

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE O EDUCAR E O CUIDAR

PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEXT PRODUCTION IN CHILDREN EDUCATION: DIALOGUES BETWEEN EDUCATING AND TAKING CARE

Mônica Cristina Medici da Costa

*Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV)
monicamedici09@gmail.com*

Margarete Sacht Góes

*Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
magsacht@gmail.com*

Resumo: Este texto é resultado de uma pesquisa que teve por objetivo analisar *práticas de produção de textos numa classe de crianças de cinco anos da educação infantil*. Considera que a apropriação da linguagem escrita é uma forma de experiência histórica e cultural que se inicia desde os primeiros anos de vida da criança por meio de diferentes linguagens e se potencializa nas experiências sociais mediadas pela palavra do outro. Discute as relações e os diálogos vivenciados entre as crianças, a professora e as pesquisadoras nos eventos de produção de textos, enfatizando as condições de produção e a materialidade resultante desse processo. Seleciona, para análise, as produções dirigidas para um destinatário e se fundamenta na perspectiva bakhtiniana de linguagem. Conclui que a linguagem escrita faz parte da vida das crianças e a produção de textos, como prática pedagógica, proporciona diálogos entre o educar e o cuidar nas salas de atividades da educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Linguagem escrita. Produção de textos.

Abstract: This text is a result of a research that aimed to analyze *practices of text production in a five-year classroom of children education*. Considering that, the written language acquisition is a way of historical and cultural experiences that starts since the first years of life through different languages and it is optimized in the social experiences supported by the other's word. Discussing the relations and dialogues experimented among the children, the teacher and the researches in the text production events, emphasizing the conditions of production and the materiality resulted by this process. It selects, for analysis, the productions addressed to a

receptor and it is based on Bakhtin's perspective of language. It concludes that written language is part of children's lives and the production of texts, as a pedagogical practice, provides dialogues between educating and caring in the rooms of children's education activities.

Keywords: Children Education. Written language. Text production.

Introdução

Atualmente, os discursos acadêmicos indicam uma forte preocupação com a necessária articulação dos aspectos educativos e de cuidados na educação infantil. A política educacional, bem como os documentos produzidos, ressalta que é no binômio educar e cuidar que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição, no sentido de pensar o educar e o cuidar para além da simples guarda.

A articulação entre o educar e o cuidar nas instituições de educação infantil foi estabelecida a partir da publicação da Política Nacional de Educação Infantil, que define que “[...] A educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” (BRASIL, 1994, p.17). Tal política se fortaleceu ainda mais a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), quando afirma, em seu artigo 29, que a primeira etapa da educação básica inicia-se na educação infantil. Diante disso, as ações pedagógicas nas instituições infantis devem promover práticas educativas e de cuidado. Ainda, nessa mesma direção, a Resolução CNE/CEB nº 05 de 19 de dezembro de 2009 destaca em seu Art. 8º:

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I – a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

Destarte, buscamos, com este texto, delinear perspectivas pedagógicas para o acolhimento das crianças na educação infantil que considerem o cuidar e o educar como funções indissociáveis. Objetivamos ainda contribuir para as reflexões sobre o ensino aprendizagem da linguagem escrita na educação infantil, considerando a linguagem como atividade que se constitui e é constituída nas relações entre sujeitos (professora, pesquisadoras, crianças).

Importante pontuar que essa proposta se distingue de práticas e ideias que pretendem atribuir caráter preparatório ao ensino aprendizagem da linguagem escrita na educação infantil, antecipando tarefas que, tradicionalmente, são

realizadas no ensino fundamental com a finalidade de proporcionar o domínio de habilidades mecânicas, repetitivas e perceptivas que, supostamente, contribuem para o aprendizado da escrita. Em contraposição a essa perspectiva propedêutica, consideramos a linguagem escrita e seu aprendizado atividades intersubjetivas, com fundamento nos pressupostos teóricos bakhtinianos que sustentam a noção de interação verbal. Para Bakhtin (2004, p.123), a interação verbal é um fator determinante na constituição dos enunciados, o que nos remete à ideia do uso da língua em situações concretas de interlocução, como constituição de sentidos que se dá entre os sujeitos falantes.

A partir dessas primeiras ponderações acerca do referencial teórico, dialogamos com os textos realizados por crianças de cinco anos de idade, especificamente quando a produção estava dirigida para um destinatário. Esse tipo de atividade pedagógica nos ajuda a pensar as práticas de alfabetização na educação infantil, evidenciando possibilidades de rompimento com atividades que privilegiam os aspectos mecânicos do escrever.

