomar a pesquisa como um evento, portanto, irrepitível, no qual sujeitos e pesquisador constroem um enunciado que não pode se repetir da mesma forma com outros sujeitos ou

outros pesquisadores. Esse é o entendimento que encaminha minha atividade de pesquisa numa perspectiva bakhtiniana. Como bem afirma Faraco:

[...] quando observamos o modo de Bakhtin elaborar suas reflexões, nunca vamos encontrá-lo ocupado em ver o mundo como objetividade calculável e, em consequência, em construir um modelo instrumentalizante de uma análise científica [...] não vai ao mundo tomar-lhe as contas, mas deixa-se interpelar pelo fazer estético, pela literatura, pela linguagem. (FARACO, 2009, p. 38)

Para Bakhtin, o saber construído pelas ciências humanas é dialógico, já que este não se constitui sobre coisas mudas, mas com sujeitos. Ou seja, nas ciências humanas “[...] há sempre, pelo menos, dois sujeitos: o que analisa e o analisado”. Nessas ciências, “[...] o intelecto contempla textos, isto é, conjuntos de signos (verbais ou não), produtos de um sujeito social e historicamente localizado” (FARACO, 2009, p. 43).

De acordo com o mesmo autor, Bakhtin não formaliza em sua obra nenhum método científico especificamente, mas nos traz “[...] grandes diretrizes para construirmos um entendimento mais amplo das realidades sob estudo” (FARACO, 2009, p. 40). Nesse sentido, podemos destacar a consciência de que o sujeito é social e historicamente localizado, bem como de que a atividade de pesquisa constitui-se, logo, num evento dialógico entre sujeitos.

Assim, tomo a pesquisa do tipo etnográfico e seus procedimentos como metodologia, tendo como base do olhar que guiará este estudo a matriz teórica e filosófica de Bakhtin, além da psicologia histórico-cultural de Vigotski.

No que se refere aos procedimentos da pesquisa etnográfica, Bortoni-Ricardo (2008) aponta que esta pode começar com algumas perguntas exploratórias que contribuem para a definição do problema, o que pode ser realizado através de uma pesquisa piloto. Esse foi o encaminhamento desta pesquisa, o que contribuiu para o delineamento da questão investigativa.

No começo do estudo piloto, desejava pesquisar os enunciados das crianças, ou seja, os enunciados relativamente estáveis produzidos por elas. Mas tal questionamento foi se mostrando muito amplo: quais enunciados pesquisar? Em quais momentos? Todos? Seriam muitos!

Desse modo, fui direcionando o olhar aos enunciados produzidos pelas crianças durante os momentos de contação de histórias com o objetivo de entender as relações que elas construíam com esses textos. Mas outra questão se colocou: e os outros gêneros discursivos,

para além daqueles da ordem do narrar? As crianças constroem relações com eles também. Seria possível ignorá-los?

Nesse encaminhamento, o estudo piloto veio para ajudar a conhecer melhor o campo de pesquisa e delinear os objetivos e questões de investigação. Como não era possível ignorar as relações das crianças com os diversos gêneros discursivos, a questão de investigação se redefiniu: quais os gêneros discursivos são contemplados em uma turma de educação infantil? Como eles entram no cotidiano dessa turma e quais enunciados suscitam às crianças?

Confirmando os apontamentos de Bortoni-Ricardo (2008, p. 50), “[...] um procedimento que pode ajudar na definição do problema de pesquisa é a condução de uma pequena pesquisa piloto, na qual o pesquisador vai certificar-se de que suas perguntas exploratórias são pertinentes”. Portanto, no estudo piloto, a questão se redefiniu. No tópico seguinte, discorro como esse estudo aconteceu.

4.2 ESTUDO PILOTO

Como dito anteriormente, foi o estudo piloto que permitiu o delineamento da pesquisa, dos principais objetivos e da questão investigativa. Outro ponto que se coloca nesta fase da pesquisa é a dificuldade da entrada em campo. Tais aspectos também serão abordados neste tópico.

No segundo semestre do curso de mestrado, a partir de algumas disciplinas já cursadas e de algumas leituras do referencial teórico já realizadas, o desafio de entrar em campo começara a se colocar. Daí, vieram algumas questões: como amadurecer o objeto de pesquisa? Como ir a campo sem saber ao certo qual é a questão investigativa? O que vou pesquisar? Desafios que, junto com minha orientadora, foram vivenciados.

Era necessário encontrar uma escola e uma professora que aceitassem receber a pesquisa. O grupo de pesquisa, coordenado pela minha orientadora, e do qual participo, já tinha projetos de pesquisa desenvolvidos em duas escolas da rede municipal. Assim, com a proximidade do final do ano e a possibilidade de alguns professores ou diretores não aceitarem a proposta de investigação, fui para essas escolas, as quais já tinham portas abertas ao grupo.

A primeira escola para a qual solicitei autorização para desenvolver a pesquisa foi a Escola Municipal José Calil Auhagi, no bairro Marilândia, em Juiz de Fora (MG). Como a própria questão de investigação estava se definindo, fui com a ideia de observar as aulas de

biblioteca e o trabalho realizado pela professora com contação de histórias, já que meu foco estava nos gêneros do narrar.

A diretora mostrou-se totalmente aberta à pesquisa, mas disse que caberia à professora aceitá-la ou não. Contudo a docente responsável pelo trabalho na biblioteca não aceitou a realização da pesquisa em sua sala, alegando que o final do ano já se aproximava e que o trabalho já estava se encerrando.

O tempo passava, e a concretização do estudo piloto se colocava ainda mais desafiadora. Por sugestão de minha orientadora, procuramos a professora que foi sujeito de outra pesquisa realizada pelo grupo LINFE¹² na mesma escola. Solicitamos a ela autorização para observar os momentos de contação de história que ocorriam em sua sala todos os dias. A professora se mostrou disponível e disse que eu poderia começar na semana seguinte.

Procurei, também, outra escola que tinha contato com o grupo de pesquisa, a Escola Municipal Bonfim. Com os mesmos argumentos de que já se aproximava o final do ano, a diretora disse que dependeria da professora aceitar ou não, mas que eu poderia acompanhar apenas dois dias de atividades, pois, nas semanas seguintes, as crianças estariam ensaiando para as apresentações de final de ano.

A professora autorizou o acompanhamento de suas aulas, também de contação de histórias, já que o foco, naquele momento, ainda se colocava nessa atividade. Os dados apresentados nesse estudo piloto se concentram mais nas observações da Escola José Calil, pois foi a instituição na qual pude ficar mais tempo e me familiarizar mais com as crianças. A Escola Bonfim foi importante no sentido de apurar o olhar para as crianças, mas, devido ao número pequeno de observações, não pude realizar maiores inferências sobre os dados produzidos.

Assim, entrando nesses contextos, principalmente na interação com as crianças da primeira escola, fui percebendo que, apesar de serem os textos mais privilegiados pelas escolas, não é somente com os textos da tipologia narrativa as crianças se relacionam. Então, a questão de investigação foi sendo redefinida até sua versão atual.

No primeiro dia de pesquisa de campo, fui à escola José Calil no horário combinado anteriormente com a professora (7h30). Chegando à escola, a professora recebeu-me muito bem, assim como as crianças. A professora já havia conversado com elas sobre a minha presença e sobre a pesquisa. Portanto, quando cheguei, preocupei-me em fazer parte daquele mundo e interagir com as crianças. Além disso, uma das coisas que a professora pediu foi que

¹² Grupo de pesquisa LINFE - Linguagem, Infâncias e Educação, orientado pela professora Hilda Micarello.

eu participasse de todas as atividades, não apenas daquelas que me interessavam, a princípio, como objeto de pesquisa.

Assim, fui entrando na vida daquele grupo, que, desde o primeiro dia, se mostrou totalmente receptivo. Estive com essa turma, do segundo período da educação infantil, composta por 19 crianças entre 5 e 6 anos, três vezes por semana, por um período de três semanas. Segue um trecho do diário de campo do primeiro dia de observação:

Cheguei à escola no horário combinado com a professora, no mesmo horário da entrada das crianças e dos professores. A professora me apresenta para a turma informando que sou a pesquisadora que vai ficar junto com eles alguns dias, as crianças parecem não se incomodarem com a situação.

Um dos pedidos que a professora faz para que a pesquisa se realizasse em sua sala é que não ocorressem momentos de interrupção no ritmo da turma, por isso eu deveria chegar junto com eles, ficar na sala em todos os momentos e participar de todas as atividades. Não tive problemas com isso, essa era a ideia que tinha para as observações.

A aula começa em uma roda rítmica sobre a festa do congado. Participo da roda com as crianças e a professora, elas fazem questão de me dar a mão na roda, elas correm para conseguir um lugar ao meu lado e ao lado da professora. Cantamos, dançamos e as crianças representaram os personagens típicos daquela festa: a rainha do congo, o rei do congo e o tocador. Fico encantada! (Diário de campo, 18/11/2013 – Escola Municipal José Calil)

Já no primeiro dia, comecei a perceber que seria complicado participar de tudo o que as crianças estavam fazendo e também fazer minhas notas de campo. Como me lembraria, no final do dia, dos enunciados das crianças se não conseguia tomar nota na hora? Como tomar nota sem parecer alguém que não estava ali realmente, mas que só observava? Não eram essas as minhas intenções.

Após a primeira semana de observação e de familiarização com os hábitos daquela turma, de maneira, também, que elas ficassem bem à vontade com a minha presença, decidi que a melhor estratégia seria a gravação, em áudio, dos momentos de observação. Depois, eu poderia transcrever e ter acesso à maior parte das coisas que as crianças falavam, ou seja, de seus enunciados.

Em relação aos gêneros discursivos presentes no cotidiano dessa turma, vale destacar que a música e as cantigas faziam parte desse cotidiano. Todas as atividades eram orientadas e/ou acompanhadas pela linguagem musical. Durante o período de observação, pude identificar alguns outros gêneros presentes naquele cotidiano, que estão apresentados no quadro abaixo com seus suportes, as formas de mediação e a maneira como as crianças se apropriavam de tais textos.

Tabela 11 - Gêneros discursivos no cotidiano de uma turma de educação infantil¹³

GÊNERO TEXTUAL	MODALIDADE	MEDIAÇÃO	FORMAS DE APROPRIAÇÃO
<i>Receita de pão</i>	Oral (receita foi passada pela professora)	Professora fez a receita com ajuda das crianças. Crianças fizeram o formato do pão.	As crianças se apropriaram dos produtos daquela atividade (a massa para fazer pão) de diversas maneiras: para alguns eram caramujos, para outros príncipes, para outros, pão.
<i>História da “Maria” (a menina com cabelos dourados).</i>	Oral, contada pela professora	Professora.	Encantamento com a história, com os acontecimentos, emoção.
<i>História de Natal</i>	Oral, contada pela professora	Representação teatral pelas crianças.	As crianças ficam felizes e se sentem parte da história ao representarem os personagens.
<i>Exposição oral do museu de malacologia (texto expositivo)</i>	Oral, contada pela professora	Mediação da professora e dos outros colegas na exposição do conhecimento.	As crianças expõem oralmente os conhecimentos trabalhados sobre os moluscos.
<i>Carta</i>	Escrita	Professor mediou a escrita.	As crianças escreveram uma carta para encaminhar à profissional do museu de malacologia da UFJF para saber como proceder com um caramujo que havia quebrado a concha. Mesmo ainda não alfabetizadas, as crianças encaminharam a carta para a profissional e receberam a resposta à carta.
<i>Verbetes</i>	Escrita	Mediação da professora, que colou atrás das imagens de caramujos os verbetes explicativos e lia para as crianças.	Interesse e curiosidade pelo texto e pela informação científica. Apreensão do conhecimento proporcionado pela leitura do texto feita pela professora.
<i>Filme (filme do caramujo turbo “Turbo”).</i>	Oral	Família.	A criança se apropria da relação com o gênero filme de animação e faz relação com o conhecimento trabalhado na sala de aula, com o museu de malacologia.

¹³ Esse levantamento foi realizado através das observações em campo durante o estudo piloto.

<i>História da “Maria”</i>	Contação oral e com a colcha de história, com cenário e personagens.	Professora	Encantamento com a história e com o cenário e personagens da colcha. As crianças dão opiniões em relação ao desfecho da história.
<i>História do Nascimento do Menino Jesus (encenação); Músicas.</i>	Oral (encenação)	Professora e as próprias crianças que fazem a encenação.	Encantamento, as crianças vivenciam os personagens.
<i>História do pinheirinho (a árvore de Natal).</i>	Oral, contada pela professora	Professora conta na roda.	As crianças identificam o costume que algumas têm de enfeitar a árvore na época do Natal.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

O momento que as crianças vivenciavam quando cheguei para realizar a pesquisa era o da construção de um museu de malacologia (de estudo dos moluscos). Considerei muito interessante o projeto desenvolvido pela professora e pelas crianças e pude perceber como, através daquele projeto, as crianças interagem com diferentes textos, mesmo que de forma oral, e que isso eu não poderia desconsiderar.

Foram desenvolvidas diversas atividades em torno desse projeto: as crianças foram ao museu de malacologia da UFJF, elaboraram cartazes com as características e desenhos de cada molusco, fizeram jogos de achar par com as principais descrições desses animais (verbetes), criaram *habitat* para os moluscos de que cuidavam na sala e até elaboraram uma carta para se comunicar com a profissional da universidade quando um dos caramujos estava morrendo. Percebi a riqueza daquele momento vivenciado pela turma e que as crianças interagem, por conseguinte, com diferentes gêneros discursivos e participavam de diferentes eventos de letramento, questões estas que não poderiam ser ignoradas. Daí a questão de investigação ir se transformando, conforme apontei anteriormente.

Do interesse pelos enunciados produzidos pelas crianças, algo muito amplo, para questões mais específicas: entender quais gêneros entram na vida dessa turma, como eles entram e que enunciados suscitam às crianças. Com essas questões definidas, alguns achados podem ser apontados na intenção de melhor compreendê-las. Esse é o foco do tópico a seguir.

4.3 ALGUNS ACHADOS QUE ENCAMINHARAM O CAMPO

Os resultados preliminares desta pesquisa, obtidos através do estudo piloto, demonstram, como sustentado pelo referencial teórico, que a criança produz conhecimentos, questiona, imagina. Não é uma tábula rasa em que se deposita conhecimento e não faz apenas aquilo que é autorizado pelo adulto. Em suas relações com os gêneros discursivos, tais características ficam claras.

Em uma das aulas, por exemplo, a professora estava trabalhando com as crianças uma receita de pão. Ela executava a receita com ajuda de algumas crianças, outras conversavam, outras, ainda, prestavam atenção no passo a passo de realização da receita. Após a mistura da massa, cada criança recebeu um pedaço desta e tinha como tarefa fazer um pão em formato de caramujo, que era o tema estudado com as crianças naquele momento.

Para algumas crianças, aquela massa seria realmente um pão; para outras, já era um caramujo e, para outras ainda, já não havia pão ali, mas sim personagens das histórias que ouviam. Segue um trecho das transcrições a partir do qual podemos refletir sobre isso:

Tabela 12 - Transcrição da pesquisa de campo no estudo piloto

G ¹⁴	Eu sou o príncipe! ((grita G))
Pesquisadora	Ah, você é o príncipe.
G	Aqui é o príncipe, a espada do príncipe, a caminha do príncipe, o travesseiro do príncipe, e o <i>skate</i> do príncipe fica aqui embaixo ((G me mostra o que construiu com sua massa de pão)).
Pesquisadora	O <i>skate</i> do príncipe? Seu príncipe tem skate?
G	Tem.
Pesquisadora	E aqui é a casinha dele?
G	É.
Pesquisadora	Que lindo!
G	A roda, na hora que eu tiro ele, a roda amassa.
Pesquisadora	Ah, a roda amassa. ((Sorrio, acho engraçado... É uma massa de pão, então, toda vez que ele mexe, tem que tomar cuidado para não tirar a forma que ele deu à massa, no caso, as rodinhas do <i>skate</i> do príncipe)).
G	((risos do G)) Agora arrancou a parte.
Pesquisadora	Então o seu pão é um castelo de príncipe?
G	O quê?

¹⁴ Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizarei apenas a letra inicial para identificação.

Pesquisadora	O seu pão vai ser um castelo de príncipe?
G	Aqui não tem pão.
Pesquisadora	Não é um pão que a gente tá fazendo? O que é isso que você tá fazendo?
G	Isso aqui é casa do príncipe, o <i>skate</i> , e aqui é o telhado, a cama do príncipe.
Pesquisadora	Ah! Entendi.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Como podemos perceber, para G, aquilo que ele manipulava já não era mais um pão, ou um caramujo, mas sim o que sua imaginação criou: um príncipe, com sua cama, seu travesseiro, seu telhado e seu *skate*. Assim, mesmo diante da solicitação da professora de que fosse feito um pão no formato de caramujo, a criança se deixa levar pela criatividade e faz aquilo que mais deseja no momento: imaginar. Percebemos como a brincadeira de faz de conta é a atividade guia nessa situação, como afirma Prestes (2010), em que a criança realiza as necessidades não realizáveis na vida real através de uma situação imaginária.

Assim, a criança mistura elementos do mundo real – no caso, a produção do pão – com elementos do imaginário, momento em que aquilo deixa de ser um pão para se tornar um príncipe. Isso demonstra, também, a maneira como esses gêneros do narrar, com seus personagens, encantam as crianças e se incorporam às suas vivências/seus enunciados.

É nessa combinação que está a base da criação humana, como afirma Vigotski (2009). Segundo ele, o cérebro combina elementos de experiências anteriores e reelabora, criando novas situações. Ainda para o autor, a criação consiste em regra mais do que em exceção. Temos sempre a ideia de que criação consiste em grandes coisas, grandes feitos ou obras, mas, na verdade, a criação está “[...] por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às grandes criações dos gênios” (VIGOTSKI, 2009, p. 16). As crianças fazem isso o tempo todo e com muita propriedade, como podemos perceber nessa situação.

Em seu “pequeno mundo inserido em um mundo maior”, as crianças reelaboram criativamente os elementos que vivenciam, tais elementos retornam ao mundo maior, cabendo ao adulto valorizar essa criação, pois nela reside a produção cultural da criança. Como afirma Kramer (2006, p. 15), aprendemos com as crianças “[...] que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas”, assim, uma massa de pão pode virar um príncipe, um *skate*, um travesseiro, tudo o que ela imaginar.

É através da brincadeira que as crianças criam o novo, com elementos retirados do mundo maior. Nesses pequenos fragmentos, ou mônadas¹⁵, como vimos, as crianças demonstram a maneira peculiar como interpretam o mundo. No caso desta pesquisa, a maneira com que se relacionam com os gêneros discursivos.

Assim, a perspectiva das crianças sobre uma tarefa prática – fazer o pão – é diferente: elas inserem os seus pontos de vista e seus interesses, extrapolando o caráter prático da situação. Elas buscam outro sentido, que é diferente do sentido do adulto. Enquanto, para o adulto, o que está em jogo é fazer um pão com formato interessante, como no meu caso (que estava tentando fazer um pão o mais parecido possível com um caramujo), para as crianças, aquele era um momento de imaginar e criar, não de reproduzir.

Outra questão interessante é a relação que as crianças fazem entre aquilo que é mediado pela professora, na escola, e as informações e conhecimentos que elas apreendem em outros contextos. A professora havia trabalhado com as crianças diversos caramujos, alguns realmente existem, outros elas inventaram, tendo como princípio o formato de algumas conchas que garimpavam e levaram para a sala. A seguir, mais um trecho das transcrições em que podemos refletir sobre essa relação:

Tabela 13 - Transcrição da pesquisa de campo no estudo piloto

Professora	Vou passar entregando as bolinhas. “Amassa, amassa, amassa o pão, padeiro, padeiro tem força na mão”. ((Começa a cantar novamente e vai entregando um pedaço da massa na mão de cada criança, as crianças fazem um formato de ninho com as mãos para receber a massa)).
V ¹⁶	Pode começar tia?
Professora	Pode começar, mas amassa bem o pão antes de fazer o caramujinho. Se cair no chão o pão vamos ter que jogar no lixo.
V	Tia, pode fazer o Caracol Turbo?
Professora	Pode.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Neste trecho, vemos a criança pedindo à professora para fazer o “Caracol Turbo”, personagem de um filme de animação infantil (“Turbo”). Algumas crianças da sala já haviam

¹⁵ Como vimos, a mônada é um fragmento da realidade que corresponde e dá indícios de dimensões sociais que o transcendem (PEREIRA, 2012).

¹⁶ Novamente, as crianças serão identificadas apenas pela letra inicial.

assistido ao filme e logo fizeram associação com o tema trabalhado no projeto de malacologia.

Nessa situação, vemos como as crianças são sujeitos no seu processo de aprendizado. O filme “Turbo” não foi objeto de trabalho da professora, mas tornou-se um novo elemento trazido pelas crianças para a sala e para o museu de malacologia. Portanto, em suas relações com os gêneros discursivos e com os diversos elementos mediados pela professora em sala de aula, a criança tem a capacidade de ir além, assim como nos confirma o referencial teórico desta pesquisa: ela não apenas reproduz, mas cria, imagina, reelabora, estabelece novas relações, dá origem a novos gêneros.

