

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Leila Cristina Borges da Silva

**PRÁTICAS DE USOS DA LEITURA E DA ESCRITA, SITUADAS NA ESFERA
ESCOLAR, NO ÂMBITO DO TRABALHO DOCENTE
E DA GESTÃO EDUCACIONAL**

Orientador: ANA LÚCIA GUEDES-PINTO

Tese de Doutorado apresentada à comissão de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Ensino, Avaliação e Formação de Professores.

Campinas

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

PRÁTICAS DE USOS DA LEITURA E DA ESCRITA, SITUADAS NA ESFERA
ESCOLAR, NO ÂMBITO DO TRABALHO DOCENTE E DA GESTÃO
EDUCACIONAL

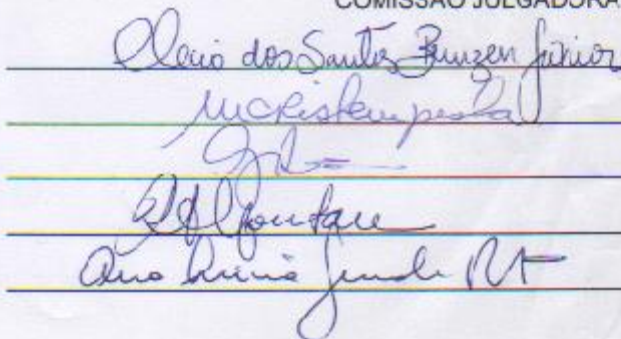
Leila Cristina Borges da Silva

Orientador: Ana Lúcia Guedes Pinto

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de
Doutorado defendida por Leila Cristina Borges da Silva
e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 31/01/2012

Ana Lúcia Guedes Pinto
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

SILVA, Leila Cristina Borges da.

Si38p Práticas de usos da leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional / Leila Cristina Borges da Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Certeau, Michel de, 1925-1986. 2. Escrita. 3. Leitura. 4. Letramento. 5. Docência. 6. Gestão educacional. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-002/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Reading and writing practices on the school, on the docents working environment and on the educational management

Palavras-chave em inglês:

Certeau, Michel de, 1925-1986

Writing

Reading

Literacy

Teaching

Education management

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Ana Lúcia Guedes-Pinto (Orientador)

Roseli Aparecida Cação Fontana

Clécio dos Santos Bunzen Júnior

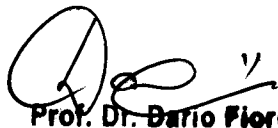
Maria Cristina da Silva Tempesta

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Data da defesa: 31-01-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: leilacbsilva@yahoo.com.br


Prof. Dr. Dario Florentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

RESUMO

O presente estudo procurou compreender de que maneira acontecem as práticas de usos da escrita e da leitura, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional. Baseando-me nos estudos da história cultural (CERTEAU, 1994; GIARD, 2009; MAYOL, 2009) e do letramento na perspectiva da esfera escolar (BUNZEN, 2009 e 2010; KLEIMAN, 1995 e 2001), analisei, especificamente, práticas de usos da escrita e da leitura, vivenciadas na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campinas, as quais envolveram um caderno de recados, um exercício escolar, um contrato de estágio e um planejamento de ensino. Respectivamente, em duas dessas práticas, participei na condição de professora e, nas outras duas, na condição de orientadora pedagógica e de diretora educacional. Como escolha metodológica, procurei indicar aos leitores os caminhos das análises, descrevendo-lhes o entrelaçamento de minhas relações sociais com a pesquisa, revelando as condições de produção em que ela se sustentou. O letramento escolar foi compreendido por mim como algo em mudança e em construção contínua pelos sujeitos que compartilham o trabalho pedagógico cotidiano na escola. As práticas de usos da escrita e da leitura foram analisadas como práticas heterogêneas, combinatórias, que se modificam com um pequeno toque, um pormenor, embora possa haver nelas uma aparência de conservação, monotonia e de repetição.

Palavras-chave: práticas de usos, escrita, leitura, letramento escolar, docência e gestão educacional.

ABSTRACT

The present study aims to understand how the writing and reading practices happen on the school environment, on the teaching working places and on the educational management. Based on the Cultural History background (CERTEAU; 1994; GIARD; 2009; MAYOL; 2009) focused specifically on the writing and reading placed on the public schools for children in Campinas – Sao Paulo, Brazil – which included the analyses of a booknote, a school exercise, a contract as a trainee and an educational plan. In two of these practices I have worked as a teacher and in the other two I have worked as a pedagogical advisor. As a methodological principle, I have tried to suggest to the readers the way to do the analyses, describing my experiences with the research and all the social links involved in it, revealing the conditions on what it was based. I understood that the literacy procedure was in a continuous change and building by the actors that shared the daily pedagogical work at the school. Though it has the appearance of little change, of a still condition, or even has an appearance of a monotonous and repetitive profile, the procedure and uses of the writing and reading process were analysed as heterogeneous and combinatories practices that can change with a little effort or with a small move.

Keywords: writing and reading practices, school literacy, docents, educational management.

Aos meus pais

Ao Fabrício

Aos meus irmãos

Cada mulher pode criar para si um estilo próprio, imprimir um toque especial, acentuando um determinado elemento de uma prática, aplicando-se a outro, inventando uma maneira de caminhar através do recebido, do admitido e do já feito.

LUCE GIARD

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, porque me ensinou a falar a língua da cozinha, que é um pouco da língua da escola.

Ao meu pai, porque me disse que “O trabalho dignifica quem o realiza”, e isso, eu também aprendi.

Ao Fabrício, porque me ensinou a olhar com coragem para o passo dado, para o movimento que se completava, encadeando-se a outro. Obrigada por estar ao meu lado e pelo seu amor.

À minha sobrinha Aila, porque me convidou, insistentemente, para brincar enquanto eu fazia a tese e, eu, felizmente, aceitei. Agradeço também ao pequeno Henriquinho pelo seu sorriso tão alegre.

Aos meus irmãos, Liliane, Luciana e Júnior, pela infância que passamos juntos e por nossa amizade. Agradeço também pela amizade de meu cunhado Henrique e de minha cunhada Bruna.

À minha amiga Márcia, que me ensina a ser diretora de escola e também a ser alguém melhor com o passar do tempo.

À minha amiga Denise, que me ensina a ser professora e a desconfiar das certezas da vida.

Às crianças e suas famílias, professoras, agentes de Educação Infantil, monitoras, funcionários, orientadoras pedagógicas, vice-diretoras e diretoras do “Centro Municipal de Educação Infantil Christiano Osório Oliveira”, do “Centro Integrado Marilene Cabral”, da “Escola Municipal de Educação Infantil Agostinho Páttaro”, porque acolheram minhas angústias e meus desejos, que foram se

materializando, aos poucos, nesta tese. Especialmente, agradeço à Deborah, à Regina Flora, à Graziella e à Regina Valverde.

À professora e orientadora Ana Lúcia, porque acreditou em mim e em meu trabalho desde a graduação. Obrigada por acolher minhas ideias antes mesmo de elas ganharem definidas formas.

Aos professores e amigos Clécio e Roseli, porque me auxiliaram na costura das minhas ideias e na combinação dos ingredientes contidos neste texto, fortalecendo-os, realçando-lhes a cor e o aroma. Muito obrigada pela preciosa qualificação.

Aos professores participantes da banca de defesa Maria Cristina Tempesta e Guilherme, pela leitura de meu trabalho. Agradeço à professora Maria Cristina Tempesta por acompanhar e incentivar minha história como pesquisadora.

Às professoras Norma, Dirce e Flávia, por aceitarem ler este trabalho e contribuírem com sugestões. Especialmente, agradeço à Flávia pelo parecer que me fora enviado ao mesmo tempo em que transcorrer a defesa.

Às crianças e suas famílias, professoras, agentes de Educação Infantil, monitoras, funcionários, vice-diretoras e orientadora pedagógica do “Centro Municipal de Educação Infantil Brasília Byngton Egídio Martins” e da “Escola Municipal de Educação Infantil Professor Jorge Leme”, por me auxiliarem a compreender, continuamente, o cotidiano das escolas. Obrigada por essa produção conjunta e em pequenos grupos, tensa, conflituosa e também bonita e viva.

Às minhas amigas que compreenderam meus motivos e minhas ausências. Especialmente, à Lara, à Dani Tasca e à Cleidinha pelas palavras acalentadoras.

A todos os amigos do Grupo Aula, pelos anos que estivemos juntos.

À Selma, que cuida e traz alegria a casa.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – SOBRAS DE LEMBRANÇAS	5
1.1 Problemática	22
1.2 Precisando os registros para a pesquisa.....	24
1.3 Precisando uma vista das práticas	28
CAPÍTULO 2 – PRECISANDO OS TERMOS DA PESQUISA	31
2.1 Práticas de usos	32
2.2 Letramento escolar	43
CAPÍTULO 3 – ESCRITOS ORDINÁRIOS.....	51
3.1 Do caderno de recados	55
3.2 Do exercício escolar	76
3.3 Do contrato de estágio	101
3.4 Do planejamento de ensino	118
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa teve por objetivo geral compreender de que maneira acontecem as práticas de usos da escrita e da leitura, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional.

No primeiro capítulo da tese, como escolha metodológica, indico aos leitores os caminhos que me levaram às análises teóricas, descrevendo-lhes o entrelaçamento de minhas relações sociais com a pesquisa, revelando as condições de produção em que ela se sustentou.

No segundo capítulo, discuto o conceito de práticas de usos com base nos estudos da história cultural, lançando mão de alguns dos aspectos que constituem as práticas culinárias analisadas por Giard (2009), entre os anos 1970 e 1980, nos espaços privados das cozinhas na França. Posteriormente, explico o conceito de letramento na perspectiva da esfera escolar (BUNZEN, 2009 e 2010) e seu caráter histórico e situado (KLEIMAN, 1995, 2001 e 2005).

No terceiro capítulo da tese analiso, especificamente, as práticas de usos da escrita e da leitura, ocorridas no contexto da Educação Infantil¹ da rede municipal de ensino de Campinas, as quais envolveram um caderno de recados, um exercício escolar, um contrato de estágio e um planejamento de ensino. Em duas dessas práticas, respectivamente, participo na condição de professora e, nas outras duas, como orientadora

¹ Optei pela grafia Educação Infantil (letras maiúsculas) para me referir a educação formal que se dá em creches e também em pré-escolas.

pedagógica e diretora educacional.

Ao discutir de que maneira acontecem as práticas de usos do caderno de recados escolar, recorro aos cadernos que diariamente seguiam nas mochilas das crianças pequenas e rotineiramente utilizados por seus familiares e por mim, a professora da sala. Analiso o caderno de recados como um instrumental de interlocução pelo qual os modos de compreender alguns aspectos do trabalho pedagógico cotidiano, por pais e professoras, se manifestam.

Em seguida, ainda no âmbito da docência, procuro analisar de que maneira acontecem as práticas de usos dos exercícios escolares de escrita, recorrendo a esses exercícios, breves e relativamente estáveis, presentes em alguns momentos do trabalho pedagógico realizado com as crianças. Analiso o exercício escolar, entre outros aspectos, como uma prática de letramento, guiada pela necessidade da alfabetização, pertencente a um conjunto de práticas heterogêneas discursivas que envolvem os usos da escrita na perspectiva da esfera escolar.

No âmbito da gestão educacional, procuro compreender de que maneira acontecem as práticas de usos da escrita e da leitura voltadas à realização dos estágios na escola. Para isso, recorro a um contrato de realização de estágio, que buscou um possível acordo entre os estudantes e a escola e fora escrito por mim na condição de orientadora pedagógica. Analiso o contrato de estágio tomando por base o princípio de que nele se acharam reunidas as condições para favorecer o exercício da convivência – saber viver com – entre os estagiários e os sujeitos que, cotidianamente, da vida escolar participam.

Também no âmbito da gestão educacional, procuro compreender de que maneira ocorrem as práticas de usos do planejamento de ensino, recorrendo a um planejamento direcionado às professoras, agentes de Educação Infantil e monitoras da escola, escrito por mim na condição de diretora educacional. Examino como a escrita do planejamento de ensino pela diretora provoca possibilidade de recuperar o planejamento do ensino com as educadoras, aproximando-se de uma linguagem descritiva do fazer pedagógico cotidiano.

Ao final da tese, retomo brevemente os objetivos da pesquisa, com os episódios analisados, a partir da perspectiva do letramento situado.

CAPÍTULO 1

SOBRAS DE LEMBRANÇAS

“Pois a vida também é mobilidade, impaciência por mudança,
relação com um plural do outro.”

(CERTEAU et al., 2009, p. 207.)

Michel de Certeau (1994), pesquisador francês, ao contextualizar seus estudos sobre os empregos dos produtos culturais pelos sujeitos anônimos, ensinou-me que o caminhar por uma análise teórica inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo.

Este terreno constitui-se de presenças, pessoas, histórias, estudos que falam no pesquisador e em suas escolhas e análises teóricas. As análises das práticas cotidianas mostram antes que, as relações, sempre sociais, constituíram os sujeitos, e não o inverso. “[...] Cada individualidade é uma pluralidade incoerente e contraditória de suas determinações relacionais” (CERTEAU, 1994, p. 38).

Como escolha metodológica, o pesquisador pode indicar aos leitores os caminhos das análises, descrevendo-lhes o entrelaçamento das suas relações sociais com a pesquisa, revelando as condições de produção em que ela se sustentou, dando a ver os elementos que se entrelaçam em seu terreno.

Ao descrever esse entrelaçamento, é possível que algumas dessas presenças ou alguns desses percursos sejam esquecidos pelo pesquisador. Resta aos pesquisadores, sabendo que estão sujeitos ao esquecimento, o trabalho de marcar, de descrever as práticas vividas e lembradas, esperando, por meio delas, compor a paisagem da pesquisa.

Procurarei, neste texto, compor a paisagem da pesquisa com pequenos fragmentos, lampejos, sobras de lembranças das práticas cotidianas vividas por mim em diferentes esferas e tempos...

...Em mim, nasceu a professora que inicia a primeira geração de uma família de baixo nível de escolaridade que chegou à universidade. O diploma recebido no ano de 2000, ao concluir o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas, doravante Unicamp, significou, entre outras coisas, o resultado de um esforço coletivo familiar na busca de ascensão social via escola.²

Desde pequena, meus pais, Miguel e Doroti, me diziam que “é preciso aprender a escrever e a ler para ser alguém na vida”, e que “boa profissão para uma mulher é a de professora”. Ingressei no curso de Magistério no ano de 1991, na Escola

² Alguns estudos sobre a alfabetizadora e seu letramento demonstram que a maioria das professoras de educação básica do Brasil provém de famílias de baixa ou nenhuma escolaridade (BATISTA 1998 apud KLEIMAN, 2001). Kleiman (2001) explicita que os estudos, os quais concebem as professoras alfabetizadoras como usuárias da escrita que “chegaram atrasadas” à distribuição de bens culturais e, por essa razão, não usufruem dos benefícios do letramento, acentuam a marginalização dos grupos já diminuídos socialmente. Diante das discussões sobre a alfabetizadora e seu letramento, a autora aborda que “parece-me necessário perguntarmos-nos se a alfabetizadora é incapaz de realizar seu potencial no exercício da profissão em consequência das limitações nos seus usos da leitura e da escrita e, nesse caso, descrevermos qual limitação está relacionada a qual problema didático, a fim de desenvolver programas para lidar com os problemas” (p. 44).

Estadual de Primeiro e Segundo Graus “Luiz Martini” localizada na cidade de Mogi-Guaçu, e no curso de licenciatura em Pedagogia no ano de 1996, na Faculdade de Educação da Unicamp.

Eu descobri na universidade, tempos depois, que o enunciado “é preciso aprender a escrever e a ler para ser alguém na vida”, que me chegara por meio de meus pais, explicita e reforça a mitificação do letramento porque, ao supervalorizar a aquisição da escrita, acarreta, entre outros efeitos, a discriminação dos grupos já diminuídos socialmente. Nesse enunciado, a aquisição da escrita correlaciona-se a efeitos sociais, por exemplo, a mobilidade social e a civilização dos sujeitos, que não se confirmam ao longo da história (GRAFF, 1990).

Descobri também que o enunciado “boa profissão para uma mulher é a de professora” abarca, entre outros aspectos, alguns significados sociais e culturais associados ao papel da mulher na sociedade e à profissão docente, a missão, a vocação, a doação, a abnegação (“naturais” às mulheres) e que, normalmente, repercutem em uma prática pedagógica impregnada do pressuposto de que para ser professora é suficiente gostar de crianças. Esses significados culturais e históricos, assim como tantos outros, dos quais se reveste a profissão docente, permanecem e se modificam nas professoras que nos tornamos (FONTANA, 2000).

Confirmara minha rudimentar suspeita de que os enunciados “é preciso aprender a escrever e a ler para ser alguém na vida” e “boa profissão para uma mulher é a de professora” não eram genuínos. Os enunciados aprendidos na esfera familiar, assim como tantos outros, podem “ganhar e perder” sentidos quando analisados em conjunto

com outros sujeitos e em outras esferas.

Mais do que tecer uma análise aprofundada desses enunciados e de minha descoberta sobre eles, desejo destacar que, em minha passagem pelo curso de Pedagogia, e a partir dos estudos que realizava, voltava-me às concepções de vida, às expectativas profissionais, às relações com os outros e suas práticas, em diferentes esferas. As outras lembranças, posteriores a essa, estão acompanhadas deste primeiro e simples modo de remeter as teorias em estudo “ao teste de uma prática concreta”, para utilizar as expressões de Certeau (1994)...

...Miguel, meu pai, econômico como era, estudava pacientemente a aquisição de uma mesa com seis cadeiras para a sala de jantar. Decidido pela compra de uma mesa de baixo custo comunicou minha mãe. Doroti reconheceu sua fraqueza diante do poder de decisão paternal e voltou-se ao binômio, “economia-durabilidade”, valorizado por Miguel. Dizendo-lhe:

– “Vamos comprar aquela mesinha mais barata, mesmo porque, se ela estragar muito rápido, a gente compra outra. Depois, aquela outra mesa (referindo-se a uma mesa com seis cadeiras mais bonita, de custo bem mais alto e a de que mais gostara) que poderia durar a vida toda é realmente muito cara”.

Seduzido pela “durabilidade-economia”, Miguel refutou a decisão tomada e comprou a mesa escolhida de antemão por Doroti. Minha mãe contou-me o feito. Voltei-me aos meus estudos e disse-lhe: “Essa é uma arte do fraco com propósito de sobrevivência”, aprendi na universidade. Desconfiada, olhou-me.

Continuei a conversa com minha mãe explicando-lhe que, Michel de Certeau, um autor que conheceria com a mediação de minha orientadora, jesuíta e erudito francês nascido em Chambéry em 1925, formado em letras clássicas, filosofia, história e religião, se dedicou a compreender em meados dos anos 1970 o modo como os sujeitos comuns sobrevivem às intempéries cotidianas.

“Ele foi um anticonformista que se interessou pelos métodos de pesquisa da antropologia, da linguística e da psicanálise. Historiador de textos místicos, Certeau nos ensinou que “é necessário ser inteligente quando se é fraco” – disse-lhe. Minha mãe interveio: “Leila, e desde quando é preciso estudar tanto tempo para saber disso?”.

Por entre a convivência cotidiana com minha mãe e os estudos de Michel de Certeau, empreendi um esforço para encontrar nas práticas cotidianas dos sujeitos suas lógicas e suas táticas de sobrevivência...

... Com meu ingresso na universidade e com as leituras obrigatórias nas disciplinas de Sociologia, por vezes, analisei as práticas religiosas dos sujeitos como o “ópio do povo”, remetendo-me aos estudos de Marx e ao modo como a esquerda brasileira se referiu à religião nos anos 1960. Tão logo tive contato com esses estudos assuntei ao padre da igreja que frequentara sobre o valor da caridade, e ele me intitulara “perguntadeira” dos dogmas da fé. Tempos mais tarde, o padre mencionara a entrada na universidade como um fator de grande peso àquela atitude questionadora.

“Desisti” das práticas religiosas nas quais estava inserida, por exemplo, a de dar aula de catecismo para as crianças e a de frequentar as missas semanalmente. Mais

tarde, eu descobrira o caráter mais divertido que dogmático das práticas religiosas. “O público não é mais tão crédulo” (CERTEAU, 1994, p. 282).

Ao me divertir com as festas religiosas e com os simulacros nelas contidos (sem nelas completamente me “engajar”), eu encontrava, assim como na lembrança do que minha mãe dissera a meu pai, as linhas de fuga, as táticas dos sujeitos, em práticas, aparentemente, cerceadoras. Passei a olhar para a complexidade das práticas e das histórias religiosas que auxiliam as pessoas a viverem melhor porque explicam, em parte, as condições de existências difíceis...

...No ano de 2000, ao ingressar como professora efetiva de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campinas, encontrei-me com crianças que possuíam a Bíblia como um dos livros de consumo em suas casas e que vivenciavam uma prática religiosa intensa. Nasceu em mim um desejo de compreender as práticas de leitura vividas por essas crianças, mediadas pela religiosidade.

Essas crianças, em conjunto com outros adultos de suas famílias, ouviam hinos religiosos, liam a Bíblia, participavam de cultos. Uma criança disse a mim e aos colegas da turma que o livro de lendas que fora emprestado por ela da biblioteca escolar era “coisa do diabo”. Justificava a opinião sobre o livro argumentando que “o diabo usara o saci-pererê porque ninguém é capaz de fazer vento”.

Essa criança se via, na esfera escolar, obrigada a compartilhar com as crianças da turma outras opiniões sobre o livro lido, tais como “isso é uma lenda que nasce da nossa cabeça”, ou “ah, professora, ele não entende”. Negociávamos, as crianças e eu, os sentidos produzidos sobre as práticas de usos das leituras vividas em diferentes es-

feras (SILVA, 2008).

Após a leitura realizada por mim à turma do livro *Os dez sacizinhos*, de Tatiana Belinky, a criança que havia, anteriormente, se referido à lenda do saci como uma “coisa do diabo” disse-me que havia gostado da história. Questionei-a se a história dos sacis que fora lida “não era coisa do diabo”. Então, sem hesitar, a criança me respondeu: “É, mas eu gostei só um pouquinho”.

No decorrer do curso de mestrado, aprendi que as práticas de usos da escrita e da leitura vividas pelas crianças são históricas e mediadas pelos discursos religiosos, familiares ou escolares que atravessam os séculos (CHARTIER, 1996). Essas práticas não estavam restritas ao caráter cerceador ou dogmático da religiosidade vivida pelas crianças. Por meio de suas ações táticas, essas crianças se apropriavam da leitura de modo inventivo, ensinando-me que caçavam em terras alheias (CERTEAU, 1994).

Esse aprendizado fora decisivo na elaboração desta tese. Reconheci nas práticas de escrita e de leitura, e nos usos corriqueiros dos sujeitos que as integram, uma vontade histórica de existir, uma produção. Os movimentos pequenos e sutis dos sujeitos é que me encantavam e mobilizavam em mim questionamentos acerca de suas maneiras de fazer...

...Certeau (1994) me levou de volta à esfera familiar, porque nossos *habitats*, invisíveis e presentes em nossas memórias, jamais desaparecem totalmente de nós que os deixamos sem deixá-los. “No centro desses sonhos aparece muitas vezes a cozinha, aquele “compartilhamento quente” onde a família se reúne, teatro da operação das “artes

de fazer” e da mais necessária entre elas “arte de nutrir” (CERTEAU et al., 2009, p. 207).

Minha mãe sempre fora aquela mulher encarregada do trabalho cotidiano de cozinhar, não por sua essência feminina, mas por nossa condição social e também por uma hierarquia existente, na distribuição das tarefas aos homens e às mulheres, consolidada pelas práticas culturais, e nas quais minha família não fugia à regra.

Dizia-me que para descansar das tarefas domésticas bastava-lhe outra, cozinhar. Enquanto cozinha, tem filhos e marido à sua volta perguntando-lhe “que cheiro bom é esse?”. Depois disso, nos contava que apreciava os rechonchudos da família, reunidos, com água na boca diante do prato do dia, descrevendo as sensações que o menu neles provocava.

Aprendi que as atividades culinárias são coisas da vida que exigem tanta inteligência, imaginação e memória quanto aquelas atividades, tradicionalmente, compreendidas como mais elevadas ou mais nobres (CERTEAU et al., 2009).

“Com *uma* cenoura, *uma* linguiça e *um pouco* de cheiro verde, faço rapidinho *uma* farofa.” Percebi a inteligência de minha mãe posta na combinatória dos ingredientes e dos utensílios disponíveis, no momento em que as visitas chegavam, repentinamente. No preparo de uma mínima receita, estão envolvidos os objetos e as ações. “Separa na cabeça o que você precisa antes de começar a cozinhar” – disse-me. Referia-se, minha mãe, ao ato de reunir mentalmente os ingredientes e utensílios necessários em determinada receita.

Os ingredientes, os utensílios, os elementos simples disponíveis aos sujeitos e, especialmente, as suas maneiras de combiná-los estavam presentes em muitas práticas cotidianas, e não apenas na prática culinária. Começava em mim outro movimento, o de entender, na esfera escolar, a relação entre os elementos simples e os sujeitos que os combinam...

...Nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campinas, em que trabalhei como professora, como orientadora pedagógica e também, atualmente, como diretora educacional, fora recorrente meu encontro com um caderno capa dura, brochura, 1/4, pautado e com capa flexível, utilizado como caderno de recados para a comunicação escrita entre a escola e os familiares das crianças.

O caderno individual de deveres do aluno, comercializado em papelarias ou livrarias, e no qual se costuma incluir os exercícios escolares, era utilizado raramente pelas professoras das escolas em que trabalhei. As professoras e eu usávamos, normalmente, os cadernos individuais autoconstruídos a partir de folhas soltas que encadernávamos. Depois, a capa era decorada pelas crianças.³

Professoras questionavam o tempo destinado, em sala de aula, à escrita de bilhetes a serem enviados aos pais via cadernos de recados e procuravam desfazer “os mal-entendidos” ocasionados pela comunicação escrita nesse caderno. Lembrei-me dos momentos em que passamos pelos cadernos escolares despreocupadamente. No en-

³ Vinão (2008) em seus estudos sobre os cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa e como produtos da cultura escolar problematiza a tipologia e a história desses suportes de escrita. Ressalta como as formas de compreensão sobre o que é o caderno escolar modificaram-se ao longo do tempo e no andamento das pesquisas sobre as chamadas documentações escolares.

tanto, a despeito de nossa despreocupação, esses cadernos conservam informações dos alunos, das professoras, dos pais, dos projetos pedagógicos, das práticas avaliativas, dos valores que são disseminados em palavras e imagens, como me alertaram Mignot (2008 p. 7)⁴ e Gvirtiz et al. (2008)⁵...

...Aprendera, durante minha graduação em Pedagogia, e também durante o curso de mestrado, que as práticas de escrita e de leitura são historicamente situadas e fazem parte de estruturas ideológicas e de poder da sociedade (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; BARTON & HAMILTON, 1998).⁶ Esse aprendizado direcionava minha atenção para o caráter heterogêneo e variável da utilização da língua escrita pelos sujeitos na esfera escolar.

No ano de 2008 fui aprovada em um processo seletivo para o cargo de orientadora substituta que assumi durante aproximadamente um ano. Nessa condição de orientadora pedagógica, dirigiam-se a mim perguntas das professoras em uma reunião pedagógica semanal que procuravam saber da legitimidade dos exercícios escolares segundo os

⁴ A autora explicita que, recentemente, no âmbito da historiografia da educação, a noção de documento tem sido ampliada abarcando os escritos ordinários que eram negligenciados, marginalizados em algumas pesquisas. Em razão disso, os cadernos escolares, passam a ser considerados importantes objetos ou fontes de pesquisa por alguns historiadores da educação.