Escolhemos o estudo de caso como metodologia de pesquisa, pois ele permite que a investigação se desenvolva numa situação natural, pois “[...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE e ANDRÉ 1986, p.18).

Com o estudo de caso, foi possível lançar mão de técnicas de produção de dados, como a observação participante, entrevistas, gravações e fotografias. A observação, segundo Ludke e André (1986, p.26), permite o contato direto com a realidade e os sujeitos participantes da pesquisa, buscando compreender suas visões de mundo ou os sentidos que elaboram para as atividades que realizam. Assim, ao interagirmos com as crianças e com a professora de forma colaborativa no decorrer das atividades diárias, evidenciamos a maneira como a produção de textos se constituiu na práxis social, ou seja, nas relações estabelecidas com os colegas e com a professora. Isso significa nos colocar em sintonia diante dos discursos das crianças e da professora, “revozeando” seus enunciados, privilegiando a interação e o aspecto sociocomunicativo que implica considerar o interlocutor, o contexto de produção, bem como a apreensão crítica da realidade.

Nessa direção, apoiadas em Bakhtin (2010), consideramos que a ação do pensamento concretizado pela linguagem traz em si a alteridade, ou seja, a presença de várias vozes que constituem a arquitetura linguística. Segundo este autor, as palavras e os pensamentos se instauram e se entrelaçam num processo responsivo e ecoam de diferentes maneiras e ao mesmo tempo.

A partir dos dados coletados na sala de atividades, selecionamos, para análise, as produções que estavam dirigidas para um destinatário. Para as discussões, tomamos as colaborações delineadas por Bakhtin (2010), explicitando a concepção de linguagem, a noção de enunciado e de gêneros

discursivos que orientam este trabalho. Essa noção é essencial para pensarmos a produção de textos, por meio dos gêneros discursivos, como uma atividade fundamentalmente orientada e dirigida para as outras pessoas.

Noção de enunciado em Mikhail Bakhtin

Para compreender as práticas de produção de textos, tomamos como referencial teórico a concepção de linguagem elaborada por Mikhail Bakhtin (2004), que, por sua vez, sustenta a noção de enunciado. Essa noção é essencial para pensarmos a produção de textos ou de gêneros discursivos como uma atividade interdiscursiva, ou seja, dirigida para os outros sujeitos participantes da vida de quem escreve ou aprende a escrever.

Em primeiro lugar, é necessário destacar que a linguagem, como pensada por Bakhtin, não é vista como um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais e nem mesmo como mera expressão do mundo interior de um indivíduo particular. De acordo com Bakhtin (2004, p.124), a língua/linguagem se constitui na interação verbal, no seu uso em situações concretas, isto é, “[...] na comunicação verbal concreta [...]”. Nessa direção, Bakhtin (2004) considera que a palavra é orientada externamente para o grupo social e, portanto, a utilização da língua se efetua em forma de enunciados concretos. O enunciado é a real unidade da comunicação discursiva, porque “[...] falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas” (BAKHTIN, 2010, p.283). Ao que acrescentamos: aprendemos a linguagem escrita como enunciados e não como unidades abstratas e isoladas. Bakhtin (2004) focaliza a interação verbal estabelecida entre os interlocutores como fator determinante para a constituição dos enunciados. Desse modo, segundo ele,

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p.123).

Tal perspectiva nos remete à ideia do uso da língua na situação concreta de interlocução, como constituição de sentidos que se dá entre os sujeitos falantes nas interações sociais. Segundo esse autor, é difícil definir a natureza geral do enunciado, entretanto ele chama a atenção para quatro características: a alternância dos interlocutores, a conclusibilidade, a relação do enunciado com o falante e o seu endereçamento.

Nessa compreensão, a enunciação não começa no interior do pensamento e nem é tarefa apenas do emissor; ela se extrai do fluxo de palavras em que os

interlocutores se encontram mergulhados. Primeiro é enunciação dos outros para, depois, se tornar nossa enunciação. Para Bakhtin (2010¹), toda enunciação é inerentemente dialógica, uma vez que é resposta explícita ou implícita a enunciados anteriores e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, isto é, que também tem continuidade no futuro.

Para ele, o enunciado é um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados de uma dada esfera de comunicação social, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. Nesse processo, chamamos a atenção para a alternância dos sujeitos falantes, pois

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa, simultaneamente em relação a ele, uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2010, p.271).