Nesse ponto, vale também uma reflexão (ainda inicial) sobre o papel da mídia nessas relações, já que o caramujo Turbo é um elemento trazido para a vida das crianças pelo cinema e pela TV. Esse aspecto não pode ser ignorado ao abordarmos as relações com os gêneros, principalmente se levarmos em conta as multimodalidades com que cada vez mais os gêneros se apresentam. Conseqüentemente, essa discussão ainda precisa ser ampliada e considerada.

Em outro momento, a professora havia pedido às crianças que fizessem um desenho da parte que mais gostaram do museu de malacologia, porque ele seria desmontado, uma vez que já estava chegando o fim das aulas e os caramujos seriam devolvidos ao seu habitat natural. Novamente, o caramujo “Turbo” volta aos enunciados das crianças. Dessa vez, elas discutem sobre o fogo que sai do “caramujo turbo” ou “caracol turbo”, e levantam algumas hipóteses:

Tabela 14 - Transcrição da pesquisa de campo no estudo piloto

Professora	Gente! M, coloca o <i>bradybaena</i> ¹⁷ lá no lugar dele. Olha só! O M chegou aqui nessa parte, que são os retratos da nossa visita lá no museu de malacologia.
	((As crianças começam a levantar hipóteses sobre o caramujo que come os outros, o caramujo da concha assassina)).
V	O único que consegue fugir é o caramujo turbo, porque ele corre mais rápido.
Professora	Aí ele foge da concha assassina. Olha só gente!
M	Tia, sabe, o turbo não consegue andar dentro da água, porque o fogo dele a água apaga tudo.
V	Não, ele consegue nadar.
M	Não consegue, porque::: o fogo apaga.
V	O fogo dele não é tipo aqueles fogo que apaga com água não.
Professora	Pera um pouquinho, eles tão falando uma coisa muito importante aqui. O fogo dele não é igual ao fogo:::

¹⁷ O *bradybaena similis* é um tipo de molusco – um dos moluscos estudados pelas crianças no projeto de malacologia.

M	Mas, também, o fogo azul:::
Professora	V, o que o M tá falando tem sentido sim, sabe por quê? Água apaga o fogo.
C	Porque o fogo é de gelo.
Professora	Ah, o fogo dele é igual gelo?
Criança ¹⁸	É.
Professora	Nunca vi um fogo igual gelo.
Criança	Não, é mentira tia.
V	Não, o fogo dele não é azul?
Criança	Não é né? Não é, mas::: tia é mentira.
Criança	O fogo dele é de água.
Criança	É assim ó, o fogo dele é azul, aí dentro da água ele fica com fogo lá dentro.
Professora	Presta atenção no que vocês estão falando. Sabe o que a gente pode fazer?
Criança	O fogo dele é fogo de água, tia.
Professora	Vocês já viram algum fogo de água?
V	Aí quando ele tá fora da água o fogo dele fica igual aquele fogo...
Professora	Que a gente conhece?
Criança	Pera aí tia, o fogo dele também é água.
Professora	Eu não sei, eu nunca vi o caramujo turbo, na verdade.
C	É só ver na revista ué.
Professora	Mas a revista do M não tá mais aqui. Cadê sua revista M?
Criança	Eu vi a revista. ((As crianças começam a falar juntas sobre a revista, não dá para entender muito bem)).
Professora	Vamos fazer assim? O V disse que tem um DVD que tem o caramujo turbo, aí ele vai trazer e a gente vai reparar bem no fogo dele. Se o fogo dele é azul, é de gelo, se o fogo dele é vermelho.
V	Não é vermelho não, é igual ao vermelho, mas ele fica azul!
Professora	Quando ele vai pra água é que fica azul?
V	Quando ele vai pra água fica azul mesmo e quando ele vai pra rua, é azul também. Mas não é de gelo não, é de água.
Criança	Tia, eu vi na televisão, o turbo, vi o fogo azul dele.
Professora	Então tá, vamos ver se é, vamos pesquisar.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

¹⁸ Não consegui identificar na gravação qual criança estava falando. Por isso, no diálogo, não consta o nome fictício.

Nessa situação, considero relevante evidenciar dois pontos: o modo como as crianças levantam hipóteses para resolver uma situação problema que se apresenta a elas e a maneira sensível com que a professora dialoga com elas, valorizando seus enunciados.

Assim, quando as crianças veem-se diante da situação de explicar como o caramujo turbo consegue andar na água e não ter o fogo de seu turbo apagado, elas começam a levantar várias hipóteses, mais uma vez deixando clara sua capacidade de reelaboração criativa (VIGOTSKI, 2009).

As crianças sugerem a consulta a um portador de texto – a revista – como meio de a professora conhecer o que ela afirma desconhecer, o que denota o conhecimento que as crianças possuem de que podem fazer o uso desse portador de texto para buscarem uma informação, demonstrando a inserção no contexto de práticas de letramento numa situação social que demanda uma determinada prática de leitura.

Essa é uma situação, como visto em Baptista (2006), que demonstra o quanto as crianças estão inseridas no mundo da escrita desde o seu nascimento e, muitas vezes, não dependem da escola para que apresentadas a esse mundo, pois elas já estão nele. Cabe à escola sensibilizar-se a tais eventos, incentivando a curiosidade e os interesses das crianças.

O modo como a professora se põe em diálogo com as crianças e acolhe a perspectiva delas é muito interessante e demonstra relações de alteridade, presentes neste grupo, em que as crianças também são reconhecidas como sujeitos que sabem e são capazes de explicar uma determinada situação que não é de conhecimento da professora. Nessa relação, em que a produção cultural da criança é valorizada, a professora não diz que elas não sabem do que estão falando, mas as instiga à reflexão e ao levantamento de hipóteses, alimenta a fantasia e o espírito de investigação com a ideia de verem o filme para esclarecer as dúvidas. Assim, também demonstra uma das funções sociais de tal gênero textual, para além do entretenimento.

Como afirma Vigotski (2009), um princípio fundamental para ampliar a atividade de criação da criança é ampliar suas experiências, já que a imaginação decorre do acúmulo dessas experiências. Logo, esse é um dos papéis do professor, e o que também podemos notar por parte da professora.

Assim, consciente do caráter evêntico de uma pesquisa, como orienta uma perspectiva bakhtiniana, sabendo que esses achados poderiam ser diferentes em outros contextos, com outros sujeitos e outros pesquisadores, percebi o quanto as crianças se apropriam dos gêneros discursivos e dão a eles seus contornos, suas peculiaridades, deixando transparecer sua capacidade de criar, imaginar, reelaborar e brincar, galgando possibilidades outras, algumas

mediadas pelos adultos e tantas outras oriundas de suas capacidades de autonomia e protagonismo, o que me instigou ainda mais a avançar nesta pesquisa.

4.4 CONSTELAÇÕES: ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Dando encaminhamento à pesquisa, tendo já definida a metodologia para produção dos dados, conforme especificado acima, fez-se necessária a escolha de alguns critérios para encaminhar a análise desses dados. É disso que trata este tópico.

Nesse objetivo, tomo de empréstimo algumas questões levantadas por Benjamin no início do século XX, mas que, ainda hoje, se mostram pertinentes, principalmente no que se refere à pesquisa e à pesquisa com crianças: como captar o espírito de uma época? Como fazê-lo quando se é contemporâneo àquilo que se pretende estudar? O que se mostra a quem está imerso, a quem “vê de dentro” a sua própria época?

Pereira (2012) faz menção a Benjamin para dizer que

uma época não se deixa capturar por seus contemporâneos a partir dos grandes movimentos, haja vista que a realidade social e cultural é sempre mais ampla que a perspectiva de visada possível à compreensão humana. O que se torna acessível, então, são os fragmentos constitutivos do cotidiano, pequenos detalhes que, de forma miniaturizada, são estilhaços das grandes transformações. São esses pequenos estilhaços, muitas vezes esquecidos e banalizados, que aguçam a percepção humana e demandam a esta intermitentes questões. (PEREIRA, 2012, p. 28)

Assim, olhando para esses pequenos estilhaços, que, aqui, podemos denominar enunciados, tentamos compreender as crianças, as infâncias e suas relações com os gêneros. Estilhaços que, como diz Pereira (2012), muitas vezes podem ser ignorados, mas que dizem muito, e nos aguçam a refletir sobre a temática desta pesquisa.

Nesses pequenos fragmentos, de acordo com Benjamin, está contido o mundo inteiro. Para ele, “pequeno” e “grande” “[...] expressam não apenas relações formais de grandeza, mas, sobretudo, relações de valor e de poder” (PEREIRA, 2012, p. 30). Nessas relações, os pequenos detalhes, os fragmentos e até as crianças são enquadrados na categoria de “pequeno”. É contra isso que Benjamin argumentava.

É nesse sentido que Benjamin (1984 *apud* PEREIRA, 2012) adota o conceito de mônada, defendido por Leibniz (1974 *apud* PEREIRA, 2012, p. 31), “[...] para apresentar o modo como concebe o fragmento na dinâmica social e também para falar do tipo de leitura que o fragmento demanda para que não seja alienado dessa dinâmica”. A mônada, segundo

Leibniz (1974 *apud* PEREIRA, 2012, p. 31), condensa na unidade toda a diversidade, “[...] é simultaneamente, o fenômeno particular materializado em fragmentos do cotidiano e, também, indício das dimensões sociais que o transcendem”.

Na relação entre fragmento e todo, estão também as relações entre sentido e significado, que Benjamin vai abordar, de acordo com Pereira (2012), a partir dos conceitos de símbolo e alegoria. Benjamin (1984 *apud* Pereira, 2012, p. 31) ensaia que o símbolo remete ao convencional, universal, “[...] tem sua significação determinada pela naturalidade, transparência, imediação e unidade daquilo que pretende significar”. Já a alegoria, de maneira distinta, “[...] remete sempre a uma pluralidade de possíveis interpretações, porque sua intenção não é fazer ver o sentido das coisas em seu imediato, mas fazer uma tradução sensível de si mesma e da totalidade a que se abre” (PEREIRA, 2012, p. 32).

Nesse sentido, nesta pesquisa, buscamos uma “[...] leitura alegórica: buscar no fragmento não a explicação que lhe esgota o fenômeno, mas a chave que conduz a buscar dentre as muitas interpretações possíveis, o desenho estético da época e da cultura a que pertence” (PEREIRA, 2012, p. 32).

Nessa intenção, lançamos mão da imagem da constelação, utilizada na obra Benjaminiana, para nos referirmos ao agrupamento dos fragmentos:

[...] a constelação, diz o autor, é a elaboração exclusiva do olhar humano, que atribui às estrelas uma relação que, fisicamente entre elas, não existe. Cada estrela se apresenta ao olhar humano como parte integrante de uma imagem que só existe enquanto elaboração poética. A constelação, enquanto realidade física não existe; o que existe são as estrelas. (PEREIRA, 2012, p. 33)

A ideia de semelhança entre as estrelas é uma produção humana. Da mesma forma, são os dados de uma pesquisa – as estrelas. Cabe ao pesquisador, com seu olhar responsivo, formar as constelações, isto é, estabelecer as relações. Estas devem ir ao encontro das indagações que originaram a pesquisa. Como defende Pereira (2012, p. 33), “[...] toda arrumação é uma resposta a algum tipo de indagação e implica o estabelecimento de critérios que essa indagação demanda”.

Portanto, essa é a perspectiva que adotamos para a análise e organização dos dados nesta pesquisa. Com o entendimento de que, diante de cada evento, de cada enunciado, que é singular, cabe a mim, como pesquisadora, estabelecer as relações, tendo como princípio os referenciais teóricos que embasam esta pesquisa e a ética ao pesquisar com as crianças.

5 GÊNEROS DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PESQUISA DE CAMPO

Neste tópico, abordo a experiência da pesquisa de campo. Como, através da pesquisa do tipo etnográfico, com a observação participativa, os gêneros do discurso se fizeram presentes na vida de uma turma de segundo período da educação infantil, da Escola Municipal José Calil Ahouagi, localizada em Juiz de Fora – MG. Os dados foram produzidos através da participação por um período de cinco meses, na vida dessa turma, acompanhando-os durante três vezes na semana.

5.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO

A escola municipal José Calil Ahouagi fica localizada num bairro periférico de Juiz de Fora – Marilândia – e atende crianças desde a educação infantil até o nono ano do ensino fundamental. O espaço da escola constitui-se de 11 salas de aula e 4 banheiros (2 femininos e 2 masculinos), possui laboratório de informática, biblioteca, sala de professores com dois banheiros, almoxarifado, cozinha, refeitório, uma quadra coberta e dois pátios descobertos. O espaço dedicado para a educação infantil é descoberto, então, quando chove as crianças brincam somente na sala. A escola funciona no regime de tempo integral e trabalha por projetos.



Figura 1 – Pátio central da escola
Fonte: arquivos da pesquisadora



Figura 2 – Espaço central da escola
Fonte: arquivos da pesquisadora

5.2 CONTEXTUALIZANDO OS SUJEITOS

A turma em que a pesquisa foi realizada era composta por 21 crianças, sendo 13 meninos e 8 meninas. Além da professora regente, as crianças têm contato com mais 4 professores (professor de complementação de carga horária e professores das aulas especializadas). As observações foram realizadas somente nos horários em que a professora regente estava com as crianças, que é professora de referência da turma.

As crianças chegam à escola todos os dias às 7h30 e ficam até às 17h. O regime é de tempo integral. Por esse motivo, algumas crianças vêm de outros bairros só para estudar nessa escola e vão para a escola de ônibus ou de transporte escolar; as que moram nas proximidades vão caminhando ou de carro com os pais ou responsáveis.

A rotina das crianças começa com o café da manhã, que é servido na sala de aula. Em seguida, a professora faz a rodinha, que gira em torno dos combinados, cantigas e histórias. Geralmente assim que a rodinha termina a professora desenvolve uma atividade. Depois, vão para o pátio, onde passam um bom tempo (em média 30 minutos). Em seguida, voltam para a sala, já na hora de lavar as mãos, beber água e ir ao banheiro, antes de ir para o almoço. Era nesse momento que eu me despedia das crianças.

Depois do almoço, as crianças têm um tempo de descanso na própria sala, em colchões. Depois desse momento, realizam uma atividade recreativa com outro professor, lanche, parque e, no fim da tarde, vão embora.

A sala de aula é organizada em cantos: a cabana com colchão, almofadas, bonecas; o canto com o fogão, potes, tocos de madeira, caixote com tecidos. Na parede, há o nome das crianças na chamada, os números até 10, e as letras do alfabeto na altura das crianças. O pátio está ao lado da sala, há uma segunda porta na sala que dá acesso a ele.



Figura 4 – Espaço da sala de aula
Fonte: arquivos da pesquisadora

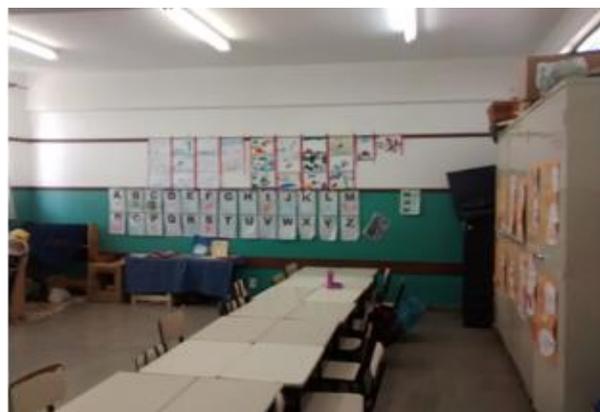


Figura 3 – Organização das mesas na sala de aula
Fonte: arquivos da pesquisadora



Figura 6 – Sala de aula, armário
Fonte: arquivos da pesquisadora



Figura 5 – Sala de aula, porta de acesso ao pátio
Fonte: arquivos da pesquisadora



Figura 8 – Espaço externo, balanço
Fonte: arquivos da pesquisadora



Figura 7 – Espaço externo, pátio
Fonte: arquivos da pesquisadora

O desafio que se fez presente na entrada em campo foi a integração com os novos sujeitos. O projeto piloto havia ajudado quanto à metodologia de análise e à definição das questões investigativas. Contudo foi realizado em uma turma diferente, que já havia ido para o primeiro ano do ensino fundamental. Como meu objetivo era continuar na educação infantil, se possível com a mesma professora, teria que continuar com as crianças menores. Assim, continuei minha pesquisa com uma nova turma de segundo período, com uma nova professora, já que, no ano em que a pesquisa foi desenvolvida (2014), a professora que acompanhei no estudo piloto não ficou em sala de aula, pois assumiu a coordenação da escola.

Com o auxílio dessa professora, as portas se abriram para que eu continuasse minha pesquisa na mesma escola, na educação infantil, com uma turma de segundo período, mas com outras crianças e outra docente. Esta foi muito receptiva ao me receber, conversamos sobre a pesquisa, expliquei meus objetivos, que não era avaliá-la, mas sim tentar apreender as relações das crianças com os gêneros discursivos. Falei da metodologia de coleta de dados: a gravação em áudio do cotidiano. Mas ela preferiu que não houvesse essa gravação. Por isso, foi necessário adotar apenas o diário de campo, ao invés da gravação e transcrição.

Isso mudou os rumos da pesquisa. Primeiro, por causar uma mudança daquilo que eu já tinha como metodologia de coleta de dados. Segundo, porque possibilitou, de certa forma, a participação mais efetiva das crianças na pesquisa, pois, ao me verem fazendo anotações, elas, constantemente, se interessavam em participar, indagavam sobre o que eu estava escrevendo, queriam também participar daquele processo. Em várias ocasiões, pediam meu bloco de anotações emprestado para desenhar, colorir e escrever. Considero que isso foi um aspecto que enriqueceu sobremaneira minha pesquisa.

Já no primeiro dia, esse protagonismo das crianças e a vontade de participar da pesquisa se mostraram presentes, o que facilitou no encaminhamento da pesquisa de campo e no retorno da pesquisa para as crianças, como veremos mais adiante.

5.2.1 Apresentando a pesquisa

No primeiro dia de entrada em campo, depois de já ter ido anteriormente à escola, conversado com a professora regente e explicado como seria a pesquisa, fui ao encontro das crianças. Cheguei à escola no horário combinado com a professora no início da semana, às 8h10. Quando cheguei e as crianças estavam tomando o café da manhã, dei bom dia a todos e logo fui recebida pela professora, que disse que eu era bem-vinda à sala. Assim que entrei, as crianças me olhavam com ar de curiosidade, algumas perguntam à professora: “quem é ela?”. A professora lembrou às crianças de que havia conversado com elas sobre a minha presença na sala, mas que, assim que terminassem o café, todos conversaríamos na rodinha.

Segue um trecho do diário de campo que traz esse momento:

[...] assim que terminou a música a professora falou com as crianças sobre minha presença na turma, disse que era professora como ela, (*uma das crianças disse que sabia que eu era professora, assim que eu entrei, que eu tinha cara de professora*), e que eu estava ali para estudar o que as crianças fazem na escola, que eu iria observar para depois anotar tudo no meu trabalho. (Pedi à professora se poderia falar com as crianças um pouco e

explicar a pesquisa, ela disse que sim. Falei com as crianças que estava estudando sobre elas, por isso estava ali. Que queria aprender com as crianças e saber o que elas fazem na escola, quais histórias elas gostam de ouvir, o que elas gostam de ler, de desenhar e que estava ali para aprender com elas. Assim perguntei se elas me aceitavam, se eu poderia passar um tempo ali com elas para aprender, elas disseram que sim). [*Nesse momento fiquei aliviada com a recepção das crianças, e com a possibilidade de poder conversar com elas francamente, dizer por que estava ali e, principalmente, perguntar a elas se eu poderia passar aquele tempo com elas, algo que não tive a oportunidade de fazer no estudo piloto e que agora pude melhorar*] (Nota de Campo, 07 ago. 2014)

Esse foi o primeiro momento da pesquisa, em que pude (diferente do que aconteceu no estudo piloto), falar com as crianças, conversar sobre a pesquisa e, principalmente, perguntar se elas me aceitariam naquela sala com elas. Da mesma forma quando entrei em campo no estudo piloto, as crianças foram muito receptivas ao me receber:

Na hora do recreio as crianças foram para o pátio localizado ao lado da sala, dentro da própria sala havia uma segunda porta que dava acesso ao pátio. Os meninos pegaram um pano e amarraram em volta do pescoço, brincavam de super-herói. J pedi minha ajuda para amarrar o pano em suas costas.

Uma das meninas (F) pediu se poderia mexer no meu cabelo, brincar de cabeleireira, aceitei a brincadeira. Ela passou todo o recreio mexendo no meu cabelo. Outra menina se juntou à brincadeira, meu cabelo teve que ser dividido entre as duas. Elas se acertam sem problemas. (Diário de Campo. Nota de Campo, 07 de ago. 2014)

Assim, fui conhecendo aquele o novo contexto da pesquisa, pois apesar de estar na mesma escola e numa turma de segundo período, crianças e professora eram diferentes, logo, um evento novo se apresentava. Como esse contexto foi se apresentando é a temática do tópico seguinte.