⁵ Gvirtiz et al. (2008, p. 41), baseando-se nos estudos de Foucault, analisam os cadernos escolares como um espaço de interação entre professoras e alunos. As autoras explicitam que tais cadernos são considerados um conjunto de práticas discursivas escolares que se articulam de um determinado modo, produzindo um efeito.

⁶ A partir dos estudos desses autores, podemos dizer que, embutidas de objetivos sociais, as práticas de letramento são “o que as pessoas fazem com a escrita”, ou ainda, as formas culturalmente gerais de utilização da língua escrita pelos sujeitos – incluindo os modos como falam e constroem sentidos sobre a escrita em grupos.

estudos do letramento.⁷ Posso propor caça-palavras às crianças de quatro anos? O ensino da escrita de uma lista de palavras aos pequenos, relacionada ao projeto da turma em andamento, está correto segundo esses estudos? Como trabalhar o letramento com os bebês?

No momento em que acolhia as perguntas das professoras, vinham-me à cabeça os exercícios escolares utilizados por mim, no âmbito da docência, com as crianças dos agrupamentos multietários⁸. Crianças pequenas de três e quatro anos desejosas de ler e escrever se “infiltravam” curiosas nos exercícios escolares de recorte de letras, nos caça-palavras, nas cruzadinhas, nos jogos de força, normalmente programados para aquisição da escrita pelas crianças mais velhas...

⁷ Em 2008, a assessora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, Zelma Regina Bosco, e atualmente coordenadora pedagógica, elaborou o documento “Diretrizes Curriculares para o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita na Educação Infantil”, divulgado e debatido em algumas escolas. Baseia-se em uma perspectiva de letramento (KLEIMAN, 2005, p. 19 apud BOSCO, 2008) que procura entender os usos da escrita na sociedade e o impacto da língua escrita na vida moderna, relacionando esses usos às práticas sociais dos diversos grupos e comunidades.

⁸ Em 2004, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas reorganizou o atendimento das unidades escolares em função de demanda de vagas. As turmas com crianças de uma mesma idade foram desmembradas, resultando nos agrupamentos multietários nos quais trabalhei como professora. Os agrupamentos ficaram assim organizados: Agrupamento I com crianças de 0 a 1 ano e meio, Agrupamento II com crianças de 1 ano e meio a três anos e Agrupamento III com crianças de três a seis anos. Nos três agrupamentos há uma professora. Nos agrupamentos I e II há monitoras ou agentes de Educação Infantil que trabalham em conjunto com a professora da turma. No agrupamento III não há monitores ou agentes de Educação Infantil, portanto, somente a professora conduz o trabalho com as crianças. A Educação Infantil municipal em Campinas pode ser realizada em Emei (Escola Municipal de Educação Infantil), em Cemei (Centro Municipal de Educação Infantil), ou Cimei (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil). As Emeis atendem as crianças em idade pré-escolar, 3 a 6 anos, e os Cemeis atendem as crianças de 0 a 3 anos. Atualmente, em função do aumento na demanda de atendimento de crianças de 0 a 3 há algumas Emeis que atendem também as crianças de 0 a 3 anos. Já os Cimeis atendem crianças de 0 a 6 anos. Há também as escolas conveniadas que atendem crianças de 0 a 6 anos e que são intituladas “Centro Educacional Infantil” (Ceis).

...A procura por estudantes dos cursos de Pedagogia e de licenciaturas em Artes e em Educação Física, pela escola em que trabalhei como professora e, posteriormente, em 2008, como orientadora pedagógica, para realização de estágios obrigatórios e de estudos empíricos, era favorecida pela proximidade com a Unicamp, com a Pontifícia Universidade Católica de Campinas e com os bairros em que morava uma parcela desses estudantes.⁹

Ao desenvolver a função de orientadora pedagógica, no processo de acolhida dos alunos-estagiários na escola, surgiram manifestações orais de professoras, agentes de Educação Infantil¹⁰ e monitoras, de receio às práticas de usos da escrita realizadas pelos estagiários em suas observações. Na visão dessas educadoras, as práticas de usos da escrita executadas por parte das alunas estagiárias eram voltadas ao registro do “erro” da professora ou ao que parecera “ruim” aos olhos do observador externo.

Uma estagiária que, na escola, esteve com caneta e caderno nas mãos e in-

⁹ Sobre a ampliação dos estudos teóricos baseados nas experiências concretas vividas nas instituições de Educação Infantil, Kramer (2009) explicita que, na esfera acadêmica, acredita-se que é preciso viabilizar os estudos empíricos para que o debate teórico, o delineamento de políticas e experiências práticas possam também avançar. Segundo Kramer (2009), vivemos um momento atual de ampliação de um campo teórico de pesquisas sobre a infância, essencialmente tensionado por concepções teóricas distintas e políticas públicas que trazem implicações para a prática pedagógica e para a produção dos documentos curriculares.

¹⁰ Em 2004, com a Lei Municipal 12.012/2004, as monitoras compunham o “quadro” da educação no Plano de Cargos, Carreiras e Salários que regulamenta a carreira dos servidores municipais de Campinas. Em 2007, com a alteração desse plano, as monitoras foram nomeadas “agentes de Educação Infantil” e passaram a compor o quadro geral de servidores municipais, sendo excluídas do “quadro” da educação. Na rede municipal de ensino de Campinas, as agentes de Educação Infantil e as monitoras educam e cuidam das crianças de 0 a 3 três anos de idade em conjunto com as professoras. Nas creches, nos agrupamentos I e II, há uma professora que trabalha em conjunto com as monitoras e as agentes de Educação Infantil. Nos agrupamentos III há apenas uma professora.

terpelou uma criança quando de sua ida ao banheiro, questionou-a: “Você gosta da escola? E da professora? O que você faz na escola?”. Em seguida, a estagiária fez as suas anotações no caderno de campo.

Questionários foram trazidos das universidades pelas estudantes durante a realização de seus estágios na escola. Uma professora relatou-me algumas perguntas presentes em um desses questionários: “Qual é sua formação? Você tem nível universitário? Em que faculdade estudou? Por que escolheu esta profissão? Por dinheiro ou por vocação?”.

Ao mesmo tempo em que acolhia os estagiários das universidades como orientadora pedagógica (compartilhando o incômodo das educadoras com a atuação dos estagiários na escola, sobretudo mediante a prática de escrita), eu também experimentava a condição de professora universitária, especificamente, de supervisora de estágios na Educação Infantil.¹¹

Gostava de pensar que nos estágios as estudantes se inscrevem no contexto de uma escola singular, experimentam-se na docência, mediadas pelas relações estabelecidas com os outros que na escola vivem. Expõem-se a esses outros e aos seus diferentes modos de compreender a escola (GUEDES-PINTO e FONTANA, 2006).

¹¹ Entre o período de agosto de 2007 a dezembro de 2008 ministrei a disciplina de Educação Infantil nos segundo e terceiro anos do curso de Pedagogia em uma faculdade particular de ensino. A disciplina abrangeu, além das aulas presenciais, a orientação de cinquenta horas de estágio na Educação Infantil e vinte horas de atividades complementares destinadas a elaboração de uma proposta de participação das alunas durante o estágio e a elaboração dos relatórios posteriores a essa participação.

Uma conversa realizada em aula com as estudantes de Pedagogia, sobre as idas ao estágio, fora mediada por algumas perguntas que elaborei em um roteiro: “As crianças cantam, leem, escrevem, desenham, encenam, assistem, plantam, modelam, cozinham, pintam (o quê, onde, como, com quem, para quê, para quem?). Que formas de brincar são oferecidas às crianças? Que outras formas elas inventam? Qual o papel do adulto na organização e na emergência da brincadeira?”. Procurava analisar com as estudantes os significados atribuídos à brincadeira “espontânea”, como uma forma de desvinculá-la do princípio didático que associa o brincar e o aprender. A brincadeira é uma prática social que implica a constituição de sentido pela criança e pelo adulto que, na condição de mediador, encoraja a sua duração e organicidade, incluindo nela novos elementos (FONTANA e CRUZ, 1997).

Olhando para o passado com os olhos do presente, procurava compreender não apenas as práticas de usos da escrita voltadas ao ensino das crianças, mas também aquelas relacionadas à realização dos estágios por estudantes das universidades. Nasceu em mim um desejo de tornar possíveis a convivência e a conveniência¹² cotidianas entre os profissionais que na escola atuavam e os alunos estagiários das universidades...

...Em 2009, ao assumir a condição de diretora educacional¹³ via-me, entre as

¹² A conveniência é definida por Mayol (2009) como “um compromisso pelo qual cada pessoa, renunciando à anarquia das pulsões individuais, contribui com sua cota para a vida coletiva, como a finalidade de retirar daí benefícios simbólicos necessariamente protelados” (p. 39).

¹³ Ao final de 2008 realizei um concurso público para o cargo de diretora educacional. Em Campinas, os diretores das escolas municipais ingressam no cargo de diretor via concurso público para ocupação dos cargos efetivos ou via processo seletivo para ocupação dos cargos de substituição (casos de licença saúde, afastamento temporário etc.).

práticas de usos da escrita que pareciam assegurar o controle e a vigilância dos sujeitos e de suas atividades e, ao mesmo tempo, exposta por meio de minha produção escrita direcionada aos educadores. Para Street (2003), as práticas de letramento (e seus efeitos) variam de acordo com o tempo e o espaço, são experimentadas e contestadas pelos sujeitos, posicionados, nas relações de poder. A natureza, a circulação, os valores, os impactos e os usos da escrita, no âmbito da gestão educacional, mostravam-se também heterogêneos, assim como o são na docência.

Os lembretes de funcionários que me solicitavam a manutenção de equipamentos, os cadernos de recados dos alunos, as atas de reuniões, as reclamações via o número de telefone 156, os diários de classe, o livro de ponto docente, os *e-mails* das coordenadorias, as resoluções publicadas em diário oficial, os comunicados gerais, os relatórios das professoras sobre os alunos e o trabalho pedagógico semestral, os planejamentos escolares anuais, semanais e diários – todos esses textos eram escritos e/ou lidos por mim no âmbito da gestão educacional.

Em meio aos embates e às negociações vividas com as professoras, as agentes de Educação Infantil, as monitoras e outros funcionários da escola, elaboraram-se em mim as urgências cotidianas de diretora educacional e, com elas, minhas escolhas. Assoberbadas pelas planilhas a serem preenchidas, algumas colegas diretoras, diante das tarefas burocráticas crescentes, diziam: “nunca sobra tempo para o pedagógico” ou ainda “o pedagógico é sempre o último”.

Reconhecia-me também atribulada pela escrita das planilhas e pela gerência da verba pública. Além disso, reconhecia-me em desacordo com a falta de funcionários

nos mais variados setores que afetava o trabalho cotidiano e com a manutenção dos prédios escolares pela prefeitura. Então, procurava reconhecer nas urgências cotidianas que administrava a presença do denominado “pedagógico”.

Na lista de brinquedos a providenciar, escrita por uma professora da escola, inquietava-me o número de carrinhos solicitados ser equivalente ao de meninos matriculados na turma. Como as brincadeiras realizadas em sala de aula avigoravam os estereótipos de atividades destinadas aos homens e às mulheres? Como também avigoravam os preconceitos, as desigualdades ou sentimentos de inferioridade, entre meninos e meninas?

– Leila, a gente gostou dos brinquedos, mas você comprou um único ferro de passar roupa e a sala tem quinze meninas! – disse-me uma monitora, ao observar os brinquedos comprados para a turma.

– E os meninos? A divisão do ferro de passar roupa é a divisão dos afazeres – disse-lhe. Depois, rimos as duas.

Entendi que o “pedagógico” encontra-se na gerência da verba pública, na escolha do que comprar às crianças e às professoras, na leitura das listas de brinquedos, nas conversas com as famílias dos pequenos nas quais procurava compreender e dialogar com as expectativas delas em relação à escola, nas reuniões de conselho em que as decisões tomadas afetavam o trabalho pedagógico cotidiano.

Ao desenvolver a função de diretora educacional, as situações em que as

práticas de usos da escrita voltavam-se à regulação dos sujeitos e de suas atividades me tornaram mais evidentes. A condição de diretora me permitia ler, averiguar e validar as escritas das professoras, das agentes de Educação Infantil e das monitoras, mas não me permitia prever quais seriam os seus usos. Os usos me escapavam e a pretensão de controlá-los se relativizava.

Em alguns planejamentos sentia a ausência da leitura diária às crianças, das propostas artísticas tridimensionais, das músicas para brincar, e em outros me angustiava a presença de uma Pedagogia não diretiva,¹⁴ insinuada pelo desejo da não escolarização das crianças.¹⁵

¹⁴ Segundo Snyders (1984), significa que, no processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico, o adulto renuncia a guiar, a prescrever, a julgar, promovendo, em sala de aula, apenas um clima em que o desejo do aluno possa se expandir. Para o autor, apesar de haver um desejo de se constituir como uma Pedagogia revolucionária, a Pedagogia não diretiva induz ao conformismo porque desconsidera os fatores sociais que provocam e limitam os desejos dos alunos. Diz o autor: “Os filhos dos operários indiferenciados não têm imediatamente os mesmos desejos que os filhos dos engenheiros ou dos médicos” (p. 19).

¹⁵ Sobre a crítica aos usos dos termos “escola”, “escolarização” presentes em alguns estudos acadêmicos e também em debates entre professores, agentes de Educação Infantil, monitoras, coordenadores pedagógicos, diretores, vice-diretores, supervisores da rede municipal de ensino de Campinas, explicita Kuhlmann (2003), que o adjetivo “escolar” define a natureza da instituição – educacional – no interior da qual se encontram estruturas e objetivos de ordens diversas, a creche, a pré-escola, a escola de ensino fundamental, a escola técnica etc. Entendo, com base em Kuhlmann (2003), que a contraposição aos usos dos termos “escolarização, ensino, aluno, conteúdo escolar”, no âmbito da Educação Infantil, promove a negação da natureza da instituição – educacional – e consequentemente dos papéis sociais atribuídos aos profissionais que nela trabalham. A escolarização (seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental) é um processo educativo que se dá na escola. Diferentemente, dessa minha posição, alguns estudos se contrapõem ao termo escolarização por associá-lo a algo perverso, tradicional (FARIA, 2003, 2005a e 2005b; MELLO, 2007; PRADO, 1999). A meu ver, a *escola* de Educação Infantil – creche e pré-escola – valoriza e amplia as muitas linguagens das crianças e suas formas de compreender o mundo. O trabalho educativo que ocorre na creche e também na pré-escola possui algumas especificidades, assim como também acontece em outros níveis de ensino. Mais do que se opor aos termos, é preciso descrever as especificidades dessa escola de Educação Infantil, analisando as implicações dessa oposição para o trabalho pedagógico realizado com as crianças pequenas. Soares (2011) explicita que é necessário enfrentarmos na Educação Infantil uma tradição que se inicia com a própria nomenclatura de “jardim de infância”. Essa nomenclatura abarca o

Apercebi-me, como diretora educacional, na exigência e na urgência da produção escrita, especialmente dos planejamentos gerais e diários, pelas professoras, agentes de Educação Infantil e monitoras...

1.1 Problemática

Desde minha entrada na graduação em Pedagogia e, mais intensamente, durante a pesquisa de mestrado, procurei, em distintas esferas (na família, na igreja, na escola, na universidade), e com diferentes sujeitos (pais, amigos, alunos, professores, professores da universidade, orientadores pedagógicos, vice-diretores, diretores, estagiários das universidades), remeter as teorias em estudo ao “teste de uma prática concreta”.

Quando ingressei no curso de doutorado no ano de 2007, ao olhar, especificamente, para a esfera escolar, saltaram-me aos olhos os elementos simples que faziam parte do cotidiano do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, os cadernos de recados, os bilhetes neles escritos, os exercícios, os livros de literatura infantil, os contratos de estágio e os planejamentos de ensino.

conceito de que a criança permanece no “jardim” para se desenvolver espontaneamente e os adultos apenas estão atentos ao que elas fazem. Segundo a autora, o conceito de que não deve haver aprendizagem na Educação Infantil é um conceito errôneo e há, ainda hoje, quem rejeite que as instituições voltadas a essa fase sejam chamadas de escolas. Assim como a autora, compreendo que a Educação Infantil representa o início da educação formal das crianças e a diferencia da educação familiar e da educação que se dava em outras instituições.

Intrigavam-me as múltiplas cenas em que, situada na escola, a escrita era utilizada em colaboração com os sujeitos. Analisava as práticas escolares de escrita e de leitura pautada por uma perspectiva da linguagem em uso, em funcionamento e que se modifica segundo o contexto histórico e as interações que ocorrem entre os sujeitos (KLEIMAN, 1995 e 2001; BUNZEN, 2009 e 2010; STREET, 2003).

Bunzen (2009 e 2010), em seus estudos sobre os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural, baseado na perspectiva de Bakhtin,¹⁶ explicita que a escola se constitui como uma esfera de comunicação humana na qual nos encontramos com os usos heterogêneos de determinados gêneros do discurso, em variadas atividades de linguagem, que acontecem em espaços e tempos sócio-históricos.

Para desenvolver a tese, tomo como ponto de partida os estudos que me direcionaram aos usos corriqueiros dos sujeitos que integram as práticas cotidianas e a uma produção cotidiana, combinatória, silenciosa, aparentemente, desprovida de inteligência e de imaginação (CERTEAU, 1994 e 2009; GIARD, 2009). Baseio-me também nos estudos que me ensinaram que a escola é um lugar de produção de textos que possuem finalidades distintas, pois envolvem o fazer pedagógico cotidiano e o

¹⁶ Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), teórico russo formado em filosofia e letras, viveu o contexto da revolução russa de 1917. No período de 1929 a 1936 permaneceu exilado no Cazaquistão, anônimo grande parte de sua vida. Em 1929 publicou *Problemas da poética de Dostoiévski*, que foi reeditado em 1963. Debruçou-se sobre a produção literária (Goethe, Dostoiévski) e foi reconhecido nos campos da linguagem, especificamente da teoria e crítica literária e da semiótica. Bakhtin focaliza fundamentalmente os processos de constituição humana por meio da linguagem, ou seja, para ele, a elaboração e a apropriação da cultura pelos sujeitos são mediadas pela linguagem. Em contraposição à visão de alguns linguistas do início do século XX que analisavam a língua como estrutura autônoma, Bakhtin (2003) compreende a linguagem em seu uso cotidiano e em todos os campos da atividade humana. Compreende também a utilização da língua em formas de enunciados orais e escritos, concretos e únicos que em maior ou menor grau revelam a posição do falante em relação a outros tantos enunciados e em relação ao “auditório social” que cada locutor vislumbra.

funcionamento dos múltiplos processos de socialização que nela acontecem (BUNZEN, 2009 e 2010; KLEIMAN, 1995, 2001 e 2005). Então, com base nesses estudos, agora, enuncio a pergunta da pesquisa:

“De que maneira acontecem as práticas de usos da escrita e da leitura, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional?”.

1.2 Precisando os registros para a pesquisa

“Conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias, seus registros e suas combinações, porque nossos instrumentos de análise, de modelização e de formalização foram construídos para outros objetos e com outros objetivos.”

(CERTEAU et al., 2009, p. 341.)

Minha história como pesquisadora entrelaçou-se com a minha história profissional na rede municipal de ensino. Desde meu ingresso no curso de doutorado no ano de 2007, atuei, concomitantemente, como pesquisadora e professora, como pesquisadora e orientadora pedagógica e como pesquisadora e diretora educacional.

Na esfera escolar produzi, em colaboração com outros sujeitos, textos escritos que se relacionaram às urgências cotidianas que administrara no âmbito da docência e da gestão educacional, sem que tivesse a pretensão, naquele momento, de que esses textos fossem incorporados na tese em forma de *episódios*.

As urgências cotidianas – a comunicação com os pais dos alunos, a regulamentação da participação dos estagiários das universidades e a orientação das professoras acerca dos planejamentos de ensino e também de sua execução – são como as visitas que batem, repentinamente, à porta de nossas casas. Quando chegam, restam-nos as junções, comparações, disposições, as harmonizações e os cálculos com base naquilo que temos armazenado: sobras de ingredientes e de lembranças (GIARD, 2009).

Outras vezes, de forma intencional, voltando-me à pesquisa em andamento, fiz, em meus cadernos de planejamento escolar, registros breves que funcionaram como lembretes para a escrita dos *episódios* abarcados na tese. Esses lembretes me trouxeram à memória a utilização dos exercícios escolares com as crianças nos agrupamentos multietários, os empréstimos de livros e a leitura diária de livros de literatura infantil aos pequenos.

Voltava-me às teorias em estudo aprendidas na esfera da universidade e as remetia às exigências situadas em meus locais de trabalho. Neste vaivém incessante, do teórico para o cotidiano escolar, a produção escrita direcionada ao trabalho pedagógico (por exemplo, os textos produzidos no âmbito da docência e da gestão educacional) implicava-se pelo processo da pesquisa. Também a produção para a pesquisa (como os registros breves para a escrita dos episódios) entrelaçava-se com as minhas preocupações de professora, de orientadora pedagógica e de diretora educacional.

Com Certeau (2002) aprendi que os registros escritos¹⁷ sobre as práticas co-

¹⁷ Certeau (2002, p. 54), ao discutir a maneira de escrever a história pelos historiadores, denominada por ele de operação historiográfica, ressalta que o trabalho científico se encontra em uma temporalidade diferente das práticas por ele significadas. Segundo ele, a própria leitura de documentos do passado é feita com as preocupações e referências do tempo presente.

tidianas dos sujeitos comuns são uma atividade *sofrida, passada*, porque se constituem em um tempo diferente da prática cotidiana que recorta, registra, analisa e produz sentido. Joana dos Anjos, a mais célebre das possuídas de Loudun, em suas cartas autobiográficas, refere-se a si própria no tempo verbal passado: “eu era, eu fazia”. Os textos escritos de Joana demonstram que ela é capaz de falar como possuída, mas não é capaz de escrever. São inscritos em uma linguagem *sobre* a possessão e não *da* possessão porque não se pode estar possuída enquanto se escreve. “Entre a voz da possuída e a escrita daquela que se possui, existe uma ruptura que já indica o que podemos esperar dos documentos escritos” (p. 253).

Cada um dos episódios abarcados na tese constitui-se como um registro escrito e, portanto, *sofrido, a posteriori* das práticas de usos da escrita e da leitura situadas na esfera escolar e vividas em momentos distintos e datáveis de minha vida profissional na rede municipal de ensino de Campinas:

1. De fevereiro de 2005 a abril de 2008 e de fevereiro de 2009 a março de 2009, quando atuei como professora nos agrupamentos II e III, em uma instituição de Educação Infantil, localizada em Barão Geraldo;

2. De abril de 2008 a dezembro de 2008, quando atuei como orientadora pedagógica em caráter de substituição, na mesma instituição em que era professora;

3. De abril de 2009 a julho de 2011, desenvolvendo a função de diretora educacional em caráter efetivo, em uma instituição de Educação Infantil localizada no

distrito de Nova Aparecida.

Uma vez que, no processo da pesquisa, minha atenção permanecera, continuamente, regulada pela pergunta da tese, em tempos e espaços pedagógicos variados, os episódios escritos não se encerraram segundo o término da aula do dia. Escrevi os episódios considerando as dinâmicas discursivas vividas com alunos, pais de alunos, estagiários e professoras em diferentes tempos. Voltei-me, por meio de minhas lembranças (algumas vezes, materializadas nos lembretes que escrevia), às situações e aos enunciados concretos¹⁸ desses sujeitos. Depois, agregavam-se aos episódios já registrados outras situações e outros enunciados que dialogavam com a pergunta da pesquisa e, portanto, com o que já fora, anteriormente, registrado por mim.

¹⁸ Um enunciado, entendido segundo os estudos de Bakhtin (2003), é uma unidade real da comunicação discursiva e de natureza ativamente responsiva. Ao admitir a natureza responsiva do enunciado, reconhecemos, portanto, o papel ativo do outro em sua elaboração. Quando dissemos tudo aquilo que queríamos em um dado momento e sob dadas condições, passamos a palavra a outros sujeitos. São essas formas de “conclusibilidade” e de “alternância entre sujeitos” presentes em todo enunciado que lhe asseguram sempre uma possibilidade de resposta. Para Bakhtin (2003), a “alternância entre sujeitos” ocorre porque os locutores antecipam, aguardam as respostas de outros falantes. “Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância de sujeitos no discurso” (p. 297). Segundo Bakhtin o acabamento provisório do enunciado nos faz considerar (i) a exauribilidade do objeto e do sentido, ou, ainda, o tratamento dado pelo locutor ao objeto de sentido, (ii) o projeto de discurso, ou, ainda, o que o locutor pretendia dizer (iii) as formas típicas e composicionais de gênero de acabamento. A vontade discursiva do locutor (seu projeto-dizer) se realiza na escolha de um determinado gênero do discurso e ele confere ao seu enunciado uma forma provisória de acabamento, considerando que a sua ideia já fora verbalizada a outros falantes.

1.3 Precisando uma vista das práticas

“É lastimável constatá-lo: quanto nos falta ainda compreender dos inúmeros artifícios dos ‘obscuros heróis’ do efêmero, andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas”.

(CERTEAU et al., 1994, p. 341.)

Diante do terreno habitável em cima do qual se inscreve a análise teórica desta pesquisa, compreendi que eu não escrevo sobre um objeto social, a escrita, originalmente recortado da vida cotidiana na escola, e, sim, sobre relações dos sujeitos com esse objeto social e histórico, precisando os termos, sobre as *práticas de usos* da escrita.

Para falarmos a linguagem da cozinha que aprendera com minha mãe e com Giard (2009), trata-se menos de uma análise teórica sobre os isolados ingredientes e utensílios, embora reconheçamos neles a cultura e a história humanas. Interessei-me mais pela sequência de gestos encadeada pelas cozinheiras em suas práticas culinárias, ou seja, trata-se, *grosso modo*, das maneiras de fazer da cozinheira em suas práticas culinárias.

Neste texto apresentarei o particular, o circunstancial, o cotidiano, uma vista das *práticas de usos da escrita e da leitura situadas na esfera escolar*, para nos próximos capítulos reaprender a “sequência de gestos” encadeada pelos sujeitos praticantes da escrita...

No âmbito da docência

Desejo compreender, primeiramente, **de que maneira acontecem as práticas de usos do caderno de recados escolar**. Para isso, recorrerei aos cadernos de recados que diariamente seguem nas mochilas das crianças pequenas e rotineiramente eram utilizados por seus familiares e por mim, a professora da sala.

Depois, ainda no âmbito da docência, analisarei **de que maneira acontecem as práticas de usos dos exercícios escolares de escrita**. Para isso, recorrerei a esses exercícios, breves e relativamente estáveis, presentes em alguns momentos do trabalho pedagógico que realizava com as crianças.

No âmbito da gestão educacional

Desejo compreender, primeiramente, de que **maneira acontecem as práticas de usos da escrita e da leitura voltadas à realização dos estágios na escola**. Para isso, recorrerei a um contrato de estágio, que buscava um possível acordo entre os estudantes e a escola, que fora escrito por mim na condição de orientadora pedagógica.

Depois, ainda no âmbito da gestão educacional, desejo **compreender de que maneira acontecem as práticas de usos do planejamento de ensino**. Para isso, recorrei a um planejamento de ensino direcionado às professoras, agentes de Educação Infantil e monitoras da escola, escrito por mim na condição de diretora educacional.