Dessa forma, na enunciação, os sujeitos se posicionam em relação ao tema do enunciado. A alternância movimenta-se em busca de uma resposta e posicionamentos concretos diante da realidade humana. A característica de alternância dos sujeitos leva a pensar em outra característica do enunciado, que é a conclusibilidade ou o seu acabamento, que se refere ao que o sujeito elaborou a partir do diálogo com o outro. Assim, é o outro que constitui o nosso enunciado, sem, no entanto, se fechar a um modelo único e definitivo.

Nessa discussão, Bakhtin (2010) refere-se à vontade discursiva do enunciatador. Para ele, em todo enunciado existe uma significação intencional, o querer dizer do falante, que é norteado por seus critérios éticos, cognitivos, políticos, religiosos determinando o todo do enunciado. Por outro lado, as concepções que o locutor tem a respeito do destinatário ou do seu auditório social também definem o estilo do discurso determinando e a escolha do gênero mais adequado à situação comunicativa.

A partir dessa visão, Bakhtin (2010) considera essencial o direcionamento do enunciado, pois, na perspectiva desse autor, ele não se constrói por si só, mas pressupõe sempre um outro sujeito numa situação concreta de produção de sentidos que ocorre no interior das relações sociais, de modo que o sentido do enunciado será determinado pelo contexto dialógico. Dessa forma,

[...] Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma,

¹ O texto original data de 1929.

completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições (BAKHTIN, 2010, p.297).

Nessa ordem de ideias, ele se refere ao dialogismo como responsável pela natureza interdiscursiva da língua, uma vez que diz respeito aos diálogos presentes nos diferentes discursos que configuram uma sociedade, bem como os discursos que existem historicamente entre eu e o outro. Assim, é nas relações dialógicas que nos apropriamos do discurso alheio e nos apropriamos de conhecimentos referentes à linguagem. A presença de diferentes vozes é a questão constitutiva não só da língua, mas também do sujeito. O sujeito não é um “eu para si”, mas um “eu para o outro” que vai se constituindo a partir da presença de diferentes vozes no ato enunciativo.

Se a língua deve ser analisada em sua natureza viva, num processo dialógico de articulação entre contexto e meio social dos sujeitos, buscamos compreender justamente como as crianças, em sua fase inicial de apropriação da linguagem escrita, instauram diferentes relações ao produzirem textos, pois entendemos que toda atividade humana só pode ser compreendida no interior das relações dialógicas e de alteridade. Nesse sentido, desenvolvemos a pesquisa no interior de uma instituição educativa infantil, na perspectiva de compreender as relações que se instauram nesse espaço, durante as atividades, ou seja, no momento em que as crianças escrevem.

As práticas de educar e cuidar numa turma da educação infantil

De acordo com as pontuações realizadas, trataremos para análise algumas ações pedagógicas ocorridas numa sala de educação infantil, a partir de atividades que possibilitaram a produção de textos das crianças para um interlocutor que, no caso desta pesquisa, é o professor cujas relações eram potencializadas pelo aspecto afetivo, nos possibilitando pensar também a relação que se estabelece entre o educar e o cuidar nesses espaços educacionais. Dessa forma, analisaremos um evento de produção de texto no qual o cuidado das crianças com a professora e desta com as crianças é cerceado pelo diálogo entre os pares num processo de interação social. O evento consistiu na produção de um recado para a professora Rosa² e aconteceu dois dias após o aniversário dela.

² Nome fictício dado à professora da classe onde foi realizada a pesquisa. A adoção de nomes fictícios fez parte do Protocolo que acordou a pesquisa e teve por finalidade preservar a identidade dos participantes e da instituição.

Nesse dia, chegamos à escola e a pedagoga nos informou que a professora Rosa havia telefonado, dizendo que chegaria atrasada, por conta de um imprevisto. Dessa maneira, a pedagoga nos perguntou se poderíamos ficar com as crianças até o momento de a professora chegar, ao que prontamente atendemos. Assim, aproveitamos o ensejo e contamos para as crianças sobre o aniversário da professora. Propusemos, então, a escrita de “recadinhos”³ no quadro para ela, combinando ainda que, quando ela chegasse, todos cantaríamos parabéns e os recados seriam um presente surpresa. As crianças acolheram a sugestão de produção dos recados, com gritos, pulos e abraços.

Nesse contexto, a produção dos recados no quadro, apesar de não ter sido planejada previamente, contemplava aspectos essenciais do trabalho de produção de textos na escola. As crianças ficaram motivadas para escrever, tinham razões para isso, tais como: agradar a professora, expressar sentimentos, muitas vezes, não confessados pela ausência de espaço etc. Como será demonstrado, elas tinham o que dizer para a professora e, sobretudo, tinham uma interlocutora que leria os seus recados.