5.2.1.1 Conhecendo o contexto

O momento que estava sendo vivenciado pelas crianças, quando cheguei para fazer a pesquisa, era de continuação de um projeto que foi desenvolvido pela turma do segundo período do ano anterior (2013), turma na qual realizei o projeto piloto, quando as crianças daquele ano (2014) ainda estavam no primeiro período. Devido ao contato com os colegas e à participação em algumas das atividades desenvolvidas pela turma do segundo período de

2013, sobre os caramujos, a turma atual despertou interesse em continuar a pesquisa. Assim, nasceu o projeto “Toca de gente – casa de bicho”.

O projeto apresenta um estudo sobre o universo das habitações dos bichos, sobre a vida dos animais na relação com seu *habitat*. A proposta era que as pesquisas começassem com as casas dos animais até chegar às moradias das pessoas, suas culturas e seus jeitos de construir casas e as interferências nas paisagens. Com o projeto,

se pretende que as crianças experienciem e reflitam sobre a diversidade das muitas culturas pelo viés das moradias, seja de animais ou humanos. É uma proposta interdisciplinar que envolve a antropologia, ciências naturais, alfabetização e as artes como expressão e fazer estético que permeia todo o processo de aprendizagem. (Fonte: arquivos da pesquisadora/esboço do projeto cedido pela professora regente)

Os objetivos do projeto eram:

Refletir sobre as diversas formas de viver nas mais diversas culturas e também sobre as transformações e permanências das habitações ao longo do tempo;

Exercitar o fazer científico, instigando a curiosidade, levantamento questionamentos e hipóteses sobre a vida dos animais na relação com suas moradias e construindo formas de registro das observações realizadas e das descobertas;

Iniciar uma alfabetização cartográfica (registro dos espaços, trajetos, pequenos mapas);

Refletir sobre a escrita e a leitura a partir dos materiais produzidos durante o estudo sobre as moradias. (Fonte: arquivos da pesquisadora/esboço do projeto cedido pela professora regente)

Na primeira página do caderno, no qual se cola a maioria das atividades realizadas pelas crianças, há uma folha com a explicitação do objetivo geral do projeto. Essa iniciativa é importante, pois esclarece aos pais ou qualquer pessoa que folhear os cadernos, a relação com as atividades seguintes.

Além disso, a folha traz um texto elaborado coletivamente entre as crianças e professora, que marca o início das atividades do projeto, que se originou com o estudo dos moluscos. No início dos estudos as crianças receberam a visita da turma do primeiro ano, que falou a respeito dos conhecimentos adquiridos nos estudos do ano anterior.

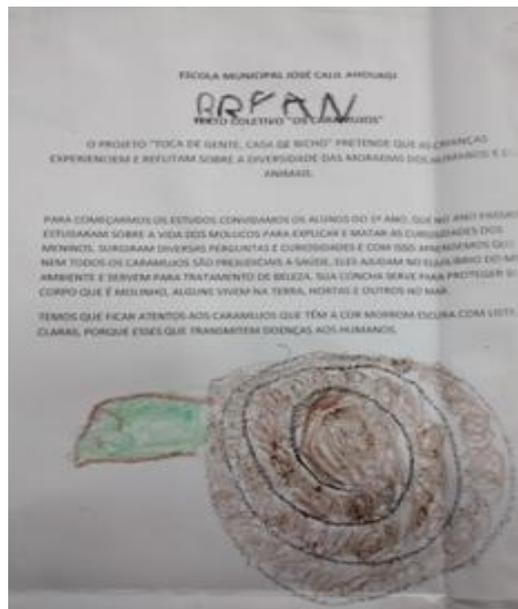


Figura 9 – Texto coletivo: “Os caramujos”
Fonte: arquivos da pesquisadora

Com esse tema de referência, as atividades das crianças foram organizadas para trabalhar com esses conhecimentos. Assim, diferentes gêneros foram se fazendo presentes. Principalmente os gêneros da ordem do expor, de divulgação de conhecimentos científicos. Como esses enunciados estiveram na vida dessa turma, é o assunto do tópico seguinte.

5.3 RELAÇÕES COM OS GÊNEROS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Neste tópico, discorro sobre os achados da pesquisa de campo, isto é, o que pude perceber com a pesquisa com crianças, do tipo etnográfico, das suas relações com os gêneros. Na tentativa de caminhar para a elucidação dos questionamentos que permearam toda essa pesquisa, discorro sobre os gêneros presentes no contexto da educação infantil, sobre a maneira como esses gêneros se fizeram presentes, além dos enunciados que suscitaram às crianças.

5.3.1 Os gêneros presentes no contexto da educação infantil

Durante o período das observações participantes, alguns gêneros se fizeram presentes naquele contexto da educação infantil, ora proporcionados pela própria escola e professora, ora pelas próprias crianças e suas famílias. Alguns se destacaram, como as histórias de aventura, histórias engraçadas, contos de fada, as fábulas, parlendas, músicas e textos de

divulgação científica. No quadro anexo ao final desta dissertação (Anexo I), apresento a recorrência dos gêneros e os temas que se evidenciaram na relação das crianças com esses enunciados.

Nos gráficos seguintes, podemos encontrar a recorrência dos gêneros, agrupados por tipologias. Neles, podemos pensar sobre quais gêneros, de quais tipologias, foram privilegiados no contexto estudado.

Na imagem abaixo, a recorrência está organizada de acordo com os meses de observação. É importante destacar que, no mês de dezembro, a recorrência é menor, devido ao número reduzido de dias letivos e às férias, além do fato de que as próprias atividades em sala começam a reduzir e os professores começam a se dedicar mais ao fechamento dos trabalhos da turma, aos relatórios e aos diários.

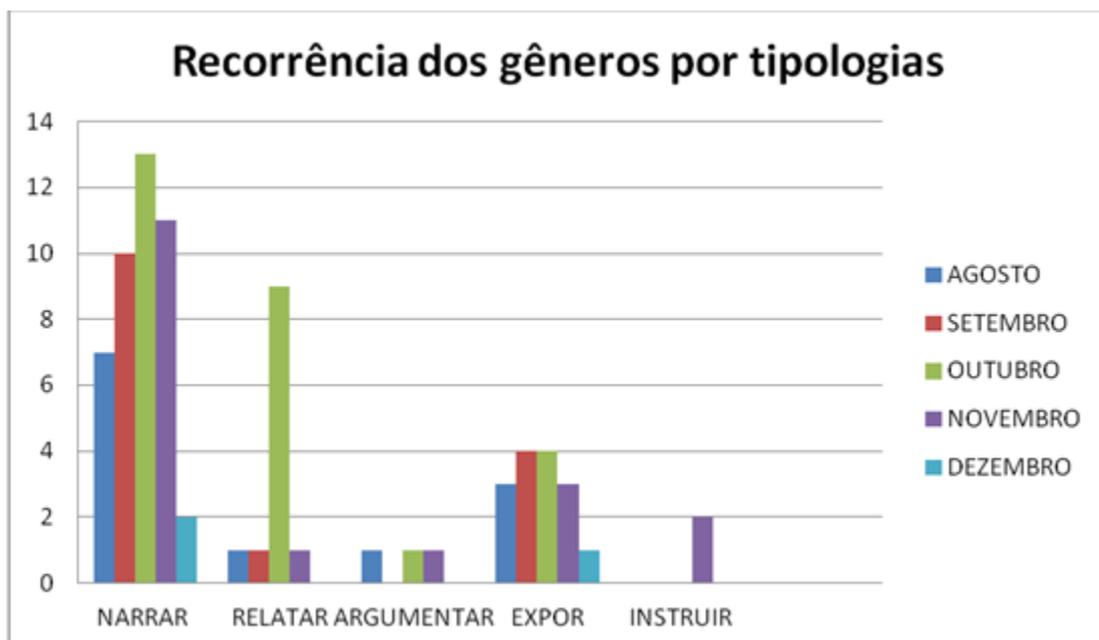


Figura 10 – Gráfico com a recorrência dos gêneros
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Já na imagem a seguir, a recorrência é exposta somente pelas tipologias, sem separação pelos meses pesquisados. Podemos ver que os gêneros privilegiados no contexto pesquisado são os da ordem do narrar e do expor (devido ao projeto desenvolvido durante todo o ano).

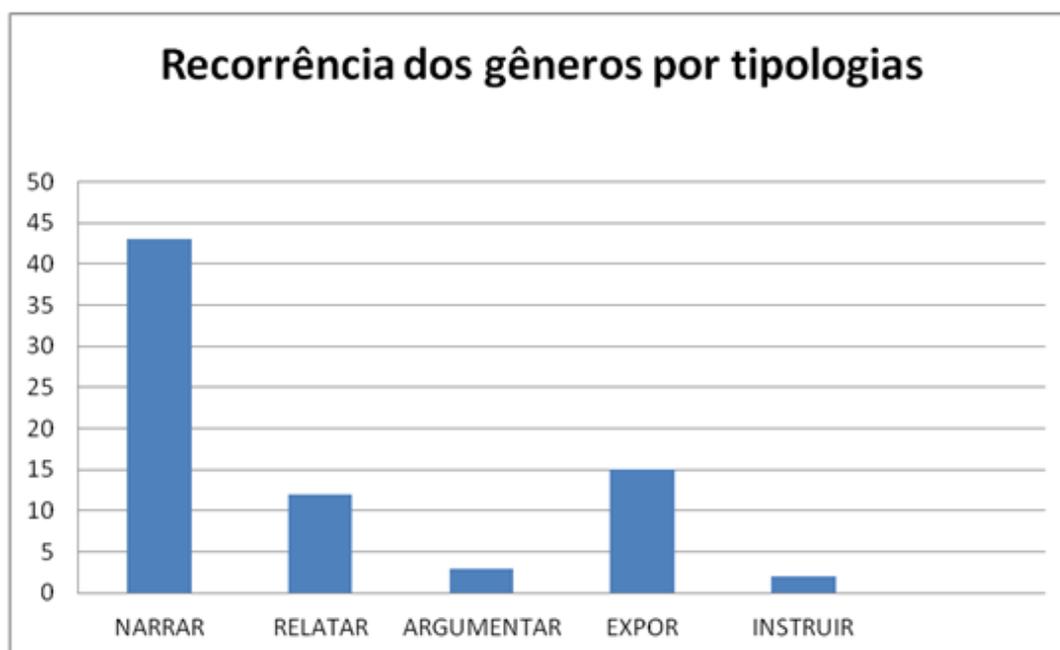


Figura 11 – Gráfico com a recorrência dos gêneros

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O objetivo, ao apresentar esses gráficos, não é forçar uma comparação entre as tipologias mais trabalhadas, tampouco dizer que apreende todos os gêneros que circularam no contexto pesquisado. Pois, por mais que tivesse realizado um esforço para isto, meu olhar de pesquisadora não conseguiria identificar toda a variedade de gêneros presentes nas interações. Como o próprio Bakhtin (2011) afirma, não há interação que ocorra sem a utilização de um gênero. Assim, a variedade de gêneros é infinita. Portanto, seria impossível apontar todos eles.

Desse modo, o critério adotado para a identificação de um gênero foi o envolvimento de um texto materializado (oral ou escrito) nas diversas atividades realizadas pelas crianças, seja por iniciativa da professora, com alguma proposta, seja por iniciativa das próprias crianças. Além dos momentos em que era possível identificar o envolvimento de um gênero em determinada situação de interação, sem que os sujeitos (professor ou alunos) tivessem “consciência” dessa presença. É justamente desses momentos sociocomunicativos que surgem os gêneros, segundo Bakhtin (2011).

Não desejamos, também, nos prender às propriedades formais ou linguísticas dos gêneros. Essa organização em tipologias, proposta por Schneuwly e Dolz (2004), leva em conta capacidades de linguagem, domínios sociais da comunicação e aspectos tipológicos, aqui foi adotada para critérios de organização dos diferentes gêneros encontrados no contexto pesquisado, objetivando uma visão mais sintética dos achados. Nesse sentido, temos o

objetivo de enfocar nosso olhar mais para as situações reais de interação que deram origem a tais gêneros.

Além disso, a reflexão que surge ao nos depararmos com esses dados perpassa, no meu entendimento, algumas concepções que temos sobre a criança e a infância, principalmente se pensarmos nas perspectivas que guiaram a educação da infância por um longo período: da criança como um ser em falta. Não seria essa a justificativa, por exemplo, para dizer quais os gêneros mais “adequados” a elas, quais seriam “capazes” de entender ou se identificariam mais, quais produziriam e interagiriam com mais frequência.

Assim, defendendo a criança como cidadã, detentora de direito, que produz cultura e nela é produzida (KRAMER, 2006), essa discussão não poderia deixar de ser apontada. No contexto pesquisado, pude perceber que os gêneros presentes foram determinados mais pela situação interacional vivenciada pela turma (projeto) do que por uma concepção defasada sobre as crianças e suas infâncias.

Para refletir um pouco mais sobre a presença de tais gêneros nesse contexto, é importante esclarecer como os gêneros de cada tipologia eram apresentados às crianças. Os gêneros da ordem do narrar, por exemplo, que dizem respeito aos gêneros da cultura literária ficcional, se caracterizam, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 51), por “[...] mimeses da ação através da criação da intriga no domínio de verossímil”.

Os gêneros dessa ordem apareciam, no contexto pesquisado, sempre acompanhados de seus suportes, em sua maioria livros, na modalidade escrita, e lidos pela professora para as crianças. Eram os mais presentes e proporcionavam momentos de encantamento por parte das crianças, muitas inferências, intertextualizações e o interesse pelo contar e ouvir novamente uma mesma história.

Já os textos da ordem do relatar, que trazem a documentação e memorização das ações humanas e, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 51) caracterizam-se pela “[...] representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo”, se faziam presentes sempre na modalidade oral, principalmente nos momentos da rodinha, quando a professora dava oportunidade às crianças para falarem dos acontecimentos do cotidiano de suas vidas. Além disso, havia também as situações em que as crianças participavam das anotações do meu diário de campo, e esse gênero se apresentava para elas na modalidade escrita.

Os gêneros da ordem argumentativa, que discutem problemas sociais controversos e, conforme apontam Schneuwly e Dolz (2004, p. 52), trazem “[...] sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição”, foram gêneros menos presentes no contexto pesquisado, aparecendo de forma oral e mais aleatória, em momentos de negociação entre as crianças e

entre a professora e as crianças. Por isso, a dificuldade de apreender a presença desses gêneros. Um trabalho mais específico, com um gênero argumentativo, não consegui observar.

Os gêneros da ordem do expor, que tratam da transmissão e construção de saberes, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 52), trazem “[...] apresentação textual de diferentes formas de saberes”. Tais gêneros se fizeram bastante presentes no decorrer da pesquisa, principalmente devido ao projeto “Toca de gente, casa de bicho”, pois divulgavam conhecimentos científicos sobre os bichos e suas casas. Esses conhecimentos eram apresentados de forma oral, por textos escritos e também por imagens. As crianças apresentavam interesse por tais gêneros e, principalmente, construíaam diversos conhecimentos sobre as temáticas trabalhadas.

Gêneros da ordem do instruir, que trazem prescrições e instruções e, como definido por Schneuwly e Dolz (2004, p. 52), a “regulação mútua de comportamentos”, estiveram mais presentes na modalidade oral, principalmente nos combinados sobre comportamento das crianças.

Diante do que foi exposto até aqui, no tópico seguinte, discorro sobre a maneira como esses gêneros entraram nesse contexto de pesquisa.

5.3.2 Como os gêneros entram nesse contexto

Outro ponto importante a ser pensado e discutido nesta pesquisa é como os gêneros adentraram neste contexto de pesquisa. Durante os momentos de observação, pude perceber que, por diversas vezes, os protagonistas na presença dos gêneros eram as crianças e as famílias:

Depois do recreio, as crianças entraram para a sala, a professora deixou que cada um escolhesse uma história para contar. Cada um escolheu seu livro no cantinho de histórias da sala.

[Percebi que algumas crianças foram direto para as histórias que a professora já havia contado na sala, elas recontavam a história mais lentamente para demorar um pouco mais com o livro. Quando elas pegavam um livro que ainda não conheciam, algumas até contavam a história baseadas nas imagens, mas outras só passavam rapidamente as folhas do livro].

(F pegou um livro e demonstrou curiosidade sobre o que estava escrito e pediu que eu lesse para ela. A história era “A vaca famosa”. Conteí a história para ela, que ficou concentrada ouvindo).

JL viu que eu tinha contado a história para F e também pediu que eu contasse a história que ele havia escolhido. O livro que ele escolheu era “Brincando com parlendas”. D também ficou interessado quando comecei a ler para JL e se aproximou [eles ficaram encantados com as parlendas, já

conheciam algumas, quando eu percebia que eles conheciam eu começava a ler e deixava que eles completassem]. Quando estava lendo a parlenda “Macaco foi à feira não sabia o que comprar”, D completou com facilidade a parlenda e disse “essa a minha avó me ensinou”. (Nota de Campo, 21 ago. 2014)

Nesse evento, percebemos a mediação da família na interação das crianças com os gêneros. Nesse caso, um gênero de tradição oral, ensinado pela avó da criança. Isso demonstra que a escola, apesar de ser uma das principais, não é a única agência de letramento para os indivíduos. O espaço escolar, como vimos, amplia as esferas sociais da criança. Assim, um gênero que provavelmente foi apresentado à criança de forma oral, pela avó, agora se apresenta na modalidade escrita, num contexto diferente do familiar, proporcionando a interação com novos sujeitos em um novo contexto discursivo.

Uma das crianças, por exemplo, tinha grande influência da família, principalmente da avó e do irmão mais velho, no que se refere à leitura, como demonstram os fragmentos de nota de campo abaixo:

AM estava brincando de casinha, observei que ela havia trazido outro livro hoje, a história “João e o pé de feijão”. Perguntei a ela sobre o livro, ela disse que foi sua avó Safira quem deu para ela. AM pegou o livro e apontou para a contra capa e disse: “tenho até o 25” (atrás do livro havia todos os títulos dos 25 livros que compõem a coleção). AM disse que sua avó gosta de coleção de 25 (achei muito interessante a expressão dela: “coleção de 25”). Ela diz: “ela vai comprar agora de ópera”. Perguntei se era para a própria avó essa coleção, AM disse que não, “é pra mim”. Respondi: nossa, que legal! (Nota de Campo, 09 out. 2014)

Observo que AM comentou com a professora sobre uma peça de teatro que foi assistir no fim de semana, “A menina sapeca”. AM disse que a menina queria saber o que é a vida (assim que tive oportunidade, me aproximei de AM para tentar saber um pouco mais sobre esse evento, ela disse que a peça foi no Teatro Solar e quem a levou foi sua avó). Disse a ela: “que legal a sua avó te levar no teatro, te dar livros né!”. AM responde: “25 livros”. (Nota de Campo, 20 out. 2014)

AM recita um trava-língua: “o rato roeu a roupa de rei de Roma. A roupa do rei foi roída pelo rato de Roma”.
 Falei com ela: “Nossa, que legal! Quem te ensinou esse trava-língua?”
 AM: Meu irmão T.
 Pergunto: Ele é mais velho que você?
 AM: Sim, ele tem 10 anos.
 (Nota de Campo, 08 set. 2014)

Depois que DA contou a história, as crianças voltaram para o lugar e ganharam brinquedos de montar, brincaram até a hora do recreio.

Nesse momento, T, o irmão de AM, entrou na sala, acho que já deve ser costume, pois ele entrou e não falou nada com a professora e já se juntou na brincadeira com a irmã. Ele pegou o livro que AM levou para a escola e começou a ler para ela (percebi que além da avó, AM também tem o incentivo de seu irmão para a prática da leitura). (Nota e Campo, 14 nov. 2014)

Nos eventos acima, podemos perceber a participação da família nas práticas de letramento das crianças, momentos que se transformam em experiências culturais muito significativas para as crianças, como demonstra AM ao destacar a coleção de livros que ganhou de sua avó e ao rememorar a peça de teatro que havia assistido no fim de semana.

Vemos, portanto, como a formação do sujeito se dá nas relações sociais, na apropriação da cultura, mediada pelas práticas de linguagem. Essa apropriação cultural, como defende Vigotski (2007), não ocorre de maneira passiva, mas pelo processo de internalização, isto é, pela inserção em determinado grupo social o indivíduo adquire, a partir das significações do outro, os elementos culturais, “num processo de transformação, de síntese” (OLIVEIRA, 2009, p. 40).

Essas práticas, além de significativas para as crianças, vêm carregadas com um valor afetivo, já que partem da família, o que pode ser percebido pelos enunciados de AM. Experiências de leitura das crianças que são reveladas pela pesquisa. Como afirma Street (2012), podemos fotografar eventos de letramento, mas não as práticas. Essas são percebidas quando conversamos com os sujeitos e esses emaranhados de significados se revelam.