Agora, precisarei os termos, práticas de usos e letramento na perspectiva da esfera escolar.

CAPÍTULO 2

PRECISANDO OS TERMOS DA PESQUISA

“A vida entretém e desloca, ela usa, quebra e refaz, ela cria novas configurações de seres e de objetos, através das práticas cotidianas dos vivos, sempre semelhantes e diferentes.”

(GIARD et al., 2009, p. 207.)

“De que maneira acontecem as práticas de usos da escrita e da leitura, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional?” A pergunta da pesquisa solicitou um precisar de alguns termos.

Tratarei, primeiramente, das *práticas de usos* remetendo-me, principalmente, a alguns dos aspectos que constituem as práticas culinárias analisadas por Giard (2009), entre os anos 1970 e 1980, nos espaços privados das cozinhas na França.¹⁹ Depois, tratarei do letramento na perspectiva da esfera escolar (BUNZEN, 2009 e 2010) e de seu caráter histórico e situado (KLEIMAN, 1995, 2001 e 2005).

¹⁹ Os estudos de Giard (2009) agregaram-se aos de Mayol (2009) sobre os usos dos espaços públicos pelos sujeitos em Croix-Rousse, na cidade de Lion, e aos de Certeau (1994) sobre a operacionalidade presente nas práticas cotidianas. Esses estudos estão organizados na obra: CERTEAU; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2009.

2.1 Práticas de usos

“Amanhã será outro dia, tudo vai recomeçar,
outra comida será feita, outro sucesso virá.”

(GIARD, 2009, p. 233.)

Por se constituírem um ponto forte da cultura comum, as práticas culinárias são centrais na vida cotidiana da maioria dos franceses, independentemente, de suas condições sociais e econômicas. Na França, assim como também me arrisco a dizer que acontece no Brasil, tradicionalmente, a responsabilidade da prática culinária cabe, a maior parte, às mulheres. Ao mesmo tempo em que a cozinha francesa é valorizada em relação às das nações vizinhas, o trabalho de cozinhar pode ser considerado pelos sujeitos como algo monótono e repetitivo, desprovido de inteligência e de imaginação.²⁰

Explicita-nos Giard (2009) que, em um sistema silencioso e aparentemente repetitivo dessas tarefas cotidianas, consideradas desprovidas de inteligência e imaginação, há uma *combinação* de costumes e hábitos herdados, ritmos, gestos, opções, valores, ingredientes e utensílios, cuja riqueza de uma pesquisa consiste em analisá-la.

Com seu alto grau de ritualização e seu considerável envolvimento afetivo, as práticas culinárias se constituem, para uma grande parte das mulheres, como um lugar

²⁰ Impôs-se à análise realizada por Giard (2009) acerca das táticas das mulheres nas cozinhas, uma breve reflexão sobre as implicações culturais quando da transposição da fronteira geográfica na Europa, no século XVI. Não tratarei dessas implicações neste texto. No entanto, importa dizer que as mudanças ocorridas nas condições de vida e de existência dos sujeitos, ou ainda no quadro geral da organização política, influem na concepção e na hierarquização das tarefas cotidianas distribuídas entre homens e mulheres e nos regimes alimentares de uma sociedade.

de alegria, de prazer e de invenção. Nessas práticas, o “presente e o passado se entrelaçam para satisfazer a necessidade do momento, trazer a alegria de um instante e convir às circunstâncias”²¹ (GIARD, 2009, p. 212).

A alegria de um instante alude ao fato de que nas cozinhas luta-se contra o tempo. O prato preparado pela cozinheira desaparece após ser saboreado, velozmente, por um conviva. Então, ela se vê em um instante fugidio de desânimo. “A cozinheira, às vezes, é vítima do cansaço diante do caráter efêmero e perecível de seu trabalho” (GIARD, 2009, p. 233).

Os elogios conferidos à cozinheira por seus convivas, em alguns momentos, não justificam todo um trabalho empregado por ela. Então, ela se esforça por não desanimar, porque, momentos depois, outra comida será feita, e outro sucesso virá. A produção da cozinheira (os pratos preparados) é efêmera, perecível. No entanto, há uma sucessão e uma continuidade (há uma sequência ininterrupta) de refeições e de dias que são duráveis.

Na perspectiva adotada pelos historiadores culturais²² (CERTEAU, 1994 e

²¹ Explicitam Giard et al. (2009, p. 350) que a palavra circunstância tem o sentido que lhe dá Umberto Eco: “é um conjunto de condicionamentos materiais, econômicos, biológicos e físicos no interior do qual nos comunicamos”.

²² Burke (1992) explicita que, nos últimos tempos, o universo dos historiadores se expandiu em velocidade rápida. Neste universo, a história social, a história econômica e a cultural se ampliam e se fragmentam ocasionando uma “espécie de crise de identidade da história”. Como exemplo, explicita que, a partir dos anos de 1950, os historiadores econômicos transitam de uma preocupação com a produção para uma preocupação com o consumo, o que ocasiona uma dificuldade de separação entre a história econômica, a história social e a cultural. Para o autor, a história nova tem uma ancestralidade longa (o primeiro uso da expressão conhecido por Burke data de 1912 e foi efetuado pelo estudioso americano James Harvey Robson), no entanto, nos últimos anos os historiadores novos são numerosos e se recusam a ser marginalizados. A expressão “nova história” é bem mais conhecida na

2009; GIARD, 2009; e MAYOL, 2009) parte-se do princípio de que as práticas são constituídas historicamente, assim como os sujeitos que nelas estão inseridos.

Quais são os imaginários da cozinha em relação às pessoas para quem cozinha? Que alimentação, por ela e por seus convivas, é considerada saudável? Que abstenções e restrições alimentares advêm dos princípios religiosos? Essas simples perguntas e suas diferentes e possíveis respostas nos fazem pensar nos valores histórico-culturais que se incorporam, sutil e silenciosamente, ao menu do dia e à identidade das pessoas que participam das práticas culinárias. Com base em valores histórico-culturais organizam-se tanto as práticas como também os sujeitos.

França. É, nesse caso, a história associada à École de Annales, agrupada em torno da revista *Annales* que abrange a história da economia, da sociedade e da civilização. Como relata o próprio Burke (1992 e 2002), a definição para o que seja a Nova História Cultural, NHC, não é algo tão simples de ser resolvida. “Por isso pode ser o caso de se imitar os teólogos medievais, diante do problema de definir Deus e, optar por uma via negativa; em outras palavras, definir a nova história em termos do que ela não é, daquilo que opõe seus estudiosos” (BURKE, 1992, p. 10). Tratarei apenas de três aspectos que distinguem a história nova da história tradicional que são elucidativos dos trabalhos e das preocupações de Giard et al. (2009) e de Certeau (1994 e 2002). (i) Há, para a história nova, uma história em toda atividade humana (e não apenas na política). A base filosófica dessa perspectiva teórica é a ideia de que a realidade é culturalmente constituída. Nota-se, então, uma forma de relativismo cultural que exclui a tradicional distinção entre o que é central e o que periférico na história, ocasionando, nos últimos tempos, uma convergência entre os trabalhos dos historiadores e dos antropólogos. (ii) Enquanto a história tradicional oferece a visão de cima, dos feitos dos grandes homens, eclesiásticos, estadistas, conferindo ao restante da humanidade um papel secundário, a história nova se preocupa com as opiniões das pessoas comuns e com a história da cultura popular. Privilegiar uma “vista de baixo” significa também assumir outras fontes para a pesquisa que não somente as documentais que são, inevitavelmente, um ponto de vista oficial. (iii) Segundo um paradigma tradicional, a História é objetiva. De acordo com a perspectiva da história nova, “Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura a outra [...]” (p. 15). Explicita Burke (1992) que nos colocamos do Ideal da Voz da História para as vozes variadas e opostas (a expressão é entendida pelo autor conforme o sentido que lhe confere Bakhtin). Enfim, esses historiadores novos, por compreenderem que a abrangência da história em toda atividade humana, são interdisciplinares, colaboram com antropólogos sociais, psicólogos, sociólogos, educadores etc. Consideram a opinião de pessoas comuns mais seriamente que os historiadores tradicionais. Burke (1992) explicita que o reconhecimento da heteroglossia (processo de incorporação de múltiplas vozes nos enunciados escritos ou falados) é também essencial a nova história.

Segundo Mayol (2009), as *práticas* fazem referência aos sistemas de valores históricos e culturais que organizam e interferem nas tomadas de posturas dos sujeitos em suas vidas cotidianas. Tais valores e tais posturas passam, algumas vezes, despercebidos à consciência dos sujeitos, mas são determinantes na construção de suas identidades.

Cozinhamos e comemos aquilo que julgamos ser “bom para nós”. Aquilo que é bom para a saúde, aquilo que aprendemos “gostar” durante a infância, aquilo que está em conformidade com os princípios religiosos. “Poder” e “gostar” são entendidos em relação ao que é acessível aos sujeitos, como o preço do prato, ao que é assimilável pela digestão, ao que é permitido e valorizado pela cultura e por um determinado grupo social.

Cozinhamos e comemos produtos culturalizados, escolhidos e preparados. A lavragem, a irrigação, a aclimação de espécies, as trocas de alimentos entre países, as formas de conservação, racionamento ou abundância dos alimentos, o preço dos gêneros alimentícios, enfim, as condições materiais, técnicas, econômicas e sociais também entram nas cozinhas.

Cozinhamos e comemos os fragmentos das culturas locais que se desfazem, quando nos transportamos de um continente a outro. Compartilhamos cozinhas exóticas, sabores, receitas e modificamos as práticas alimentares. “Mil supostas cozinhas fabricam em nossas cidades pratos exóticos simplificados e adaptados aos nossos hábitos anteriores e às leis do mercado” (GIARD, 2009, p. 243).

Mayol (2009) aborda, em seus estudos, as práticas culturais dos usuários da

cidade no espaço²³ do bairro em que vivem. Vestuários, códigos de cortesia – saudações, palavras amistosas, pedido de notícias –, o ritmo do andar, a maneira como se evita ou se valoriza o lugar público, são indicativos dos modos como os praticantes do bairro serão vistos ou reconhecidos por seus pares.

Explicita Mayol (2009) que as práticas culturais consistem em combinações mais ou menos coerentes e fluidas, de elementos cotidianos concretos-materiais (menu gastronômico) e ideológicos (religiosos, políticos). Essas combinações de elementos são, ao mesmo tempo, passadas por uma tradição (de uma família, de um grupo social) e realizadas cotidianamente por meio de comportamentos que traduzem, em uma visibilidade social, fragmentos dos dispositivos culturais.²⁴

²³ Para Certeau (2009), o espaço refere-se ao lugar praticado pelos sujeitos. O espaço se define e se constrói tendo em vista os usos que os sujeitos fazem do lugar planejado pelo urbanista.

²⁴ Mayol (2009) compreende o bairro como um dispositivo cultural no sentido foucaultiano. Paul Michel Foucault, filósofo francês nascido em 1926 e falecido em junho de 1984, em sua obra *Vigiar e punir*, analisou os processos disciplinares presentes nos séculos XVII e XVIII impostos aos corpos dos sujeitos para torná-los dóceis e submissos. Foucault (1987) explicita que os processos disciplinares do corpo, existentes há muitos anos, estiveram presentes em variadas instituições e de diversas maneiras, nas prisões, nos conventos, nos exércitos, nos hospitais e nas escolas primárias. Foucault, em contrapartida às concepções clássicas e à teoria marxista que enfatizam o poder centralizado nas mãos do Estado, alega que as relações de poder permeiam todas as instâncias e concretizam-se por meio dos usos de dispositivos. O termo dispositivo utilizado pelo autor indica os vários mecanismos institucionais, físicos, administrativos e as estruturas de conhecimento que aprimoram e mantêm o exercício do poder dentro do corpo social. Dito de outro modo, os dispositivos são, entre o que se considera visível e enunciável, um conjunto heterogêneo de discursos, formas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos e filosóficos, proposições morais e filantrópicas que podem variar amplamente, dependendo das urgências sociais e históricas. Cabe ressaltar que, na perspectiva de Certeau (1994), a teoria foucaultiana fora revista, entre outros aspectos, no que tange à submissão e passividade dos sujeitos diante dos processos disciplinares. Sendo assim, optei por voltar-me às práticas de usos da escrita pelos sujeitos, às suas sequências de gestos e às suas combinações, as quais são relativas, em parte, aos dispositivos, mas, não se determinam por eles.

Ao preparar o prato do dia, a cozinheira, de antemão, antecipa quais serão os efeitos dos ingredientes depois de misturados, porque cada ingrediente possui um sabor, uma coloração, um aroma, um valor nutricional. Essa antecipação não lhe garante a certeza dos resultados desejados. É uma aposta que se fundamenta nas experiências anteriores de usos desses ingredientes.

Entram em cena os segredos da culinária aprendidos nas relações familiares: “Uma pitada de sal para realçar o sabor do bolo de cenoura”. Entram em cena também os heterogêneos significados que a cozinheira atribui à prática de cozinhar. Uma obrigação feminina cotidiana? Um modo de reunir a família?

Importa ainda, nas práticas culinárias, a relação da cozinheira com os novos e velhos utensílios. Eles modificam o tempo do preparo dos alimentos, aceleram o degelo, o cozimento e trituram os ingredientes culturalizados em formatos distintos. Na relação cotidiana com as condições históricas, materiais, culturais, simbólicas e técnicas, a cozinheira “vai haurir sua inspiração, suas possibilidades de compra e de preparação, seu humor e os desejos de seus “convivas” (GIARD, 2009, p. 233).

Giard (2009) assim sintetiza a maneira pela qual nos referimos, por meio da linguagem, às práticas culinárias: os *ingredientes* são a matéria-prima essencial em uma determinada produção; os *utensílios* e os *recipientes* se caracterizam como instrumentos que nos auxiliam nessa produção, diríamos que eles servem de meio para construção de alguma coisa; as *operações* dos sujeitos e a *nomeação* dos pratos finais.

A partir dos estudos da autora, compreendi que uma ciência da prática coti-

diana se faz mediante uma ciência dos usos. E, aqui, justifico minha opção pela expressão *práticas de usos*. Seguindo cuidadosamente a mesma receita, duas cozinheiras experientes obterão resultados diferentes, pois na preparação intervêm o toque pessoal, o conhecimento ou a ignorância de certos segredos culinários.

Enfarinha-se a fôrma de torta depois de untá-la para que o fundo da massa seque bem durante o seu cozimento. Afirma Giard (2009) que, nas práticas culinárias, há uma relação da cozinheira com as coisas que a receita não traz ou quase não especifica. É essa relação cuja maneira difere de um para outro sujeito.

Calcula o tempo, o orçamento familiar, o produto mais vantajoso para ser adquirido, substitui um produto por outro, empresta um utensílio, acresce um ingrediente. Valoriza a variedade. Improvisa. Entre uma confusa mistura de liberdade e de necessidade, estão as cozinheiras e seus convivas.

Certeau (1985), em sua pesquisa sobre a cultura popular, em especial sobre os sistemas de representação como a mitologia e os comportamentos rituais, explicita que as práticas cotidianas são como uma rede, uma trama de operações que possuem uma formalização, uma organização, uma disposição, que pode ser analisada nas pesquisas.

As operações, no campo das práticas culinárias, são definidas por Giard como as descrições do hábil movimento das mãos das cozinheiras, como os verbos de ação e também como uma sequência de gestos. O que informa a cozinheira sobre a evolução do cozimento de um bolo e a necessidade de aumentar ou diminuir a temperatura não é

apenas o tempo teórico indicado na receita, mas principalmente um cheiro característico que lhe vem do forno.

Certeau (1985) ressalta a necessidade de olhar para um ponto fundamental *à maneira de pôr em prática* pelos sujeitos:

Na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarias”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que são impostos (CERTEAU, 1994, p. 94).

Pergunta-nos Certeau (1994) sobre o que os sujeitos fabricam diante das imagens distribuídas pela televisão, ou, ainda, sobre o que “absorvem” os quinhentos mil franceses que recebem e pagam pela revista *Information-santé*, os fregueses do supermercado, os praticantes do espaço urbano, os consumidores das histórias e legendas jornalísticas.

Ao demonstrar como o sujeito cria e reinventa possibilidades de sobrevivência no cotidiano miúdo em que vive, o autor manifesta seu inconformismo diante das abordagens teóricas que o tratam como passivo, e, portanto, dirige a escrita de seu trabalho na intenção de focalizar as astúcias desse sujeito.

A definição de uso ou de consumo para Certeau pode ser assim sintetizada “o que os sujeitos fazem com aquilo que recebem”, ou, ainda, como “as maneiras pelas

quais os sujeitos empregam os produtos que lhes foram impostos”. Mesmo que o *herói anônimo* permaneça em condições que não previu ou organizou, por meio de procedimentos de consumo, ele conserva a sua diferença.

Debruçando-se sobre o cotidiano, Certeau (2002) questionou certos métodos historiográficos que desconsideravam a articulação entre os saberes, as práticas e as escritas dos sujeitos ordinários. Ao estudar as práticas místicas do século XVII, entre elas, a possessão e a bruxaria, Certeau (2002) empreende um esforço em problematizar as versões dos sujeitos e de seus modos de agir compreendidas como “estranhas” por um sistema socialmente organizado, conforme explicita Sousa Filho (2002), em seus estudos sobre os Fundamentos da sociologia do cotidiano.

Deste modo, Certeau confere o estatuto de objeto científico ao que se considera, nas pesquisas históricas, banal e cotidiano, questionando e analisando os limites metodológicos do trabalho historiográfico. Preocupa-se com a contraparte do processo de dominação, ou seja, como os sujeitos comuns acomodam certos objetos e modelos culturais a outros ou novos interesses. Por meio de subversões sem propósitos políticos bem aceitos, os fracos empreendem seus combates – estabelecem sem pretensões uma política da vida cotidiana (SOUSA FILHO, 2002).

Para tratar das práticas de usos é necessária, segundo Certeau (1994), uma referência aos desvios dos sujeitos, tendo em vista as leis do lugar no qual estão inseridos. Aqui me reporto, novamente, aos dizeres de minha mãe a meu pai, contados no primeiro capítulo.

– Vamos comprar aquela mesinha mais barata mesmo porque se ela estragar muito rápido, daí a gente compra outra. Depois, aquela outra mesa (referindo-se a uma mesa com seis cadeiras mais bonita, de custo alto e a de que mais gostara) que poderia durar a vida toda é realmente muito cara.

Agora, tratemos das táticas das pessoas comuns que não possuem propósitos de dominação, mas de sobrevivência. Certeau (1994) afirma que a tática do sujeito é uma ação calculada e determinada pela ausência de um lugar próprio. Caracteriza-se, entre outros aspectos, pela variação ou alteração de uma atividade e é relativa às possibilidades das circunstâncias, mas não se determina por ela.

Em contrapartida, a ação estratégica postula ao sujeito de poder ou à instituição um lugar possível de ser circunscrito como algo que lhe é próprio. Isso significa que no campo estratégico se conduz às relações entre sujeitos com uma relativa exterioridade de alvos ou ameaças, diz Certeau (1994).

Burke (2002), historiador inglês, comenta a produção de Certeau (1994) destacando-a como entrelaçada com uma visão católica e com uma tradição mística a que o autor estudara profundamente. Para Burke a distinção entre tática e estratégia explicita que Michel de Certeau fora um otimista porque rejeitou o determinismo econômico dos sujeitos e confiou na resistência popular.

Otimista sim, mas não um otimista ingênuo. Ao relatar que a ação do tipo tático “não posiciona o adversário em um espaço distinto ou visível, por isso, resta às pessoas comuns o campo tático”,²⁵ o autor faz uma distinção entre as estratégias mais amplas,

²⁵ Ao buscar, no campo militar, os conceitos de tática e de estratégia e imprimir a eles novos sentidos, Certeau (1994) analisa a produção do herói anônimo e compreende as suas ações. A estratégia é vista, no campo militar, como a ciência dos movimentos bélicos fora do campo de visão do inimigo e a

utilizadas pelas classes governantes, e as táticas mais limitadas, a que se confinam os sujeitos ordinários.

Dispositivos semelhantes, jogando com relações de força desiguais, não geram efeitos idênticos. Daí a necessidade de diferenciar as “ações” (no sentido militar do termo) que se efetuam no interior da rede dos consumidores pelo sistema dos produtos, e estabelecer distinções entre as margens de manobra permitidas aos usuários pelas conjunturas nas quais exercem sua “arte” (CERTEAU, 1994, p. 44).

Volto aos dizeres de minha mãe quando se dispôs a me ensinar a cozinhar. “Separa na cabeça o que você precisa antes de começar a cozinhar”. Como encontrar as palavras exatas, palavras simples, comuns e precisas para contar aquelas sequências de gestos mil vezes entrelaçados por alunos, pais de alunos, professoras, estagiários, orientadora pedagógica e diretora educacional, e que formam a paisagem das práticas de usos da escrita e da leitura situadas na esfera escolar?

Na linguagem da cozinha, procura-se, aqui, descrever uma sequência de gestos (a disposição ou o cansaço, a ternura ou a irritação, o peso do corpo) encadeada pelos alunos, pais de alunos, pelas professoras, pelos estagiários, pela orientadora pedagógica e pela diretora educacional, ao colocarem, continuamente, “as mãos na massa”, ou, ainda, as mãos na escrita.

Ressalta Giard (2009) que, apesar de suas análises teóricas focalizarem

tática dentro deste (BÜLLON apud CERTEAU, 1994, p. 329).

apenas o processo de produção da cozinheira, indubitavelmente, há nas práticas culinárias uma grande riqueza a ser descoberta na compreensão do consumo do prato final pelos sujeitos.

Nesta pesquisa incorporei as “expressões de consumo” dos sujeitos, para utilizar as palavras da autora. Essas expressões foram vistas quando de minha atuação como professora, orientadora pedagógica e diretora na rede municipal de ensino de Campinas.

2.2 Letramento escolar

“Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.”

(KLEIMAN, 2007, p. 4.)

Com Bunzen (2009), aprendi que os Estudos do Letramento, quando entendidos como os estudos das práticas relacionadas com a escrita em toda atividade da vida social, nos auxiliam na análise das práticas de uso da escrita que abrangem diferentes situações dentro da esfera escolar, por exemplo, as de ordem burocrática, as de organização do trabalho e as de convivência social.

Interessou-me nesta pesquisa, a partir dos estudos do autor, compreender que a escola é uma esfera da atividade humana que possibilita a produção, a utilização e

a recepção de determinados gêneros dos discursos:

Entendida como uma esfera em que presenciamos, no seu cotidiano, múltiplas cenas de letramento, a escola é, portanto, um lugar em que as práticas discursivas socioprofissionais (como a de professoras, coordenadores, gestores, psicopedagogos, nutricionistas etc.) emergem em colaboração com outros sujeitos (alunos, pais). (BUNZEN, 2010, p. 104).

Assim como Bunzen (2010), nesta pesquisa entendo “gêneros discursivos” no sentido que lhe confere Bakhtin (2003). Os gêneros dos discursos, orais e escritos, são tipos de enunciados relativamente estáveis que se caracterizam por um conteúdo temático, por uma construção composicional e um estilo.

Os gêneros nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna. Isso significa que falamos, escrevemos, apenas por meio de determinados gêneros do discurso no interior de uma dada esfera de atividade (BAKHTIN, 2003).

Em outras palavras, os gêneros são modos sociais de dizer e de representar os possíveis mundos discursivos. Quando olhamos para os gêneros que na escola são produzidos, voltamos nossa atenção também para as interações entre os sujeitos e seus lugares sociais (de professor, diretor, de aluno, de pesquisador, de diretor, de pais etc.) (BUNZEN, 2010).

Os estudos de Bunzen (2009; 2010) alertaram-me para o fato de que na instituição escolar alunos e professoras participam em colaboração de variadas práticas de letramento com finalidades de aprendizagem. No entanto, há outras finalidades e outras

tantas práticas de usos da escrita que englobam outros sujeitos (que não somente a professora e o aluno) a serem analisadas em conjunto com aquelas destinadas, sobretudo, ao ensino das crianças.

Que práticas de usos da escrita e da leitura são recorrentes e “padronizadas” na instituição escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional? Que práticas de usos da escrita e da leitura estão presentes na esfera escolar em constituição mútua com aquelas voltadas ao ensino das crianças? Há textos escritos que circulam na esfera escolar que não são objetos de aprendizagem formal das crianças e que, algumas vezes, parecem ser esquecidos em uma concepção curricular do letramento que aposta na diversidade gêneros. Esquece-se, portanto, que a prática escolar se encontra relacionada a uma cadeia de gêneros que esta esfera faz funcionar (BUNZEN, 2010).

O termo letramento escolar²⁶ é compreendido por Bunzen (2009 e 2010) como um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que abrangem os usos da escrita em contínua relação com outras linguagens. Explicita o autor que a relação que se pretende estabelecer entre as *práticas de letramento* e a *esfera da comunicação humana*, e, portanto, da circulação de discursos,²⁷ tem a intenção de abrir possibilidades de

²⁶ Explicita Bunzen (2010) que a opção pela forma adjetiva “letramento escolar” tem como principal objetivo atribuir ao conceito amplo de letramento uma especificidade/identificação para um conjunto heterogêneo e práticas sociais que ocorrem em tempos, espaços e objetivos específicos por sujeitos que ocupam papéis sociais definidos. Os estudos do autor sobre o letramento escolar foram também impulsionados pelas questões trazidas por professoras em cursos de formação que indagavam sobre o que o conceito de letramento “inclui ou exclui”.

²⁷ Discurso é entendido segundo os estudos de Bakhtin e de seu Círculo. O discurso para Bakhtin (2008) situa-se no campo verbal e refere-se à utilização da língua como um fenômeno vivo e concreto. Para compreender o conceito de discurso, parte-se do pressuposto de que toda a vida da linguagem, em qualquer esfera da atividade humana, está impregnada de relações dialógicas que se situam no campo do discurso. “Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar autor,

análise do letramento escolar como algo em movimento que inclui o contexto social e os microcontextos.

Para o autor o termo *letramento escolar* não deveria ser utilizado, a priori, como algo necessariamente negativo ou perverso, autônomo e estático por natureza, pois essa atitude implicaria um risco de analisarmos as práticas de letramento situadas na escola como práticas sociais universais e acabadas.

[...] acreditamos que, para compreender essas práticas discursivas que emergem na esfera escolar, precisamos problematizar dicotomias como “letramento” x “escolarização”; “letramento social” x “letramento escolar”; modelo autônomo (letramento escolar) x modelo ideológico (letramento não escolar), que normalmente apontam para outras dicotomias entre as práticas da vida (“reais”, “autênticas”, “naturais”) e as práticas da escola (“artificiais”, “ficcionalis”, “não naturais”) (BUNZEN, 2010, p. 100).

A família, a escola, a ciência, a religião, constituem diferentes esferas da atividade humana. Nelas os sujeitos que estão inseridos – pai, aluno, professor, cientista, padre – ocupam determinadas posições de poder, ou, ainda, determinados lugares sociais. O que esses sujeitos enunciam, o modo como enunciam e como suas palavras são acolhidas, respondidas, tratadas por outros sujeitos depende da esfera a que pertencem e do lugar social de onde enunciam.

Brait (2006), ao tratar dos estudos de Bakhtin e de seu Círculo e de suas implicações para as pesquisas que assumem os aspectos teóricos e metodológicos ad-

criador de dado enunciado cuja posição ela expressa” (BAKHTIN, 2008, p. 210).

vindos do pensamento bakhtiniano, explicita que é possível, nas pesquisas, compreender como os gêneros discursivos participam ativamente das esferas de produção, de circulação e de recepção.