Para a produção, dividimos o quadro de acordo com o número de crianças que estavam presentes na sala de atividades, naquele dia. A partir de então, as crianças iam ao quadro, de três em três, e registravam, num espaço determinado, o recado para a professora. Quando estávamos lendo com eles o que escreveram, percebemos a chegada da professora e nos preparamos para recebê-la. Quando ela entrou na sala, nós a surpreendemos cantando parabéns e apresentando os textos produzidos pelas crianças, o que a deixou muito feliz.

Diante do suporte usado para escrever os recados (quadro verde), a professora questionou sobre o que fazer com os recadinhos. Prontamente, uma criança respondeu que deveria guardar. Com essa resposta, ela lança o desafio: “Guardar o quadro?”. Novamente, uma criança responde dizendo para ela mesma escrever e guardar. Vejamos o diálogo da professora e as crianças:

P.: E agora, o que vou fazer com esse presente?... Esses recadinhos que vocês fizeram?

Iag: Guardar...

P.: Como? Guardar o quadro?

Est: Escreve pra você guardar...

P.: Eu escrever? O presente não é de vocês?

Art: Então nós escrevemos...

P.: Boa ideia, Art, vocês vão fazer numa folha para eu guardar. Vão?

Então eu vou distribuir uma folha especial, e vocês irão escrever um bilhete pra mim... Ok?!

³ O gênero recado contém uma mensagem curta, trocada entre as pessoas, para pedir, agradecer, oferecer, informar, desculpar ou perguntar. É usado para mensagens rápidas, urgentes e convenientes; não há preocupação com as normas da língua padrão. Nas atividades propostas, não chamamos a atenção das crianças para essas características, pois o mais importante era incentivá-las a escrever.

Como mencionado, a professora leva as crianças, por meio do diálogo, a buscar uma maneira de preservar os textos que escreveram, isto é, o presente que fizeram para ela. Uma criança apresenta uma primeira sugestão que é questionada pela professora. Então, por sugestão de outra criança, decidem escrever, em uma folha de papel especial, os recados que estão no quadro ou os bilhetes⁴, como denominou a professora ao final do excerto.

Nesse outro contexto, é necessário salientar que as razões ou motivos para escrever, novamente, os recados se alteraram: eles precisavam ser escritos em um suporte para serem guardados, para compor as lembranças da professora daquele momento. Por isso mesmo, as crianças se movimentam para realizar o combinado.

Considerando o que tinham para dizer para a professora no dia do aniversário dela e os motivos para a escrita, as crianças produziram recados afetuosos, ou seja, ressaltaram, nos seus pequenos textos, as qualidades da professora e fizeram declarações de amor, como mostram as imagens (Figuras 1 e 2) que se seguem:

Figura 1 – Bilhetes para a professora



Fonte: Das autoras

⁴ O bilhete, assim como o recado, é um gênero também que se caracteriza por uma mensagem curta, trocada entre as pessoas, para pedir, agradecer, oferecer, informar, desculpar ou perguntar. No entanto, quando se escreve um bilhete, tem-se a ideia de que ele deve ser escrito num suporte discreto, diferente do recado, que deve estar num local visível ao público-alvo, como o que ocorreu com os recados escritos no quadro para a professora.

Figura 2 – Bilhetes para a professora

Fonte: Das autoras

As palavras escritas pelas crianças estão carregadas de “um tom emocional” e apreciativo, evidenciadas nas expressões: EU TE AMO, BOA PROFESSORA, MELHOR PROFESSORA. Geralmente, as crianças pequenas, nas escolas, escrevem esse tipo de mensagem para as professoras, para os colegas mais íntimos, para os pais em momentos de celebração do dia das mães e dia dos pais. Nesse último caso, quando incentivadas a escrever mensagens, na maioria das vezes, respondem com textos carregados dos sentimentos que nutrem por seu interlocutor, seja pelo fato de poderem declarar emoções ou para realizar o que é solicitado pela professora.

Observa-se ainda nas imagens (Figuras 1 e 2) que as crianças utilizam diferentes linguagens para produzirem seus textos. Em ambos os casos elas escreveram (utilizando letras) e desenharam, o que nos leva a pensar que o desenho e a escrita mantêm relações entre si na fase inicial da apropriação da linguagem escrita e que,

[...] nesse processo de coexistência, ampliam a imaginação criadora, deixando marcas singulares e idiossincráticas em seus textos, mostrando a forma como compreendem e se constituem no mundo e, sobretudo, aprendem a escrita não como uma técnica, mas como linguagem (GÓES, 2014, p.213).