Em outros momentos, diferentes gêneros se fazem presentes, também trazidos de casa pelas crianças. Como o demonstrado nos excertos abaixo.

Observei que hoje VL levou uma revista da Avon e uma caneta para a aula. Ela escreveu na revista. Usava também a revista como status de poder, mas não queria emprestar aos colegas. A professora chamou a atenção dela, disse que sempre quando traz as coisas ela não quer emprestar. Por fim, VL emprestou a revista para F, que reproduziu o mesmo movimento da colega, fingiu estar escrevendo na revista. (Nota de Campo, 07 nov. 2014)

Vejo que AM trouxe para a escola a história do “Gato de Botas”, praticamente todos os dias ela traz um livro de casa.

VL desiste dos brinquedos e pega um livro didático da mochila (que trouxe de casa) e fingia ler. Estava um pouco longe dela, por isso não consegui ouvir o que ela estava falando. Mas a página estava aberta em uma história típica dos livros didáticos, com um desenho em cima e o texto abaixo. (Nota de Campo, 06 de out. 2014)

Nessas situações, percebemos o quanto as crianças já estão imersas em um mundo letrado, como discutido no capítulo 2, não aguardam a autorização dos adultos ou da escola para levantar hipóteses ou se interessar pela linguagem escrita. E, à sua maneira, brincando ou mudando a função social de alguns gêneros ou suportes, vão ampliando seus conhecimentos em relação à linguagem, evidenciando, portanto, que a apropriação da cultura se dá de maneira ativa, em diferentes vivências.

Em outras situações, as crianças protagonizam o que vai ser trabalhado, demonstrando suas ações de valor em relação aos gêneros presentes na sala de aula e o interesse pelas histórias infantis:

Chegou a hora da rodinha, J pegou uma história na mesa de histórias e iniciou a música da história, as crianças o acompanharam: “com sapatos de veludo, nesta sala vou entrar, é a hora da história que nós vamos escutar, vai começar”. A professora ficou um pouco sem reação, não era esse o objetivo naquele momento, mas não queria impedir J, então deixou que ele contasse a história. Contudo, J apenas iniciou a história, mas não conseguiu dar prosseguimento (ele sempre faz isso, começa a história e não consegue dar continuidade). A professora resolveu contar a história para todos, ela disse que eles ainda não conheciam a história que J pegou, por isso ela contaria para depois eles saberem como é aquela história.

A professora contou a história “Uma vovó diferente”, que fala de uma vovó bruxa, uma vovó diferente, que quando tentou ser como as outras avós, à pedido da neta, ficou triste, pois ela gostava mesmo é de ser diferente. (Nota de Campo, 07 nov. 2014)

Como destacam os documentos oficiais, as histórias são fontes de informação cultural, as crianças se identificam com as situações presentes nas narrativas, além de ampliar suas concepções sobre fatos sociais com a representação de papéis e personagens.

Os diferentes projetos desenvolvidos pela escola proporcionavam a presença de mais gêneros, dando a possibilidade de ampliação do repertório das histórias ouvidas e contadas pelas crianças, como é possível perceber na nota de campo abaixo:

Enquanto as crianças tomavam café a professora me mostrou a atividade que as crianças fizeram com outra professora, no turno da tarde. A atividade era sobre a história “João e o pé de feijão”, eles fizeram atrás da porta da sala uma espécie de pé de feijão com o castelo do gigante no topo e, por todo o pé de feijão, havia fotos das crianças subindo nele. Ficou muito interessante o feito, a casa do gigante era de papelão e o pé de feijão de papel verde. A professora tirou foto das crianças na sala simulando a subida no pé de feijão, depois imprimiu e colou sobre a reprodução que fizeram na sala (as crianças apontavam para as mãos do gigante no alto de castelo). (Nota de Campo, 07 nov. 2014)



Figura 13 – Fotos da sala: projetos da escola
Fonte: arquivos da pesquisadora



Figura 12 – Fotos da sala: projetos da escola
Fonte: arquivos da pesquisadora

Outras vezes, os gêneros que se faziam presentes na escola eram os gêneros divulgados pelas mídias, como, por exemplo, as músicas que as crianças cantavam espontaneamente na sala de aula ou na hora das brincadeiras. Músicas diferentes das que são trabalhadas no cotidiano da escola, por isso, é possível perceber que são aprendidas no ambiente social.

Ainda durante o café AM cantava uma música de Maria Gadú, Dona Cila “oh meu pai do céu, limpe tudo aí, vai chegar a rainha, precisando dormir, quando ela chegar tu me faças um favor, dê um manto a ela, que ela me benza onde eu for”. Achei interessante o repertório dela, já vi AM cantando funk, as músicas da escola e agora essa música. (Nota de Campo, 10 de nov. 2014)

Com esse evento, podemos refletir sobre as diferentes linguagens presentes na educação infantil. Uma delas é a linguagem musical. É importante destacar que, na escola pesquisada, as músicas são trabalhadas numa perspectiva cultural, as canções que as crianças cantam com a professora não são de comando ou normatização, mas cantigas populares, relacionadas aos projetos da escola. Como as crianças são seres sociais e formam-se em unidade com o meio, na escola, podemos perceber as diversas influências no repertório

musical das crianças, desde funk, músicas populares às músicas proporcionadas no ambiente escolar.

A influência do meio é percebida também nas brincadeiras, no excerto abaixo vemos a influência da mídia:

As crianças brincaram um bom tempo no pátio, brincaram no balanço, no roda-roda, no escorregador... Algumas pegaram o fogão e os panos para montar uma casinha (ajudei J a carregar o fogão, pois é um pouco pesado). Depois desistiram da casinha e pegaram os panos e colocaram sobre a cabeça e começaram a andar pelo pátio, várias crianças embaixo do pano.

V, H e MC me chamaram para brincar, elas queriam me prender, então me colocaram encostada na parede e “prenderam” minhas mãos. Elas estavam brincando de Frankenstein, H disse que o Frankenstein vem de uma máquina de raios. Elas diziam que iam me eletrocutar. Perguntei se elas já viram o filme do Frankenstein, elas responderam que viram o desenho na televisão, V diz que viu na Monster High (achei interessante a brincadeira das meninas, rompendo com a ideia de que as meninas só querem ser princesas nas brincadeiras). (Nota de Campo, 20 de nov. 2014)

Assim, conforme explana Vigotski (2009), durante as brincadeiras as crianças reelaboram criativamente as impressões vivenciadas. Nesse evento, as experiências vivenciadas fora da escola são trazidas para o momento de brincadeira no recreio.

Como afirma Bakhtin (2011), a língua é dialógica, é um conjunto de vozes sociais. Nos enunciados das crianças, essa dialogicidade fica evidente, como neste relato:

Depois do café é a hora da rodinha, como todos os dias as crianças falam sobre os acontecimentos do fim de semana ou algo que têm vontade (a conversa de hoje foi em torno das eleições, já que muitas crianças foram votar com os pais). VL comenta: “A Dilma ganhou”. GC diz “a Dilma roubou, ela entrou com a arma no banco e roubou o dinheiro” (fiquei pensando na interpretação que as crianças constroem das coisas que veem na televisão ou escutam em casa). A professora disse a ele que isso não aconteceu, porque, se a Dilma tivesse feito isso, dessa forma, ela estaria presa. (Nota de Campo, 27 de out. 2014)

Nesse fragmento, podemos perceber que “[...] toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” (FIORIN, 2008, p. 19). No enunciado de GC, identificamos essas muitas palavras e, principalmente, que as crianças, dentro de seu pequeno mundo próprio, produzem conhecimento sobre a cultura, a política, a economia. Percebemos que são seus enunciados que nos dizem como elas

interpretam o mundo e a cultura em que vivem. Por isso é que vamos a esses enunciados para entender suas relações com os gêneros. Essa é a temática abordada a seguir.

5.3.3 Os enunciados das crianças

Diante dos gêneros presentes nesse contexto, alguns enunciados são suscitados, os quais podem sinalizar os sentidos e significados atribuídos pelas crianças nas interações com os gêneros. É sobre tais aspectos que esse tópico vai tratar.

O protagonismo das crianças nas situações sociais de interação, como discutido nos capítulos teóricos desta dissertação, fica evidente em algumas situações vivenciadas em campo, como no fragmento abaixo, que vai mostrar o quanto as crianças dominam os gêneros que circulam em diferentes contextos sociais:

A professora colocou o fogão de madeira do lado de fora da sala, GL e GC, rapidamente, entraram na brincadeira com o fogão. Eles pegaram tecidos disponíveis na sala e montaram uma espécie de casa. GL estava cozinhando, ele pegou um livrinho de história e me deu: “Tia, aqui, para você escolher”. Perguntei: o que é isso? Ele disse: “é uma revista, oh aqui tem hambúrguer, batata frita, contrafilé, pode escolher” (ele queria dizer que era um cardápio, mas usou a palavra revista quando perguntei).

Depois de me entregar o cardápio, foi até o fogão e voltou com uma marmita cheia de brinquedos (que era a comida) e me entregou. Ele diz que é R\$ 6,49. Fingi que peguei dinheiro do bolso e entreguei a ele.

Mais tarde, ele recolheu a marmita e levou novamente para o fogão. Fingiu que cozinhava e voltou segurando a marmita com um pedaço de pano (como fazemos com o pano de prato ou luva quando algo está quente). Peguei um dos brinquedos da marmita e fingi comer.

Ele pegou o livro novamente e apontou para o que estava escrito e disse “oh, isso aqui pode comer”. O que é? Perguntei. Ele fingiu que lia passando os dedos sobre as letras: “isso aqui pode comer, não faz mal”. GL voltou para o fogão e continuou cozinhando, ele pegou a marmita novamente, voltou e disse: “esse aqui é um contrafilé que sobrou da semana passada, eu vou fazer ele tá, mas não tá velho não, tá bom?”. Explicou pra mim e para a professora que estava ao meu lado na hora. (Nota de Campo, 07 ago. 2014)

O enunciado de GL evidencia o conhecimento das crianças em relação às situações de interação e aos gêneros que se fazem presentes nelas. No contexto da brincadeira, que era de restaurante, não cabia um conto ou uma história, mas sim um cardápio. Por isso, ele transforma um gênero em outro, mais adequado à situação.

Assim, nesse contexto de brincadeira, a criança nos deixa conhecer as interpretações que faz do mundo e deixa claro que são interpretações pertinentes e criativas, não são meras

reproduções daquilo que vivencia no contexto social, mas uma reprodução criativa, como vimos em Corsaro (2009) e Vigotski (2009). Nesse caso, a presença do gênero determinado pela esfera comunicativa, que se criou a partir da brincadeira.

Outro evento em que podemos perceber algo semelhante é no citado abaixo, no momento de contação de história, na rodinha. Depois que a professora já havia contado a história uma vez, uma das crianças pede para contar novamente. Os colegas, ao perceberem que o que menino estava falando era diferente do que a professora contou da primeira vez e estava engraçado, logo disseram que se tratava de outro gênero, não uma história;

Depois que acaba a história a professora sempre diz: “e essa história chegou ao fim, quem quiser que conte outra pra mim”. Então J se ofereceu para contar uma história, ele pegou o livro, mas não quis contar a mesma história que a professora havia contado (não sei se ele memorizou a história, eu também não consegui). Assim, ele começou a inventar uma história nada convencional baseado nas imagens, ele falava coisas engraçadas, as crianças caíram na gargalhada, depois uma das crianças disse: “ele tá contando é piada”. (Nota de Campo, 09 out. 2014)

Nesse evento, vemos a autonomia da criança diante da situação de contação de história na rodinha. Ela não se contentou em reproduzir o que a professora havia falado anteriormente e inventa sua própria história, que é denominada pelos colegas de piada, já que o objetivo comunicativo que se colocara naquele instante foi o de fazer rir. Como aponta Rodrigues (2005), mais do que pelas propriedades formais, o que distingue um gênero é sua ligação com a situação social de interação. As crianças demonstraram compreender isso.

Em outros momentos, o que se faz presente são as inferências que as crianças fazem diante das leituras e interações com os gêneros, não recebendo a história de maneira passiva, mas exercendo um comportamento de leitor.

Ainda na roda a professora contou uma história para as crianças: “A vaca que botou um ovo”. A professora logo chamou a atenção das crianças para o que diz o título da história e pergunta: “vaca põe ovo?”. As crianças responderam que não.

Logo algumas crianças já começaram a fazer inferências sobre a história:

JL: “deve ter sido a galinha da angola que botou”. E AM completou: “a galinha da angola é preta de pintinhas brancas”.

[Fiquei impressionada com a inferência das crianças e com o levantamento de conhecimento prévio que elas tiveram. Eu mesma não tinha levantado essa hipótese, e não lembrava da galinha da angola].

(Assim, as crianças perceberam a cor do ovo, que mesmo sendo da cor da vaca (preto e branco), remetem à cor da galinha da angola, que é o animal que bata ovos).

A professora continuou instigando as crianças: “mas se a vaca botar um ovo, o que vai nascer?”.

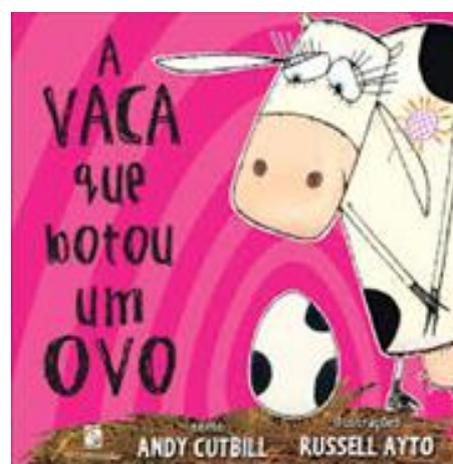
JL rapidamente respondeu: “um cabritinho!”

A professora continuou a história: (os animais da fazenda ficaram com ciúmes da vaca mimosa, devido à repercussão que teve a história de uma vaca botar um ovo, então os animais ficaram vigiando a vaca enquanto ela chocava o ovo).

P logo disse: “pra ver se ia nascer uma vaca ou um pintinho”.

As crianças ficaram encantadas com o final da história, como haviam previsto o ovo era de uma galinha da angola, que resolveu ajudar a vaca mimosa, já que a vaca estava triste, pois achava que não havia nada de especial nela. Por fim nasceu um pintinho, mas ao invés de dizer “piu-piu” o pintinho disse “muuuuuuu”, já que a vaca tinha dado tanto carinho e tinha chocado o ovo. (Nota de Campo, 18 de ago. 2014).

Figura 14 – Capa da história lida
Fonte: arquivos da pesquisadora



Nesse evento, as crianças demonstram a interação que realizam com o gênero, que é ampla, perpassando o resgate de conhecimentos prévios, levantamento e confirmação de hipóteses, análise de elementos verbais e não verbais, como a capa do livro. Elementos que são incorporados ao momento de leitura.

Essas inferências fazem-se presentes nos diversos momentos de leitura, demonstrando que as crianças são sujeitos e participam ativamente do processo de construção de seus conhecimentos.

Depois da rodinha todos voltaram para os seus lugares, a professora contou a história “Carona na vassoura”.

A história falava de uma bruxa que voava em sua vassoura com um gato e um caldeirão, durante o voo a bruxa deixou cair seu chapéu, o laço da cabeça e sua varinha mágica, cada vez que ela deixava cair algo, um animal encontrava para ela, devolvia e pedia uma carona na vassoura. Então, chegou um momento da história em que ficaram em cima da vassoura: a bruxa, um gato, um cachorro, um sapo e um pássaro. Assim, a vassoura se quebrou, os amigos da bruxa caíram e ela foi parar nas garras de um dragão. Prestes a ser devorada pelo dragão, a bruxa foi resgatada por seus amigos animais, que se

sujaram de lama e fingiram ser um monstro terrível. O dragão ficou com medo e libertou a bruxa.

As crianças ficaram encantadas com a história e logo começaram a fazer inferências:

GA: “será que vai cair?” (falando da vassoura da bruxa com o peso de todos).

C: “nossa, um monte de bicho!”.

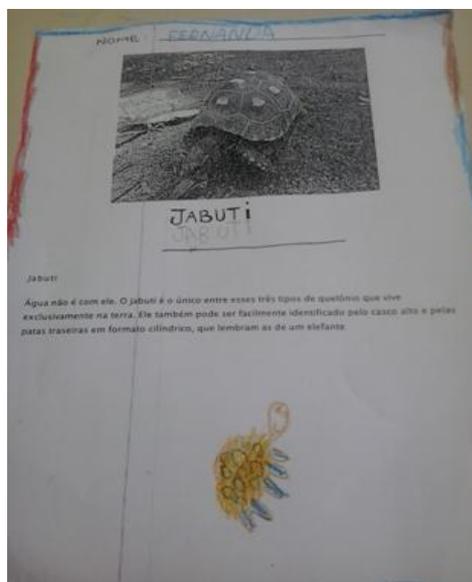
GA: “só falta ela dá carona para um elefante e quebrar a vassoura!”.

Quando a professora falou da parte em que a bruxa encontrava o dragão, algumas crianças já sabiam que o personagem ia aparecer, como a F, suponho que ela soubesse porque o livro estava na mesinha que as crianças têm acesso e, provavelmente, essa é uma história que F já folheou. (Nota de Campo, 15 de ago. 2014)

Nesse evento, vemos o papel da escola na ampliação do repertório de histórias a que as crianças têm acesso. Isso permite o desenvolvimento de um comportamento leitor: que tem interesse pela leitura, levanta hipóteses, relaciona textos. Como orienta Baptista (2010), não é na educação infantil que a alfabetização dessa criança se dará, mas cabe a essa etapa da educação incentivar o interesse pela leitura e pela escrita, e o desejo de aprender. Mais do que ouvintes da história, as crianças oferecem sua contrapalavra a ela, se mostram responsivas ao texto, o que evidencia que estão mergulhadas no fluxo dialógico que se estabelece na interação entre leitor e texto. Mostram, ainda, que compartilham do pacto ficcional que essas narrativas exigem de seus leitores.

É nesse viés que os gêneros da ordem do expor estiveram bastante presentes no contexto dessa sala de aula, principalmente devido ao projeto desenvolvido ao longo do ano: “Toca de gente, casa de bicho”. Esses gêneros apareciam para divulgação de conhecimentos, às vezes na modalidade oral, outras, na modalidade escrita.

Figura 15 – Texto expositivo
Fonte: arquivos da pesquisadora



A situação real de interação vivenciada pelas crianças no contexto do projeto “Toca de gente, casa de bicho” era o interesse em conhecer mais sobre os bichos e suas casas. Portanto, os gêneros mais adequados são os de divulgação de saberes, da ordem expositiva. A presença desses textos no contexto da educação infantil, na perspectiva que defendo nesta pesquisa, vai ao encontro do entendimento da criança como um sujeito capaz, que constrói conhecimentos diversos sobre as temáticas presentes na sociedade.

Com a presença desses gêneros no contexto pesquisado, ficava evidente o “continuum” entre a oralidade e a escrita. Muitas vezes, os textos eram elaborados ou trabalhados de maneira oral para, depois, em outros momentos e contextos, se apresentarem na modalidade escrita, eliminando, portanto, a dicotomia entre a fala e a escrita, evidenciando, como propõe Marcuschi (2010, p. 34, grifo no original), “[...] uma diferenciação gradual e escalar”, já que as relações entre fala e escrita não são dicotômicas, estanques ou lineares, pois “[...] refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI, 2010, p. 43, grifo no original).

O interesse das crianças pelos gêneros secundários, mais elaborados, como afirma Bakhtin (2011), evidencia que as crianças participam ativamente da produção cultural, exercem práticas de letramento – perspectiva ideológica de letramento (STREET, 2010). Ou seja, mesmo não sendo ainda alfabetizadas as crianças constroem saberes com e a partir desses gêneros.

E, diante desses textos, as crianças apresentavam diferentes reações, o que demonstrava suas ações responsivas diante desses gêneros. Algumas se interessavam pelas informações lidas pela professora, outras nem tanto. Algumas acompanhavam com os dedos o texto escrito enquanto a professora fazia a leitura:

Depois da rodinha a professora trabalhou uma atividade sobre o “jabuti” (as crianças estavam estudando as casas e começaram pelos animais que carregavam suas próprias casas).

Na atividade havia a imagem em preto e branco de um jabuti, abaixo o nome “JABUTI”, e as crianças tinham que copiar essa palavra.

Abaixo do nome, havia um pequeno texto informativo sobre o jabuti, seu habitat etc. [não havia nenhuma referência do suporte ou de onde aquele texto havia sido retirado].

A professora leu o texto informativo para as crianças (GL ia passando o dedo pelas palavras do texto enquanto a professora lia).

Abaixo as crianças tinham que desenhar um jabuti. (Nota de Campo, 01 set. 2014)

Uma das questões relevantes para se discutir em relação à presença desses gêneros no contexto pesquisado é que os textos dessa ordem eram apresentados às crianças, em sua maioria, fora do suporte original, o que nos leva a refletir sobre a função social dos gêneros, que está relacionada aos modos de circulação de cada gênero, por conseguinte, ao suporte original de circulação.