O conceito de esfera da comunicação discursiva (ou da criatividade ideológica, ou da atividade humana, ou da comunicação social, ou da utilização da língua ou da ideologia) está presente na obra de Bakhtin e de seu Círculo, iluminando, por um lado, a teorização dos aspectos sociais que constituem as obras literárias²⁸ e, por outro, a natureza diversa e onipresente da linguagem verbal humana, conforme explicita Grillo (2006, p. 133).²⁹

Para a autora, as esferas da atividade humana³⁰ estão relacionadas com a utilização da língua e com a riqueza e a variedade dos enunciados relativamente estáveis e normativos, os gêneros discursivos que, uma vez constituídos, exercem coerções em

²⁸ Tomando por base a análise que Bakhtin faz da obra de Dostoievsky, Grillo (2006) explicita que a obra literária é um produto ideológico que não pode ser considerada como uma mera cópia do real, nem mesmo como a criação do real. É um modo próprio de refração da realidade social, segundo a lógica específica da esfera artística.

²⁹ Grillo (2006, p. 142) analisa as noções de esfera e de campo, tomando por base as obras de Bakhtin e as de Bourdieu. Segundo ela, as produções de ambos os autores questionaram, com nuances próprias, as correntes de pensamento, o subjetivismo e o objetivismo. As obras apresentam soluções distintas, no entanto ambas partem de um terreno comum: a constituição sócio-histórica do sujeito que não é produto de um determinismo mecânico da estrutura, mas também não é uma individualidade autoconsciente livre de coerções.

³⁰ Segundo Grillo (2006), a recente tradução da obra *Estética da criação verbal*, de Bakhtin, substitui em diferentes momentos o termo esfera por campo. Nas traduções em francês, inglês e espanhol, mantém o termo esfera. Explicita ainda a autora que, conforme a perspectiva de Bakhtin e de seu Círculo, na interação verbal materializam-se a língua, os signos ideológicos, a intersubjetividade, a articulação dos fatores internos e externos à esfera.

relação às interações verbais ocorridas entre os sujeitos.

Os gêneros discursivos estão vinculados a uma situação de produção, de circulação e de recepção dentro de uma dada esfera social. “A esfera é um espaço de refração que condiciona a relação enunciado/objeto do sentido, enunciado/enunciado, enunciado/coenunciadores”³¹ (GRILLO, 2006, p. 147).

Há diferentes enunciados, textos, gêneros, nunca neutros, sempre antecedendo, precedendo, replicando outros em uma dada esfera da atividade humana. Esses enunciados, textos, gêneros não “se explicam” por si próprios, nem ao menos por um contexto local. Compreendê-los requer também uma referência a um contexto social mais amplo.

Para a autora, o diálogo de Bakhtin com o marxismo, que aparece mais claramente em *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929, busca superar a visão determinista e mecanicista da influência dos fatos da base socioeconômica comum sobre os produtos ideológicos.

A noção de esfera pode ser compreendida como um nível específico de coerções, que, “sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera/campo” (GRILLO, 2006, p. 141).

³¹ A autora explicita que, embora a noção de esfera não seja expandida quando da discussão que Bakhtin faz do enunciado e dos seus tipos estáveis, os gêneros, a relação do enunciado com o seu referente é, inevitavelmente, condicionada pelo campo da comunicação discursiva.

Para Grillo (2006) a obra de Bakhtin se caracteriza por admitir as especificidades coercitivas de cada esfera e também por compreender que a onipresença da palavra influencia todos os campos ideológicos e, com isso, recebe o estatuto privilegiado para o estudo da organização dos diversos campos.

Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade a sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob uma mesma definição geral (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 2002, p. 33).

As discussões sobre os significados do letramento na perspectiva da esfera escolar, e que me chegaram, especialmente, por meio dos estudos de Bunzen (2009 e 2010), fortaleceram em mim os desejos de analisar as práticas de usos da escrita realizadas por diferentes sujeitos e com diferentes intencionalidades comunicativas.

Em razão da variação e da heterogeneidade da utilização da língua escrita pelos sujeitos, nas diferentes esferas sociais, podemos dizer que as práticas de letramento são consideradas historicamente situadas. Variam segundo as instituições sociais, os objetivos e os interesses dos sujeitos que nelas estão inseridos, enfim, conforme as exigências de um ou outro contexto.

Kleiman (2001), ao discutir o letramento da professora alfabetizadora, como, cada vez mais, um objeto de questionamento e especulação pela sociedade brasileira, apresenta argumentos utilizados rotineiramente no debate sobre o letramento da professora. A autora procura avaliar a pertinência desses argumentos segundo a perspectiva do *letramento situado* adotada por ela.

Segundo a autora, a questão do letramento da professora necessita ser analisada segundo uma perspectiva de práticas contextualmente situadas, própria dos estudos do letramento, ou seja, a partir da perspectiva da prática de escrita e de leitura para o trabalho e no contexto desse trabalho levando em conta as exigências e capacidades requeridas para ensinar.

Nas práticas de usos da escrita, assim como acontece com outras práticas da vida cotidiana, há um entrosamento (ou uma sobreposição parcial) entre a situação em que a escrita é utilizada pelos sujeitos e a prática social a que ela se vincula (KLEIMAN, 2005). Para Kleiman (1995, 2001 e 2005), compreender as práticas de letramentos como historicamente situadas significa entender que a capacidade humana de usar a língua escrita em diferentes situações e em tempos e espaços concretos, com finalidades distintas, modifica-se.

Nesta pesquisa, analisarei as práticas de usos dos materiais escritos postos em circulação por pais de alunos, estagiários, orientadora pedagógica e diretora educacional, de modo que os exercícios de escrita, os cadernos escolares, os contratos de estágios, os planejamentos de ensino, possam ser vistos em suas condições específicas de circulação, interpretação, apropriação, consumo, permanência e de mudança.

CAPÍTULO 3

ESCRITOS ORDINÁRIOS

“O cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que quase nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo”.

(CERTEAU, 2009, p. 31.)

A partir dos anos 1990, os escritos ordinários cotidianos ganharam visibilidade nas pesquisas, com o surgimento de novas abordagens historiográficas, associadas aos estudos da Antropologia e das Ciências da Linguagem, e de novas questões a elas relacionadas, por exemplo, a cultura escolar, o fazer ordinário nas escolas, as histórias de vida docente etc.

Boletins e cadernetas escolares, cadernos de ditado, de poesias e de perguntas, cópias, exercícios, atividades de aula, são parte dos múltiplos escritos ordinários produzidos durante a trajetória escolar de alunos e de professoras. “Cadernos escolares e álbuns de poesias e recordações de professoras também já foram alvo de investigação histórica [...] e confirmam um interesse crescente dos pesquisadores em buscar compreender as práticas docentes a partir de documentos menores, quase negligenciáveis” (MIGNOT e CUNHA, 2003, p. 50).

Esses escritos, quase negligenciáveis, são considerados pelas autoras como uma forma de documentação da vida cotidiana escolar porque materializam alguns dos costumes, valores, rituais e algumas das crenças e ações vividas no âmbito da docência a serem analisados pelos pesquisadores. No caso desta pesquisa, analiso as práticas de usos dos escritos “menores” não somente no âmbito da docência, como também da gestão educacional.

Na perspectiva adotada pelas autoras, para aqueles que desejam compreender as práticas escolares e construir uma memória da educação brasileira, torna-se relevante, além de outros fatores, preservar os escritos ordinários produzidos por professoras na escola e sobre a escola na própria instituição em que atuam.

Porto e Peres (2009), em seus estudos sobre as concepções e práticas de ensino da leitura e da escrita às crianças, nos períodos de 1940 a 2000, explicitam que os cadernos escolares, assim como outros escritos ordinários cotidianos, possuem limitações como fontes históricas de investigação porque variados aspectos do cotidiano da sala de aula, precisamente, as práticas orais (enunciados-textos orais) não são registradas pelos alunos.

Vinão (2008), em seus estudos sobre o caderno escolar como um produto da cultura escolar e, portanto, como uma forma de introduzir os alunos nos ritmos escolares, explicita que os cadernos são fontes históricas de pesquisa situadas em um contexto específico das práticas e pautas escolares, e necessitam ser utilizados em combinação com outras fontes.

Porto e Peres (2009) encontram nos cadernos dos alunos alguns aspectos históricos do processo de alfabetização e problematizam as concepções presentes em algumas das práticas docentes. As autoras, tomando por base os estudos da história cultural (CHARTIER, 2002; HEBRÁRD, 2001), selecionaram três cadernos de alunos referentes ao período de 1990 a 2000 e analisaram, nos registros das crianças, o impacto dos estudos da psicogênese da língua escrita realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky no final dos anos 1970. Diferentes modos de ensinar a leitura e a escrita às crianças emergiram e se materializaram nos registros escolares, para além do que estava previsto em documentos oficiais curriculares que se basearam no construtivismo.

Peres e Manke (2008), em seus estudos historiográficos sobre a profissão docente, analisaram a exigência feita às professoras primárias de Pelotas, RS, entre as décadas de 1960 e 1970, para comprovarem os conteúdos e os exercícios trabalhados com os alunos por meio dos chamados “cadernos comprovantes”. Baseando-se na análise dos cadernos comprovantes e também em alguns depoimentos de professoras e de uma orientadora pedagógica, as autoras discutiram as estratégias de controle e de fiscalização do trabalho docente por profissionais da secretaria de educação. Os cadernos comprovantes procuraram estabelecer formas de ordenação da vida escolar e especialmente da atividade docente.

Para Oliveira (2008), os estudos de escritos corriqueiros propiciam aos pesquisadores e aos interessados nas dinâmicas do cotidiano escolar a compreensão das práticas sociais vividas nesse cotidiano. Práticas que são tecidas por meio de táticas, de lances e de usos desenvolvidos pelos praticantes em função das regras que as regem.

Com base nos estudos de Certeau (1994), a autora analisa os cadernos de alunos da 3.^a e 4.^a séries do ensino fundamental de uma escola privada da zona norte do Rio de Janeiro, procurando lições sobre a viabilidade dos usos desses cadernos nas pesquisas voltadas ao cotidiano escolar:

Considerando e evidenciando a singularidade irreduzível dos praticantes da vida cotidiana, esse tipo de pesquisa permite validar a ideia de que toda padronização tenderá a ser usada de modo geral, ou seja, que “cada um com seu qual” compreenderá as normas a seu modo e delas se servirá de forma própria e única, diferentemente daquele que está a seu lado (OLIVEIRA, 2008, p. 141).

Nesta pesquisa, os escritos comuns (cadernos de recados, contratos de estágios, planejamentos de ensino) são vistos com base em uma perspectiva do letramento escolar que considera a escola como uma esfera da atividade humana. Implica, portanto, considerar, com esses escritos em si, seus processos de produção, de recepção e de circulação, no contexto das práticas escolares.

Além disso, por entender que uma ciência da prática cotidiana se faz mediante uma “ciência dos usos”, esses escritos ordinários são por mim valorizados e vistos em conjunto com as “mil maneiras de fazer com” encadeadas pelos alunos, pais de alunos, pelas professoras, pelos estagiários, pela orientadora pedagógica e pela diretora educacional, ao colocarem, continuamente, “as mãos na massa/no escrito”.

3.1 Do caderno de recados

“A interlocução é uma cozinha de gestos e de palavras, de ideias e de informações, com suas receitas e suas sutilidades, seus instrumentos auxiliares e seus efeitos de vizinhança, suas distorções e seus malogros.”

(GIARD et al., 2009, p. 339.)

Na esfera escolar, utilizávamos um caderno de recados que diariamente seguia na mochila dos pequenos. Os bilhetes que nele escrevíamos informavam aos responsáveis pelas crianças (mãe e pai, avó e avô, tia e tio) as datas de reuniões pedagógicas e de festas, um pequeno acidente ocorrido na escola, uma briga com um colega, um comportamento considerado agressivo pela professora, a necessidade de envio de dinheiro para compra de material pedagógico, os investimentos realizados e os projetos que desenvolvíamos com as turmas.

Alguns dos bilhetes escritos às professoras pelos pais respondiam aos enviados pela escola, outros questionavam um ocorrido com a criança, como o aparecimento de um machucado, outros procuravam esclarecer dúvidas sobre datas de reuniões ou passeios.

A assinatura dos responsáveis logo abaixo dos bilhetes – que era solicitada aos pais pelas professoras – confirmava a ciência das informações e dos requerimentos escolares permitindo a averiguação e o controle do que fora dito, requerido ou informado

pela escola. O caderno constituía-se em um registro intenso e uma forma de acumulação “documentária” e de acompanhamento das relações estabelecidas entre a escola e as crianças e entre a escola e as famílias.

Ao escrever no caderno de recados dos alunos, realizava dois exercícios porque dispunha de certa liberdade para ajustar-lhe o seu uso: o primeiro de me referir aos responsáveis pelas crianças – pais, mães, avôs, avós, tios e tias – pelos nomes, e o segundo exercício de não me dirigir apenas à mãe (ou figura feminina), mas, àqueles a quem sabia da relação com a educação da criança fora da escola.

Um simples elemento a mais, um toque suplementar, um pequeno nada, um pingo de algo, um resto que se tornou precioso na circunstância e que, fornecido pelo tesouro invisível da memória do sujeito praticante, permite a esse sujeito organizar harmonicamente a prática, diz Certeau (1994, p. 162).

Cobrar dos familiares das crianças a ciência dos bilhetes colocando um ponto de interrogação em caso de não resposta, rascunhar as respostas escritas, utilizar expressões corteses e caneta colorida para escrever os bilhetes, colocar-se à disposição, referir-se aos pais pelo nome... Ações como essas organizavam a vida cotidiana na escola por meio de códigos de cortesia, saudações, palavras amistosas (MAYOL, 2009). Um pequeno toque faz uma pequena diferença nas práticas de uso do caderno de recados.

Pais e professoras ou agentes de Educação Infantil ou monitoras se encontravam muito rapidamente nos momentos de entrada e de saída dos alunos. Nesses

momentos, os responsáveis pelas crianças permaneciam, seguindo a orientação da direção, do lado externo da escola e próximos ao portão. Por essa razão, para uma conversa “simples e rotineira”, pais de alunos e educadores recorriam, normalmente, às práticas de usos dos cadernos de recados.

Em reuniões pedagógicas, às vezes, algumas professoras, agentes de Educação Infantil ou monitoras queixavam da “indiferença” dos familiares aos bilhetes escritos nos cadernos de recados. A pretensa “omissão” dos familiares do trabalho pedagógico compunha um rol de argumentos consolidados ao longo da história e utilizados pelos educadores na explicação da causa do fracasso escolar tomando por base a origem social do aluno e suprimindo da análise do fracasso as práticas docentes (CHARLOT, 2000).

Lahire (2008), em seus estudos sobre as divergências e consonâncias entre as estruturas familiares e o universo escolar, explicita como o “sucesso” ou o “fracasso” dos alunos podem ser aprendidos como o resultado de um maior ou menor grau de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra.

Segundo o autor, para compreendermos os resultados e os comportamentos escolares da criança, precisamos reconstruir a rede de interdependência familiar por meio da qual a criança construiu seus esquemas de percepção, de julgamento e de avaliação. É preciso também reconstruir a maneira pela qual estes esquemas “reagem” nas formas escolares de relações sociais. Sobre o mito da omissão parental, Lahire (2008)³² explicita que, comumente reforçado pelos educadores, esse mito explica o

³² Para descrever as configurações familiares, Lahire (2008) elege cinco temas: formas familiares de cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de au-

“sucesso” ou o “fracasso” dos alunos desconsiderando um enorme grau de variação das formas familiares de investimento pedagógico.

Voltava-me aos processos de produção, de recepção e de circulação dos bilhetes escritos nos cadernos de recados por pais e professoras. No início de setembro do ano de 2005, li o caderno de recados de uma das crianças: a Julia. Sara, com mais ou menos quarenta anos de idade, mãe de Julia, e também dona de casa, se encarregara de manter a interlocução escrita com a escola via caderno de recados, até aquele momento do ano letivo. Naquele dia, encontrei o primeiro bilhete escrito pelo pai de Julia, o Gustavo, com mais ou menos quarenta e três anos de idade, que trabalhava em uma metalúrgica e cursava a graduação em Química pela Unicamp:

Cara Leila, Bom dia!!!

Quero agradecer os cuidados para com a Julia. E, fico tranquilo em perceber que, não só ela, mas as outras crianças se sentem à vontade para se desenvolverem na escola.

Fiquei surpreso (analfa!!)³³ ao ver que chega de uma criança de cinco anos, trabalhos de artistas criativos, essa foi uma surpresa muito agradável. Bem, eu estava lendo a primeira página, normas de convivência da escola, e o primeiro parágrafo está desatualizado, então eu risquei, me desculpe por isso. A Julia tem ou teve alguns momentos de ausência?

Bem... como você sabe eu sou homem e como todo homem tenho problemas em acompanhar as fantasias da Julia.

toridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico.

³³ Depois de ter escrito a palavra “surpreso” com z, ele risca, coloca um s sobrescrito e escreve ao lado: analfa!

Como eu posso lidar com isso?

Às vezes me pego indisposto e acabo quebrando o encanto dizendo que o sistema de reinado é horrível e que vivemos numa democracia e não há princesa em nosso país.

Pega leve comigo! Se falar que eu sou um chato, uma mala sem alça eu não escrevo mais...rsss

Um abraço

Gustavo

PS: Vicieei no corretor ortográfico do Word. Se é que vc me entende?
Rsss.

Ao analisar as práticas de usos do caderno de recados escolar por pais e professoras, eu compreendia, especificamente, nos enunciados escritos por Gustavo, algumas de suas expectativas acerca do trabalho pedagógico realizado na escola com as crianças e também algumas das formas familiares de investimento pedagógico.

Posto em circulação nas relações sociais e de ensino, intercalado entre os contextos familiar e escolar, o verbo “desenvolver”, empregado no bilhete pelo pai, pode ganhar diferentes sentidos para os pais de alunos e para as professoras. “E, fico tranquilo em perceber que, não só ela, mas as outras crianças se sentem à vontade para se desenvolverem na escola”.

“Desenvolver”, segundo os dicionários, pode significar desembrulhar, tirar do invólucro, desdobrar o invólucro, desenrolar, fazer crescer, aumentar as faculdades intelectuais, propagar, expor minuciosamente, tornar claro o obscuro, explicar, ampliar, fazer perder o acanhamento, progredir, propagar, estender, prolongar.

Ao ler o bilhete escrito por Gustavo, eu compreendia as expectativas das famílias em relação ao ensino e ao aprendizado das crianças e voltava-me às minhas expectativas também. Baseando-me nos estudos de Vygotsky (2003), que aborda os processos de constituição humana, essencialmente, mediados pelos outros e pela linguagem, como professora, afastava-me da ideia de que o ensino e a aprendizagem se estruturam na espontaneidade dos alunos,³⁴ principalmente por compreender que os processos de desenvolvimento dos sujeitos (atividades autorreguladas) são impulsionados por seus processos de aprendizado (atividades mediadas pelo outro).

Segundo Gustavo, não apenas Julia, mas “as outras crianças *se sentem à vontade* para se desenvolverem na escola”. Tomando por base o princípio de que o uso da linguagem é argumentativo, e que orientamos os enunciados que produzimos para determinadas conclusões e com exclusões de outras (KOCH, 2003), podemos dizer que a escrita do pai pondera, no fluxo da comunicação discursiva, uma “forma de progresso e de ampliação” dos conhecimentos nas crianças e também uma defesa à valorização dos seus desejos. Consequentemente, uma negativa possível para o que Gustavo demonstra esperar da escola seriam as formas de constrangimento e de autoritarismo em relação às crianças presentes em algumas práticas pedagógicas.

A partir da leitura do enunciado “Quero agradecer os cuidados para com a

³⁴ Contraponho-me aos princípios do construtivismo assentados nos estudos de Piaget realizados a partir dos anos 1920. Segundo o biólogo suíço, Piaget, para quem ganham importância os mecanismos evolutivos e processuais do pensamento do homem, desde a sua infância até a idade adulta, os processos de desenvolvimento dos sujeitos ocorrem por meio das relações entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer (incluindo a maturação do organismo, as vivências com os objetos e social, a equilibração do organismo ao meio). De acordo com esta perspectiva teórica, os processos de desenvolvimento dos sujeitos subordinam-se aos seus processos de aprendizado.

Julia”, retornei-me a alguns estudos (CAMPOS, 1994; OLIVEIRA, 1995) sobre a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas, com os quais tive contato durante a graduação em Pedagogia, e que abordam o chamado binômio indissociável “educação e cuidado”. Buscam, por meio desse binômio, valorizar as atividades relacionadas ao apoio e à proteção da criança pequena e reintegrá-las aos objetivos educacionais. Esses estudos, difundidos entre os profissionais da rede municipal de ensino de Campinas, eram algumas vezes também retransmitidos aos pais das crianças por meio das sínteses dos planejamentos de ensino.³⁵

Ao escrever a palavra surpresa com z e depois corrigi-la, sobrescrevendo a letra s, Gustavo também colocou entre parênteses “analfa”. Ao final do bilhete, o pai de Julia também escreve “PS: Vicieei no corretor ortográfico do Word. Se é que vc me entende? Rsss”. Por meio de seus comentários metadiscursivos,³⁶ explicita-se um jogo de relações de poder que são marcadas pelos lugares e papéis sociais ocupados pelo pai de Julia (responsável pela educação da criança e pelo acompanhamento pedagógico) e por mim, a professora (uma representante da escola e também da universidade).

³⁵ A síntese dos planejamentos de ensino fora entregue aos pais das crianças no início do ano letivo e mencionava as atividades de cuidado e proteção das crianças presentes no trabalho educativo. No ano de 2005, a prática de entregar os planejamentos de ensino aos pais fora instituída pela direção dessa escola em que trabalhei como professora.

³⁶ Os comentários metadiscursivos são aqueles por meio dos quais o autor de um texto se dirige aos seus interlocutores comentando aquilo que ele próprio diz, “corrigindo” interpretações, enfim, realizando intromissões em seu próprio texto – para comentar seus próprios dizeres. Os comentários metadiscursivos ocorrem, entre outros aspectos, porque o autor reconhece que há sempre um interlocutor a quem se ele dirige e a quem ele considera que necessita de determinadas explicações. Segundo Koch (2003), os marcadores de digressão (caracterizados por uma inserção no texto que, aparentemente, não desempenha uma função relativa ao tópico em curso) revelam que o falante tem consciência de que está provocando uma ruptura no texto. “De modo geral, elas não só não prejudicam a coerência como ajudam a construí-la” (p. 114).

Esse jogo de relações de poder envolve tanto a ortografia – porque cometer um erro ortográfico é compreendido, normalmente, nas práticas escolares e nos meios sociais mais amplos como um sinônimo de pouca instrução ou de pouco domínio da escrita – como também a prática social de escrever.

O pai de Julia, ao escrever “PS: Vicieei no corretor ortográfico do Word. Se é que vc me entende? Rsss”, explicita uma prática de letramento que vivencia, possivelmente, em outras esferas, na familiar e também na universidade. Gustavo, usuário da língua escrita, relata para mim, a professora, que não tem, possivelmente, o costume de escrever nos cadernos de recados – uma prática de uso da escrita que, por ser manuscrita, exige habilidades distintas de uma prática de uso da escrita, que é informatizada.

As práticas de usos da escrita e da leitura, de caráter heterogêneo e variável, são historicamente situadas e fazem parte das estruturas ideológicas e de poder na sociedade (STREET, 1984 e 2003). Nota-se, portanto, como as práticas de letramento familiares (aqui caracterizadas pelas práticas de uso da escrita informatizada) e as escolares (aqui caracterizadas pelas práticas de usos da escrita manuscrita), em alguns momentos, se tensionam.

No jogo de relações de poder, entre pais e professoras, as dúvidas de Gustavo sobre como suas percepções e indagações escritas no caderno de recados serão compreendidas na esfera escolar explicitam-se. Com essas dúvidas surgem as tentativas de Gustavo de se resguardar das críticas escolares: “Pega leve comigo. Se falar que eu sou um chato, uma mala sem alça, eu não escrevo mais...”.

Durante um estudo que realizamos em nossas aulas das biografias de Van Gogh e de Tarsila do Amaral, as crianças construíram autorretratos que foram apreciados pelos seus familiares em uma reunião de pais. Como era de costume, destinei um espaço da reunião para que os presentes (dentre esses, Gustavo, o pai de Julia) pudessem manifestar impressões acerca dos autorretratos das crianças.

Na reunião, Gustavo permaneceu em silêncio. Posteriormente, na escrita do bilhete, faz referência àquele trabalho artístico realizado com as crianças, “[...] ao ver que chega de uma criança de cinco anos, trabalhos de artistas criativos, essa foi uma surpresa muito agradável”. Por quais razões Gustavo silenciou-se na reunião? Constrangimento ao falar publicamente? Constrangimento por ser o único pai (homem) presente na sala de aula e acompanhando a conversa entre as mães (mulheres) e a professora (mulher) sobre autorretratos? Estava apressado e não quis alongar a reunião com seus comentários?

O caderno de recados é um elemento simples, que tem uma especificidade, um valor, um aspecto que convida à interlocução. Não sabemos ao certo por quais razões Gustavo demonstra predileção pelo caderno de recados para, entre outros aspectos, conversar sobre o trabalho pedagógico realizado com autorretratos. Valorizei a variedade de elementos que, ao serem escolhidos e combinados por pais e professoras, alimentam a interlocução e a convivência entre ambos na escola.

Uma cidade respira quando nela existem lugares de palavras, pouco importa sua função oficial – o café da esquina, a praça do mercado, a fila de espera nos correios, a banca do jornaleiro, o portão da escola na hora

da saída (GIARD et al., 2009, p. 338).³⁷

“Bem, eu estava lendo a primeira página, normas de convivência da escola, e o primeiro parágrafo está desatualizado, então eu risquei, me desculpe por isso.” A re-tratação de Gustavo, por rabiscar uma informação equivocada do caderno de recados escolar, indica a estima e o valor atribuídos aos cadernos escolares e o reconhecimento das normas que orientam suas práticas de usos pelos sujeitos.

As “normas de convivência” afixadas nos cadernos de recados das crianças, e que foram rabiscadas por Gustavo, me fizeram lembrar os estudos de Mayol (2009). O autor nos ensina como o desejo de tornar a “vida possível” para os usuários da cidade de Lion, na França, no bairro de Croix-Rousse, regula seus comportamentos visando aos benefícios que esperam obter pela maneira de se portarem. Para Mayol, há “uma arte de conviver com parceiros”, há sempre “um preço a pagar” (saber comportar-se, ser conveniente) para que os usuários do bairro se tornem parceiros de um contrato social – um contrato que se obrigam a respeitar para que seja possível a vida cotidiana.

Nota-se no bilhete escrito uma crítica dirigida à escola envolvendo a funcionalidade das informações escritas na primeira página do caderno que deveriam instruir os pais dos alunos sobre o cumprimento de certas regras escolares, mas não o faziam porque estavam desatualizadas. As práticas de usos da escrita e da leitura, por meio dos

³⁷ Os autores tratam especificamente das práticas orais de conversação. Embora não tenham como foco as relações sociais escolares e o fracasso escolar, os autores, reconhecendo a escola como um “lugar de palavra”, explicitam que: “O fracasso escolar, as dificuldades da “formação permanente” destinada aos adultos têm a ver com o desconhecimento das situações de interlocução, com a crença errônea na transparência significativa dos enunciados, fora do processo de enunciação” (p. 338).

cadernos de recados, são também analisadas, ponderadas, avaliadas pelos pais de alunos.