As crianças, no momento em que escreviam o recado para professora, estavam também preocupadas em como escrever. Por isso, pediram a ajuda da professora, perguntando quais letras deveriam usar. Dentre os diversos diálogos, um nos chamou a atenção. Lou, durante a escrita de seu texto, aproximou-se da professora, buscando ajuda para escrever o que pretendia. Vejamos o diálogo:

Lou.: Tia, como escreve ê?
 P.: A vogal e...
 Lou.: Então é letra e?
 P.: Você quer escrever o quê?
 Lou.: É surpresa... ((fala sorrindo))
 P.: Então é a vogal e mesmo...
 Lou.: É só e? Eu acho que não é só E não...
 P.: Então fala o que você quer escrever...
 Lou.: Eu te amo... ((nesse instante, pula no colo da professora e a abraça))

Em primeiro lugar, a criança pergunta como se escreve o som /ê/. A professora responde, dizendo que é a vogal *e*. A criança, então, pergunta se é a letra *e*. A professora, em dúvida, quanto a sua resposta, pergunta o que queria escrever. A criança, com um sorriso, diz que é surpresa, ou seja, ela não pode responder à pergunta, senão estragaria a surpresa. A professora confirma que é a vogal. Porém, a criança também tem dúvida e questiona se é somente a letra *e*; também diz acreditar que não é somente essa vogal. A professora insiste e pede para que diga o que ela quer escrever. Ao mesmo tempo, em que diz *eu te amo*, a abraça.

A criança demonstra, por meio do diálogo, seus conhecimentos sobre a escrita. Sabe que a vogal /e/ é representada pela letra *e*, mas, como queria escrever a palavra *eu*, duvida da resposta da professora, mas, ao mesmo tempo, percebe a dificuldade da professora em confirmar qual é a letra correta. Por isso, decide, apesar de ser surpresa, dizer o que pretendia escrever, prolongando o sentimento expresso nas palavras com o abraço. Nesse sentido ressaltamos que a criança utiliza diferentes linguagens (oral, escrita, gestual) e que todas elas precisam ser potencializadas na educação infantil.

As palavras que tomamos para dizer o que pensamos, o que queremos, são direcionadas para os outros, nossos interlocutores, recobertas dos nossos sentidos, mas esses sentidos são possíveis na presença “do outro”. Eles são

criados num entremeio, ou seja, entre um eu e um outro (que nutrimos sentimentos de amizade, amor, admiração, ódio, inveja etc.). Por isso, a palavra só tem sentido com a presença do outro a depender da orientação que é dada a essa palavra num contexto preciso. Nosso mundo interior e sua expressividade têm base em uma relação social que organiza e recobre as nossas palavras com as tonalidades dos nossos sentimentos e valores. Segundo Bakhtin (2010, p.137), “[...] não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores” (BAKHTIN, 2010, p.137).

No diálogo entre a criança e professora, autor e destinatário, as palavras estão carregadas de afetividade, que conformou as palavras de ambos. As palavras da professora são a de uma respondente preocupada em ensinar. Por conta disso, questiona, quer saber o contexto linguístico em que usará a letra para informar corretamente. Ensinar é, acima de tudo, um gesto de amor para com o outro, uma atitude de responsabilidade e responsividade para com as crianças.

Por outro lado, a criança participa do diálogo por inteira. Ela ouve suas palavras, as palavras da professora, compara os sons que pretende escrever com o que ouve da professora, e conclui que não é o que pretende escrever. No entanto, no diálogo, não são apenas os seus ouvidos que ouvem, não estão envolvidos apenas processos cognitivos que permitem a comparação, a dúvida ou assertiva. Nessa relação dialógica a vontade da professora em ensinar e da criança de escrever de modo que a professora compreenda o seu recado, que conheça e saiba do amor e o carinho que lhe dedica, são fundamentais para o processo de educar que está vinculado ao cuidar. Cuidado aqui não especificamente direcionado ao aspecto físico; neste caso, o cuidado se refere ao aspecto afetivo, ao acolhimento e aos processos alteritários.