Os gêneros, quando apresentados às crianças em seus suportes originais de circulação, favorecem na compreensão da situação social que origina determinado gênero, diminuindo, dessa forma, a escolarização do gênero, que é, em parte, inevitável, quando se leva um gênero de circulação social para ser trabalhado na sala de aula. Quando este é retirado de seu suporte original, recortado, essa escolarização fica ainda mais evidente. Por isso, é ideal que as propostas de trabalho com os gêneros nas escolas tenham sempre uma função social, um objetivo comunicativo real, que é o que vai determinar a escolha de determinado gênero e não outro.

A professora fez uma revisão sobre o cartaz que viram na semana anterior sobre os cuidados com a tartaruga (uma espécie de folder conscientizando as pessoas de que a tartaruga é um animal em risco de extinção e que não se deve pescá-la). O folder xerocado está colado no caderno das crianças.

Assim a professora conversou sobre uma atividade que as crianças iriam fazer: a confecção de um cartaz sobre a tartaruga. Então a professora perguntou: “o que pode ser escrito no cartaz?”

AM logo respondeu: “mas a gente não sabe escrever”.

Professora: mas a tia vai escrever no quadro.

A professora começou a combinar com as crianças o que podia ser escrito no cartaz:

Professora: podemos escrever, proibido pescar tartaruga?

Crianças: sim.

Professora: Mais o que? O que tartaruga come?

Crianças: tomate, banana (coisas citadas na música que eles conhecem da tartaruga).

Assim a professora combinou que cada um iria receber uma folha para fazer um cartaz sobre a tartaruga e escrever o que foi conversado na rodinha. (Nota de Campo, 22 de set. 2014)

Partindo de uma discussão oral, as crianças produziram um gênero para abordar a questão da pesca de tartarugas. A princípio, um gênero primário, uma conversa, passando para a elaboração de um gênero mais elaborado, secundário, um cartaz de conscientização. Contudo a função social do gênero não foi adequadamente abordada. Seria interessante que o folder apresentado anteriormente às crianças fosse trazido em seu formato original de

circulação social e fosse trabalhada a função social para a produção desse gênero, que é conscientizar a população do prejuízo ao meio ambiente da pesca de tartarugas.

Nessas atividades, a função social do gênero deve ser bem abordada para que o propósito sociocomunicativo fique claro e, conseqüentemente, haja mais sentido para que as crianças produzam um gênero como esse. Um objetivo comunicativo real deve ficar claro, as próprias crianças sinalizam essa necessidade nas relações que estabelecem com uma atividade desse tipo. O excerto abaixo nos auxilia a pensar sobre isso:

Observei que M, depois que terminou a atividade, passava o dedo sobre as letras de sua folha, com a frase que copiou do quadro, e falava: “Eu sou a tartaruga, sou muito sossegada”.

Repetindo a letra da música que a professora trabalhou com eles em dias anteriores.

Resolvi perguntar para a outra criança do meu lado, JL, o que estava escrito.

Ele respondeu: tartaruga (apontando para a palavra iniciada com a letra T).

Eu: tem uma coisa antes: Proibido...

Ele completa: “pescar tartaruga”. (Nota de Campo, 22 de set. 2014)

Nesses eventos, podemos perceber que a criança precisa ser incentivada a participar e situações reais de produção de gêneros, pois, como um ser social, participa das interações sociais, logo, produz gêneros. Por isso, a importância de um repertório de gêneros, já que são eles que organizam as interações entre os sujeitos. Como afirma Bakhtin (2011), se tivéssemos que inventar os gêneros nos momentos de interação, a comunicação seria impossível.

A Atividade que a professora passou para as crianças é sobre a tartaruga. Antes de entregar a folha ela lembrou às crianças sobre o que elas já sabiam sobre as tartarugas, lembrando que existem as tartarugas marinhas e terrestres. Na folha havia um pequeno texto de curiosidade científica sobre as tartarugas e abaixo as crianças tinham que desenhar uma tartaruga. (Nota de Campo, 08 de ago. 2014)

Alguns gêneros privilegiavam a linguagem não verbal, também, para tratar do tema dos passarinhos e seus ninhos. Nessas situações as diferentes linguagens eram trazidas para abordar o tema estudado, as imagens, a música, a escrita.



Figura 17 – Cartaz com o ninho do João de Barro

Fonte: arquivos da pesquisadora

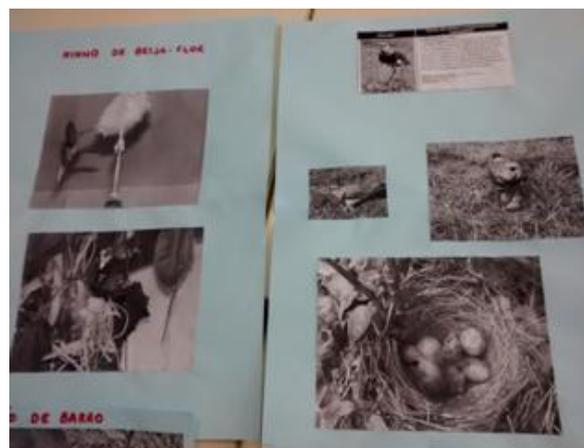


Figura 16 – Cartaz com os ninhos

Fonte: arquivos da pesquisadora

A linguagem escrita, presente em alguns gêneros, também era de interesse das crianças. Elas levantavam hipóteses e apresentavam conhecimentos em relação a essa modalidade da língua. Como vimos em Baptista (2010) e nos documentos oficiais, não aguardam autorização de um adulto para isso, conforme se nota no excerto a seguir:

Após a rodinha as crianças voltaram aos seus lugares na mesa e a professora distribuiu as revistas para terminarem a atividade da letra T, que começaram na sexta passada.

Dessa vez as crianças precisavam encontrar palavras que começavam com a letra T.

[Logo percebi que seria uma atividade complicada para as crianças tanto na questão da noção de palavra, já que no dia anterior eles só estavam buscando a letra T, além da questão do T somente no início da palavra].

A professora percebeu a dificuldade e explicou no quadro quando a letra T está no início e quando está em outra parte da palavra, no caso as palavras que as crianças deveriam recortar deveriam ter a letra T no início.

Depois que colou todas as palavras que tinha encontrado H apontou para as palavras e disse: “só não sei o que tá escrito”. Então li algumas palavras pra ela. (Nota de Campo, 11 de ago. 2014)

Quando a criança diz “só não sei o que está escrito”, demonstra que ela já sabe muita coisa em relação à linguagem escrita, ela compreende que as palavras são formadas por letras e que são formas de dizer algo, que aquele agrupamento de letras representa esse dizer. Assim, ao dizer que não sabe, H mostra as hipóteses que já tem sobre a leitura e a escrita, de que ali está escrito algo que se pode ler.

Em outro momento, a mesma criança demonstra que já entende que o que a professora fala ao ler uma história: está escrito. Então, quando se oferece para recontar a história que a

professora havia contado anteriormente, ela não aceita contá-la pela memorização e observação das imagens, ela quer decodificar o que está escrito:

AM trouxe um livro diferente para a aula e a professora havia prometido contar a história na hora da rodinha. Assim fez: A professora contou a história “A história das três bonecas” (a professora disse que é um conto indiano – a história fala de três meninas que são feitas de oceno – Ariane, Guta e Salina). As crianças ficaram concentradas ouvindo a história.

Depois que terminou, a professora perguntou quem queria contar, ela dava prioridade às crianças que participavam menos, para que contassem a história, mas nenhuma aceitou, por fim, H se prontificou.

H não aceitou contar a história pela memorização daquilo que a professora havia contado ou pela observação das imagens, ela ficava tentando ler o que estava escrito, mas não saía nenhuma palavra, ela fechava um olho e ficava tentando ler. As crianças começaram a ficar impacientes. JL, que estava ao lado de H pressionava: “começa H”. E ela bem baixinho falava com ele, “tenho que ler, se eu não ler, como que vou contar a história?” A professora também insistia, “começa H”. E H disse: “eu vou ler tia”. “Então pode começar, vai”, diz a professora. H continuava apertando os olhos e olhando para as letras, tentando emitir o som que aquelas letras representavam, mas não conseguia. A professora perguntou se ela quer desistir, passar para outra criança, que não havia problema nenhum, “a gente pode desistir se a gente não quer mais”. H preferiu deixar a história para outro colega contar e disse: “eu só se lei os meus livros”. (Nota de Campo, 14 nov. 2014)

É muito interessante o movimento que H faz: ela compreende que o que se lê está representado pelas letras no papel, por isso ela tenta decodificar, mas, como no seu ambiente de educação infantil a prática da decodificação não está presente, ela ainda não conseguiu realizar a leitura. Foi uma opção dela contar a história lida, pois, se quisesse contar lembrando o que a professora havia falado pelas imagens, ela o faria, mas ela entendeu que aquelas letras representam os sons e queria emití-los.

Vemos nesse evento que o sentido para a leitura produzido por H envolve não apenas as sequências de imagens ou o que a professora contou anteriormente. Envolve, também, a dimensão codificação/decodificação. As próprias crianças exigem mais na interação com os diferentes gêneros.

Numa mesma situação, duas perspectivas para o que é ler fazem-se presentes. Para a professora, o objetivo da atividade é demonstrar às crianças que os textos têm algo a contar, têm algo a dizer. Além disso, ela pretende que as crianças se sintam capazes desse dizer, de utilizar o livro para dizer, para narrar. Isso é importante, sem dúvida, e uma prática comum na educação infantil para que as crianças sintam-se capazes de ler mesmo sem decodificar. Entretanto, H já compreendeu uma outra dimensão do ato de ler, que não envolve apenas um

dizer, mas um dizer específico: dizer o que está escrito. H já não concebe mais a leitura sem a decodificação.

Esse é um dos desafios que se fazem presentes nas salas de aula e nas pesquisas: como lidar com a heterogeneidade de sentidos para o que seja ler que começa a se mostrar para as crianças na educação infantil (e mesmo depois, no ensino de fundamental, quando começa o processo sistemático de alfabetização)? Um dos conceitos que nos ajuda a começar a responder um questionamento tão complexo quanto esse, é o conceito de vivência de Vigotski. Para o autor, a

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, como 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 indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010, p. 686, grifo no original)

Portanto, é a vivência que nos auxilia a entender como cada indivíduo age em relação às situações que vivencia, no caso citado anteriormente, uma prática de leitura. Essa reflexão precisa ser abordada “[...] a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 682). Tal evento mostra o interesse das crianças pela linguagem escrita, a compreensão dessa linguagem e, principalmente, a heterogeneidade de sentidos para o que seja ler, ou melhor, diferentes e conflitantes compreensões para o ato de ler. Ou seja, diferentes vivências.

Nesse sentido, deve interessar à escola, aos docentes, às pesquisas, mais do que os parâmetros absolutos¹⁹ – que podemos chamar dos conhecimentos que a escola tem de trabalhar –, os parâmetros relativos, que dizem respeito à maneira como as crianças vivenciam

¹⁹ Vigotski (2010, p. 682) vai dizer que “[...] para compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento da criança é sempre necessário abordá-lo não a partir de [...] parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento. Pode-se falar disso como se fala de uma regra geral que frequentemente se repete na pedologia – a de que é necessário migrar dos indicadores absolutos do meio para os indicadores relativos, ou seja, para esses mesmos indicadores, mas tomados no que concernem à criança”.

as experiências com tais conhecimentos. Como afirma Vigotski (2010, p. 686, grifos no original), “[...] *a pedologia deverá saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança*, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento”.

Em outra situação, é possível perceber levantamento de hipótese na escrita de palavras:

GA veio com seu desenho perto de mim e pediu que eu escrevesse dentro do carro que ele desenhou a frase “na moda”.

GA: Tia, escreve aqui pra mim: “na moda”.

Pesquisadora: mas escreve você, eu vou te falando as letras.

AM que estava do lado já começou a falar as letras: “na; N / A”.

Fiquei impressionada com ela, então perguntei:

Pesquisadora: e “mo”, como é?

AM: M / O

Pesquisadora: e o “da”

AM: D / A

GA escreveu as letras ditadas por AM e como queria escreveu “na moda” em seu carro.

Perguntei pra ele: esse carro é da moda?

Gabriel A.: é, é o carro Gol.

Outro fato relevante, que mostra o interesse das crianças por essa linguagem, é quando uma delas tem a oportunidade de pegar a câmera e tirar fotos da sala. Além de tirar fotos dos colegas (que aqui não poderei divulgar), GA fotografa os diversos cartazes presentes na sala com as palavras que aprenderam durante o ano e o alfabeto, que foi ilustrado pelas crianças. Nessa situação, podemos perceber que os aspectos formais envolvidos na linguagem escrita também são fonte de interesse das crianças.

Essa e outras situações já explicitadas nessa pesquisa reforçam, mais uma vez, o que vimos em Baptista (2010), que o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve considerar os significados dessa linguagem para a criança.



Figura 18 – Cartaz da sala
Fonte: arquivos da pesquisadora



Figura 19 – Cartaz da sala
Fonte: arquivos da pesquisadora



Figura 21 – Cartaz na sala
Fonte: arquivos da pesquisadora



Figura 20 – Cartaz na sala
Fonte: arquivos da pesquisadora

A propriedade com a qual as crianças falam da linguagem escrita se mostra presente nos diferentes momentos em campo. Elas demonstram, também, conhecimento dos sentidos da escrita:

P também havia levado um livro para a escola “A Branca de Neve” e, assim que acabei de contar a história da AM, ela pediu que contasse a dela também, então contei a história da Branca de Neve (assim que peguei a história dei uma folheada pra ver o tamanho, pois estava chegando a hora do almoço, pra ver se ia dar tempo). Quando me viu fazendo isso P achou que eu ia começar a ler de traz pra frente, então me corrigiu, “não tia, é aqui que começa”. Respondi: “Ah, sim, só estava vendo o tamanho”.

Contei a história a tempo de irem lavar as mãos para almoçar. (Nota de Campo, 20 out. 2014)

Nesse evento, uma das crianças me corrige, pois acha que vou começar a ler a história de trás para frente. Outras vezes as crianças fazem diferentes intertextualizações, percebendo a relação entre os diferentes gêneros.

Durante a rodinha a professora explicou a atividade que as crianças iriam fazer em seguida, com a música “Tartaruga”, que a professora digitou numa folha. As crianças teriam que achar e circular as palavras que iniciavam com a letra T.

Antes de fazer a atividade, a professora colocou a música para tocar no rádio. As crianças adoraram a música, todas cantavam empolgadas e pediram que a professora colocasse novamente [interessante que o CD é uma produção de uma das professoras da escola em parceria com dois amigos. As crianças pegaram a capa do Cd e ficaram admirando a professora que aparecia em uma foto na contracapa].

As crianças ouviram a música “Tartaruga”, de autoria de Fernando França.

AM, que está sentada ao meu lado na rodinha, disse para mim: “tia, eu tenho a história “Festa no céu”. Nela, a tartaruga se esconde dentro do violão e quando ela cai o casco dela quebra tudo”.

Respondo: Essa história é muito legal, né?

[Achei muito interessante a intertextualização que AM fez entre a música e a história “Festa no céu”: ambas têm a tartaruga como protagonista].

(Nota de Campo, 08. Set. 2014)

Isso nos mostra que as crianças participam ativamente da produção cultural, como vimos em Corsaro (2009). Elas não são tábulas rasas para depósito de conhecimento, como se pensou em tempos atrás. Pelo contrário, exercem ações responsivas em relação aos trabalhos que realizamos com elas nas salas de aula, conseqüentemente, diante dos gêneros discursivos. E, para além disso, essas ações revelam que a criança não apenas se atém o sentido dos textos individualmente, mas, mesmo aquelas que ainda não estão alfabetizadas, já estão tecendo a teia dialógica entre os textos que vão incorporando ao seu repertório. E fazem isso com base em elementos diversos, como nesse caso, em que a presença de uma mesma personagem é o fio que ata as histórias.

Essa responsividade, isto é, suas ações de valor, podiam ser percebidas nas interações com os textos, demonstradas, muitas vezes, pelo encantamento pela história lida pelo outro, a repetição e fruição na leitura, que ficavam evidentes nos enunciados das crianças:

Depois de um bom tempo no parque, as crianças entraram para a sala, a professora deixou que pegassem os livros de literatura para contar histórias (momento de leitura livre).

JL pediu que eu contasse uma história para ele, escolheu a história “O macaco”, comecei a contar a história para JL e AM, F, K e B se juntaram também para ouvir.

Assim que acabei de contar F já me deu outra história para que eu contasse também: “Rapunzel”. As crianças ficaram prestando atenção em toda a história.

Depois desse momento das histórias, a professora distribuiu uma folha para desenho livre, mas F ainda queria que eu contasse mais uma história que ela havia escolhido: “Chapeuzinho vermelho”. Falei com ela: “mas vocês vão fazer um desenho agora, que a tia está dando folha”. Ela respondeu: “pode contar tia, enquanto a gente desenha”. Então contei a história para ela e para AM enquanto elas faziam seus desenhos. (Nota de Campo, 11 set. 2014).

JL pegou uma história e pediu para que eu lesse para ele, a história “Parece gostoso: perigo com envenenamento” – a narrativa contava a história de uma criança que adorava colocar tudo na boca, que acabou colocando produtos de limpeza na boca e foi parar no hospital. JL ficou concentrado na história, outras crianças quando viram que eu estava lendo para JL, se aproximaram para ouvir a história também. Assim que terminei, JL pediu que eu contasse a história novamente, ficou atento ouvindo outra vez. (Nota de Campo, 28 de nov. 2014)

Nesses eventos, pude vivenciar com as crianças essas experiências com as histórias. Momentos em que me doava àquelas narrativas e às crianças e, em contrapartida, as crianças se doavam às histórias e à minha narração. O ambiente era propício a essas situações, a professora sempre dava liberdade para tal prática, sempre que as crianças me pediam para ler determinada história, a professora se mostrava receptiva à situação.

Outra questão que esse evento suscita é o interesse das crianças pela repetição de uma mesma história, estratégia que JL utilizou para se apropriar da narrativa. Em pesquisa anterior²⁰, realizada pelo grupo de pesquisa que faço parte, Grupo Linfe, observamos que a prática de repetir uma mesma história várias vezes possibilita que as crianças se apropriem da narrativa e vivam realmente uma experiência com o texto. Nem sempre o contato com vários textos, em curtos períodos, traduz-se em experiência significativa para as crianças.

O encantamento e o prazer em ouvir uma história se mostrava sempre presente, modificando até mesmo o humor de algumas crianças:

JL estava um pouco desanimado, então ofereci de contar uma história para ele (a história que AM levou para a escola “Dona Baratinha”. Ele

²⁰ Pesquisa apresentada no IV Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias (Grupec) – no Eixo Temático 3: Práticas Educativas e Infâncias. Disponível em: <http://grupec.fe.ufg.br/p/7772-trabalhos-por-eixos-tematicos>.

rapidamente aceitou, comecei contar a história, as crianças logo se aproximaram e ficaram ouvindo também, se ajeitaram ao redor e em cima da mesa, para ouvir a história. Na hora da música que a Dona Baratinha cantava na janela, todos nós catávamos juntos, “quem quer casar com a Dona Baratinha, que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha”. Alguns já conheciam a história e comentaram que outra professora havia contado para eles. Mesmo assim, se concentraram para ouvir a história novamente. (Nota de Campo, 20 out. 2014)

Depois que terminaram a atividade, a professora deixou pegar historinhas para ver. VL pediu para desenhar no meu bloco, assim que ele acabou de ver a história que escolheu deixei ela desenhar, é a primeira vez que ela consegue desenhar no meu bloco, porque sempre está longe de mim na mesa e acaba não tendo muitas oportunidades de fazer isso.

JL pede que eu leia para ele a história da Bela Adormecida (contei a história toda e ele ouviu com atenção, aos poucos mais algumas crianças se aproximaram e ouviram também). (Nota de Campo, 13 de out. 2014)

Em seguida, a professora fez a rodinha para contar uma história da Ruth Rocha “Quem tem medo de que”. As crianças ficaram curiosas sobre a história, a professora perguntou a todos do que eles têm medo, as respostas foram variadas: do escuro, de bicho, de cobra, de nada, de altura, de filme de terror – diz D.

JL, que estava começando a querer fazer pirraça e não entrar na rodinha, quando viu que a professora ia contar uma história rapidamente mudou de ideia. (Nota de Campo, 05 de dez. 2014)

Outras leituras, nem tão recorrentes, eram recebidas com curiosidade por algumas crianças, por outras nem tanto:

Ainda na rodinha a professora contou para as crianças uma lenda, de como surgiu o passarinho João de Barro.