Para Bakhtin (2003), a realidade linguística se apresenta como um mundo de vozes sociais em relações sempre dialógicas, de recusa e de aceitação, de convergências e de divergências, de dissonâncias e consonâncias. “Bem... você sabe eu sou homem e como todo homem tenho problemas em acompanhar as fantasias da Julia. Como eu posso lidar com isso?” Destacam-se, nesse enunciado escrito, a consciência “masculina” de Gustavo, seus juízos de valor e sua visão de mundo: “homem não fantasia”. Gustavo, assim como outros sujeitos, se insere em uma heterogênea realidade linguística, constituindo-se discursivamente nela. Incorpora muitas vozes sociais (em relações de dissonância e consonância) e, dentre essas vozes, uma voz social “masculina” que faz com que ele identifique uma dificuldade pessoal em acompanhar as fantasias da filha naturalizada pelos papéis sociais atribuídos, ao longo da história, aos homens e às mulheres.

Ao mesmo tempo em que Gustavo identifica uma dificuldade pessoal em acompanhar as fantasias de princesa de Julia (voz social “masculinha”), ele avalia suas formas de participação nessas fantasias: “Às vezes, me pego *indisposto* e acabo *quebrando o encanto* dizendo que o sistema de reinado é horrível e que não há reis e princesas em nosso país [...]”.

Escrever no caderno de recados pode ser considerado, pelas professoras, uma tarefa cotidiana, repetitiva, aparentemente desprovida de imaginação ou de inteligência. Ao me relacionar com esse caderno, um instrumental de interlocução, compre-

endia que nele os modos de compreender alguns aspectos do trabalho pedagógico cotidiano, por pais e professoras, especificamente (i) as relações de ensino e de aprendizado (que incluem também as relações de cuidado e de proteção das crianças), (ii) as relações de ensino e de aprendizado (que incluem as propostas artísticas) e (iii) as relações de ensino e de aprendizado (que incluem o lugar e a importância das brincadeiras de faz de conta), manifestavam-se.

Rapidamente, rascunhei uma resposta ao bilhete. Li o rascunho para Marcia, a diretora da escola. A escolha em ler o bilhete a ela pautava-se menos no efeito de sua posição como diretora no sistema de representações sociais e mais no fato de que seus relatos sobre sua vivência como professora do Ensino Fundamental em um bairro da periferia de Campinas, o Jardim São Marcos, me encantavam. Depois da aprovação de Marcia, escrevi a resposta no caderno de Julia:

Gustavo

Que bom saber da sua preocupação com a Julia, com os trabalhos que temos feito na escola e com a maneira pela qual trabalhamos os Contos de Fadas. As fantasias da Julia podem sim estar ligadas às leituras que fazemos desses contos. Os Contos de Fadas existem há muitos anos. São passados de geração em geração e dizem muito da época em que foram elaborados. A imaginação é importante para o trabalho e a maneira como cada um entende a leitura varia muito. Tentarei separar para você algum material sobre os contos, mas acho que a sua preocupação já é um caminho para descobrir as maneiras de lidar com isso. Tenho quase certeza que a Julia sabe que em nossa sociedade não há reis e princesas, talvez ela, nas brincadeiras, possa inventar um novo jeito para as coisas. Você não acha? Os contos de fadas são uma maneira, uma possibilidade, dentre outras, de se ter acesso por meio da leitura àquilo que a humanidade vai produzindo. Dica: ouvir a Julia é um caminho legal para saber o que ela sabe, e isso acho que vocês fazem.

Abraço, Leila.

* Troquei o informativo que estava errado!

Afirmando que as preocupações de Gustavo ancoravam-se nos modos como nós, professoras, trabalhávamos os contos de fadas com as crianças, iniciei minha escrita. Posteriormente, dava-me conta de que o pai de Júlia não mencionou no bilhete, especificamente, esses contos, e, sim, apenas, as fantasias de princesas da filha.

Procurei esclarecer ao pai de Julia que os contos de fadas, assim como outros textos escritos, são produções históricas que dialogam com certos valores sociais e culturais que constituem as práticas dos sujeitos. “Os Contos de Fadas existem há muitos anos. São passados de geração em geração e dizem muito da época em que foram elaborados.” Isso porque entendera, segundo Propp (2002),³⁸ que os motivos dos enredos dos contos maravilhosos não surgem de um modo evolucionista como um reflexo direto da realidade, e frequentemente são uma negação dela. Para o autor é necessário considerar a relação entre o conto maravilhoso e os rituais e costumes, diretamente ligados ao contexto que os gerou, para se ter uma noção clara de como certos motivos do conto remontam a rituais e, conseqüentemente, à sociedade e às instituições sociais que lhe deram origem (BEZERRA, 2002, p. xiii).

Como professora, assumia o princípio de que a situação imaginária vivida pela

³⁸ Propp (2002) analisou os contos maravilhosos russos destacando as partes que os constituem, as relações entre essas partes e o todo. Dedicou-se a compreender os contos russos entrelaçando-os a uma concepção do folclore como algo em movimento, analisando os gêneros e a poética do folclore nos diferentes estágios de sua “evolução”.

criança permite-lhe a realização imediata de seus desejos e a reelaboração criativa de suas experiências (VYGOTSKY, 2003). Por isso, reafirmei a importância da imaginação (ou da fantasia) no trabalho pedagógico.

Depois, compartilhei com Gustavo minha compreensão sobre as práticas de usos da leitura pelos sujeitos. Para mim, a atividade leitora constitui-se em uma produção silenciosa na qual o leitor improvisa e espera os sentidos do texto, introduzindo-se clandestinamente no lugar no autor (CERTEAU, 1994). Desta maneira, por entender que a prática de uso da leitura é “uma produção de sentido, um efeito” (CERTEAU 1994 e GOULEMOT 1996), escrevi a ele que “[...] a maneira como cada um entende a leitura varia muito”.

“Tenho **quase** certeza que a Julia sabe que em nossa sociedade não há reis e princesas, talvez ela, nas brincadeiras, possa inventar um novo jeito para as coisas.” O uso do operador discursivo “quase” indica adesão à afirmativa que está sendo dita e resguarda o interlocutor da posição de adesão total, embora a corrobore (KOCH, 2003). Resguardei-me dos julgamentos e reafirmei que, nas brincadeiras, Julia reelaborava criativamente suas experiências.

As palavras “leitura e contos de fadas” são encontradas apenas no bilhete apresentado. Não dicotomizando as práticas de leitura de outras atividades simbólicas, mas apenas refletindo sobre as dimensões que elas ocupavam na escrita de Gustavo – percebi que a escrita dirigida a mim pelo pai de Julia poderia ser predominantemente provocada ou precedida pelo entendimento da dimensão simbólica, ou ainda das brincadeiras de faz de conta, tão presentes na Educação Infantil.

Entreguei pessoalmente à Sara, mãe de Julia, a *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, que conta sobre um rei e uma rainha que viviam felizes para sempre, com esperteza para resolver alguns problemas e com aborrecimentos próprios do reino em que moravam.

A trama, de caráter intertextual com os contos de fadas, inicia-se com a promessa do rei em dar a mão de sua filha em casamento ao herói que desvendar o mistério do desaparecimento do dia. Desvendar o desaparecimento do dia constitui-se em uma difícil tarefa que tem como objetivo pôr à prova o pretendente, mas ao mesmo tempo contém um elemento de hostilidade ao pretendente cujo fim é afastá-lo (PROPP, 2002, p. 374).

No livro emprestado à família de Julia, contrariando os desfechos das narrativas maravilhosas, surpreende-nos a resposta da princesinha ao seu pai, o rei: “Meu real pai, peço desculpas. Mas se o casamento é meu, quem resolve sou eu. Só caso com quem eu quiser”. A princesa deseja correr o mundo e conquistar sua liberdade, fugindo do perfil das princesas dos contos maravilhosos que, normalmente, se dividem em dois perfis distintos: o perfil de noiva dócil libertada do dragão pelo herói e o perfil de princesa tomada pela força, conquistada contra sua vontade por um espertalhão (p. 365).

No final de setembro do ano de 2005, voltava-me, novamente, às práticas de usos dos cadernos de recados:

Cara Leila,

Espero encontrá-la bem. Acho que vamos levar um mês de gancho pelo livro. Adorei a “História meio ao contrário”. Foi lida em três etapas e acho que na última a Julia não estava muito presente... Obrigada pela indicação do livro. Acaba desconstruindo o valor “Feliz para Sempre”. Nós temos a fita do Shrek 2 e serve bem para esse propósito. Podemos emprestar para vocês. Tenho um livro que é muito interessante, “Contos Desenhados”. O autor narra uma história e vai riscando a lousa e a história termina com uma bela figura.

“No país do tesouro escondido exalta a virtude” da Editora Loyola e “O livro das virtudes para crianças” de William J. Bennett são legais e ficam a sua disposição.

Um abraço
Gustavo

Das mãos da pequena Julia recebi “O livro das virtudes para *crianças*, que reúne lendas africanas e indígenas e também contos de Esopo com ilustrações que nos lembram as ilustrações de livros infantis mais antigos. William Bennett organizou seu livro em quatro partes que abrangem as seguintes virtudes: coragem e perseverança, trabalho, disciplina e responsabilidade, compaixão e fé, lealdade, honestidade e amizade. Conforme anunciado na contracapa do livro, o autor intenciona, mediante uma linguagem metafórica, que as crianças repensem suas “atitudes, crenças e valores”.

Segundo explicitam Chartier (1996) e A. Chartier e Hébrard (1995), a constituição histórica das práticas da leitura, entre outros aspectos, acontece com base na leitura como um “instrumento moralizador”, comumente, utilizado nas práticas religiosas que apregoam os valores morais cristãos aos fiéis. Esse caráter “moralizador” da leitura orienta as práticas de usos da leitura atuais, incidindo sobre as escolhas dos livros que

lemos às crianças na escola e fora dela. Gustavo e Sara, responsáveis por Julia, e também por sua irmã, Luana, encontram na leitura uma fonte de prazer, de instrução e de moralização para, entre outros, ensinarem às filhas (meninas) certas “virtudes”.

As práticas de usos do caderno de recados possibilitaram-me conhecer as práticas de letramento vividas na esfera familiar (leitura de livros e quais livros, assistir ao filme e qual filme, escrever no computador). Lahire (2008), ao tratar das formas familiares de cultura escrita, explicita que elas não se limitam à presença ou ausência de atos de leitura em casa: é preciso indagar de que maneira essas formas familiares de cultura escrita ocorrem.

Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias lidas por seus familiares, como acontece no caso de Julia, ela capitaliza, na relação afetiva com seus pais, as estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita, na escola. “Isto significa que, para ela, afeto e livros não são duas coisas separadas, mas que estão bem associadas” (p. 21).

Ao replicar a *História meio ao contrário*, que lhes fora emprestada por mim, Gustavo escreve que essa história “Acaba desconstruindo o valor ‘Feliz para Sempre’”. É comum encontrarmos, ao final de alguns contos infantis, a expressão “E viveram felizes para sempre”, associada à realização de um casamento, e, portanto, à instalação de uma infinita felicidade conjugal. Essa felicidade conjugal instala-se, posteriormente, às tarefas difíceis impostas ao herói em distintas circunstâncias. Em alguns contos, são tarefas tão difíceis que irrealizáveis e, em alguns casos, o herói só as executa porque tem um auxiliar mágico (PROPP, 2002, p. 373).

Embora outras análises fossem possíveis para “E viveram felizes para sempre”, podemos dizer que a expressão presente em alguns contos infantis, associada ao casamento, marca o fim do conto e também a entronização do herói. Relembro que, segundo Propp (2002), nesses contos, normalmente, o momento do casamento está vinculado à coroação do herói.

Gustavo compreende que a *História meio ao contrário* desconstrói “o valor feliz para sempre” porque a narrativa, dialogando e “criticando” os contos de fadas, inicia-se pelo que, normalmente, seria considerado seu fim “E foram felizes para sempre”. Desde o início da narrativa, são apontados os problemas e os aborrecimentos que um rei vive quando de sua entronização. Que governantes podem ser felizes para sempre?

Gustavo também escreveu “Nós temos a fita do Shrek 2 e serve bem para esse propósito. Podemos emprestar para vocês”. No filme Shrek II, o ogro Shrek, após enfrentar um dragão e conseguir a mão da Princesa Fiona, encara um segundo e difícil desafio: conhecer os pais de Fiona, um rei e uma rainha que esperavam que a filha tivesse se casado com um príncipe encantado, mas ela se casou com Shrek, um ogro. A princesinha, então transformada ogra, contrariou os planos de seus pais e, agora, ao lado de Shrek, precisa enfrentá-los.

O filme, que também dialoga com os contos de fadas, aponta outras versões para “...E viveram felizes para sempre”, quando coloca em pauta os aborrecimentos pós-casamento de Shrek e Fiona, uma princesa ogra. Gustavo estabelece uma relação entre o livro por mim enviado e o filme disponível em sua casa, pois compreende que ambos servem, convêm, atendem ao “propósito” de questionar, ponderar o valor de “feliz

para sempre”. Além disso, a precisão dos perfis das princesas dos contos de fadas, normalmente dóceis e/ou conquistadas à força (PROPP 2002), é relativizada tanto no filme como no livro.

Gustavo e Sara, quando disponibilizam o filme *Shrek II*, fazem circular outros textos escritos na esfera escolar porque a compreendem como um espaço gerador de leitura – em que adultos e crianças encontram, além da presença física dos materiais impressos, as oportunidades para fazer uso desses materiais e, em conjunto com outros leitores e escritores, construir uma identidade leitora.

Que materiais escritos Gustavo e Sara tornam disponíveis para a escola? Que materiais escritos a escola também torna a eles disponíveis?³⁹ Mediante uma sucessiva e contínua interlocução no caderno de recados escolar, os materiais escritos, presentes nas esferas familiar e escolar, são submetidos às relações com outros leitores, em outros contextos, com propósitos e consequências de usos distintos.

Por acreditar que a leitura é uma produção de sentidos, um encontro do leitor (e de seus repertórios de leitura e de suas concepções sobre o ler aprendidas em uma ou mais comunidades de leitores da qual faz parte) com o texto lido (GOULEMOT, 1996), li

³⁹ Kalman (2004), no processo de investigação das práticas de leitura e de escrita vividas por mulheres, em alguns espaços específicos, de uma comunidade no México, realiza a distinção entre os conceitos de acesso e de disponibilidade. Ambos os conceitos são usados para distinguir a disseminação dos materiais próprios à língua escrita dos processos sociais subjacentes a sua distribuição e aos seus usos. O conceito de disponibilidade abarca a presença física dos materiais, a infraestrutura, a biblioteca, as livrarias, os serviços de correio etc. O conceito de acesso abarca as oportunidades de participação dos sujeitos em situações nas quais se posicionam olho no olho com outros escritores e leitores, as de aprenderem a lerem e a escrevem e as de usarem a língua escrita. No processo de investigação, a autora questiona a noção de acesso a língua escrita um conceito frequentemente empregado pela política educativa, mas raramente definido “Que ações favorecem o acesso?”.

para a turma um dos contos do livro que me fora entregue por Julia, A tartaruga e a lebre, sem intenções de transmitir uma “moral” às crianças.

As expressões “Nós temos”, “serve bem”, “podemos emprestar”, presentes no enunciado de Gustavo, nos indicam algumas das formas familiares de investimento pedagógico por ele e Sara, sua esposa. O investimento familiar pedagógico pode tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas, mas pode, sobretudo, operar-se segundo modalidades mais ou menos adequadas, para atingir o objetivo visado, conforme explicita Lahire (2008).

Segundo Lahire (2008), supomos às vezes que é no grau de conscientização e de mobilização familiares em relação aos desafios escolares que reside o princípio das diferenças (“fracassos e sucessos”) entre as escolaridades em meios populares. No entanto, os casos de “sucesso” escolar encontrados na pesquisa não dependem desse modelo de mobilização familiares (um projeto familiar educativo intencional):

[...] quando existe mobilização familiar não ocasiona automaticamente “sucesso” escolar. Como as condutas que são classificadas na rubrica da “mobilização” podem ser muito diversas e como essas mesmas condutas não são sempre coerentes com outros aspectos das práticas familiares, os efeitos positivos na escolaridade das crianças são, ainda aqui, extremamente, diferentes (p. 255).

Nas práticas de usos da escrita e da leitura do caderno de recados, pais e professoras concedem parte de si próprios (de seus desejos, de seus modos de compreender) à competência do outro. Assumem, por meio dessa escrita cotidiana, “um

compromisso pelo qual cada pessoa, renunciando à anarquia das pulsões individuais, contribui com sua cota para a vida coletiva, como o fito de retirar daí benefícios simbólicos necessariamente protelados” (MAYOL, 2009, p. 39).

As experiências cotidianas vividas com as crianças, dentro ou fora da escola, mediante esses elementos simples, tornavam-se experiências comuns à escola e à família.

É graças a eles [os dispositivos] que o mundo que cada um leva em si pode ser um mundo partilhado e que as experiências singulares (do acordo e do conflito, do sucesso e do fracasso, da dominação e da submissão) são experiências comuns (CHARTIER, 2002, p. 25).

Nas práticas de usos da leitura e da escrita dos cadernos de recados, encontrei uma gestão do cotidiano, por pais e professores. A gestão do cotidiano implica uma relação com o calendário escolar (datas de reuniões e de passeios), com a ordem (objetos achados e perdidos), com o controle e com a disciplina (acúmulo de requerimento e solicitações escolares), mas, sobretudo...

Dia após dia, sucessiva e continuamente, pais e professoras, pelas práticas de usos do caderno de recados, por entre a disposição e o cansaço, por entre a ternura ou a irritação, manifestam e, portanto, tornam comuns seus modos variados (concepções e valores) de compreender as diferentes faces do trabalho pedagógico cotidiano.

3.2 Do exercício escolar

“[...] Os hábitos alimentares constituem um domínio em que a tradição e a inovação têm a mesma importância, em que o presente e o passado se entrelaçam para satisfazer a necessidade do momento, trazer a alegria de um instante e convir às circunstâncias.”

(GIARD, 2009, p. 212.)

No dia 10 de abril de 2005, realizei a leitura da canção *Pomar*, do grupo Palavra Cantada,⁴⁰ com as crianças pequenas e distribuimos também, a todas elas, a letra impressa. Nessa prática de letramento escolar, as crianças ouviram, cantaram e simularam a leitura da letra da canção⁴¹, percorrendo com os dedos o papel em ritmo mais lento ou mais acelerado, conforme as estrofes eram cantadas. *Banana bananeira, goiaba goiabeira, coco coqueiro, ingá ingazeiro, umbu umbuzeiro, amora amoreira, tomate tomateiro, maçã macieira* – nos momentos em que a voz do cantor silenciava, os dedos permaneciam parados.

Destaquei da letra da canção alguns nomes de árvores frutíferas típicas de diversas regiões do Brasil para a leitura com as crianças de idades entre três e seis anos. Posteriormente, propus aos pequenos a escrita da palavra “macieira” com letras recortadas de revistas. Esperava que tal palavra fosse “significativa” para o grupo porque

⁴⁰ O selo “Palavra Cantada” foi criado em 1994 pelos músicos Paulo Tatit e Sandra Peres, os quais, entre outros, compõem o grupo musical conhecido como “Palavra Cantada”.

⁴¹ O gênero canção corresponde a um texto escrito destinado ao canto e difere-se da música que corresponde à combinação de sons que produz melodia. Na perspectiva apresentada por Costa (2010) o gênero canção é um articulador por excelência da linguagem verbal com a linguagem musical. Vale ressaltar que, no planejamento de ensino, escrito por mim na condição de diretora educacional e que será tratado no item “3.4. Do planejamento de ensino” desta tese, utilizei-me da nomenclatura “música” quando, em alguns momentos, referia-me equivocadamente ao gênero canção e não à música. No entanto, optei por manter a escrita do planejamento tal como ela encontrava-se no momento de sua elaboração, respeitando o texto original.

invocava – ao menos para mim – alguns assuntos trabalhados em sala de aula, e que a letra da canção *Pomar* permitiu-me explorar, por exemplo, a nomenclatura das árvores frutíferas.

Ao encerrar a leitura da canção com as crianças e com o início do exercício de recortar de letras, por meio do qual algumas habilidades cognitivas e técnicas eram ensinadas às crianças e por mim avaliadas, a dinâmica discursiva da aula planejada continuava, sucessivamente, em mudança.

Os exercícios de escrita breves como, o recorte de letras, possibilitaram-me, de forma objetiva e rápida, diagnosticar os “erros e os acertos” das crianças, suas “forças e fraquezas” (CHARTIER, 2000). Refiro-me, especificamente, ao reconhecimento pelas crianças das letras do alfabeto e de suas diferenças com outras formas gráficas, como os desenhos e os números (CAGLIARI, 1999).

Os estudos de Bunzen (2009 e 2010), ao problematizarem as dicotomias presentes nas distinções das práticas de usos da escrita pelos sujeitos (autônomo x ideológico, escolar x social), me despertaram o desejo de descrever o letramento escolar mais do que enquadrá-lo em *modelos* ou *padrões* – enfim, me incitaram o desejo de entendê-lo como algo em mudança e em construção pelos sujeitos.

Compreendi, a partir dos estudos do autor, a atividade de recorte de letras não somente por sua equivalência a um modelo fixo, universal e imutável de letramento escolar (artificial, autônomo, ficcional) a que sempre acreditei construir, sem desvios ou nuances, na esfera escolar. Recortar letras da revista constituía-se em uma prática de

letramento, guiada pela necessidade da alfabetização, pertencente a um conjunto de práticas heterogêneas discursivas que envolvem as práticas de usos da escrita na perspectiva da esfera escolar.

Em nosso horizonte de professoras, encontram-se as práticas de sala de aula e, por isso, entre nossos pares, dialogamos com os estudos acadêmicos (KLEIMAN, 1995, 2001 e 2005; STREET, 1984 e 2003) segundo as demandas cotidianas que administramos. Mais do que rotular, sob um viés da incoerência pedagógica, a coexistência de modalidades heterogêneas de trabalho nas práticas de letramento escolar, convém analisá-las segundo o contexto em que se inserem (CHARTIER, 2007).

Continuamente, agregavam-se às práticas de letramento escolar existentes outras práticas e gêneros escolarizados. “Podemos dizer que é justamente esta mistura extremamente complexa de gêneros escolares/escolarizados que hoje constitui o feramental fundamental de ensino, por exemplo, da escrita” (SCHNEUWLY, 2005b, apud ROJO, 2006).⁴²

Nas práticas escolares de ensino da escrita às crianças, assim como acontece nas práticas culinárias, “a tradição” e “a inovação” têm importância, o “presente” e o “passado” se entrelaçam para satisfazer a necessidade do momento, trazer a alegria de um instante e convir às circunstâncias (GIARD, 2009).

⁴² Rojo (2006), tomando por base, o conceito de *sedimentação dos saberes escolares* proposto por Schneuwly, e, que fora, segundo o autor, assentado nos princípios vygotkianos (SCHNEUWLY, 2002, 2005a e 2005b; SCHNEUWLY; CORDEIRO; DOLZ, 2005 apud ROJO, 2006), discute como se acrescentam novas tradições escolares às tradições já existentes.

Qualquer sutil, silenciosa, pequena, lenta mudança, uma incorporação ou uma substituição de um ingrediente, dá-se em uma história de práticas, de exigências situadas e na qual quaisquer esforços de compreensão individual, ou institucional, e as táticas docentes se inserem, se constituem e se modificam.

À medida que se adquire experiência, o estilo se afirma, o gosto se apura, a imaginação se liberta e a receita perde sua importância para tornar-se apenas ocasião de uma invenção livre por associação de ideias, através de um jogo sutil de substituições, de abandonos, de acréscimos ou de empréstimos (GIARD, 2009, p. 271).

Nas práticas de usos da escrita e da leitura, especificamente dos exercícios escolares, aparentemente repetitivas, tradicionais, realizadas em conjunto por diferentes sujeitos, pode haver algo, um pequeno toque, um modo de fazer, a ser descoberto, recriado. Certeau (1994) explicita que há em toda prática cotidiana vivida pelos sujeitos um pormenor que, quando introduzido, pode mudar-lhe o funcionamento e o equilíbrio:

Dançar sobre a corda é de momento em momento manter um equilíbrio, recriando-o a cada passo graças a novas intervenções; significa conservar uma relação nunca de toda adquirida, e que por uma incessante invenção se renova com a aparência de “conservá-la”. A arte de fazer fica assim admiravelmente definida, ainda mais que efetivamente o próprio praticante faz parte do equilíbrio sem comprometê-lo. Por essa capacidade de fazer um conjunto novo a partir de um acordo preexistente e de manter uma relação formal malgrado a variação dos elementos, tem muita afinidade com a produção artística. Seria uma inventividade incessante de um gosto na experiência prática (CERTEAU, 1994, p. 146).

Na atividade de recorte de letras, chamei por Raíssa. Menina de quatro anos que parecia esperar por ajuda para segurar de modo habilidoso a tesoura e recortar a letra. Silenciosamente, ela veio. Procurei as letras na revista e recortei para ela um “A” pequeno e colorido. Pedi que Raíssa abrisse uma das mãos e coloquei a letra “A” na palma de sua mão direita. Com olhos bem abertos, Raíssa apreciou a letra “A” e, num estalo, levou a mão à boca, e, como se jogasse lá dentro da garganta um desses comprimidos para dores de cabeça, fechou-a. Engoliu a letra em seco. Olhou-me.

Naquele momento, diante do fracasso no ensino da escrita às crianças em que me via, reservei-me um pouco da paciência de não entender.

Coracini (2003), ao discutir a repercussão da abordagem reflexiva⁴³ no Brasil na formação do professor de língua materna e estrangeira, explicita que essa abordagem coloca nas mãos dos professores o início e a sustentação de um processo de reflexão. A abordagem reflexiva (normalmente vista como uma boa coisa) compreende que a solução de quaisquer problemas vividos no exercício docente soluciona-se por meio de uma reflexão dirigida dos professores.

Segundo a autora, a reflexão crítica, que pressupõe a autonomia e a emancipação e, com elas, muitos outros conceitos (liberdade, independência, integridade, verdade, sinceridade, escolha racional), escamoteia as relações de poder porque con-

⁴³ A autora aponta alguns dos limites presentes em uma abordagem reflexiva (SCHÖN, 1992, apud CORACINI, 2003), por meio da análise que realiza de textos escritos por professores para o concurso “O professor escreve sua história”. Explicita que em alguns desses textos, em função desse modelo reflexivo que constitui os dizeres dos professores, há uma concepção de sujeito centrado, consciente, uno e capaz de atingir a totalidade. Para analisar a reflexão e a autonomia docentes é necessário considerar que o agir e o pensar do sujeito não se faz sozinho ou de fora de uma historicidade.

cebe a escola como ideologicamente neutra e sustenta a busca por um conhecimento autêntico e verdadeiro.

Seguindo uma mesma linha de pensamento, que acredita em um sujeito que procura a verdade (a teoria), há também um modo de entender a relação entre teoria e prática que, por vezes, se totaliza em um sentido ou outro, atribuindo à teoria uma forma de solucionar os problemas da prática.⁴⁴ Neste sentido (o sentido de que não há uma teoria capaz de solucionar os problemas da prática cotidiana), no episódio vivido com Raíssa, flagrei em mim uma incompletude e um encontro adiado com “verdade”.

Na perspectiva apresentada pela autora, as práticas de usos da escrita com as crianças na escola, assim como acontece com outras práticas sociais de linguagem, é um lugar de equívocos e de conflitos. Constitui-se, de modo tenso, em um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra, ou, melhor dizendo, de um ingrediente a outro, em jogos de substituições e de abandonos. “Em vez de teoria ou prática, preferimos falar de teoria e prática, como uma rede complexa, heterogênea e conflituosa” (CORACINI, 2003, p. 14).