Todos os recados escritos para a professora Rosa tiveram esse tom afetivo, uma declaração de amor e carinho, amor e carinho do qual todos nós precisamos. Conforme assinala Bakhtin (2010), os diversos atos de atenção, amor e reconhecimento do valor dispensado ao sujeito por outras pessoas e disseminado em sua vida, como que esculpem o valor plástico do corpo exterior e da vida interior. São essas palavras de amor e carinho que constituem as pessoas, ou melhor, a sua humanidade.

Se pensarmos que essas experiências com as crianças são raras ou que não são possíveis, talvez seja importante aprender com Larrosa (2004, p.60) que afirma que é necessário

[...] parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos,

falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p.160).

Outro evento vivenciado no qual o cuidado com o outro marca o diálogo da professora com as crianças, ocorreu no dia 17 de agosto de 2011, quando a turma recebeu, na sala de atividades, a visita de um dos funcionários de uma instituição que haviam conhecido na semana anterior numa aula-passeio⁵. A proposta integrava o projeto que estava sendo desenvolvido na escola: “Tem bicho aqui, tem bicho lá, tem bicho em todo lugar”. O tema do projeto deveu-se ao fato de a escola ser vizinha de uma área verde preservada, onde funciona a Nature⁶.

Dessa maneira, a professora inicia as atividades na roda de conversa, anunciando que eles iriam receber um dos funcionários para responder às perguntas elaboradas a respeito do trabalho desenvolvido. As perguntas já haviam sido formuladas no dia em que não estávamos presentes na escola.

No contexto do diálogo, uma das crianças questiona o significado do termo proteção ambiental, expressão anunciada pela professora em relação à função do funcionário. Nesse momento, a professora transfere para os demais a dúvida do colega e utiliza o ambiente da sala de atividades como exemplo. Segue a transcrição:

P: Pessoal, o que é proteção?...

Art: Proteger...

Gab: Proteger as plantas...

P: É cuidar, né?! E ambiental?... Vem de quê? ... de ambiente, meio ambiente, nosso ambiente aqui da sala o que é? O que tem no meio ambiente aqui da sala?

Gab: Teto...

Lou: Quadro, cadeira...

Jul: Porta...

P: Isso, muito bem. E por que será que precisam de pessoas para proteger o ambiente?

Art: Para as plantas ficá boa?...

P: Também, mas por que que tem pessoas se preocupam com a natureza?... Porque os homens cortam as árvores...

Mar: Porque arranca as flores.

Art: E isso faz com que os bichos das árvores não existem mais...

P: Isso, se a gente não tiver cuidado com a natureza, daqui a alguns anos a gente ((é interrompida pela mesma criança)).

Art: Não vai ter os bichos e os bichos vão morrer...

⁵ Expressão criada pelo educador francês, Célestine Freinet, para suas aulas que aconteciam fora da sala de aula, e que também foi usada pela professora pesquisada.

⁶ Nome fictício dado à associação.

A professora Rosa então ressalta a atitude do visitante e propõe a confecção de um cartão contendo um agradecimento⁷ pelo importante trabalho que executa ali. Nesse contexto, ela explicou o que podiam escrever num texto de agradecimento.

Depois de apresentar a proposta, ela entregou metade de uma folha para as crianças e explicou que, na parte de cima, deveriam escrever o cumprimento à pessoa, depois o texto de agradecimento e, no final, se despedir. Explicou ainda que, à medida que fossem terminando, ela entregaria um envelope colorido para que elas colocassem o cartão de agradecimento e escrevessem o nome delas na parte externa identificando de quem era o cartão. Após ouvirem as explicações da professora, as crianças retornaram para os seus lugares e puseram-se a realizar o trabalho de produção de texto.

De acordo com o contexto explicitado, compreendemos que, nesta proposta, foram consideradas as seguintes condições de produção propostas por Geraldi (2003):

- a) o gênero: produzir o agradecimento no suporte denominado cartão;
- b) havia uma razão: para agradecer a visita;
- c) para quem dizer: para o funcionário da Nature.

Geraldi (2003) não propõe uma ordem para as condições acima, entretanto ele sugere que o gênero textual seja escolhido a partir do interlocutor. Outro aspecto pontuado por ele se refere aos aspectos estruturais, que, quando se tornam prioridade na produção de textos, artificializam “[...] o uso da linguagem para ater-se a aspectos que não envolvem a linguagem como um todo, mas apenas uma de suas partes” (GERALDI, 2003, p.178-179). Nesse sentido, entendemos que é por meio da linguagem que as crianças são capazes de ampliar suas experiências e constituírem-se como sujeitos de cultura, ideias e valores.