Algumas crianças ficaram bem concentradas durante a leitura, outras nem tanto (essa é uma leitura diferente das que a professora costuma ler, apesar de trabalhar com “textos expositivos” e “imagéticos” sobre os ninhos, geralmente na hora da rodinha ela contava narrativas de livros, dessa vez ela estava contando a lenda, que estava numa folha de papel que ela imprimiu da internet, a própria estrutura textual é um pouco diferente dos textos que as crianças habitualmente ouvem). Mas muitos se concentraram na lenda, em especial JL, que estava ao lado da professora (ele sempre tinha interesse em ouvir histórias, era um dos que mais me pedia para ler histórias para ele). (Nota de Campo, 31 de out. 2014)

A variedade de gêneros presente na sala de aula deve corresponder à variedade que podemos encontrar nos diferentes ambientes sociais. Como já discutido, o professor não deve esgotar seu trabalho somente em alguns gêneros, como vemos com os gêneros da ordem do narrar. Portanto, uma mesma temática – as casas dos animais – pode ser abordada a partir de

diferentes gêneros: o texto não verbal, como vimos na figura 16; o texto informativo, como vimos na 17, com a apresentação das características das casas das aves; o texto ficcional, como no excerto acima. Cada um desses gêneros e suportes suscita um tipo de interação com o leitor, e esse leitor, a criança, oferece sua contrapalavra: concentra-se e ouve, dispersa-se, comenta, etc. Ou seja, demonstra sua atitude responsiva em relação aos diferentes gêneros com os quais interage. E isso também se aprende na escola, isso também é parte de aprender a ler.

Em diversos momentos, os livros foram objeto de troca, de prestígio e privilégio para algumas crianças:

Observo que hoje AM trouxe dois livros de sua coleção: “João e Maria” e “O patinho feio”. Os livros se tornaram objeto de prestígio para ela, já que os colegas sempre se achegavam para pedir o livro emprestado. Ela emprestava para alguns, mas a outros colegas ela recusava o empréstimo. (Nota de Campo, 03 de nov. 2014)

Outro episódio interessante que aconteceu em relação ao interesse das crianças nas histórias que a professora já havia contado foi quando GA tentou trocar a história que pegou pela história de GL “Carona na vassoura” [que a professora já havia contado]. GA tentou fazer inveja no colega com o livro que estava em sua mão, “olha o meu que legal oh, oh!”, dizia, folheando o livro na frente do colega, “quer trocar?”, tentando convencê-lo a dar a história “Carona na vassoura” para ele.

[Isso mostrou o interesse das crianças pelas histórias que já conheciam, acredito que por ter mais significado para elas, e as estratégias que utilizavam na disputa por quem iria pegar a história desejada]. (Nota de Campo, 21 de ago. 2014)

Nesses eventos podemos perceber, mesmo que implicitamente, mais do que eventos de letramento, como vimos em Street (2012), as práticas, as ações de valor, as relações de poder e os sentidos de portar um objeto da cultura escrita. Nesses pequenos fragmentos, podemos encontrar ressonâncias do todo, indícios de que a leitura e os livros vão penetrando a vida desses meninos e meninas e se incorporando a ela como objeto de desejo, fonte de prazer, portanto algo que merece ser negociado.

Como vimos, foi indo aos enunciados das crianças que esta pesquisa tentou compreender os sentidos e significados dados por elas aos gêneros presentes em suas vivências na educação infantil. Adotamos a perspectiva de Bakhtin (2011), quando afirma que todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação. Logo, é a posição ativa do falante. Tentamos apreender as posições ativas das crianças em relação aos gêneros.

Essas posições ativas se mostraram presentes nos diversos momentos da pesquisa de campo, confirmando, como defendido nas discussões teóricas que embasaram esta pesquisa, que a criança é um sujeito autônomo e de direitos, que também produz a sociedade à medida que é produzida por ela, numa relação dialética, em unidade.

Esse protagonismo se evidenciou com a possibilidade de construção coletiva de um instrumento de retorno da pesquisa para as crianças. Esse é o tema abordado a seguir, com o qual finalizo a apresentação e análise dos dados produzidos nesse estudo.

5.4 ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: O RETORNO DA PESQUISA

Neste tópico, discorro sobre o desafio que foi, nesta pesquisa, a tentativa de dar voz às crianças, isto é, a busca por uma pesquisa que, apesar de ser sobre as crianças, também fosse com elas.

No término do estudo piloto, com a definição das questões e objetivos da pesquisa, o desafio da participação efetiva das crianças se colocara. Foi nesse sentido que, a princípio, tinha o objetivo de fazer um diário de campo coletivo com as crianças, ideia apresentada, inclusive, para o exame de qualificação. Mas a realização desse diário, durante o trabalho de campo, seria algo difícil de esquematizar, o que foi, também, sinalizado pela banca.

Fui, então, com esse desafio para o campo, esperando que as próprias crianças e aquele contexto pudessem sinalizar como, de alguma forma, isso pudesse se realizar. Na tentativa de romper, dessa forma, com a subalternidade na pesquisa com as crianças, permitindo como afirmam Motta e Frangella (2013), que as crianças tomem a palavra.

E assim foi acontecendo. Como vemos no excerto a seguir, as crianças foram tomando a palavra e, conseqüentemente, sua participação na pesquisa.

Depois que terminou a história, a professora pediu às crianças que voltassem aos lugares e deu folhas para desenhar, disse que não precisava ser um desenho da história, só se eles quisessem. F perguntou o que eu iria desenhar, disse que ainda não sabia. GA também queria saber o que iria desenhar, ele disse que iria desenhar igual. Então perguntei a ele o que ele iria desenhar, que eu é que desenharia igual. Ele disse que ia desenhar um arco-íris e um jardim, então disse que também iria desenhar isso. Fiquei desenhando, F também fez o desenho parecido com o meu. Assim que terminei o desenho, GA veio conferir, ele começou a fazer modificações no meu desenho, disse onde eu tinha que desenhar as flores, por fim pegou o lápis e terminou o desenho pra mim (acrescentou maçãs à árvore, mais um sol porque “*estava bem quente*”, pintou o tronco da árvore com várias cores, desenhou dois pássaros na árvore e gotas de chuva também, “*porque arco-íris aparece quando tem chuva com sol*”).

(Nota de Campo, 07 de ago. 2014).



Figura 22 – Desenho do primeiro dia em campo
Fonte: arquivos da pesquisadora

Para Motta e Frangella (2013), na pesquisa com crianças, a questão da subalternidade da infância se faz presente, uma vez que, assim como algumas categorias da sociedade, muitas vezes, a criança é um sujeito que não tem voz. Daí o grande desafio das pesquisas: como dar voz às crianças, sujeitos de nossas pesquisas? Nesse sentido, as autoras problematizam e questionam tal subalternidade, perguntando-se: “pode o subalterno falar? E mais: é legítimo tomar a criança como subalterna?” (MOTTA; FRANGELLA, 2013, p. 188), já que “[...] essa concepção considera que tal sujeito pertence às camadas mais baixas da sociedade, constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12 *apud* MOTTA e FRANGELLA, 2013, p. 188).

Diante desses questionamentos é que a pesquisa com as crianças deve ser pensada, na perspectiva da criança como o outro, não como o vir a ser (MOTTA; FRANGELLA, 2013). E

isso, as próprias crianças nos indicam como fazer. Precisamos, portanto, deixar que isso aconteça.

Motta e Frangella (2013, p. 190) propõem, portanto, a problematização e o olhar para a voz subalterna. Para isso, recorrem aos conceitos de Bakhtinianos, de dialogismo e polifonia. Para o autor a língua é dialógica, constituída por múltiplas vozes sociais, produzida pelo fenômeno da interação verbal social. De acordo com as autoras, “[...] a dialogicidade e a polifonia discutidas por Bakhtin descortinam dinâmicas de processos de subjetivação, entendendo o papel do discurso e como ele afeta a forma como os sujeitos se identificam e se posicionam em contextos sociais específicos”.

Foi assim que, dentro das possibilidades do contexto desta pesquisa, que a dialogicidade foi se colocando, e as múltiplas vozes compondo as notas de campo. E o olhar para a voz da criança se efetivando:

Depois da atividade a professora deixou que as crianças escolhessem uma história para contar (momento de leitura livre). GA esperou o colega J acabar de contar a história e pegou o livro do colega para me contar a histórica “Carona na vassoura”. Ele contou a história perfeitamente, como a professora havia contado.

Depois que ele terminou de contar a história e foi colocá-la na mesa, novamente peguei meu bloco de anotação para escrever que ele havia me contado a história.

Ele voltou e me perguntou: o que você ta escrevendo aí?

Respondi: estou escrevendo que você me contou uma história.

GA.: você tem namorado, tia?

Respondi: não, tenho marido.

GA.: você vai contar pra ele isso? (apontando para o que eu tinha anotado no bloco). Deixa eu escrever meu nome aí pra você mostrar para ele.

Respondi: então tá!

GA escreveu seu nome no meu bloco. C viu o colega escrevendo e pediu para escrever também.

JL viu os colegas escrevendo o nome e pediu para fazer um desenho.

Entreguei o bloco de anotação a JL que fez um lindo desenho.

(Nota de Campo, 04 de set. 2014).

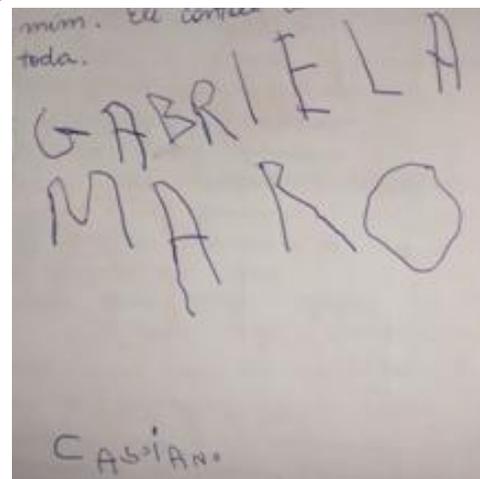


Figura 23 – Escrita no diário de campo

Fonte: arquivos da pesquisadora

Nessa situação, a própria prática da pesquisa se constitui num evento de letramento para o qual as crianças estão produzindo sentido. Nesse evento, diferentes práticas de letramento se fazem presentes: desde a leitura feita pela professora, a reelaboração da criança – uma prática de oralidade, na qual o texto escrito se materializa num texto oral, uma vez que o a criança ainda não sabe ler –, até minha prática de escrita como pesquisadora, que é ressignificada pela criança ao saber do objetivo daquela escrita. Assim, diversas aprendizagens sobre o que é ler e escrever, e do que é a pesquisa com crianças, se refletem nesse evento de letramento.

Nesse encaminhamento, Pereira (2012, p. 73) também reflete sobre a pesquisa com crianças. Segundo a autora, os lugares sociais ocupados por pesquisador e crianças são diferentes, defende que “[...] essa desigualdade estrutural não representa a naturalização de uma hierarquia entre pesquisador e criança, mas a delimitação dos lugares sociais de onde se posicionam especificamente em relação à pesquisa que desenvolverão conjuntamente”. Este “conjuntamente” vai se delineando durante a própria pesquisa de campo, nos momentos em que as crianças se colocam nessa participação:

GA terminou a atividade e veio até mim para ajudá-lo a colocar uma luva nas mãos. Então me perguntou: “você sabe desenhar tartaruga?” Disse que não, ele perguntou: “quer que eu desenhe uma tartaruga pra você?” Respondi que sim, ele pegou a caneta da minha mão e começou a desenhar no meu bloco de anotações e disse: “eu que sou criança que sei desenhar e você não sabe”. Desenhou a tartaruga com a caneta e depois disse: “deixa eu fazer outra”, dessa vez ele pegou o giz de cera no pote, ao começar a desenhar falou: “que delícia desenhar com o giz né!”. Respondi: “é né, é melhor!” (Nota de Campo, 14 de ago. 2014).

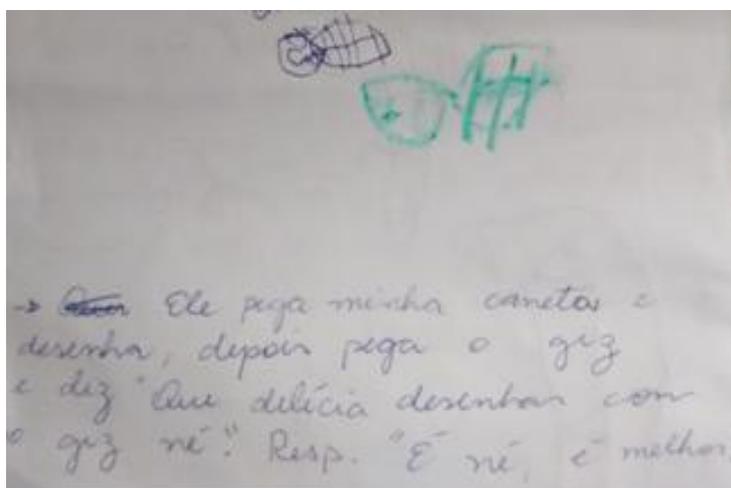


Figura 24 – Desenho da tartaruga no diário de campo
Fonte: arquivos da pesquisadora

Desse modo, a própria pesquisa se tornou um evento de letramento, mesmo sem a intenção inicial de que isso acontecesse as crianças acabaram se envolvendo com minhas práticas de escrita como pesquisadora, e participaram da elaboração de um gênero que se incorporou no cotidiano da turma: o diário de campo. Assim como me envolveram com as práticas de leitura delas, quando pediam que eu lhes contasse uma história ou cobravam minha participação nas atividades que realizavam. Essa foi a maneira que vivenciei o protagonismo das crianças na pesquisa. E o modo como escolhi dar retorno a elas da pesquisa teve a ver com esse protagonismo, assim como teve a ver com o tema da pesquisa que me levou a essa turma e a esses sujeitos, os gêneros.

No excerto citado anteriormente, também podemos ver como a criança se coloca como o outro do pesquisador, complementado-o, dando uma nova perspectiva para o vivido, a perspectiva da criança: “eu que sou criança sei desenhar, você que é adulto não sabe”. A criança é aquela que, nessa situação, dá acabamento à experiência do adulto pesquisador, seu outro, porque está dizendo: “desenhar também é uma forma de dizer, e essa forma eu domino e você, não!”.

Para fundamentar uma reflexão nesse sentido, Pereira (2012), toma alguns conceitos bakhtinianos, que auxiliam a pensar a pesquisa e a pesquisa com crianças. Destaca os conceitos de “horizonte, ambiente e exotopia” para falar do processo de negociação instaurado entre pesquisador e sujeito durante a pesquisa. Segundo a autora, Bakhtin vai abordar tais conceitos para falar de autor e personagem. De acordo com esse pesquisador, diante da personagem, o autor tem uma visão mais ampla, pode “vê-la de fora”, por isso “pode lhe dar acabamento”. E “[...] essa relação do autor com a personagem na atividade estética, porém, não coloca a personagem numa postura subserviente em relação ao autor. Ao contrário, autor e personagem travam intenso debate ao longo do processo de criação, afetando-se mutuamente” (PEREIRA, 2012, p. 73).

Nessa situação, a personagem só tem a visão do horizonte, a perspectiva que tem de si mesma. Já o autor é quem cria para ela o ambiente, onde se dará a história e como a personagem será vista. Nessa relação é que podemos perceber o papel do outro em nossa constituição, “[...] É o outro que dá a dimensão social da nossa presença e da nossa significação. É o autor que dá à personagem o ambiente onde ela desenvolve sua vida e o lugar de onde espreita o mundo” (PEREIRA, 2012, p. 74).

É nesse sentido que Pereira (2012) vai trazer o conceito bakhtiniano de exotopia, que

corresponde àquilo que o autor sabe da sua personagem e que ela mesma não tem como saber. É um excedente de visão que o autor tem em relação à

visão que sua personagem pode ter de si. A exotopia exige ir ao outro – experimentar o desafio de ver o mundo como se fosse ele. Esse exercício implica, num primeiro momento, abdicar ideologicamente de si e aceitar a perspectiva do outro como uma possibilidade legítima de ver o mundo. (PEREIRA, 2012, p. 74-75)

Esse é o exercício da pesquisa com crianças: tentar ver o mundo pelos olhos delas, aceitando suas perspectivas legítimas, que muitas vezes não são correspondentes às nossas, conforme se pode notar no seguinte excerto:

VL terminou sua atividade, veio até mim e perguntou: “você sabe escrever essa letra cursiva?”. Respondi que sim e perguntei se ela gostava, porque outro dia ela havia feito uma letra parecida no meu bloco de anotações. Ela disse que não, que não era letra cursiva, “era igual essa letra aqui”. VL apontou para a letra “e” cursiva no final de uma das palavras que eu havia anotado. VL, então, voltou para o seu lugar, mas em seguida voltou e perguntou: “dói sua mão?”. Disse que não, só se eu tivesse que escrever muito. Ela pediu o bloco de anotações para desenhar, entreguei a ela. VL fez um desenho em uma das folhas e, na outra, várias vezes o movimento da letra “e” cursiva, uma emendada na outra, como uma espiral. Depois veio me mostrar, “essa aqui, tia”, mostrando o que tinha feito. (Nota de Campo, 20 de nov. 2014).



Figura 25 – Escrita da criança
Fonte: arquivos da pesquisadora

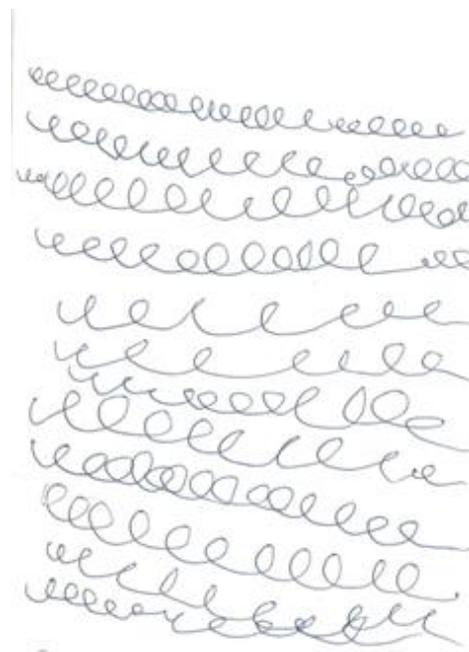


Figura 26 – Escrita da criança
Fonte: arquivos da pesquisadora

Como exemplificado nesse fragmento, as próprias crianças foram chamando sua participação na pesquisa. Sempre que era possível (se não fosse atrapalhar a atividade proposta pela professora ou quando terminassem), as crianças se organizavam para desenhar ou escrever o que quisessem nas notas de campo. As notas de campo foram se transformando num texto escrito a muitas mãos, no qual a linguagem escrita se mistura a outras linguagens, como o desenho que, assim como os meus registros de pesquisadora, falavam das experiências daquele grupo.



Figura 27 – Desenho no caderno de campo

Fonte: arquivos da pesquisadora

Muitas vezes, as crianças questionavam sobre o que eu estava escrevendo em minhas anotações identificando, inclusive, quando eu escrevia algo sobre elas e dando sugestões do que eu poderia escrever.

F me viu anotando e perguntou o que eu estava escrevendo, respondi que eram as coisas que já tínhamos feito naquele dia. Então ela começou a me falar o que eu tinha que escrever: “parquinho, roda-roda, historinha”. (Nota de Campo, 09 de out. 2014)

Assim, o gênero nota de campo e o texto de relato foram também se incorporando ao repertório da turma, o que mostra como a apresentação de um determinado gênero às crianças

se dá pela imersão delas numa situação social real de interação, neste caso, a pesquisa. Em outros momentos elas cobravam minha participação nas atividades que estavam realizando.

Depois que cada criança ganhou outra folha para que pudesse desenhar o que quisesse JL me cobrou: “não vai fazer, tia?”. Então peguei meu bloquinho de anotações e comecei a desenhar também. JL pediu para desenhar no meu bloquinho, deixei ele desenhar. (Nota de Campo, 04 de set. 2014)



Figura 28 – Desenho no caderno de campo

Fonte: arquivos da pesquisadora

Ao se organizarem para desenhar nas notas de campo, como relatam Motta e FRANGELLA (2013) em seu estudo, as crianças pediam a voz:

JL entrou na conversa: “tia, deixa a AM desenhar” (ele está se referindo ao meu bloco de anotações que algumas crianças desenharam; como AM sentava mais no começo da mesa, longe de mim, não tinha me visto escrevendo no bloco e não tinha demonstrado interesse em escrever ou desenhar algo).

Pesquisadora: Vou deixar, né? A AM ainda não desenhou!

Depois que AM terminou sua atividade deixei que ela desenhasse.