Ao engolir a letra recortada – o recorte de letras é uma atividade consolidada na escola, uma instituição de prestígio social pertencente aos grupos de cultura letrada – Raíssa explicitou os conflitos que constituem a dinâmica discursiva em sala de aula, escancarando-nos que os modos de compreender as práticas de usos da escrita, espe-

⁴⁴ Sobre essa concepção de sujeito uno, ela remonta ao Iluminismo, início da modernidade e ao sujeito racional de Descartes que assume novas roupagens com a psicologia cognitivista que pressupõe um sujeito centrado na mente e capaz de agir sobre si e sobre o outro, transformando o mundo em que vive.

cificamente do recorte de letras, por professores e alunos, divergem (KLEIMAN, 1995).

Smolka (2003), tomando por base alguns princípios teóricos e metodológicos da Análise do Discurso (ORLANDI, 1983; PECHEUX, 1969 apud Smolka 2003), explicita que os sujeitos que participam das relações de ensino (professores, alunos, orientadores pedagógicos, familiares das crianças, diretores de escola) têm uma imagem de si e de seus interlocutores segundo o modo como significam o papel social que lhes fora instituído. Isso traduz, entre outros aspectos, que todo processo discursivo supõe, por parte do emissor, certas antecipações acerca do receptor: Que imagem se fazem, mutuamente, professor e aluno? Qual é o lugar do professor na escola? – pergunta-nos a autora, apontando, entre outros aspectos, para a “ilusão” vivida pelas professoras diante da “tarefa do ensino”.

Segundo Orlandi (2002),⁴⁵ o movimento de produção do discurso é um movimento contraditório, tanto do sujeito quanto do sentido, fazendo-se no entremeio entre a ilusão de um sentido só e o equívoco de todos os sentidos. Em qual “ilusão” me vi, naquele instante, com Raíssa e com a atividade de recorte de letras?

Quando propus o recorte de letras às crianças, acreditei por alguns instantes, que desempenhava a tarefa de ensinar⁴⁶ a escrita às crianças que me fora imposta so-

⁴⁵ De acordo com a Análise do Discurso de orientação francesa, o discurso é um efeito de sentidos entre locutores. Tais sentidos não se alocam em um lugar, mas se produzem nas relações entre sujeitos. A língua é compreendida como materialidade linguística, um lugar de manifestação de relações de força e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos (ORLANDI, 2002).

⁴⁶ A tarefa de ensinar, imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas em alguns momentos também oculta e distorce essa relação. “A ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela constituição da relação de ensino, mas pela instituição da tarefa de ensinar” (SMOLKA, 2003, p. 31).

cialmente e acreditava que todas elas estavam aprendendo a escrita. No entanto, nem todos os alunos usaram o recorte de letras do modo como eu esperava e o aprendizado de Raíssa naquela atividade de escrita era outro.

Embora assumisse o princípio da alfabetização em termos de interação e interlocução e da relação de ensino como um processo que se produz entre sujeitos que ocupam papéis e lugares sociais distintos, no gesto de engolir a letra, a menina escancarava-me a ilusão – efeito da institucionalização da tarefa de ensinar e da posição ocupada por mim no sistema de representações sociais – de que eu a “ensinava” por meio da atividade de recorte de letras.

Os sentimentos de cansaço e de desânimo, que me tomavam naquele instante da letra engolida, pareceram-me maiores que toda experiência adquirida como professora e como pesquisadora. Eram esses sentimentos mais um dos efeitos da ilusão, “em nível consciente, da harmonia e da tranquilidade advindas de uma homogeneidade impossível” (CORACINI, 2003, p. 323).

Nas práticas de usos da escrita cotidianas, Raíssa compreende e se faz compreender por seu gesto inusitado de engolir uma letra. Meu gesto de colocar a letra “A” recortada no meio da palma da mão direita de Raíssa pode ter-lhe evocado, possivelmente, o ritual de tomar um medicamento. Assim, ela replicou a esse meu gesto com outro, engolindo o pequeno “comprimido A” em seco.

Via-me constituída pelo desejo da plenitude e da completude e a contingência da falta e do conflito, entre o ser consciente, que tudo pode e tudo sabe, e o ser inconsciente, que deixa resvalar o indesejado, o equívoco, o inefável (CORACINI, 2003, p. 323).

Nessas práticas (de usos da escrita e da leitura) realizadas com as crianças, buscávamos a coerência entre teoria e prática, e deparávamos com o conflito e a contradição, o que nos levava a crer na necessidade de conviver com uma eterna prorrogação do acabado tratando-se de quaisquer práticas sociais de linguagem.

Eu me lembrava de Raíssa engolindo a letra em seco. Como regular a atenção da pequena para os saberes linguísticos mencionados? Depois de compartilhar com outras professoras o ocorrido, e aprendendo com elas alguns pequenos toques, eu preparei a apresentação do alfabeto elaborado por Romain de Tiroff (1892–1990), artista russo conhecido como Erté, em razão do modo como as letras iniciais de seu nome eram pronunciadas na França.

Nas práticas de usos da escrita, incorporava-se outro elemento associado a outro menor toque. Escrevemos nossos nomes utilizando-nos das letras do alfabeto pintadas pelo artista, que se delineavam em posições inusitadas de corpos femininos semicobertos com véus. Ao mesmo tempo em que escrevíamos nossos nomes com essas letras, analisávamos a obra do artista.

Apesar de ter aprendido, durante o curso de graduação em Pedagogia, que as percepções estéticas dos sujeitos se elaboram e se materializam para além da criação ou da apreciação das obras de arte, na realização da atividade com as crianças pude conhecer algumas dessas percepções:

– “Nossa professora! Olha aquela mulher pelada, que feia!” – disseram-me as crianças sobre a imagem de uma mulher semicoberta com um véu. “O que é bonito? O

que é feio?” – perguntei aos pequenos esperando acolher seus juízos de valor em elaboração e vê-los contrastá-los com outros.

Na expectativa de compreender a escola como um espaço gerador de leitura – porque nela, nós, adultos e crianças, encontramos, além da presença física dos materiais impressos, as oportunidades para fazer uso desses materiais (nos recortes de letras, nas leituras de canções e de histórias) e, em conjunto com outros leitores e escritores, construir uma identidade leitora (KALMAN 2004) –, minha atenção permaneceu regulada para a participação de Raíssa nas práticas de usos da escrita e da leitura.

No momento em que preparava minhas aulas, antecipava os sentidos que as crianças produziram sobre a leitura escolhida – esse era um exercício constante e mediado pelas experiências teórico-práticas adquiridas no exercício profissional de professora. Nas práticas de usos da leitura, as crianças eram incentivadas a reconhecerem, nos suportes da leitura, os tipos de encadernação, os detalhes das ilustrações e o contorno e a grafia das letras; a inferirem, mediante a análise de certas pistas textuais, alguns sentidos sobre a obra lida; a reconhecerem o modo como o autor constrói sua argumentação, utilizando-se de certos artifícios da escrita, procurando garantir determinados sentidos para o texto, e a reconhecerem os gêneros textuais por meio da análise de seus suportes.

As práticas de usos da leitura começavam bem antes da abertura do livro e não se encerravam com o seu fechamento. Ler, nesse sentido, era também um ensaio que se principiava com minhas antecipações e expectativas.⁴⁷ O tempo destinado à

⁴⁷ Aprendi com Fontana (2001) que a aula é um ensaio, porque se inicia na sua preparação e nos sentidos que antecipamos sobre ela. Nela, nos entregamos a um processo de interação que acontece e se

prática da leitura compartilhada era definido pela intensidade da escuta dos pequenos e por um fluxo contínuo do ler que relativizavam a rotina escolar fragmentada. Importava-me quase nada a indicação dada pelas editoras acerca da adequação da obra para a faixa etária das crianças.

Reconhecia que essa indicação resultava de uma forma de representação do mercado editorial sobre o público leitor a que nem sempre correspondia ao seu real interesse. Embora não trate especificamente das indicações dos livros com base na faixa etária das crianças, e sim das chamadas “leituras populares” e da imposição de certos modelos culturais aos sujeitos, Chartier (2003, p. 147) nos explicita que: “ao contrário, é necessário postular que existe uma separação entre a norma e o vivido, a injunção e a prática, o sentido visado e o sentido produzido – uma separação em que reformulações e desvios podem se insinuar”.

Escolhia para a leitura diária os livros de histórias longas ou curtas, não importavam os seus tamanhos, e sim o que de fato elas despertavam nas crianças e em mim. Como professora, coloquei em dúvida a identificação das crianças como leitoras frágeis e a distribuição que se supõe específica a elas de certos objetos ou modelos culturais. Raíssa chegou à escola, abriu sua bolsa pequena e azul, retirou de dentro dela um livro clássico de literatura infantil *Cinderela* e disse-me:

– Leila, eu trouxe pra você.

repete entre sujeitos organizados socialmente, para culminar em solidão, ruminação, recolhimento e lembrança.

Estávamos no mês de maio e aguardávamos o término da reorganização do acervo da biblioteca para reiniciar os empréstimos de livros às crianças. Supus que o livro *Cinderela* fora emprestado clandestinamente por Raíssa da biblioteca escolar:

A tática não tem por lugar senão o lugar do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” [...] (CERTEAU, 1994, p. 100).

Sentia um prazer em escolher os livros e distribuí-los nas leituras diárias e semanais que ofereceria às crianças, em usar uma criatividade simples, de resultados efêmeros, mas cuja combinação sutil definia um estilo de vida e de trabalho na escola, circunscrevendo *um espaço próprio*.

Segundo Giard (2009), entre erros simétricos da nostalgia arcaica e da supermodernização frenética, ainda há lugar para as microinvenções, para a prática da diferença razoável, para fortificar as redes de trocas e de relações, para aprender a fazer a própria escolha entre os utensílios antigos e aqueles recém-produzidos:

Cada cozinheira tem seu repertório, suas grandes árias de ópera para as circunstâncias extraordinárias e suas canções simples para o público familiar, seus preconceitos e seus limites, suas preferências e sua rotina, seus sonhos e sua fobia (GIARD, 2009, p. 271).

Ao obter a confirmação de Raíssa sobre o empréstimo clandestino do livro, voltei-me ao repertório de literatura infantil que me parecera familiar e convidativo à lei-

tura das crianças. Então, listei esses livros, separando-os, mentalmente, como alguém que se prepara para a execução de uma receita.

João Felizardo: o rei dos negócios,⁴⁸ trata-se de um livro que adorava ler às crianças, e que fora publicado originalmente no México e reescrito em várias versões. A autora, Ângela Lago, reescreve um conto clássico que relativiza as relações de perda e ganho. Livro de capa dura e de ilustração curiosa – diante dele, algumas vezes, as crianças e eu nos perguntávamos sobre a felicidade efêmera de João Felizardo.

A memória, um conceito difícil de ser abordado com crianças, é tratada no livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*.⁴⁹ A amizade entre Dona Antônia e Guilherme Augusto, um menino que morava ao lado de um asilo de velhinhos, tornava-se algo curioso para as crianças da sala. Elas se divertiam com as rimas que envolviam o nome dos personagens e suas características pessoais.

*A casa sonolenta*⁵⁰ é um livro divertido de ser lido porque nele muitos personagens, gente e bicho, dividem uma mesma cama. As crianças memorizavam essa história e prosseguiam a leitura valendo-se de algumas repetições do texto: “Numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo”.

Capa dura, encadernação com tecido, a escrita bordada, desenhada... *Em*

⁴⁸ LAGO, Ângela. *João Felizardo: o rei dos negócios*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

⁴⁹ FOX, Mem. *Gustavo Augusto Araújo Fernandes*. 13. ed. São Paulo: Brinque Book, 1995.

⁵⁰ WOOD, Audrey; DON. *A casa sonolenta*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1996.

balanço,⁵¹ é um livro poético em que as ilustrações são perspectivas aéreas e verticais, em que, algumas vezes, imaginava que as crianças estivessem juntas, balançando, com o menino japonês diante da tonalidade azul que se modificava a cada página.

Em *Zoom*,⁵² um livro sem palavras escritas, muitos sentidos eram despertados nas crianças diante de suas imagens aparentemente desconexas, mas que permitiam aos pequenos e grandes leitores se sentirem lançando mão do recurso *zoom* de uma máquina fotográfica. O livro foi lido por mim às crianças de frente para trás e de trás para frente. Nas situações em que ele era lido, alguns dos pequenos, diante do silêncio e das imagens, perguntavam-me: “Professora, esse livro não é de ler?”.

A leitura de *Rápido como um gafanhoto*⁵³ me fizera lembrar uma criança que reclamara não poder ver as ilustrações do livro: “Professora, olha Bianca me apertando. Eu não consigo ver nada!”. Acomodávamos nossos corpos à prática da leitura que estava por vir porque “somos um corpo leitor que boceja, que cansa ou fica sonolento, que experimenta dores, formigamentos e sofre de câibras” (GOULEMOT, 1996, p. 109).

Em roda, sentei-me em uma cadeira, mais alta que as crianças, para que elas pudessem olhar as ilustrações do livro. Elas sentaram-se, deitaram-se ou encostaram-se umas às outras. De porta fechada, eu esperava pelo silêncio das crianças.

⁵¹ MAEO, Keiko. *Balanço*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

⁵² BANYAI, Istvan. *Zoom*. Rio de Janeiro: Brinque Book, 1995.

⁵³ WOOD, Audrey; DON. *Rápido como um gafanhoto*. São Paulo: Brinque Book, 1982.

– Sou rápido como um gafanhoto. Sou lento como um caracol. Sou grande como uma baleia. Sou pequeno como uma formiga. Sou travesso como um macaco. Sou educado como um *poodle*. Sou quieto como uma ostra.

Ouvimos batidinhas fracas na porta da sala que me eram sinalizadas em coro pelas crianças: “Leila, tem gente”. Desconsidere as batidinhas na porta e insisti no contínuo da leitura:

– Sou medroso como uma ostra. Sou valente como um touro.

– Tem gente batendo, Leila! – repetiram-me elas. As batidinhas fracas e insistentes na porta continuaram e, por isso, as crianças se levantaram...

– Gente! Precisa levantar todos juntos? A pessoa que está batendo pode ela mesma abrir a porta – respondi à turma. Olhei para a pessoinha que, pequena como era, nem mesmo se esticando toda alcançaria a maçaneta.

– Leila, você tem um giz para emprestar para minha professora? Disse-me em baixo e trêmulo tom de voz.

– Tenho sim. Pega ali no meu armário. Está logo ali, bem ali – apontei para a direção a que a menina deveria seguir, mas ela olhava para o armário de materiais como se ele lhe parecesse uma montanha.

Interrompi a leitura e entreguei o giz à menina que deixou a sala a passos lentos. A roda de crianças e da leitura de *Rápido como um gafanhoto* desfeita. Sentei-me

novamente junto dos pequenos, segurando nas mãos o livro ainda entreaberto. Reassumi a leitura da história, presumindo sua interrupção pela entrada do vigilante da escola, que solicitaria de mim a assinatura da ata do conselho ou por um funcionário que me entregaria os bilhetes gerais para serem colados no caderno de recados das crianças ao final do período.

Às dezessete horas, eu estava do lado de fora da escola, exaurida. Ouvi a voz de Marquinho que, com o rosto colado por entre os vãos do portão e as mãos para o lado de fora das grades, disse-me:

– Leila, vem aqui um pouquinho. Me deixa levar para casa aquele livro que você leu hoje?

Enquanto Marquinho fitava-me, por entre os vãos do portão, eu lembrava que no ano de 2006 ele havia perdido dois títulos de uma coleção da biblioteca e, por isso, a mãe, quando questionada sobre o desaparecimento dos livros, proibiu-me de lhe fazer empréstimos. “Não empreste livros para o Marquinho porque não vou pagar por eles” – disse-me. Em função do ocorrido, passei a emprestar-lhe meus próprios livros e, algumas vezes, esses livros eram recebidos a contragosto pela mãe de Marco.

Um ano após o desaparecimento daqueles livros e a conversa com a mãe, eu estava diante de Marco inquieto, autor de cutucões na hora da leitura de *Rápido como um gafanhoto* e de extravio de livros. Marco recordava os empréstimos que eu lhe fazia de meus próprios livros e me pedia emprestada a história lida às crianças na agitação do dia que transcorreria:

– Eu deixo sim, Marco. Mas primeiro me devolve aquele livro que você levou para casa na semana passada, certo?

O desconforto vivido por mim durante a tentativa de ler *Rápido como um gafanhoto* às crianças atenuava-se. A leitura em voz alta, uma atividade compartilhada entre a professora e as crianças, alimentava a sociabilidade. Realizada em um espaço público de convivência – a escola –, a prática de uso da leitura aos pequenos, ao mesmo tempo em que mirava no desejo do silêncio, permanecia vulnerável a qualquer interrupção (CHARTIER, 1996).

A espera pelo silêncio absoluto para a realização da roda da leitura nunca fora totalmente abolida por mim porque na semana seguinte construímos, as crianças e eu, uma pequena placa que fora colocada na maçaneta da porta “Não interrompa. Hora da leitura”. Entretanto, essa espera fora por mim ponderada porque, em meio aos sussurros e cutucões, respostas em seu sentido mais amplo, desejadas ou não por mim, seriam produzidas pelas crianças.

A apropriação dos livros pelos grupos ou indivíduos escapa da divisão, da quantificação e da posse desses objetos (os livros), conforme explicita Certeau (1994). No concretizar-se da leitura, encontram-se as finalidades do autor e as do leitor, os modelos, gestos e ritos que constituem historicamente as práticas de usos da leitura pelos sujeitos (GOULEMOT, 1996).

...Mas voltemos agora ao empréstimo clandestino de Raíssa. A pequena, ao realizar suas leituras, trazia um repertório de leitura adquirido, os variados modelos de ler

aprendidos na escola e em outras instituições sociais das quais participava. Suas práticas de usos da leitura, incluindo também suas escolhas, eram baseadas na relação contínua entre o acesso e a disponibilidade dos materiais escritos.

Procurava ampliar o universo literário em que as crianças estavam inseridas, apresentando-lhe autores e textos desconhecidos por elas. Os livros que lia às crianças eram selecionados por mim porque me inquietavam, surpreendiam-me e causavam-me desejo pela continuidade da leitura. Como professora, sentia-me capturada por aquelas ilustrações e enredada pelo texto escrito.

Reconhecia os limites impostos pela ausência de uma bibliotecária e pelo pequeno espaço físico geralmente reservado à biblioteca – o que nos impedia, algumas vezes, de utilizá-la com a turma toda.⁵⁴ Sabemos que no contexto brasileiro a criação das bibliotecas nas escolas de Educação Infantil constitui-se um desafio.

Compreendendo que a biblioteca é um espaço importante de convivência da criança pequena com os materiais escritos em suas várias formas e gêneros, explicita Soares (2011) que, apesar de haver por parte de educadores de alguns municípios uma sensibilidade para a construção de bibliotecas, o próprio Ministério da Educação e Cultura, por meio do programa Proinfância, oferece as plantas das escolas de Educação Infantil aos municípios sem um planejamento de um espaço para biblioteca.

⁵⁴ Como possibilidade de trabalho com a leitura, algumas professoras realizavam as horas extras de trabalho na biblioteca da escola, o que possibilitava a divisão das turmas de crianças em pequenos grupos para as visitas semanais e regulares.

Na cidade de Campinas, a inclusão das bibliotecas nos espaços escolares municipais de Educação Infantil normalmente advém de um esforço dos profissionais que atuam nas próprias escolas. Há também casos em que as bibliotecas são transformadas em salas de aula para atendimento da demanda excedente de crianças.

Soares (2011) ressalta que o Programa Nacional das Bibliotecas Escolares (PNBE) há aproximadamente dois anos incluiu a Educação Infantil, precisamente a pré-escola, no programa de distribuição de livros e, em 2012, a creche também será contemplada nessa distribuição. Segundo Soares (2011), essa inclusão da Educação Infantil no programa de distribuição dos livros significa que o MEC entende que a criança pequena necessita ter contato com os livros e convivência na biblioteca escolar.⁵⁵

Escrevem Chartier e Hebrárd (1995), ao estudarem a história das práticas de leitura na França no período de 1880 a 1980, que os acervos de livros educativos e instrutivos considerados importantes e submetidos a um regulamento público pelas instituições do Estado constituíram as chamadas “bibliotecas” na França no século XIX.

As bibliotecas, nascidas de um projeto que procurava unificar a leitura para as realidades socialmente diversas e conservar os livros apreendidos durante a Revolução,

⁵⁵ A autora destaca que os livros produzidos para as crianças pequenas (com *pop-up*, cartonados, livros-brinquedos, de pano) são caros e de difícil produção pelas editoras. Sendo assim, os melhores livros para Educação Infantil são livros traduzidos de outros países nos quais as editoras não enfrentam os mesmos problemas econômicos que as editoras brasileiras. Esses livros mais caros não são inscritos no PNBE, pois o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) compra os títulos a preços baixos. Soares (2011) explicita também que a tradução desses livros é efetuada mediante um acordo com editoras estrangeiras, normalmente na Europa e nos Estados Unidos, impossibilitando uma edição específica para vender ao governo. As edições são pequenas, frutos de acordos das editoras com outros países – o que dificulta a chegada desses títulos nas escolas.

são representativas do modo que a “leitura pública” – instrumento da conquista republicana – vem sendo compreendida ao longo do tempo.

A “leitura pública”, que pode se referir tanto ao domínio e à intervenção do Estado, de modo mais abrangente nas políticas de incentivo à leitura, como à gestão dos acervos de livros e documentos, e, ainda, ao livre acesso dos sujeitos às estantes e aos acervos, concretiza-se nas bibliotecas e impõe uma forma de circulação do texto impresso (CHARTIER e HÉBRARD, 1995).

A biblioteca, que tem a Igreja como uma de suas instituições iniciadoras, constituiu-se em meio a um esforço sistemático de ensinar a leitura às camadas sociais “não educadas”. Reconhecendo nas bibliotecas um espaço de reconquista pós-revolucionária, a Igreja organiza o aparato de “bons livros” que foram lidos e ensinados aos fiéis.

No contexto francês, a instrução e a moralização dos leitores analisadas por Chartier e Hébrard (1995) constituíram-se como parte dos objetivos que orientam a organização das bibliotecas, escolares e não escolares, e o fazer cotidiano de professores e bibliotecários. Assim como na França, no Brasil, os leitores iniciantes das escolas de Educação Infantil, como Raíssa, percorrem as estantes da biblioteca sob a orientação do adulto porque, às vezes, são considerados frágeis e necessitam de instrução.

A legitimidade literária dos livros clássicos e sua criação contemporânea alcançada nos últimos trinta anos por meio da visibilidade midiática, o desejo de valorizar *a priori* todas as leituras e todos os tipos de textos nas escolas e nas bibliotecas, a con-

vocação de todos os suportes para desenvolver o gosto da leitura “por todos os meios”, constituem um modelo de ler, o qual, segundo Chartier (2007), também orienta as práticas escolares e os programas de leitura.

Após o empréstimo clandestino de Raíssa, semanalmente levava para a sala de aula mais ou menos trinta livros, os quais eu emprestava em meu nome da biblioteca escolar, para serem compartilhados com os pequenos. Tais livros eram reemprestados aos leitores ávidos quando eles me devolviam os livros já lidos, evitando submetê-los à espera de um único dia da semana para a retirada de outros títulos.

As visitas semanais regulares à biblioteca se orientavam por um modelo de leitura que valoriza a presença dos variados tipos de textos nas bibliotecas e a autonomia do leitor na escolha desses textos. Ao mesmo tempo, as práticas de leitura das crianças realizadas na biblioteca escolar eram relativamente controladas por nós professoras porque se orientavam em um modelo de leitura cuja formação do leitor é prescrita.

A pequena Raíssa domina e subverte as condições normativas de uso da biblioteca (um espaço gerador de leitura situado em uma instituição também legitimada como um espaço gerador de leitura). Raíssa, por meio de suas táticas leitoras, ao escolher o livro *Cinderela*, relativizou em mim o controle institucional do acervo da biblioteca. E há táticas para se apossar do escrito porque há relações de poder que envolvem o acesso à cultura escrita na escola (STREET, 2003). Quem lê e o que lê? Quem escreve e o que escreve? Quem decide o que vai ser lido e o que decide? Quem decide as condições normativas para a escrita e para leitura?

Há na escola diferentes formas de disseminação dos materiais escritos, e, nesse caso, refiro-me, especificamente, à presença física dos materiais escritos disponíveis na biblioteca escolar, nas estantes da sala de aula e nos armários das professoras.

E há também os processos subjacentes à distribuição e aos usos desses materiais, por exemplo, especificamente, os projetos didáticos autorais das professoras,⁵⁶ agentes de Educação Infantil e monitoras e as apropriações das crianças em relação a esses projetos – o que delinea as formas de acesso dos sujeitos à cultura escrita na escola. Como professora, empresto meus próprios livros às crianças, leio diariamente aos alunos, revejo as regras de usos da biblioteca escolar levando outros livros para a sala de aula.

Compartilhando com Kalman (2004) que o *acesso* é uma categoria analítica que nos permite identificar o modo como os sujeitos, em processos de interação e em eventos comunicativos, mobilizam seus conhecimentos e conceitos sobre a leitura e a escrita, voltei-me à convivência com Raíssa na escola e com os diversificados projetos didáticos autorais elaborados por professoras que definem (com Raíssa aprendemos que

⁵⁶ Bunzen (2009) analisa o diálogo estabelecido entre o projeto didático autoral do livro didático de português (LDP) e os projetos didáticos autorais das professoras no contexto de ensino e aprendizagem. Com base nos estudos do Círculo de Bakhtin e de seus seguidores (ROJO, 2005), analisa as redes de significação que emergem na dinâmica discursiva da aula com foco nos realinhamentos do LDP. Enfatiza que o projeto didático do autor do LDP é ressignificado, transformado nas ações didáticas do professor e de seus alunos. Com base nos estudos de Certeau, o autor também analisa a criação nascida da prática de desvio no uso desses livros. Demonstra que o livro didático é reempregado pelas professoras que, em alguns momentos, mantêm/seguem alguns elementos da unidade didática em uso, mas em outros transformam as ações do projeto didático autoral do LDP. Com o conceito “projeto didático autoral”, entre outros aspectos, o autor procura (i) reafirmar um aspecto de autoria da aula que é negligenciado por algumas políticas públicas e (ii) pressupor que na seleção e na interação com os objetos de ensino haja um diálogo constante para organização da aprendizagem escolar, enfim, o autor pressupõe uma organização discursiva desses objetos de ensino.

essa decisão pode ser subvertida pelas crianças) o que (não) deve ser lido aos pequenos na aula.

A presença física dos livros na biblioteca, por si só, não promove a leitura, é necessário compreender o que faz com que os sujeitos recorram a ela, entender como ocorre na estante e na mesa de leitura; só assim poderemos falar em acesso a cultura escrita (KALMAN, 2004, p. 8).

Chapeuzinho Vermelho, o Gato de Botas, a Bela Adormecida, Cinderela eram histórias as quais raramente lia às crianças porque consideradas por mim parte de um repertório de leitura escolar normalmente já dominado pelos docentes e alunos.