As práticas de uso da língua envolvem necessariamente atividades de produção de sentidos, em que os sujeitos participantes do ato comunicativo são “ativo-responsivos”. Responsivo no sentido de gerar no interlocutor o desejo de resposta aos enunciados produzidos pelos outros. Isso significa que um enunciado será constituído também tendo uma atribuição de valores de quem fala ao que se fala, entrelaçando as ideias, experiências, vivências e opiniões acerca do que se diz e do que se quer dizer. Nessa direção, Bakhtin (2010, p.294) afirma que “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa forma-se e desenvolve-se em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”.

⁷ O gênero agradecimento, em nosso meio social, é uma forma de manifestação que tem como objetivo reconhecer o apoio recebido por alguém, demonstrar apreço, especialmente quando as pessoas não têm obrigação alguma de nos ajudar, deixar claro o valor e consideração às pessoas que desempenharam ou desempenham algum tipo de esforço por nós.

Durante a produção do agradecimento, à medida que as crianças iam escrevendo, a professora Rosa fazia intervenções de acordo com as solicitações das próprias crianças, ajudando-as a compor os seus textos:

P.: ((andando pela sala percebe que a aluna Giu não escreveu nada e provoca)) O que você vai escrever primeiro?... Boa – tarde! ... Como escreve boa – tarde? ((a criança escreve e ela observa)). Isso! Agora, o nome agora do rapaz ((soletra e a criança escreve)). Agora você vai agradecer a ele, Giu, agradecer o quê? ((a criança não responde))... A visita, né?... Obrigada...

Iag: (uma outra criança a interpela) Tia, o que escrevo aqui?

P.: Você vai agradecer a ele a vinda dele aqui na escola, não é? Como é que você vai fazer isso... Dá boa – tarde a ele, escreve o nome dele... Então escreve o nome dele... ((fala o nome do rapaz e continua andando em direção a outra criança e verifica a atividade e intervém))

P.: Agora é obrigada, o-bri-ga-da ((fala soletrando e contando nos dedos a quantidade de sílabas, nesse momento chega outra criança e mostra a atividade questionando))

Jul: Como escreve tia?

P.: ((pergunta se é o nome do funcionário)) É o B com quê? BEEE...

Jul: Com E?...

P.: É com E. Tem que pôr a data em cima. ((se dirige pra turma toda e mostra a data no quadro afirmando que tem que escrever no cartão. Depois retorna para a aluna Giu e, após verificar sua atividade, diz)) Obrigada por quê?... Nós vamos agradecer o quê?... Obrigada pela, PE-LA ((soletra mostrando a quantidade de sílabas com os dedos)), visita, VI-SI-TA... ((soletra mostrando a quantidade de sílabas nos dedos))

Gab: Como faz bri?

P.: Brrriiii... ((faz o som da sílaba trêmula))

Gab: R com I?...

P.: R com i, mas antes tem uma consoante...

Art: É o B...

P.: É o B com que então? ((pergunta a criança A4))

Gab: Com I...

A descrição das intervenções demonstra o importante papel da professora como mediadora no processo de apropriação da escrita das crianças, pois, considerando que a escrita é um objeto de cultura, ou seja, uma criação humana, as crianças se apropriarão dessa linguagem na relação com o outro que conhece a sua forma convencional e culturalmente instituída. Porém, no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, não se pode esquecer a sua dimensão discursiva:

[...] Nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos os discursos de que participamos expressões/compreensões

pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se aprende com as mediações próprias do que antes já fora aprendido (GERALDI, 2010, p.126).

Nesse sentido, o autor destaca a dimensão discursiva da linguagem, a necessidade de pensar a produção de textos como atividade responsiva, dialógica, que se constitui na interação verbal. No diálogo, percebe-se que as crianças estavam, naquele momento, desenvolvendo a capacidade de compreensão do mecanismo da escrita alfabética, em especial as relações sons e letras e letras e sons, e que a mediação da professora foi fundamental. Nessa direção, Gontijo (2001, p.263-264) também enfatiza a importância da dimensão discursiva da linguagem escrita, pois aprender a escrever

[...] é um processo complexo, que envolve a apropriação de um *conjunto de processos* que precisa ser ensinado. Diferentemente da aprendizagem da linguagem oral, não é suficiente que as crianças tenham nascido em um meio social onde vivem pessoas letradas para que venham a aprender a ler e a escrever. Os processos que se constituem nas crianças, durante a fase inicial de alfabetização, resultam das relações com as outras pessoas (adultos ou outras crianças) que os ensinam a ler e a escrever.