(Nota de Campo, 08 de set. 2014)

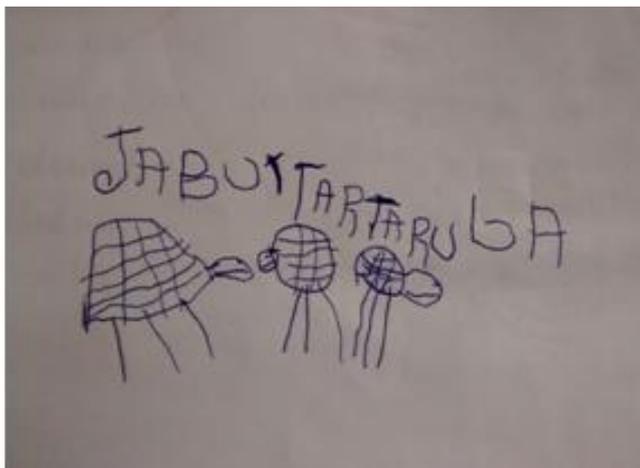


Figura 29 – Desenho e escrita da criança no caderno de campo
Fonte: arquivos da pesquisadora

M pediu o bloco de anotações para desenhar, desenhou um menino. F também pediu para desenhar, assim que M acabou, ela desenhou. VL também pediu para desenhar depois, ela imitou a letra cursiva, começou um desenho, mas logo desistiu, pois chegou a hora do recreio. (Nota de Campo, 07 de nov. 2014)

O desenho, então, foi uma das principais estratégias utilizadas pelas crianças para a participação na pesquisa. Já em outros momentos, o interesse era pela escrita, tanto pelo o que eu escrevia, quanto por escrever nas anotações.

VL me viu escrevendo e ficou curiosa, pediu o bloco para desenhar. Entreguei o bloco a ela. Ela desenhou e depois começou a escrever seu nome, fica em dúvida quanto algumas letras. Escreve: VITORA LUMA > O z ela faz virado, transformando-o na letra m. Depois se levanta e vai até o quadro com os nomes dos colegas da sala e começa a copiar. Copia várias letras. Parece que tentava copiar o nome: GC. (Nota de Campo, 03 de out. 2014).

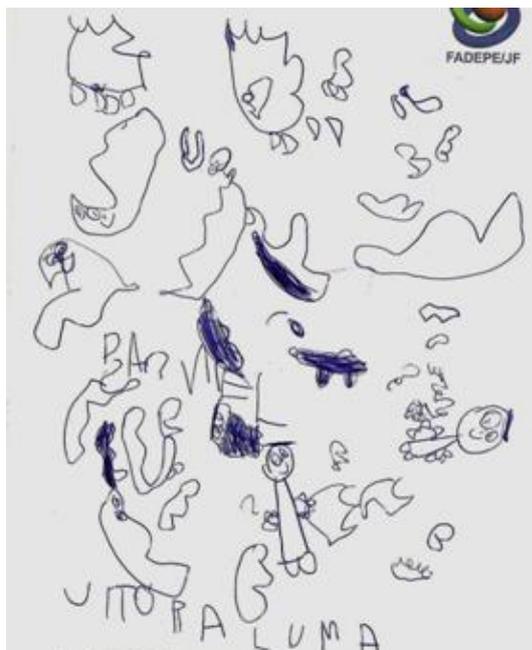


Figura 31 – Participação no diário de campo
Fonte: arquivos da pesquisadora



Figura 30 – Desenho e escrita no caderno de campo
Fonte: arquivos da pesquisadora

Em outras situações as crianças participam contribuindo quanto àquilo que deve ser anotado nas notas de campo. Como nos eventos abaixo:

Terminada a história todos voltaram para o lugar para fazer a atividade (desenhar sobre a lenda do João de Barro).

A professora escreveu no quadro: LENDA: JOÃO DE BARRO (pediu que as crianças copiassem e depois fizessem o desenho sobre a lenda – ver fotos).

As crianças faziam a atividade e aproveitei para anotar o que havia acontecido na rodinha, GL também ficou curioso quanto às minhas anotações e perguntou: “o que você tá escrevendo, tia?”. Respondi: “é sobre a lenda do João de Barro que ouvimos na rodinha”. Então, GL disse: “então você vai ter que copiar aquilo que tá escrito no quadro”. Assim, copiei no meu bloco de notas como ele disse para fazer: LENDA: JOÃO DE BARRO. (Nota de Campo, 31 de out. 2014)

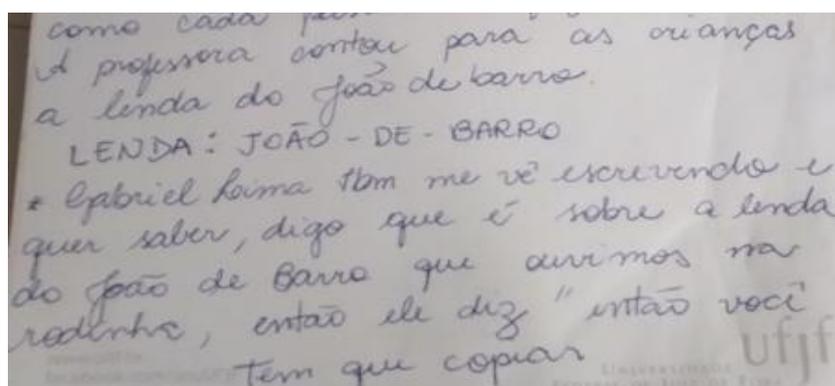


Figura 32 – Participação no diário de campo
Fonte: arquivos da pesquisadora

K me viu fazendo as anotações (desenhei as formas geométricas que a professora passou no quadro, e percebeu que se trata das formas que a professora havia passado na atividade). Quando escrevi sobre isso, ele percebeu que anotei o nome dele e disse: “esse aqui é meu nome”. Eu digo que sim. Mesmo anotando em letra cursiva ele reconheceu o nome. (Nota de Campo, 13 de out. 2014)

As crianças começam a perceber os movimentos que faço como pesquisadora, algumas atividades que a professora me mostra, que, com a autorização dela, fotografo. Elas, então, espontaneamente, começam a levar a atividade para que eu tirasse uma foto:

Então a professora passou no quadro: O QUE É NINHO, e pediu que as crianças copiassem e abaixo fizessem o desenho do ninho (fotos abaixo).

As crianças fizeram a atividade.

B terminou sua atividade e entregou para a professora, que veio me mostrar o desenho que ele fez, pedi para tirar uma foto.

M também terminou a atividade e entregou para a professora, mas foi até ela e pegou a atividade novamente e veio até mim, “pra você tirar foto tia”. Tirei foto da atividade dele também. (Nota de Campo, 03 de nov. 2014)



Figura 33 – Atividade sobre ninho

Fonte: arquivos da pesquisadora

Foi através dessa participação das crianças que um instrumento de retorno da pesquisa para elas pôde ser elaborado, falando da experiência de estar com elas e das diversas coisas que aprendemos juntos. Assim, com as páginas do caderno de notas de campo nas quais as crianças fizeram desenhos decidi elaborar um livro para dar a elas.

A capa contém o desenho que marca minha entrada em campo. Esse desenho que foi todo modificado por uma das crianças. Além do conteúdo, e com a experiência de estar com essas crianças, no final, há um espaço para que cada crianças complete a história da maneira que desejar.



Figura 34 – Capa do livro de retorno da pesquisa
Fonte: arquivos da pesquisadora

O livro contém um texto no qual está registrada parte do diálogo, que é o processo de pesquisa, entregá-lo às crianças é um meio de reconhecê-las como enunciadoras deste texto.

A entrega do livro possibilitou, também, o fechamento da pesquisa com as crianças, uma forma de despedida e agradecimento pelo tempo que vivenciamos naquele contexto e um retorno para elas dos estudos que havia realizado durante o trabalho de campo. Uma maneira de remorar tudo o que se passou durante o período que estive com elas e elas comigo.

Fui à escola para entregar o livro como retorno da pesquisa com as crianças. Assim que cheguei, como de costume, algumas crianças se levantaram e vieram correndo para me abraçar. Pedi a autorização da professora para fazer a leitura e a entrega dos livros.

Antes de começar, lembrei às crianças o porquê de eu ter estado com elas aquele tempo na sala, que foi para fazer uma pesquisa. Expliquei que o livro era uma maneira de agradecer pela recepção delas e para dizer o que eu tinha aprendido com elas. Assim, fiz a leitura e fomos juntos rememorando aquele

tempo. Finalizei agradecendo pela aceitação e por tudo o que aprendi com elas. Novamente recebi abraços carinhosos. Algumas crianças se juntaram com os colegas para folhear os livros, reconheciam seus desenhos e as coisas que estudaram durante o ano (Nota de Campo, 06 de fev. 2015).

Foi assim que finalizei o trabalho com as crianças, tentando, de maneira ética, dar um retorno do tempo que passei com elas para realizar esse estudo sobre os gêneros do discurso na educação infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desafio de fazer pesquisa com crianças, de tentar entrar no seu “pequeno mundo inserido num mundo maior”, é que esta pesquisa foi construída: adentrar nesse mundo para refletir sobre a maneira peculiar como as crianças se relacionam com os gêneros do discurso.

O interesse por essa temática de pesquisa foi se delineando durante todo o meu percurso formativo, a partir dos estudos voltados para uma área pouco fundamentada na formação do pedagogo: a linguagem. Busquei, mais especificamente, realizar uma pesquisa que pudesse fundamentar minha prática como professora da educação infantil no trabalho com as diversas linguagens que se fazem presentes nos gêneros discursivos.

Assim, fui para o campo, numa escola de educação infantil, para pesquisar quais eram os gêneros discursivos contemplados em uma turma de educação infantil? Como eles entravam nesse cotidiano e quais enunciados suscitavam às crianças?

Mediante tais questionamentos, meus objetivos eram: verificar os gêneros presentes no cotidiano de uma turma da educação infantil; compreender de que maneira tais gêneros entravam nesse cotidiano – se propostos pelo professor, pela escola, pelas crianças ou pelas famílias; além de analisar de maneiras as experiências com tais gêneros eram ressignificadas pelas crianças.

Nessa investidura, foi possível perceber diferentes gêneros presentes no contexto da educação infantil. Gêneros que eram trazidos pelas próprias crianças para escola. Também, por incentivo da família e pelos projetos desenvolvidos pela escola, como o projeto “Toca de gente, casa de bicho”.

Pude compreender, assim, o importante papel do professor da educação infantil, que não é apenas cuidar, mas também possibilitar situações para que as crianças as vivenciem produções as diferentes produções culturais da humanidade. Isso inclui a participação em situações reais de comunicação, o que implica a produção e a interação com diferentes gêneros discursivos. Nessas interações, as crianças demonstraram que são protagonistas.

Exercendo esse protagonismo, as crianças evidenciavam uma participação ativa na construção de seus conhecimentos, nas experiências que vivenciavam com os gêneros e nas diferentes práticas de letramento. Muitas vezes, mudavam o rumo estabelecido das coisas, fazendo com que um gênero se transformasse em outro, mais adequado à situação de social de comunicação que estava sendo vivida, demonstrando, portanto, conhecimento sobre as diferentes esferas sociais e sobre os gêneros que circulam nesses contextos.

Seus enunciados elucidavam suas ações responsivas, como diz Bakhtin (2011), diante dos gêneros presentes na sala de aula. Enunciados que evidenciavam a maneira peculiar pela qual as crianças compreendem e apreendem tais textos. E, através de diferentes linguagens, as crianças demonstravam seu protagonismo nas relações com esses gêneros: pelas brincadeiras, pelos desenhos, pelo faz de conta e pela contação de histórias.

O comportamento leitor, mesmo não sendo ainda alfabetizadas e não lendo de forma convencional, se manifestava nas ações das crianças: levantamento de hipóteses, inferências, intertextualizações e o gosto por ouvir e contar histórias.

Embora diferentes gêneros tenham estado presentes no contexto pesquisa, o desafio que se colocou foi o da necessidade de primar mais pelas situações sociocomunicativas reais, que demandam a mobilização desses gêneros. Isso implica a preservação do suporte original de divulgação de cada gênero e a valorização das situações reais de comunicação. Quando esses aspectos são privilegiados as crianças veem sentido na produção de determinado gênero, quando tais aspectos são renegados, a produção não é significativa. Logo, não se traduz numa experiência efetiva para a criança.

Outro ponto importante percebido a partir dos enunciados das crianças foi o interesse das delas pela linguagem escrita, o que acarretou mudanças nas relações estabelecidas com os gêneros, que envolvia a produção de sentidos não só para a dimensão lúdica dos textos, como também para a dimensão escrita. Em muitas situações, as hipóteses de leitura e de escrita se evidenciavam. Assim, diferentes perspectivas para o ato de ler estiveram presentes no contexto pesquisado.

Nesse sentido, uma reflexão sobre o interesse da criança pela linguagem escrita se fez presente, oportunizando o entendimento de que não se trata de alfabetizar ou não a criança na educação infantil, mas sim de respeitá-la como sujeito de seu processo de aprendizado, que tem diversos interesses e curiosidades para explorar, o que perpassa, também, a linguagem escrita.

Nesta pesquisa, pude compreender as implicações de pesquisar com crianças e as ações responsivas presentes nesse contexto de pesquisa, pois pesquisar com crianças requer ouvi-las, dar liberdade a elas para que se tornem o outro da pesquisa, que dialoga, participa, complementa e modifica. Isso é ter uma posição ética na pesquisa.

Pesquisar é ir ao encontro daquilo que não se sabe. Na pesquisa com crianças, esse aspecto fica evidente, pois somos adultos, não podemos falar sobre elas sem ir a elas, sem nos abriremos para elas, sem considerar suas perspectivas legítimas de ver, compreender e levantar hipóteses sobre o que as cerca.

Se a concepção de criança como sujeito já é pauta de algumas proposições teóricas que estudamos há algum tempo, o grande desafio que ainda temos é como possibilitar esse fazer-se sujeito das nossas pesquisas. Um dos desafios que vivenciei e no qual, com a ajuda das próprias crianças, as possibilidades para isso se fizeram presentes.

Conforme visto durante toda a pesquisa, o protagonismo das crianças se evidenciou, o que possibilitou a construção de um instrumento de retorno para elas, como vimos no livro “Nossa história”. Através desse gênero, pude vivenciar a eventicidade e dialogicidade de uma pesquisa. A eventicidade, pois não sei se em outro contexto isso se concretizaria. E a dialogicidade, presente no diálogo que se estabeleceu no diário campo, quando as crianças tomavam a palavra para também compô-lo.

Diante desses apontamentos, esta pesquisa tentou ser o mais dialógica possível, ir aos enunciados das crianças, ao seu pequeno mundo próprio para perceber as relações com os gêneros discursivos. E, nesse diálogo, que não termina aqui, já que é sempre cumulativo, percebi que as crianças sempre vão além do que a escola ou os adultos medeiam a elas, pois são, sim, protagonistas em seus aprendizados. Suas relações com os gêneros demonstram isso, não se reduzem a reprodução do que vivenciam no meio, mas reelaborações criativas, como defende Vigotski (2009), que nos dão pistas de como elas percebem e entendem o mundo.

Nesse diálogo cumulativo, outras questões foram emergindo: como os gêneros do discurso são abordados em outros seguimentos da educação básica? Quais as relações que as crianças estabelecem? Quais as estratégias de leitura mobilizadas por crianças não alfabetizadas nas interações com gêneros não literários?

São questionamentos que emergem a partir da prática pesquisadora. Então, termino, por hora, essa pesquisa, certa de que é o início da caminhada, que é ser professora e pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Viviane Maria. **Rodas da conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin**. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2015.

ALVES, José Moysés. Histórias em quadrinhos e educação infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.21, n.3, p. 2-9, nov/dez. set. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000300002&lang=pt>. Acesso em 09 nov. 2013.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. JC Editora: Rio de Janeiro, 1981.

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

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Set. 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 25 fev. 2014.

BITTENCOURT, Daniela chaves Radel. **Fort-da: a escuta do professor de educação infantil na constituição da criança-sujeito**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais**. Secretaria de Educação Básica. Brasília. Julho de 2004.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Distrito Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, vols. I, II, III, 1998.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 abr. 1999.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009.

BRITO, Ângela Coelho de. **As rodinhas na creche**: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 e 5 anos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

CAMBI, F; ULIVIERI, S. **Storia dell'infanzia nell'Italia liberale**. Firenze: La Nuova Italia, 1988.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entres bebês no contexto coletivo da educação infantil**. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2015.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 09 nov. 2013.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F., CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

CORSI, Bianca Rodriguez. Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em Revista*, v.42, p. 279-296, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500018&lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2013.

COSTA, Bethania de Assis. **Com a voz as crianças**: um estudo sobre as representações de escola na educação infantil. Mestrado Acadêmico em Economia Doméstica. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/#40>. Acesso em: 03 mar. 2014.

COSTA, Monica Cristina Medici da. **Práticas de produção de texto numa turma de cinco anos da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/>. Acesso em: 03 mar. 2014.

DIAS *et al.* Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Interações**, n. 19, pp. 142-155, 2011. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/475/429>

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inês Pagliarini. PETERSON, Ana Antônia de Assis (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FAGIONATO, Sandra. **O diálogo entre aspectos da cultura científica com as culturas infantis na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2015.

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

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Guanabara Koogan S. A.: Rio de Janeiro, 1989.

GIRAO, Fernanda Michelle Pereira. **Produção coletiva de textos na educação infantil: a mediação e os saberes docentes**. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2015.

GIRARDELLO, Gilka. **Voz, Presença, Imaginação**: a Narração de Histórias para Crianças Pequenas, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Acesso em: 02 nov. 2013.

GOÉS, Maria Cecília de. **O jogo imaginário na infância**: a linguagem e a criação de personagens. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0713t.PDF>. Acesso em: 02 nov. 2013.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Artmed. Porto Alegre, 2004.

KISHIMOTO, T. M.; Santos, M. L. R. dos; Basílio, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, v.33, n.3, p. 427-444, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000300003&lang=pt. Acesso em: 09 nov. 2013.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIN, Madalena. **Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças**: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares. **Pro-Posições**, v.21 n.1, p. 179-195,

2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000100012&lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2013.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 140p.

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Mediação, Porto Alegre, 1998.

LEITE, J. A. de O. **Letramentos múltiplos: reflexões sobre práticas sociais de leitura e de escrita**. Monografia de graduação - Faculdade Metodista Granbery. Juiz de Fora, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros discursivos: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros discursivos e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.19-36.

MARQUES, Fernanda Martins; SPERB, Tania Mara. A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.26, n.2 Porto Alegre 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000200022&lang=pt> . Acesso em: 09 nov. 2013.

MEDEIROS, N. A. de. Os jogos de linguagem no discurso infantil: implicações na constituição do letramento oral. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 747-762, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012005000006&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2013.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a10>. Acesso em: mar. 2014.

_____; FRANGELLA, R. de C. P. Descolonizando a pesquisa com a criança: uma leitura pós-colonial de pesquisa. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 187-197, jul./dez. 2013.

MÜLLER, Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência**. Educ. Soc. 27(95): 553-573, ND. 2006 Aug. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200012&lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2013.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tecendo memórias, educando infâncias**: o entrelaçar de histórias em uma instituição de educação infantil, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho07.htm>>. Acesso em: 03 nov. 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Oliveira. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2009.

PACIFICO, Marsiel. **Infância, experiência e linguagem em Walter Benjamin**: a indústria cultural e as implicações pedagógicas do empobrecimento da experiência formativa. (Dissertação) Mestrado acadêmico em educação instituição de ensino: Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2015.

PEREIRA, R. M. R.. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Resende (orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

_____. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Resende (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

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

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel, SARMENTO, Manuel Jacinto. (Cord.). **As crianças: contextos e identidades**. Coleção infans – Centro de estudos da criança. Universidade de Moiminho, 1997.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**. Departamento de Educação Infantil. Juiz de Fora, 2010.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase 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.

RADINO, Gloria. Oralidade, um estado de escritura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.6, n.2, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722001000200010&lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2013.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates (p. 152 -183). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROURE, Glacy Queiros de. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Infância, experiência, linguagem e brinquedo**. Disponível em: <<http://anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt07>> Acesso em: 03 nov. 2013.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In J. L. Meurer; A. Bonini; & D. Motta-Roth (Orgs.), **Gêneros: teorias, métodos, debates** (p. 152 - 183). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUTANEN, Nina. Crianças de dois anos de idade como coconstrutoras de cultura. **Psicologia USP**, v.20, n.3, p. 375-387, set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300005&lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2013.

SANTOS, Nubia Aparecida Schaper. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG**. Tese (Doutorado em educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2015.

SAWAYA, Sandra Maria. A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças. **Psicologia USP**, v. 12, n. 1, p. 153-178, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000100008&lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2013.

SCALZITTI, Carla Melissa Klock. **Linguagem e infância: relações com o letramento**. 152 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso. Mato Grosso, 2012. Disponível em: capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/#40. Acesso em: 03 mar. 2014.

SCHARF, Rosetenair Feijo. **Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis**. Tese (Doutorado em Literatura), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/#20>. Acesso em: 03 mar. 2014.

SCHNEIDER, Simone Daise. **Concordância nominal de número na fala de crianças de 3 a 6 anos de idade do município de Novo Hamburgo: variação lingüística na infância**. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/#40>. Acesso em: 03 mar. 2014.

SCHNEUWLY, B. & Dolz J. **Gêneros orais e escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2010.