Ponderei o acesso de Raíssa ao escrito no contexto escolar⁵⁷ em intersecção com outros sujeitos e com os processos sociais, culturais, históricos. Os projetos didáticos autorais das professoras, os investimentos pedagógicos realizados pelas famílias quando comprem livros clássicos infantis às crianças e, ainda, a variedade de produtos disponíveis às crianças advindos da *Walt Disney Princesses franchise* (material escolar, bonecas, decorações de casa, revistas, adesivos, roupas), constituem as vias de acesso de Raíssa à cultura escrita e a “preferência” de Raíssa pelo objeto cultural “Cinderela”.

Ao analisar o exercício de recorte de letras, foi preciso reconhecê-lo como parte de um conjunto de práticas discursivas realizadas na esfera escolar. Recortar le-

⁵⁷ Kalman (2004) explicita, a partir dos estudos de Gumperz (1984, 1986), Heath (1983) e Street (1993), que a noção de contexto se refere diretamente ao contexto de uso, à dinâmica que ocorre entre os participantes em uma situação comunicativa. Não há eventos comunicativos esvaziados de significados socioculturais, pois os leitores e escritores trazem, aos eventos comunicativos de que participam, sua visão de mundo e de linguagem.

tras, ler canções, histórias de literatura infantil, receitas, emprestar livros (inclusive clandestinamente), são práticas de usos da escrita situadas na escola. Essas práticas apontam menos para um modelo de letramento escolar imutável, e sim para as distintas oportunidades de participação das crianças em situações de uso da língua escrita.

No episódio da letra engolida, nota-se uma tensão entre as práticas escolares de uso da escrita e as práticas sociais vividas pelos sujeitos em distintas esferas. Essa tensão advém do fato de que tal prática de letramento associa-se à sistematização da alfabetização, diríamos, à aprendizagem do código alfabético, portanto menos abrangente e valiosa em relação à exposição e ao acesso das crianças a diversas funções sociais da língua escrita (KLEIMAN, 2011).

Em contrapartida a esse “modelo de alfabetização”, em outras situações, a prática social de uso da escrita na escola aproximava-se daquelas realizadas em outras esferas, por exemplo, quando as crianças produziam textos informativos sobre os projetos que realizávamos e que eram lidos para crianças de outras turmas – demonstrando que as práticas de escrita e de leitura eram também tomadas por mim e pelas crianças como ferramentas para agir socialmente.

Propositalmente, para a discussão do letramento escolar, elegi um exercício de recortar de letras que é, aparentemente, repetitivo como “modelo de alfabetização”. Graças à intervenção inusitada de Raíssa, esse exercício de recortar letras, mais do que um modelo de alfabetização, fora por mim visto como *um modo* de exercício que perde seu próprio equilíbrio, melhor dizendo, perde sua medida, confrontando-se com outros tantos modelos-modos de escrita em construção pelos sujeitos na esfera escolar.

Para compreender as práticas de letramento escolar na perspectiva do letramento situado (KLEIMAN, 2001), neste caso refiro-me, especificamente, àquelas voltadas ao ensino das crianças, necessitei, além de ponderar a tensão existente entre as práticas escolares e outras práticas sociais de outras esferas, analisar a convivência (harmônica e tensa) de modos-modelos, ingredientes, gêneros, utensílios heterogêneos que compõem tais práticas, em jogos de substituições, incorporações e de abandono.

3.3 Do contrato de estágio

“Um contrato, portanto, uma ‘coerção’ que obriga cada um para que a vida do ‘coletivo público’ – o bairro – seja possível para todos.”

(MAYOL, 2009, p. 47.)

Uma professora me relatou a leitura feita por ela de um fragmento de um diário de campo, pertencente a uma aluna-estagiária da faculdade de Artes da Unicamp, e que fora por ela deixado aberto, em junho de 2007, sobre a mesa da sala de aula, que observava:

As propostas de artes trabalhadas pela professora são propostas meramente ocupativas. Não há objetivos bem definidos para o trabalho pedagógico com artes. Quando as crianças entregam quaisquer rabiscos à professora, ela costuma dizer apenas que os rabiscos são belos.

Como a estagiária pudera apreender a inexistência de objetivos educacionais voltados para o trabalho com artes? E de quais objetivos falamos? – questionou a professora. O observador externo, o pesquisador, o estagiário, é quem desconhece as tramas do cotidiano, e, normalmente, não consegue perceber na prática por ele observada a presença de uma “consciência do praticante” (CHARTIER, 2007).

Posso trabalhar a dança com os seus alunos? – perguntou-me essa mesma estagiária do curso de licenciatura em Artes, logo após ter concluído uma parte de seu estágio na sala da professora a que me referi no início deste texto. Estabeleci, oralmente, como condição de realização do estágio a participação direta da estagiária com as cri-

anças.

Uma conversa ocorrida com os pequenos depois da leitura da poesia *A bailarina*, de Cecília Meireles, possibilitou à estagiária apresentar algumas roupas de bailarinos às crianças que as disputavam, procurando vesti-las. Depois lhes apresentou cenas do filme *Happy Feet*,⁵⁸ nas quais os pinguins criavam seus passos de dança. Então, dividiu as crianças em dois grupos, os meninos e as meninas, para a coreografia.

– Vocês já estão cansados? Mas são tão novinhos ainda – disse ela às crianças. Não interferi na condução dos conflitos com os pequenos pela estagiária que se experimentava no aprendizado do controle, do manejo da sala.

Dias depois, em roda, os pequenos e eu líamos a poesia *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles. Sobre a mesa da sala de aula uma bacia com água e alguns peixes de plástico, varas de pesca, lápis, giz e papel para anotações das crianças. A estudante chegou à sala e solicitou minha permissão para que a professora-supervisora de seu estágio participasse da aula a qual ela proporia. “Ela veio para conhecer a turma” – disse-me.

Em roda, a professora-supervisora e a estudante organizaram brincadeiras com a turma. Em meio às brincadeiras, duas crianças se agrediam. Vozes sobrepostas. Notei que a bacia de água com os peixes fora colocada em cima de meu armário. “Re-

⁵⁸ Filme lançado pela Warner Bros nos Estados Unidos e, posteriormente, no Brasil em 2006. Uma história sobre uma nação de pinguins que possuía o canto como ocupação primeira. Um dos pinguins, Mano, prefere o sapateado ao canto e por isso é segregado pelo grupo em que vive.

tirei a bacia porque eles estavam pescando” – a professora-supervisora justificou. Então, ela e a estudante encerraram a aula, dirigindo-se a outros espaços da escola.

Bueno (2007), em seus estudos sobre a representação do trabalho do professor em textos produzidos pelos alunos de um curso de formação inicial de professores em Letras, recupera a obrigatoriedade e a valorização dos estágios nos cursos de formação de professores da educação básica no Brasil, especialmente por meio da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/1996).

Segundo a autora, na LDB/1996, busca-se a integração entre a teoria e a prática na formação de professores, procurando reparar uma separação histórica existente entre as disciplinas teóricas e as da educação quando, em 1966, o Decreto-lei n.º 53 fragmentou as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criando a faculdade de educação, então responsável pela formação desses professores.

Para a autora, as resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP),⁵⁹ pós-LDB, que regulamentam a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura,

⁵⁹ Cabe destacar que o parecer, CNE/CP n.º 21/2001, tratado em alguns momentos pela autora teve nova redação com a Resolução CNE/CP n.º 28/2001 e, portanto, não foi homologado. Lembro que a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15.05.2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, e a Deliberação CEE 60/2006, homologada pela Resolução SEE de 20, publicada em 22.09.2006, que normatiza aquelas Diretrizes, também estabelece a obrigatoriedade dos estágios. No artigo 7, parágrafos II e III, a resolução prevê, respectivamente, 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

de graduação plena, promovem uma valorização do estágio como um espaço de formação do futuro professor. Assim como na LDB/1996, nessas resoluções elaboradas pelo Conselho Nacional de Ensino, o estágio não é uma atividade facultativa, constituindo-se como uma das condições para obtenção da licença do estudante.

Lembrando a existência de diretrizes, pareceres e resoluções distintos produzidos via governo federal, que tratam da obrigatoriedade dos estágios nos cursos de formação de professores, desejo apenas marcar que a ida dos estudantes à escola é condição para sua respectiva licença.

A obrigatoriedade dos estágios, a leitura da colega professora dos registros escritos pela estagiária, a presença “surpresa” da professora-supervisora de estágio em sala de aula, o estágio inconcluso dessa e de outras estudantes...

As professoras, agentes de Educação Infantil, monitoras e os demais educadores que na escola trabalham expõem-se aos olhos-registros dos estagiários. Entretanto, que benefícios “próprios” obtêm em razão dessa concessão? Cada usuário do bairro pela conveniência se acha submetido a uma vida coletiva da qual assimila o léxico a fim de se dispor a uma estrutura de trocas que lhe permite articular os sinais de seu próprio reconhecimento, em outras palavras, aquilo que se recebe é proporcional àquilo que se dá (MAYOL, 2009).

Em 2008, um ano após o esquecimento do diário de campo aberto pela estagiária, a leitura de um de seus fragmentos pela professora e a participação inconclusa da estudante na turma em que eu era professora, assumi o trabalho como orientadora

pedagógica substituta nessa escola⁶⁰. Então, os estudantes me procuravam para a autorização de seus estágios. Diante da necessidade de estabelecer com esses estudantes as formas de convivência e de conveniência segundo as preocupações dos sujeitos que na escola convivem, escrevi:

Prezado(a) Estagiário(a)

Nesta instituição de Educação Infantil, alguns professores e monitores concordam em receber estagiários das licenciaturas ou do curso de graduação em Pedagogia. No entanto, para a realização do estágio nessa instituição solicitamos que o estagiário:

Apresente um texto breve (de uma página) em que descreva as finalidades do estágio, o que e como pretende observar-participar e indique os dias da semana e horário em que pretende realizar o estágio. Tal texto será divulgado na equipe para a manifestação de interesse de professores e monitores;

Comprometa-se com a nossa proposta de estágio que é conhecida como “estágio mão na massa”. Nela, o estagiário assume algumas formas de participação em conjunto com a professora ou monitoras, ouvindo e dialogando com as crianças pequenas;

Identifique, em seus relatórios e pesquisas, a instituição, as crianças e os adultos do Centro Municipal de Educação Infantil, apenas se houver autorização prévia da direção;

Fotografe apenas quando houver autorização prévia da direção e dos responsáveis pelas crianças;

Compareça semanalmente nos dias e horários combinados previamente. Para estágio nas turmas de integral o estagiário poderá vir das 7:00 às 11:00 ou das 14:00 às 17:30. Para a realização do estágio nas turmas de parcial o estagiário poderá vir das 7:00 às 11:00 ou das 13:00 às 17:00;

⁶⁰ Conforme mencionado no capítulo 1 desta tese, participei de um processo seletivo para o cargo de orientadora pedagógica substituta.

Compartilhe conosco ao final do estágio as suas impressões e as discussões que nosso trabalho tenha suscitado, bem como suas problematizações e sugestões no tocante aos pontos discutidos. Aceitamos também sugestões quanto a materiais que ajudem professores e monitores a pensarem propostas;

Em relação aos registros escritos, solicitamos que os mesmos sejam feitos pelo estagiário fora da instituição, de modo a estar disponível à convivência e às solicitações das crianças, das professoras e das monitoras. Lembretes, comentários, questões, falas, gestos, pedidos, brincadeiras, ou tantos outros comportamentos das crianças que despertem a sua atenção poderão ser anotados, rapidamente, para serem descritos com mais detalhes após o final do estágio daquele dia.

Sem mais, colocamo-nos à disposição, desejosos em acolhê-los e em poder participar da formação de vocês.

Equipe de Educadores

Após apresentar o texto às educadoras, escrevi que a participação dos estagiários nas turmas de período parcial aconteceria durante todo o período de aula, em contraposição aos estágios realizados pelos alunos-estudantes somente ao final do período. Nas turmas de período integral, os horários que abrangiam a participação dos estagiários foram definidos resguardando apenas os momentos de sono das crianças.⁶¹

Nas práticas de usos da escrita, no âmbito da gestão educacional, especifi-

⁶¹ Embora considerássemos os momentos de sono das crianças como uma experiência importante e formativa aos estagiários, no horário das 12 às 13 horas, em que as crianças dormiam, as agentes/monitoras que trabalhavam no período da manhã e da tarde se encontravam nas salas. Nesse horário, as salas pequenas comportavam vinte e quatro crianças e quatro adultos, portanto, não comportavam a presença de mais um adulto (no caso, um estagiário). Além disso, a movimentação de entrada/saída de agentes/monitoras/estagiários, algumas vezes, incomodava o sono das crianças e era algo difícil de ser controlada.

camente por meio do texto dirigido aos alunos estagiários, procurou-se estabelecer as vontades da escola e dos sujeitos que nela convivem e também as obrigações (obrigação do latim *obligatio*, originalmente “ligação, elo”, de **ob-**, “para”, mais *ligare*, “atar, unir, ligar”) dos estagiários durante a realização de seus estágios.

Em relação aos registros escritos, solicitamos que os mesmos sejam feitos pelo estagiário fora da instituição, de modo a estar disponível à convivência e às solicitações das crianças, das professoras e das monitoras. Lembretes, comentários, questões, falas, gestos, pedidos, brincadeiras, ou tantos outros comportamentos das crianças que despertem a sua atenção poderão ser anotados, rapidamente, para serem descritos com mais detalhes após o final do estágio daquele dia.

Considere o texto escrito dirigido aos estagiários como um contrato explícito⁶² – um instrumento escrito por intermédio do qual convencionávamos as condições para a realização dos estágios, pressupondo “combinação, acordo, ajuste, aceite e vínculo entre as partes, os educadores/a escola e os estudantes/a universidade”.

Signorini (2001a), em seus estudos sobre a interação entre universitários e alfabetizadores em programas de formação em serviço, explicita que para analisar essa interação não é suficiente uma constatação de mal-entendidos e de incompreensões entre esses sujeitos que poderiam ser resolvidos por uma boa vontade ou competência dos envolvidos no processo interacional. E, no caso desta pesquisa, possivelmente nem mesmo por um contrato escrito.

⁶² Segundo Mayol (2009), há contratos implícitos que partilhamos em nossa vivência social.

As dificuldades de comunicação são inerentes às formas de comunicação social centradas na hierarquização de saberes, pois a essa hierarquização estão atreladas as relações de poder na sociedade e na ação comunicativa. Tais dificuldades, segundo a autora, são constitutivas do fracasso e do sucesso na ação comunicativa, uma vez que apontam para um processo de transformação em diferentes níveis e graus

[...] do qual ninguém sai ileso, nem universitários, nem professores e, no qual (re)constroem-se as fronteiras ideológico-culturais que fazem com que uns e outros nunca cheguem a se confundir em um mesmo grupo de interesses e de saberes profissionais definidos” (SIGNORINI, 2001a, p. 244).

Segundo essa perspectiva, podemos dizer que as práticas de usos da escrita e da leitura, situadas no âmbito da gestão educacional, procuram, por meio de um contrato, impor um “projeto de estágio” segundo um “projeto escolar” e, possivelmente, não conforme um “projeto acadêmico” – ou vários “projetos acadêmicos”, pois sabemos que na esfera da universidade esses projetos também variam. Há nesse contrato uma avaliação de benefícios resultantes da vinda do estagiário à escola, feita conforme a perspectiva desse projeto escolar e que fora explicitada nos itens 2 e 6:

Comprometa-se com a nossa proposta de estágio que é conhecida como “estágio mão na massa”. Nela, o estagiário assume algumas formas de participação em conjunto com a professora ou monitoras, ouvindo e dialogando com as crianças pequenas

Compartilhe conosco ao final do estágio as suas impressões e as discussões que nosso trabalho tenha suscitado, bem como suas problematizações e sugestões no tocante aos pontos discutidos. Aceitamos também, sugestões quanto a materiais que ajudem professores

e monitores a pensarem propostas.

Os benefícios vistos pelos estudantes e pelos professores das universidades adquiridos por meio dos estágios possivelmente não são os mesmos considerados pelas agentes, monitoras, professoras, orientadoras, diretoras das escolas. Signorini (2001a) ressalta que: “Dito de outra forma, a relação custo/benefício será avaliada segundo critérios diferentes pelo alfabetizador e pelo especialista, em função das suas diferentes perspectivas” (p. 254).

A partir das discussões da autora, é preciso analisar o contrato não sob a ótica de que, no processo interacional, entre universidade e escola, há sempre um acordo – ou uma perspectiva comum – passível de ser restabelecido, desde que sejam eliminadas as perturbações na comunicação. Entretanto, ao contrário, o contrato se faz importante por aquilo que explicita, em um jogo de relações de poder, em linhas de forças distintas, os abusos dos estudantes das universidades, segundo a ótica da escola: fotografar crianças sem autorização; entrar e sair das salas sem compromissos com os horários ou com a rotina das turmas.

Na condição de orientadora pedagógica, antecipei alguns conflitos internos à escola, especificamente em relação às informações equivocadas algumas vezes veiculadas aos membros da comunidade local atendida, então, escrevi o texto. O contrato é para com o estudante, mas funciona também como um texto-guia de atendimento/acolhida dos estagiários por diferentes funcionários: a orientadora pedagógica, a diretora, a professora, a monitora, o vigilante, a vice-diretora substituta...

Ao mesmo tempo em que a escrita procura regulamentar a inserção do estagiário na escola explicitando alguns conflitos que constituem a interação entre os estagiários e as professoras, monitoras, agentes de Educação Infantil, ela também nos provoca certo incômodo diante do fato de que a palavra falada, cada vez mais, perde sua importância em relação à palavra escrita, no processo de negociação entre os estagiários e a escola. Vale o que está escrito, o que se comprova...

No âmbito da gestão educacional, as práticas de usos da escrita e da leitura participam da gerência de conflitos entre os estudantes e os educadores. Refletir sobre as práticas de letramento situadas na escola, e como elas participam da gerência das situações e das relações de conflito entre os sujeitos, nos leva também a pensar seus desafios. Dentre esses desafios, a importância (menor) atribuída à negociação oral e um consequente e possível “distanciamento” entre esses sujeitos que negociam.

Para Mayol (2009), a conveniência mantém relações muito estreitas com os processos de educação implícitos a todo grupo social. Lembremos que a conveniência nos auxilia a compreender a regulação entre os comportamentos⁶³ dos praticantes-usuários em suas vivências cotidianas, que se traduzem como códigos de cortesia (saudações, palavras amistosas) e os benefícios simbólicos que esperam obter: “O que o ‘bom comportamento’ traz de bom?”.

⁶³ Comportamento significa que o corpo é o suporte primeiro, fundamental, da mensagem social proferida, mesmo sem o saber. Sorrir ou não sorrir? O corpo é um quadro-negro no qual se escreve o respeito ou o desvio aos códigos (MAYOL, 2009).

A conveniência é o gerenciamento simbólico da face pública de cada um de nós desde que nos achamos na rua. A conveniência é simultaneamente o modo pelo qual se é percebido e o meio obrigatório de se permanecer submisso a ela: no fundo, ela exige que se evite toda dissonância no jogo de comportamentos e toda ruptura qualitativa na percepção do meio social (MAYOL, 2009, p. 49).

Segundo Mayol (2009), a conveniência se encarrega de promulgar “as regras” do uso social, uma vez que “o social é o espaço do outro e o ponto médio da posição da pessoa enquanto ser público”. Enfim, por “esse preço a pagar” de saber comportar-se, ser “conveniente”, os usuários⁶⁴ se tornam parceiros de um contrato social que se obrigam a respeitarem para que a vida cotidiana entre eles seja possível. “Possível deve ser entendido no sentido mais trivial do termo: não tornar a vida impossível” (p. 39).

Quando visto à luz do princípio da conveniência, o contrato de estágio impõe-se primeiro à análise pelo seu papel negativo, porque reprime o que não convém, o que não se faz e mantém a distância os comportamentos intoleráveis para os educadores que na escola trabalham. “Não fotografe ou identifique as crianças e as professoras sem prévia autorização, não altere os dias de seu estágio ou falte sem avisar, não realize registros escritos durante o estágio.”

A contrapartida a esse tipo de imposição, presente nas práticas de usos da

⁶⁴ Lembrando que Mayol (2009) se dedica a compreender as maneiras dos sujeitos morarem na cidade. Portanto, o autor trata dos usuários da cidade e de suas práticas culturais no espaço do bairro. “Não estamos mais trabalhando em cima de objetos recortados no campo social de maneira somente especulativa (o bairro, a vida cotidiana...), mas em cima de relações entre objetos, bem exatamente estudando o vínculo que une o espaço privado ao espaço público. O domínio dessa separação pelo usuário, aquilo que implica como ações específicas, como ‘táticas’, fundamenta no essencial esta pesquisa” (p. 38).

escrita do contrato de estágio, é para os praticantes-usuários (professoras, monitoras, agentes de Educação Infantil, supervisores pedagógicos, vice-diretores e diretores e os estudantes das universidades) a confiança de serem “reconhecidos”,⁶⁵ “considerados” pelos sujeitos com os quais convivem.

Podemos dizer também, segundo a perspectiva de Signorini (2001a), que, sob a ótica das relações de poder na sociedade (nesse caso, a gestão da escola tem o poder de decidir a inserção e seus moldes dos estagiários na escola), se trata, na situação de interação com os estagiários, de fazer valerem os objetivos, as opiniões e os argumentos de um grupo social determinado, lançando mão da escrita do contrato:

Uma vez, porém, que se redefine o modelo interacional de referência em função justamente das diferenças de poder na sociedade e na comunicação social, essas ações comunicativas de esclarecimento nos moldes da norma institucionalizada passam a ser percebidas como ações comunicativas de legitimação em situações de confronto, isto é, como estratégias de convencimento [...] (p. 256).

Esse contrato funciona como uma resistência a um projeto acadêmico de estágio. Resiste aos registros escritos constantes pelos estagiários, resiste à observação que se pretende “neutra” ou “distante”. Por meio de sua escrita, esclarecem-se, aos es-

⁶⁵ No sentido em que lhe confere Mayol (2009), os processos de reconhecimento/identificação acontecem na proximidade, nos costumes recíprocos e na coexistência dos usuários praticantes de um mesmo espaço urbano. Como exemplo, o autor explicita o ato de compra que acontece entre os comerciantes e os demais usuários do bairro. “O modo como o comerciante se dirige (ou se cala) aos compradores adapta-se a familiaridade que têm com eles. “A relação ligando um freguês a seu comerciante (e reciprocamente) é feita da inserção progressiva de um discurso implícito sob palavras explícitas da conversa, que tece entre um e outro parceiro da troca uma rede de sinais, tênues, mas eficazes, favorecendo o processo de reconhecimento” (p. 53).

tagiários, as condições de realização dos estágios, tornando tais condições dificilmente discutíveis.

As condições de participação dos estudantes, impostas por meio do contrato, estão atreladas ao benefício de compartilharem o trabalho pedagógico realizado com as crianças pequenas e de serem reconhecidos pela participação com as crianças/pelo cumprimento do contrato, em “um lugar” de passagem, de relativa estabilidade, na rede de relações sociais inscritas na escola.

Bueno (2007) considera a flexibilidade dos diferentes cursos na organização de suas propostas de estágios – mesmo diante de um modelo de formação pautado pela interferência da economia, mais especificamente do mercado de trabalho nas propostas de formação docente.

As expectativas de que o estágio possibilite aos alunos a observação dos professores trabalhando e a discussão do que observam, e também a expectativa de que o estágio auxilie os estudantes a “sentirem” o que é o trabalho docente, são compartilhadas por muitos professores-supervisores,⁶⁶ em diferentes universidades (BUENO, 2007).

No entanto, explicita Bueno (2007) que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores não estabelecem regras claras para o estágio, portanto o modo de concretizar a expectativa, antes mencionada, varia conforme

⁶⁶ Bueno baseia-se nas afirmações de Pimenta e Lima (2004), Fazenda et al. (1991), Pimenta (2002b).

os professores-supervisores de estágio:

De modo geral, há um consenso quanto à ida do estagiário à escola e a sua observação ou participação nas aulas de um professor; as variações começam ao se escolher como ele deverá apresentar as suas “observações” ou “reflexões”: relatórios, diários, projetos, seminários, discussões dirigidas, etc. Cada professor de estágio faz a sua escolha de acordo com os seus objetivos, em razão disso, diferentes dispositivos acabam sendo empregados (p. 35).⁶⁷

Portanto, a autora, ao recuperar as discussões sobre o estágio e as leis que o regem, afirma que a não existência de prescrições claras favorece a coexistência de diferentes formas de estágio de acordo com as várias instituições de ensino e com os objetivos e as concepções dos supervisores de estágios.

O contrato, marcado por um discurso imperativo de manual de instrução de estágio, fora entregue pela escola, especialmente por mim, orientadora pedagógica, diretamente ao estagiário, e não a um professor da universidade, portanto o diálogo com a universidade estabeleceu-se de forma indireta, por intermédio de outrem.

Após levarem o contrato aos supervisores de estágio, alguns estudantes não retornaram à escola – o que fora por nós interpretado como um desacordo de vontades

⁶⁷ Embora não seja objetivo deste trabalho discutir as práticas de estágios vividas pelas estudantes das universidades, convém ressaltar que as regras de estágios são muito variadas, como apontam os estudos de Bueno (2007). Segundo a autora, há diferentes dispositivos utilizados na formação de professores durante a graduação. “Contudo não encontramos pesquisas mais detalhadas daqueles que são usados no Brasil nas disciplinas de estágio, ainda que haja trabalhos que discutam um ou outro dispositivo isolado, como o Diário de leituras durante a formação de coordenadoras (Liberalli, 1999) ou, no início do curso de Letras, em disciplinas de Língua Portuguesa (Tapias-Oliveira, 2006)” (p. 36). Em seus estudos, a autora descreve alguns dispositivos de estágio utilizados em outros países. Analisa ainda os projetos de intervenção das alunas de graduação na universidade estudada.

(de finalidades, de objetivos, de projetos) entre os educadores/escola e alguns dos estudantes/supervisores de heterogêneas universidades e também de áreas de atuação/grupos de pesquisas distintos. Pude entender que as respostas ao contrato, em seu sentido amplo, variaram (inclusive o não retorno é também uma resposta) em razão dessa coexistência de diferentes formas de estágio nas universidades.

Na perspectiva de Signorini (2001a), o contrato (a linguagem escrita) não estabelece somente o consenso, a aceitação, mas também é um instrumento voltado para o estabelecimento do poder escolar em disputa com o poder exercido pela universidade, uma instituição de prestígio social. Vale ressaltar que alguns estudantes, ao lerem o contrato, optavam por realizar os estágios sem mesmo consultar seus supervisores.

Nas práticas de usos da escrita, por meio do contrato de estágio que escrevi na função de orientadora pedagógica, estabelece-se como outra condição de realização do estágio na escola a participação do estagiário em conjunto com os educadores e com as crianças.

“Comprometa-se com a nossa proposta de estágio que é conhecida como ‘estágio mão na massa’. Nela, o estagiário assume algumas formas de participação em conjunto com a professora ou monitoras, ouvindo e dialogando com as crianças pequenas.”

A expressão “mão na massa” nos remete, novamente, às práticas culinárias:

Considerados de um ponto de vista um pouco mais alto e mais distante, os trabalhos cotidianos da cozinha parecem, na esfera privada, totalmente, voltados à repetição, de estrutura arcaica, um saber ligado a códigos sociais, bem antigos, estabilizado em velhas formas de equilíbrio,

isto é, num agregado obscuro e pouco racional de preferências, de necessidades e de costumes recebidos. Visto sob este ângulo por aqueles que “não põem na massa” o conjunto dessas práticas quase não parece suscetível de evoluir, a não ser em pontos menores” (GIARD, 2009, p. 271).