Para ilustrar como as crianças responderam à proposta da professora, levando em conta a situação de ensino aprendizagem, apresentamos os textos a seguir (Figuras 3 e 4):

Figura 3 – Obrigada pela visita



Fonte: Das autoras

Figura 4 – Ber muito obrigada pela sua visita aqui

Fonte: Das autoras

Podemos perceber nas imagens (Figuras 3 e 4) que os textos evidenciam que as crianças não repetiram simplesmente o que foi dito pela professora. Elas alteraram a ordem dos enunciados, omitiram trechos e acrescentaram outros. Dessa forma, há marcas de autoria nos textos, isto é, marcas da individualidade. Se essas marcas são menos evidentes no texto escrito, elas estão bem definidas nos desenhos deixados no suporte utilizado para a escrita do agradecimento. Entendemos que os desenhos também são enunciações⁸, um querer dizer das crianças.

Nessa produção, não se podem excluir as condições interacionais que se imbricam no texto. Isso significa, então, que o texto é produto da enunciação que se dá num determinado contexto social e histórico, tendo em vista que,

[...] Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. (BAKHTIN, 2010, p.294).

A escola é um desses círculos sociais que produz seus próprios gêneros e, também, formas de produzi-los em função das necessidades de aprendizagem e das condições em que as aprendizagens se encontram. Entretanto, a dimensão

⁸ Desenho como enunciação, ver GÓES, 2014.

discursiva, fundamental ao trabalho de produção de textos na vida, muitas vezes, não é enfatizada na mesma proporção que os aspectos formais e normativos da língua.

Ao final, a professora Rosa entregou os cartões ao funcionário da Nature e, à medida que o fazia, lia um por um, colocava nos envelopes (Figura 5) e entregava ao funcionário.

Figura 5 – Cartas das crianças (17-08-2011)



Fonte: Das autoras

Depois disso, o funcionário agradeceu os cartões recebidos e retirou-se da sala de atividades. Desse modo, podemos concluir que a professora acreditou na possibilidade de as crianças escreverem e as ajudou na atividade. Elas, por sua vez, deixaram suas marcas na produção. Todos os cartões de agradecimentos para o visitante também apresentaram um tom afetivo, como ocorreu nos recados para a professora Rosa, o que nos remete à indissociabilidade entre educar e cuidar.

Considerações finais

A discussão da articulação do cuidar e educar na educação infantil é algo mais complexo do que pensar apenas em reconstrução das práticas pedagógicas nesse nível de ensino. Trata da reorientação do nosso olhar para considerar o educar como potência e no cuidar, como um desdobramento educativo, que se constitui em momentos ricos de aprendizagem, em que as crianças criam novos modos de ser e estar no mundo.

Destarte não podemos mais conceber a educação infantil numa perspectiva higienista e assistencialista, mas numa dimensão pedagógica que potencialize o caráter articulador de educar e cuidar.

Nesse contexto, a interação social torna-se o elemento fundamental para a constituição e desenvolvimento dessas práticas, cujas ações pedagógicas devem estar voltadas para esses diferentes modos de pensar e agir dos sujeitos que se encontram nesses espaços de aprendizagem.

A proposta pedagógica de produção de textos por meio das diferentes linguagens considera a criança como sujeito sócio-histórico-cultural, concebendo-o em sua totalidade, com especificidades inerentes a sua faixa etária, em que o professor, mediador responsável e responsivo pelo processo, educa e cuida das crianças nas instituições de educação infantil. O professor, como mediador da aprendizagem, tendo em vista uma ação intencional e planejada nas atribuições de cuidar e educar, potencializa a aprendizagem das crianças, e isso significa que ele dialoga, causa o estranhamento, provoca a pensar e que entende a sala de atividades não como um simples local de assistência, mas um lugar onde ocorre o desenvolvimento integral da criança.

Desejamos que essas reflexões possam ir além do “encontro” aqui ocorrido, e que o resultado perpassasse por nossas ações didáticas. Que elas movam a um pensar constante e a uma permanente ação transformadora em relação às enunciações infantis. A produção de textos, orais e escritos, possibilita uma aproximação lúdica e afetiva com as crianças da educação infantil, e é no contexto das relações interpessoais que as crianças se constituem e são constituídas, e, assim, tornam-se produtoras e consumidoras de cultura.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. MEC/SEF. Coordenação de Educação Infantil. Brasília, 1994.
- GÓES, Margarete Sacht. **As relações entre desenho e escrita no processo de apropriação da linguagem escrita**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GONTIJO, Cláudia Maria M. **A escrita infantil**. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.