SILVA, Cléber Fabiano da. **A criança e o livro literário: encontros e possibilidades**. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt07>>. Acesso em: 03 nov. 2013.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis**: "é uma história escorridinha". Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/#20>. Acesso em: 03 mar. 2014.

SILVA, Simone Leite da. **Literatura e Infância**: ouvindo e dando voz as crianças. 119 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/#40>. Acesso em: 03 mar. 2014.

SMITH, V. H.; BORDINI, G. S.; SPERB, T. M. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.22, n.2, p. 181-190 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000200003&lang=pt. Acesso em: 09 nov. 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 54-67.

SOARES, Simone Mendonça. **A concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala de crianças de uma creche comunitária de porto alegre**: aprendizagem de uma regra variável. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/#40. Acesso em 3 mar. 2014.

SOUZA, Luiz Fernando de. **Um palco para um conto de fadas**: uma experiência teatral com crianças na Educação Infantil, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em: 02 nov. 2013.

SOUZA, Marco Aurelio Cardoso de. **As cantigas de roda na creche jardim felicidade - cenário vivo para o exercício do olhar: um estudo autoetnográfico**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Música), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2015.

STAM, Robert. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. Ática S. A: São Paulo, 1992.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 33-53.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e Práticas de Letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

TENDEIRO, Gisele Recco. **Refletindo sobre aspectos das condições e modos de leitura de textos literários em uma escola pública de educação infantil**. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação e Saúde na Infância e Adolescência), Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 02 fev. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

**TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, Josieli Almeida de Oliveira Leite, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizarei minha pesquisa, durante o ano letivo de 2014, na seguinte instituição e turma:

Escola Municipal _____, na turma _____ na qual _____ é professora regente.

Para a produção dos dados dessa pesquisa, realizarei observações e gravações em áudio de todas as atividades realizadas na rotina das crianças, com foco nas relações que elas estabelecem com os gêneros discursivos.

Estou ciente que os dados produzidos nessa pesquisa serão usados como elementos de análise para minha dissertação de mestrado, assim como poderão vir a ser usados em futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2014.

Josieli Almeida de Oliveira Leite

Hilda A. L. da Silva Micarello
Professora orientadora

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

**CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, _____, professora regente da turma
_____ da Escola Municipal
_____, autorizo a mestrande Josieli
Almeida de Oliveira Leite a realizar observações e gravações em áudio na minha sala de aula,
durante o ano letivo de 2014.

Estou ciente de que os dados produzidos nessa pesquisa serão usados como elementos de análise para a dissertação de mestrado realizada pela estudante no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, assim como podem vir a ser usados em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2014.

Assinatura da professora

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

**CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, _____, Diretora da Escola Municipal _____, autorizo a mestranda Josieli Almeida de Oliveira Leite a realizar uma pesquisa de campo nesta escola, em uma turma de _____. Mediante a autorização dos responsáveis, a pesquisadora poderá utilizar as gravações em áudio das atividades diárias da turma, bem como fotos das atividades e registros das crianças, que dizem respeito de suas relações com os gêneros discursivos.

Estou ciente de que os dados produzidos nessa pesquisa serão usados como elementos de análise para a dissertação de mestrado realizada pela estudante no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, assim como podem vir a ser usados em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2014.

Assinatura da diretora

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, Josieli Almeida de Oliveira Leite, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizarei minha pesquisa, durante o ano letivo de 2014, na Escola Municipal _____, na turma _____ na qual _____ é professora regente.

Realizarei observações e gravações em áudio de todas as atividades na rotina das crianças, com foco nas relações que elas estabelecem com os gêneros discursivos. Por este motivo, estou solicitando autorização dos Srs. Pais ou Responsáveis.

Comprometo-me a utilizar os dados produzidos nessa pesquisa como elementos de análise para a dissertação de mestrado, assim como podem vir a ser usados em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

Em relação aos trabalhos realizados pelas crianças que forem fotografados, o primeiro nome da mesma poderá constar, juntamente com os registros que produzirem, na redação da dissertação de mestrado e de outros trabalhos acadêmicos.

Eu, _____, autorizo SIM () ou NÃO () a realização de observação e registro dos trabalhos produzidos pelo (a) aluno (a) _____ nesta escola Municipal.

Assinatura do responsável pela criança

Juiz de Fora, ____ de ____ de 2014.

ANEXOS

ANEXO I – QUADRO GERAL DAS OBSERVAÇÕES:

DATA	EVENTO (descrição sintética) e sujeitos envolvidos	GÊNEROS TEXTUAIS ENVOLVIDOS	TEMA(S) QUE SE EVIDENCIA(M)	HIPÓTESES A EXPLORAR
07/08/14	<p>Hora do recreio: Gabriel Lima está cozinhando, ele pega um livrinho de história e me dá: “Tia aqui para você escolher”. Pergunto: “o que é isso?” Ele diz “é uma revista oh, aqui tem hambúrguer, batata frita, contrafilé, pode escolher” (ele queria dizer que era um cardápio, mas usou a palavra revista quando perguntei).</p> <p>História na rodinha – “A caixa de Jéssica”. As crianças associam o nome do autor Peter com a personagem das histórias “Peter Pan”. A professora explora a capa, os desenhos e as cores.</p>	<p>Livro de história que se transforma em cardápio.</p> <p>Narrativa: “A caixa de Jéssica”</p>	<p>A transformação do gênero ao contexto da brincadeira. Um gênero pode se transformar em outro.</p> <p>Exploração das estratégias de leitura antes de começar a contação de história.</p>	<p>A imaginação/criação da criança e o entendimento de qual gênero textual está presente em determinado contexto social e não outro. Como o cardápio que está presente em restaurantes, por exemplo, e não as histórias ou os contos infantis.</p> <p>Recriação da situação – imaginação criativa – Vigotski “Imaginação e criação na infância”</p>
08/08/14	<p>Leitura de um pequeno texto de curiosidade científica sobre as tartarugas.</p>	<p>Expor: curiosidade científica</p>	<p>Retomada de conhecimentos prévios sobre as tartarugas antes da leitura do texto.</p>	<p>Como as crianças são capazes de acumular esses conhecimentos científicos, através de suas experiências escolares e extraescolares.</p>
11/08/14	<p>Atividades de lista de palavras com a letra T. As crianças encontraram as palavras em revistas.</p>	<p>Expor: lista de palavras iniciadas com a letra T</p>	<p>Depois que cortou e colou suas palavras Hilary diz: “só não sei o que está escrito”.</p> <p>Obs: numa atividade como essa, acho que seria</p>	

	Leitura espontânea de livros de literatura.	Narrativas	<p>interessante escolher pelo menos uma das palavras que cada criança encontrou, para ler, conversar sobre. Como vimos, a própria criança demonstra essa curiosidade.</p> <p>Mesmo não conhecendo as histórias, as crianças as contavam com base nas imagens.</p>	Elaboração criativa; Sequência narrativa.
14/08/14	Lista de palavras com a letra T. Palavras ditas pelas próprias crianças.	Lista (expor) > trabalhada de forma oral, na rodinha, depois na modalidade escrita	Não foi trabalhado o gênero lista especificamente, mas foi feita a lista para trabalhar as palavras iniciadas pela letra T. Como Bakhtin diz, não existe comunicação que se realize sem que seja através de um gênero. Nesse caso, o gênero sendo usado para trabalhar o conhecimento das palavras com a letra T.	
15/08/14	História “Carona na vassoura”	Conto	Levantamento de hipóteses (inferências). Confirmação de hipóteses já que algumas crianças já tinha folheado a história antes de ouvi-la contada pela professora.	Inferências na leitura.

18/08/14	História “A vaca que botou um ovo”	História	Levantamento de hipóteses (inferências). Confirmação de hipóteses. As crianças rapidamente perceberam que o ovo era de uma galinha da angola.	Inferências, hipóteses e conhecimentos prévios na leitura.
21/08/14	Momento livre de escolha de livros para contar história. Gabriel negocia com o colega para trocar o livro. Leitura espontânea de livros, uma das crianças escolhe um livro com parlendas.	Narrativas – contos Negociação pelos livros Parlendas	Interesse das crianças pelas histórias que já conhecem e que foram contadas pela professora. Interesse das crianças pelas parlendas – gênero mais popular e contado por familiares.	Maior significado que uma história tem quando já foi ouvida pelas crianças do que outra história que elas ainda não conhecem. Gêneros apresentados às crianças pela família (respondendo à questão investigativa).
29/08/14	Contação de história na rodinha (história que uma das crianças trouxe de casa – Anna).	Fábula – “O menino do olha o lobo”	Moral da história – sobre falar a verdade. Tema da vizinhança (Juan “vizinho serve para brigar”).	Relação das histórias com o cotidiano. Crianças levando o texto para a sala.
01/09/14	Gabriel e Cauã recitam a parlenda “hoje é domingo”. Atividade do jabuti com texto informativo.	Parlenda> hoje é domingo Texto informativo (expor)	Eles pedem para a professora recitar na hora da rodinha, achavam que os amigos não saberiam, ficam surpresos pois todos recitam a parlenda juntos. O isolamento do texto do seu suporte original. O acompanhamento da leitura feita pela	Texto e suporte (que faz parte da função social). Hipóteses de leitura.

			professora por uma das crianças passando o dedo sobre as palavras do texto.	
04/09/14	<p>Interesse das crianças pela escrita no meu bloco de anotações/diário de campo.</p> <p>Trabalho com cartazes expositivos com palavras e figuras.</p> <p>Leitura espontânea feita pelas crianças.</p>	<p>Diário de campo</p> <p>Cartaz (expositivo, letras iniciais, palavras e figuras)</p> <p>História: carona na vassoura</p>	<p>Interesse pelas notas de campo.</p> <p>Interesse das crianças pela linguagem escrita, levantamento de hipóteses.</p> <p>Apreensão da história, rememoração – crianças conta a história com os detalhes que a professora contou.</p>	Construção coletiva das notas/pesquisa com.
05/09/14				
08/09/14	<p>Anna Moura recita um trava-língua ensinado pelo irmão “o rato roeu a roupa do rei de Roma”</p> <p>Trabalho com a música “Tartaruga” de Fernando França. Anna Moura relacionou a música com a história “Festa no céu”, que também fala de uma tartaruga.</p>	<p>Trava-língua</p> <p>Música “TARTARUGA”</p> <p>História: Festa no céu.</p>	<p>A experiência com os gêneros proporcionada além da escola, em casa, pelo irmão mais velho.</p> <p>Intertextualização realizada por Anna.</p>	<p>Intertextualização. Gênero disponibilizado pela família (a menina tem a história em casa).</p>
11/09/14	<p>Gabriel brinca de escolinha, dá aula para mim e para a professora Samira. Reproduz a situação interativa que é a aula.</p>	<p>Gênero oral: aula</p> <p>Histórias: O macaco Rapunzel Chapeuzinho vermelho</p>	<p>Encantamento pelas histórias lidas pelo outro, atenção.</p>	

	Contação de histórias livre.			
12/09/14	Anna levou outro livro para a escola (parece que cada dia ela leva um livro diferente).	Conto	Textos disponibilizados pela família.	Ambiente letrado (no dia anterior Anna estava soletrando para o colega como se escrevia “na moda”).
15/09/14	História na rodinha: “A história da mamãe” Lista de palavras para montar um cartaz, palavras com M e D.	Narrativa: “A história da mamãe” Cartaz: lista de palavras com as letras M e D.	Identificação com as personagens. Um gênero para trabalhar uma atividade escolar específica, conhecimento das letras iniciais das palavras.	
22/09/14	A professora levou o Xerox de um folder que fala sobre a pesca de tartarugas, o objetivo era que as crianças montassem posteriormente um cartaz que conscientizasse sobre a pesca de tartarugas. Cartaz de conscientização sobre a pesca de tartaruga (confecção em sala com as crianças e a professora). Cada criança fez seu “cartaz” numa folha de ofício.	Folder > conscientização sobre a pesca de tartarugas. Cartaz	Gênero fora da circulação social (a folha foi colada no caderno, não é esse o objetivo de um cartaz). Hipóteses de leitura feita pelas crianças (quando Matheus e João Lucas exploraram o que haviam copiado do quadro).	Gênero fora do suporte e fora do contexto social. Hipóteses de leitura.
02/10/14	Cartinha para o papai Noel (professora e crianças).	Carta (carta para pedido de um presente ao papai Noel).	Gênero fora da circulação social (poderia ter explorado mais o gênero carta, colocado no envelope, mostrado outros modelos).	Gênero fora do suporte. Não foi trabalhado o gênero.

03/10/14	Interesse pelas anotações do diário de campo.	Diário de Campo	A criança também deseja participar da escrita.	
06/10/14	Anna levou a história do “Gato de Botas” Vitória Luiza leva um livro didático na mochila, quando enjoa de montar brinquedos, pega o livro, abre em uma história e finge que lê.	História: O gato de botas. História (suporte: livro didático).	O acesso que as crianças vão ter a determinados gêneros, enquanto Anna Moura leva diferentes livros de literatura para a aula quase todos os dias. Vitória costuma levar um livro didático. Será que somente através desse suporte ela tem histórias em casa.	Suportes e gêneros aos quais as crianças têm acesso.
09/10/14	Criança leva o gênero para a sala (Anna Moura). Juan inventa uma história engraçada e as crianças dizem que é uma piada. Interesse no que estou escrevendo no diário de campo. Desejo de participação na escrita. Criança dita o que tenho que escrever.	História Piada Diário de Campo.	Família possibilitando acesso aos gêneros. Identificação do gênero pelo objetivo comunicativo: fazer rir. Escrita coletiva do diário de campo.	Respondendo à questão: quais gêneros presentes e como esses gêneros se fazem presentes. Objetivo comunicativo do gênero.
10/10/14	Contação de história na rodinha	História – “Patrícia”	Interesse pela ilustração.	
13/10/14	Momento de contação de história na sala (crianças e professora). Algumas crianças recontam a história depois da professora.	História > conto sobre a estrela brilhante. Do menino Miguel. Os três porquinhos	Como as crianças criam e recriam histórias. Identificação com personagem.	

	<p>Fernanda pede para contar a história no final, mas quer contar outra história.</p> <p>Momento de leitura livre. João pede que eu leia uma história para ele. Outras crianças se aproximam para ouvir também.</p> <p>Um das crianças reconhece seu nome no meu diário de campo, sabe que escrevi sobre ela.</p>	<p>Narrativas</p> <p>Diário de campo</p>	<p>Reconhecimento de si nas notas de campo. Curiosidade para saber o que foi escrito.</p>	
20/10/14	<p>Anna diz que foi ao teatro com a avó, ver uma peça.</p> <p>Criança conta sobre o fim de semana.</p> <p>A professora mostra uma cartaz com figuras dos ninhos do beija-flor, quero-quero e João de barro.</p> <p>Momento de contação de história na sala (crianças e pesquisadora). Histórias levadas para a sala pelas crianças.</p>	<p>Teatro</p> <p>Relato de experiência vivida.</p> <p>Cartaz</p> <p>Histórias: “Dona baratinha” “Branca de Neve”</p>	<p>Evento de letramento.</p> <p>Interesse por ouvir a história mais de uma vez. Outras crianças levando textos para a sala.</p>	<p>Experiência com o texto. Gênero disponibilizado pela família.</p>
23/10/14	<p>Atividade em sala com a música Sabiá</p> <p>Palestra com a dentista na escola, sobre os cuidados com os dentes, as</p>	<p>Música: Sabiá</p> <p>Palestra</p>	<p>Um gênero que a professora costuma usar para trabalhar o projeto casas: primeiro foi a música da tartaruga, agora do sabiá.</p>	

	crianças assistiram um desenho, que de forma lúdica, chamava atenção sobre os cuidados com os dentes.			
24/10/14	As crianças relatam acontecimentos vividos, momento na rodinha.	Relato de experiência vivida – relatar.	O gênero relato de experiência vivida não é trabalhado especificamente, contudo a comunicação na rodinha, a interação, começa com a utilização desse gênero, por parte das próprias crianças, que começam relatando os acontecimentos. A comunicação se estabelecendo através de um gênero, como afirma Bakhtin.	
27/10/14	Relato de experiência vivida – experiência das crianças com as eleições. Momento da rodinha.	Relato de experiência vivida – relatar.	Interpretação das crianças sobre as coisas que veem na televisão e ouvem os adultos falando.	
31/10/14	Momento da rodinha. Rodinha (a professora lê para as crianças a lenda do João de barro). Curiosidade sobre o que estou escrevendo no diário de campo. Uma das crianças questiona o que escrevi.	Relato de experiência vivida. Lenda Diário de campo	Interesse de algumas crianças e não concentração de outras. Devido a peculiaridades do texto, diferente das narrativas típicas que ouvem, sem o suporte livro e sem o suporte das imagens ilustrativas. Participação na escrita do diário de campo.	Como as crianças também gostam de ouvir textos de outros gêneros e com outras estruturas textuais.

	Uma das crianças me orienta quanto ao que devo escrever no diário de campo.	Diário de Campo	Participação na escrita do diário de campo.	
03/11/14	<p>Anna levou dois livros para a escola, os livros são objeto de negociação e de poder para Anna. Os amigos a agradam para conseguir um livro emprestado.</p> <p>Retomada dos conhecimentos já adquiridos sobre os ninhos.</p>	<p>Histórias: “O patinho feio” e “João e Maria”</p> <p>Texto oral de conhecimento científico.</p>	<p>Negociações pelo livro; prestígio para quem leva o livro.</p> <p>Conhecimento que as crianças constroem através dos estudos e seus conhecimentos prévios.</p>	
07/11/14	<p>Contaçõa de história na rodinha.</p> <p>Crianças levam textos para a sala (vitória Luiza).</p>	<p>História > João e o pé de feijão *contato por outra professora no dia anterior</p> <p>História na rodinha</p> <p>Revista Avon (catálogo de produtos e preços da marca).</p> <p>Receita de ninho – instruir.</p>	<p>Interesse, encantamento por parte das crianças.</p> <p>A transformação de um suporte ou gênero em outro. A negociação e status por possuir um material escrito.</p>	
10/11/14	Anna canta música da Maria Gadú – Dona Cila.	<p>Música</p> <p>Lista de palavras que começam com a letra C.</p>	Repertório musical das crianças > funk, música popular, músicas da escola.	

14/11/14	<p>Contação de história na roda.</p> <p>Mudança de humor durante uma história</p> <p>Leitura feita pelo irmão.</p>	<p>Conto indiano</p> <p>História</p> <p>Conto indiano</p>	<p>O interesse de Hilary pela decodificação, sua percepção de que as palavras representam sons, que o que lemos, está representado pelas palavras escritas nas páginas do livro.</p> <p>João Lucas deixa a pirraça de lado quando tem a oportunidade de ouvir uma história, por alguns minutos aquela narrativa muda o humor dele.</p> <p>O incentivo da leitura pela família. Exemplos de leitores.</p>	<p>A criança tem interesse pela escrita e a compreende. Sabe que representa os sons da fala.</p> <p>O encantamento das histórias.</p>
17/11/14	Combinados na rodinha.	<p>Combinados na sala – instrucional *o que pode fazer e o que não pode fazer. Trabalhado de forma oral, na rodinha.</p>		
20/11/14	<p>Brincadeira de Frankestain</p> <p>Participação das crianças nas notas de campo.</p> <p>Daniel simula uma tarefa escolar.</p>	<p>Desenho animado</p> <p>Diário de campo –</p> <p>Gênero – tarefa escolar.</p>	<p>Influencia da mídia nas brincadeiras, as meninas que antes tinha preferência pela brincadeira de princesa, agora brincam de Frankestain</p>	
21/11/14	História na rodinha.	<p>História: “Fiz voar o meu chapéu”.</p>		

28/11/14	<p>João Lucas pega um livro e pede que eu leia, outras crianças logo se aproximam para ouvir a história também. João Lucas ouviu a história uma vez, depois pede para que eu leia novamente.</p> <p>Construção do ninho</p> <p>Momento livre de leitura.</p>	“Parece gostoso: perigo com envenenamento” narrativa.	<p>Interesse espontâneo pelas leituras das histórias.</p> <p>Repetição da história lida.</p>	
01/12/14	<p>Contação de história na sala.</p> <p>Evento de letramento > exposição de arte.</p>	<p>Conto de Natal</p> <p>Evento de letramento > exposição artística.</p>	<p>Interesse e encantamento pela história. Mas que rapidamente se desfez por uma brincadeira mais atrativa – estátua.</p>	
04/12/14				
05/12/14	<p>Contação de história na rodinha.</p>	História: “Quem tem medo de que”	<p>Mudança de comportamento para ouvir uma história.</p> <p>Interesse pelo tema do medo.</p>	
11/12/14	<p>Fechamento das atividades.</p>			
12/12/14	<p>Capinhas dos trabalhos.</p>			
18/12/14	<p>Encerramento das atividades.</p>			
19/12/14	<p>Último dia de aula.</p>			

ANEXO II – LIVRO DE RETORNO DA PESQUISA