“Colocar a mão na massa” é, antes de qualquer coisa, um gesto, uma maneira de fazer relacionada a uma mobilização do corpo, movimentos das mãos e dos braços e de todo o restante do corpo que, de modo cadenciado, se movimenta em um ritmo para atender aos esforços exigidos pela tarefa a executar.

Ao “colocar a mão na massa”, o estudante tem a chance de perceber a intensidade do esforço exigido para executar determinada tarefa, de coordenar suas ações segundo os modelos aprendidos, incluindo aqueles aprendidos por meio da imitação, de reconstituir aquilo que já viu fazer, ou, então, de combinar, por ensaios e erros, as ações semelhantes. Na linguagem da culinária, a cozinheira diria: “Acabei descobrindo como fazer”.

Desta maneira, o contrato de estágio estabelece como condição para a realização do estágio o que Giard (2009) explicita como “uma intenção operatória” de praticantes. Significa que o reconhecimento do estagiário, segundo o projeto escolar de estágio, se dá pelo seu trabalho de inspecionar as cores das verduras, de sentir o cheiro dos ovos antes de quebrá-los, de apalpar os legumes, de analisar os rótulos das embalagens, de revistar a carne, de saborear o azedo e o doce.

Enfim, por compreender a escola como um espaço público de convívio entre usuários que o consomem, assim como outro qualquer espaço público, com suas simi-

litudes e diferenças,⁶⁸ nas práticas de usos da escrita e da leitura dirigidas, principalmente aos estagiários, situadas no âmbito da gestão educacional, acharam-se reunidas as condições para favorecer o exercício da convivência – saber viver com – entre os estagiários e os sujeitos que, cotidianamente, da vida escolar participam.

As práticas de usos da escrita e da leitura, situadas no âmbito da gestão educacional, participam da gerência de conflitos entre estudantes e professores, tornando-se também um instrumento voltado para o estabelecimento do poder escolar em disputa com o poder exercido pela universidade, tratando-se do “projeto” acadêmico *versus* “projeto” escolar de estágio. No âmbito da gestão educacional, reafirmou-se também o papel da escrita nas relações de poder e, no caso desse contrato, a importância menor atribuída à palavra falada (ao contrato oral) na negociação de conflitos.

⁶⁸ Há na escola um encontro de pessoas que estão próximas e integradas pelas atividades cotidianas comuns que envolvem direta ou indiretamente o ensinar e o aprender dos sujeitos.

3.4 Do planejamento de ensino

Saber fazer, aprender a fazer, dizer como fazer: a sucessão dos gestos que se encadeiam, o hábil movimento das mãos necessitam por sua vez das palavras e do texto para circular entre os que lidam na cozinha. Esse texto tem sua língua e seu corpo de referência, como tem seus segredos e suas conivências – todo um saber “bem entendido”, que a mais detalhada das receitas jamais conseguirá comunicar.

(GIARD, 2009, p. 287.)

No final do mês de janeiro de 2010, durante as férias escolares das crianças, das professoras e da orientadora pedagógica, e após quase um ano de trabalho como diretora educacional nessas escolas,⁶⁹ eu antecipava os efeitos da chegada dos educadores para as primeiras reuniões pedagógicas destinadas ao planejamento de ensino.

Naquela ocasião, reli os planejamentos escritos pelas professoras da escola, com a participação de algumas agentes de Educação Infantil, monitoras em anos anteriores. Saltaram-me aos olhos alguns dos planejamentos de ensino nos quais as professoras não usaram as palavras “escola, escolarização”. Das críticas à escolarização na Educação Infantil restava a alguns educadores, no início do ano letivo, a indefinição sobre o que fazer com a criança pequena na escola.

Nas primeiras reuniões pedagógicas realizadas no início do ano, os profes-

⁶⁹ Refiro-me ao trabalho nas duas escolas, na “Escola Municipal de Educação Infantil Professor Jorge Leme” e na escola “Centro Municipal de Educação Infantil Brasília Byngton Egídio Martins” localizadas em um único prédio escolar.

sores⁷⁰ elaboravam seus planejamentos de ensino. Nesse movimento de elaboração, destacavam-se, ao menos para mim, a consulta das professoras aos documentos curriculares e a estudos acadêmicos variados e a leitura e a reprodução de planejamentos já elaborados por elas em anos anteriores.

Ponderei parte dos efeitos advindos de um ritual de planejamento de ensino realizado no início do ano, normalmente organizado pelas escolas e também pelos Núcleos de Ação Educacional Descentralizada (NAEDs).⁷¹ Dentre esses efeitos, as professoras eram, algumas vezes, questionadas pelos diretores, orientadores, coordenadores pedagógicos ou supervisores, por não nomearem, escreverem, adequadamente suas concepções de criança, de linguagem, de conteúdo, de conteúdo-linguagem.

Mais do que a sugestão de leituras de documentos curriculares ou de estudos

⁷⁰ No caso dos agrupamentos 1 e 2, algumas vezes, os planejamentos de ensino elaborados pelas professoras também contavam com a participação de monitoras e agentes de Educação Infantil.

⁷¹ “A Secretaria Municipal de Educação de Campinas atua de modo descentralizado por meio dos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs). Eles estão divididos conforme as regiões geograficamente definidas pela política de descentralização da Prefeitura Municipal de Campinas. São eles: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, e compreendem as escolas municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das escolas particulares e instituições, situadas em suas áreas de abrangência. Os NAEDs são dirigidos pelos representantes regionais, que tem como objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na rede municipal de ensino de Campinas. Supervisores educacionais e coordenadores pedagógicos compõem a Equipe Educativa de cada NAED, atuando de forma participativa, acompanhando, assessorando e assegurando o cumprimento das ações cotidianas das unidades educacionais (...)” (Informação extraída da página da Prefeitura Municipal de Campinas <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/naeds/index.php>. Acesso em 14/2/2012.). Nos NAEDs os projetos pedagógicos das escolas, incluindo os planejamentos de ensino dos professores, são lidos pelas coordenadoras pedagógicas e pelos supervisores de ensino. Depois, são organizados os pareceres escritos sobre esses projetos e planejamentos, que são direcionados à escola.

acadêmicos, mais do que a crítica ao planejamento produzido pelas professoras, mais do que um roteiro determinando as partes que compõem um planejamento, mais do que a crítica à (não) escolarização, mais do que uma crítica à mistura de referenciais teóricos, mais do que falar sobre a importância do ato de planejar, o que pode uma diretora fazer?

Era preciso se expor ao outro, como diretora, por meio da escrita, submetendo-me aos olhares das educadoras. Minha mãe, quando me explicara sobre o tempo de cozimento dos ingredientes, dizia-me que era preciso sentir os sabores, as texturas, os cheiros, analisar as mudanças das cores dos ingredientes, submetendo-se à experimentação.

Iniciei o ritual de planejar, experimentando a tensão entre o que se ensina e o que não se ensina às crianças, entre a inclusão e a exclusão de conteúdos-linguagens, por entre uma mistura de referenciais teóricos, entre a certeza e a incerteza dos termos, das palavras e dos conceitos, algo que também experimentara, diferentemente, na condição de professora.

Lembrei-me de que nas receitas comuns, destinadas às donas de casa, o nome do prato é descritivo: “tomates recheados com carne moída” ou “bolo de chocolate com nozes”. O nome analítico do prato indica com o que e como se prepara. A escrita, a nomeação do prato, está em relação direta com um fazer, ainda que não o especifique detalhadamente.

A linguagem da cozinheira comum é modesta quando, principalmente, ela apresenta aos convivas um prato feito por ela mesma: “Ah isso fui eu que fiz com o que

tinha em mãos, não tem nome. São apenas uns bolinhos de carne com pimenta e gengibre”. Em contrapartida, nos cardápios dos restaurantes refinados, o nome do prato intriga e confunde o cliente porque não informa seus ingredientes e suas combinações. O cliente pede às cegas, “Bolo Ruy Blas”, em palavras desconhecidas, para não fazer feio (GIARD, 2009, p. 295).

Em minhas sobras de lembranças de professora, mais importante do que distinguir corretamente na escrita dos planejamentos os conteúdos, as linguagens, os conteúdos-linguagens, as metas e os objetivos escolares, era combiná-los. Era importante escrever o planejamento em uma linguagem descritiva que se aproximava do fazer cotidiano, como acontece na linguagem da cozinha simples. As cozinheiras apenas se “viraram com algumas coisinhas” (GIARD, 2009).

Voltei-me às experiências vividas como professora na Educação Infantil, aos planejamentos de ensino por mim elaborados e ao trabalho pedagógico que realizei em anos anteriores. Li em um desses planejamentos “Carimbar com vegetais”, “Observar objetos que flutuam e que afundam na água”, “Conversar com o adulto no mesmo nível do olhar e em diferentes momentos do dia (na alimentação, no parque, na realização das produções artísticas)”.

Nas práticas culinárias, assim como nas práticas escolares de escrita, o essencial permanecerá escondido no anonimato de suas autoras que não pretendem ser inventoras. Tratei o planejamento de ensino como mais um texto escrito (dentre tantos bilhetes, relatórios de avaliação, cadernos escolares) que se produz na esfera escolar e nos auxilia na lembrança e na posse do que realizamos cotidianamente com as crianças.

Optei por escrever uma receita⁷² e por compartilhá-la com a orientadora pedagógica e com os outros educadores. Lembrei-me de que os professores, entre os seus pares, trocam receitas que – entendidas como uma sequência de passos para o preparo de um prato – sempre ganham, durante o seu desenvolvimento, o manuseio, um toque de quem as prepara. Depois, aguardei pelas expressões do consumo das educadoras: “Já fiz e deu certo, É bem prática, Saborosa, Saudável, Não deu ponto, Queimou, É bem complicada”...

AGRUPAMENTO III

1. EMENTA

A ampliação das possibilidades de compreensão e de produção de sentidos sobre o mundo e o outro pela criança pequena por meio de um trabalho pedagógico que incorpora as diferentes linguagens – são elas: plástica, simbólica, musical e corporal. O contato dos pequenos com os elementos da natureza e a valorização da interação criança/criança e criança/adulto. Os momentos de rotina diária são organizados para o atendimento das necessidades físicas e de higiene da criança pequena e para o aprendizado das relações temporais.

2. CONTEÚDOS-LINGUAGENS

2.1. Relação com objetos e raciocínio lógico-matemático

2.1.1. Selecionar e guardar os brinquedos nos locais indicados pelos adultos

2.1.2. Descrever as formas e as espessuras dos objetos (quadrada, circular, triangular, grossa, fina)

⁷² Escrevi dois planejamentos referentes ao trabalho pedagógico realizado nas turmas de agrupamento I e II. Optei por trazer na íntegra apenas o planejamento que elaborei para a turma do agrupamento III. Tal escolha justifica-se porque em minha história docente trabalhei mais tempo como professora de agrupamento 3.

- 2.1.3. Conhecer as cores dos objetos e nomeá-las
- 2.1.4. Explorar as formas dos objetos – observar se rolam, se é possível empilhá-los, quantidade de objetos que é possível guardar em uma caixa
- 2.1.5. Encaixar e montar peças em jogos – incluindo quebra-cabeça progressivo
- 2.1.6. Manifestar impressões sobre o áspero, o liso, o quente e o frio
- 2.1.7. Classificar objetos por cor, forma e tamanho.
- 2.1.8. Seriar objetos
- 2.1.9. Compreender os usos e as funções do registro numérico
- 2.1.10. Associar o número a quantidade correspondente em situações concretas, como por exemplo, em um jogo ou na execução de uma receita culinária
- 2.1.11. Resolver situações problemas – divisão de talheres, de materiais
- 2.1.12. Utilizar marcações para registros de quantidade
- 2.1.12. Utilizar o número para registro de quantidade
- 2.1.13. Atribuir valores numéricos em fichas coloridas e utilizadas como marcas de pontuação
- 2.1.14. Utilizar unidade de medida
- 2.2. Escolha de brincadeiras, brinquedos e materiais
- 2.2.1. Dentro das atividades organizadas pela professora a criança opta pela realização de uma delas.
- 3. Coordenação motora global e conquistas corporais
- 2.3.1. Rolar, correr, subir, pular com dois pés, pular com um pé só;
- 2.3.2. Equilibrar-se

- 2.3.3. Entrar em túneis feitos das mais diversas formas (centopeia, labirinto, bambolês)
- 2.3.4. Utilizar corretamente lápis, caneta grossa e pincéis-brochas
- 2.3.5. Realizar movimentos corporais de forma coordenada, por exemplo, abaixar-se e bater palmas
- 2.3.6. Servir-se durante as refeições
- 2.3.7. Perfurar, rasgar e amassar (Essas propostas podem ser feitas com uma finalidade para a criança. Exemplo: Amassar bolas de jornal para acertar um cesto ou para brincar de queimada. Rasgar papéis para encher uma bola de meia, um boneco. Perfurar o olho de uma máscara).
- 2.3.8. Colar
- 2.3.9. Recortar

- 2.4. Elementos da natureza
 - 2.4.1. Brincar com água, areia, argila, folhas e sementes
 - 2.4.2. Transportar água e areia em pequenas quantidades
 - 2.4.3. Desenhar com folhas e com gravetos
 - 2.4.4. Recolher e colecionar folhas e pedras
 - 2.4.5. Guardar pedras em garrafas e fazer som
 - 2.4.6. Fazer esculturas em argila
 - 2.4.7. Observar objetos que flutuam e que afundam na água
 - 2.4.8. Colar folhas e sementes
 - 2.4.9. Pintar pedras de tamanhos variados
 - 2.4.10. Compor esculturas com areia, com argila, com pedras, com sementes
 - 2.4.11. Estudar os insetos (Despertar curiosidade na criança em relação aos insetos e outros bichinhos)

2.5. Cuidados com o corpo

2.5.1. Reclamar do nariz escorrendo

2.5.2. Aprender a controlar o xixi e o cocô

2.5.3. Identificar e nomear as partes do corpo

2.5.5. Ser atendido imediatamente nas necessidades fisiológicas

2.5.5. Aprender lavar as mãos e escovar os dentes

2.5.6. Valorizar os hábitos de cuidado e de higiene com o corpo

2.5.7. Ter iniciativa de lavar-se ou limpar-se

2.6. Músicas e Sons

2.6.1. Imitar sons de animais e de instrumentos musicais

2.6.2. Produzir sons com o corpo

2.6.3. Ouvir diferentes tipos de músicas⁷³, preferencialmente as que a criança não ouve em casa

2.6.4. Ouvir músicas e fazer gestos

2.6.5. Ouvir músicas e dançar com orientação do adulto

2.6.6. Reconhecer músicas

2.6.7. Ouvir ritmos e melodias variadas

2.6.8. Reproduzir sequências rítmicas

2.6.9. Cantar músicas

⁷³ Conforme mencionado anteriormente (nota de rodapé nº 41) o gênero canção corresponde a um texto escrito destinado ao canto e difere-se da música que corresponde à combinação de sons que produz melodia. Na perspectiva apresentada por Costa (2010) o gênero canção é um articulador por excelência da linguagem verbal com a linguagem musical. Neste planejamento de ensino, escrito por mim na condição de diretora educacional, utilizei-me da nomenclatura “música” quando, em alguns momentos, referia-me equivocadamente ao gênero canção e não à música. No entanto, optei por manter a escrita do planejamento tal como ela encontrava-se no momento de sua elaboração, respeitando o texto original.

2.6.10. Ouvir músicas individualmente

2.6.11. Criar músicas e movimentos

2.7. Pintura

2.7.1. Pintar com tintas variadas (guache, anilina, maisena, tintas de vegetais, aquarela, de tecido)

2.7.2. Pintar com materiais diversificados (brochas, escova, buchas de diferentes formatos, mãos, vassouras velhas)

2.7.3. Pintar sobre diferentes superfícies (lisa, áspera, com alturas variadas) e em diferentes suportes (CD, folhas, azulejo, tronco de árvores, bolsas antigas, sapatos antigos, telas)

2.7.4. Pintar em diferentes posições (em pé, sentado, deitado)

2.7.5. Carimbar com vegetais e utilizar outras técnicas de pintura com vegetais e flores

2.7.6. Planejar a pintura que será realizada antes de iniciá-la – em grupo e individualmente

2.7.7. Pintar os desenhos elaborados pelos colegas e pintar os desenhos elaborados por ela mesma

2.7.8. Inspirar-se nas produções de artistas famosos para produzir as suas pinturas

2.7.9. Posicionar-se diante de produções de artistas variados

2.8. Desenho

2.8.1. Desenhar com materiais diversificados (com graveto na areia, com carvão, com caneta grossa, com giz de lousa, com lápis)

2.8.2. Desenhar em diferentes posições (em pé e sentado)

2.8.3. Desenhar no chão em espaços definidos pelo adulto

2.8.4. Apreciar o desenho

- 2.8.5. Contornar o corpo de um colega deitado no chão
- 2.8.6. Completar partes de um desenho feito pelo adulto no chão de cimento (Exemplo: A criança deita no chão, em diferentes posições, e o adulto a contorna. Os colegas desenham as partes que faltam no desenho: olhos, boca, nariz, cabelo etc.)
- 2.8.7. Desenhar a si própria e ao outro
- 2.8.8. Aprender a intenção do desenho
- 2.8.9. Contar sobre um desenho realizado
- 2.8.10. Desenhar algo sugerido pelo adulto em diferentes perspectivas (Exemplo: Desenhar um brinquedo da sala, desenhar uma flor do parque – enfim, os objetos vistos deitado, de perto ou de longe)
- 2.8.11. Desenhar sobre o papel carbono e estêncil
- 2.8.12. Aprender a distribuição do desenho sobre a folha de papel
- 2.8.13. Desenhar figuras humanas com detalhes – (Olhos, boca, nariz, cabelo, brincos, sapatos)
- 2.8.14. Planejar o desenho que será realizado em grupo e individualmente

- 2.9. Linguagem Oral
- 2.9.1. Conversar com o adulto no mesmo nível do olhar e em diferentes momentos do dia (na alimentação, no parque, na realização das produções artísticas)
- 2.9.2. Comunicar-se e ser compreendido por meio da fala
- 2.9.3. Ouvir a manifestação do adulto sobre suas tentativas de comunicação por meio da linguagem oral
- 2.9.4. Compreender as solicitações do adulto
- 2.9.5. Ter a chance de responder e de elaborar perguntas
- 2.9.6. Contar histórias apoiando-se nas imagens de um livro
- 2.9.7. Ampliar o vocabulário

2.10. Leitura e Escrita

2.10.1. Ouvir histórias diariamente contadas com livros

2.10.2. Ouvir histórias contadas com instrumentos musicais

2.10.3. Folhear livros e revistas

2.10.4. Reconhecer variados tipos de textos: jornal, poesia, cartas, receita

2.10.5. Identificar as características, a funcionalidade e os usos dos diferentes gêneros textuais

2.10.6. Identificar e construir rimas

2.10.7. Analisar imagens de propagandas, revistas, jornal e de livros de literatura infantil

2.10.8. Identificar o nome próprio escrito em letras de forma

2.10.9. Aprender a escrever o nome próprio e de alguns colegas da sala

2.10.10. Reconhecer as letras do alfabeto e a sonoridade delas – iniciar o aprendizado das relações entre grafemas e fonemas.

2.10.11. Reconhecer rimas e terminações de palavras

2.10.12. Localizar palavras escritas

2.10.13. Aprender que a escrita organiza-se da esquerda para a direita – compreender o alinhamento e a orientação da escrita

2.10.14. Diferenciar letras de números e outros sinais gráficos

2.10.15. Compreender os usos e as funções da escrita

2.10.16. Reconhecer e classificar, pelo formato, diversos suportes de escrita, tais como livros, revistas, jornais, folhetos

2.10.17. Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido

2.11. Gestos e Dança

2.11.1. Ser compreendido por meio de gestos

2.11.2. Reproduzir e significar gestos

2.11.3. Ouvir a manifestação do adulto sobre os seus gestos

2.11.4. Dançar com a orientação do adulto

2.11.5. Criar os seus próprios movimentos de dança

2.11.6. Fazer caretas e mímicas

2.12. Interação entre crianças

2.12.1. Brincar com os colegas de idades diferentes

2.12.2. Brincar com os colegas de mesma idade

2.12.3. Compartilhar brinquedos

2.12.4. Compartilhar a atenção do adulto

2.12.5. Em grupo, acessar brinquedos que estejam em seu nível de alcance

2.12.6. Brincar de roda, estátua, cabra cega, coelho na toca, ovo choco, ciranda cirandinha e passa anel

2.12.7. Em grupo brincar com um jogo de regras simples (Exemplo, o boliche)

2.12.8. Em grupo brincar com um jogo de regras complexas (Exemplo, o jogo cara-a-cara)

2.12.9. Brincar de faz-de-conta

2.12.10. Confeccionar brinquedos com sucatas

2.13. Alimentação e Higiene

2.13.1. Manifestar as suas preferências

2.13.2. Servir-se

2.13.3. Aprender a escovação

2.13.4. Aprender a lavagem de mãos

2.13.5. Reconhecer os alimentos que estão no cardápio

2.13.6. Reconhecer alimentos crus e cozidos

2.13.7. Demonstrar interesse em degustar alimentos variados

2.14. Modelagem

2.14.1. Manusear massas caseiras de cores variadas

2.14.2. Ouvir o adulto sobre sua produção

2.14.3. Manusear massas e alterá-las com materiais variados – palitos sem pontas e formas

2.14.4. Produzir esculturas

2.15. Teatro

2.15.1. Vivenciar apresentação de teatro de sombras em retroprojetor

2.15.2. Vivenciar apresentação de teatro com fantoches

2.15.3. Participar de teatros

3. METODOLOGIA

3.1. Registros escritos

O trabalho será organizado e registrado antecipadamente pela professora em um caderno da sala. O caderno será dividido em duas partes:

3.1.1. Planejamento Diário que contemplará a seguinte seleção e frequência de atividades:

Frequência de atividades

Proposta	Diária	Semanal	Mensal
1. Leitura de histórias	x		
2. Empréstimo de livros na biblioteca		x	

Proposta	Diária	Semanal	Mensal
3. Atividade do livro Baby-art (Alternar os pequenos grupos para realização das atividades)			x
4. Teatro de sombras ou com fantoches			x
5. Músicas (Mpbaby, Palavra Cantada, Toquinho, Adriana Partimpim) ⁷⁴		x	
6. Modelagem com massa caseira (Utilizar cores variadas) ⁷⁵			x
7. Brincadeiras dirigidas no pátio			x
8. Atividades com ritmos e sons (Utilizar instrumentos musicais da bandinha) ⁷⁶		x	
9. Leitura de diferentes gêneros textuais (poesia, receita,		x	

⁷⁴ Alguns profissionais da escola ouviam com as crianças as músicas da Xuxa e de Patati-Patatá, pautados pelo pressuposto de que as crianças gostam dessas músicas. Então, prescrevi a utilização do acervo de CDs recém-adquiridos pela escola.

⁷⁵ Dialogando com o fato de alguns professores oferecerem massinha às crianças em pequena quantidade e também e uma única cor.

⁷⁶ Indiquei também o uso dos instrumentos musicais da bandinha, apostando que a necessidade de manejá-los, poderia provocar uma discussão entre as educadoras sobre como o trabalho pedagógico com os ritmos e sons se consolida no cotidiano da escola. Duas professoras realizaram um curso de formação oferecido pela Secretaria Municipal de Ensino (SME) voltado à utilização da bandinha musical, propuseram e realizaram em 2011 um projeto de educação musical com as crianças.

Proposta	Diária	Semanal	Mensal
carta)			
10. Jogos em computadores no laboratório de informática ⁷⁷ (Alternar grupos para a atividade)		x	

3.1.2. Registros sobre a criança: serão registradas informações sobre a relação da criança com os conteúdos mencionados anteriormente.

3.2. Cooperação e troca com as famílias

3.2.1. Conhecer as famílias das crianças. Nome? O que fazem? Onde trabalham? A criança tem irmãos? Onde moram?

3.2.2. Oferecer apoio e orientação à família durante a adaptação da criança na escola

3.2.3. Apresentar os planejamentos de trabalho à família da criança, discutir com ela sobre as vivências e produções da turma

3.2.4. A devolutiva à família pode acontecer por meio dos registros escritos e fotográficos

3.2.5. Investigar a frequência das crianças e as razões de suas ausências

3.2.6. Convocar os responsáveis pelas crianças recém-matriculadas para reunião em

⁷⁷ Em 2009 a escola foi beneficiada com uma doação de computadores pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Solicitamos ao Núcleo de Tecnologia em Educação – um departamento responsável pela assessoria em informática em educação – que instalasse os *softwares* educativos disponibilizados pela prefeitura às escolas de Educação Infantil. Foram instalados dois programas: Tuxpaint e Gcompris. O primeiro propõe a utilização pelas crianças de ferramentas simples de desenho. Com esse programa, as crianças podem desenhar, pintar, colar figuras e alterar imagens com efeitos especiais. O segundo programa oferece jogos de memória, de alfabetização, quebra-cabeças, jogos de ligar pontos, sudoku. Em julho de 2011 solicitei à equipe de assessoria em informática educacional a instalação de vários pontos de internet na escola e também na sala de informática.

TDI⁷⁸

4. AVALIAÇÃO

A criança será avaliada em relação aos conteúdos-linguagens apresentados. Tomando por base tais conteúdos, o professor elabora um roteiro que orienta os registros individuais.⁷⁹ Serão apresentadas aos pais semestralmente duas avaliações escritas, por meio do relatório individual da criança e do relatório geral do trabalho pedagógico realizado com a turma.⁸⁰

5. REFERÊNCIAS

HOLM, Anna Marie. *Baby-Art: os primeiros passos com a arte*. São Paulo: MAM, 2007.

INDICADORES da Qualidade na Educação Infantil/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

⁷⁸ Trabalho Docente Individual. Trata-se da carga horária remunerada de uma hora aula (50 minutos) semanal destinada ao atendimento da criança ou de suas famílias pelas professoras.

⁷⁹ Em 2011, em conjunto com a orientadora pedagógica, elaborei um roteiro de avaliação individual das crianças com base nos conteúdos-linguagens programados nesse planejamento. Esses roteiros auxiliaram os professores na elaboração dos relatórios individuais dos alunos. Alguns relatórios de alguns professores privilegiavam somente os aspectos comportamentais dos alunos (disciplina). Ao se depararem com outras questões sobre a criança as quais também precisavam de resposta, alguns professores deslocaram o foco de atenção na disciplina para a relação das crianças com os conteúdos-linguagens.

⁸⁰ Em 2010 e também no ano de 2011, a orientadora pedagógica e eu, procuramos ler parte dos relatórios das turmas e também das crianças, apontando necessidades de mudanças dos textos pelas professoras. Eu costumava utilizar os recursos de correção e de revisão do Word (inserir comentários). Uma professora, ao nos entregar seus textos, passou a realizar comentários metadiscursivos por meio desses recursos.

Primeiramente, li o texto com a orientadora pedagógica que sugeriu algumas pequenas mudanças. Depois, durante a reunião pedagógica o apresentamos às educadoras.⁸¹ “Se a gente tivesse recebido esse texto no início do ano passado, teria sido muito mais fácil planejar o trabalho”, comentou uma agente de Educação Infantil que, recentemente, ingressara na rede municipal de ensino de Campinas.⁸²

Na linguagem escrita do planejamento há referência às ações das crianças (os verbos de ação), por exemplo: “Carimbar com vegetais”; “Estudar os insetos”; “Reconhecer alimentos crus e cozidos”; “Desenhar com materiais variados”. Em outros momentos, há também referência à ação do educador; normalmente essa referência está escrita entre parênteses: “Estudar os insetos (Despertar curiosidade na criança em relação aos insetos e outros bichinhos)”.

Sendo assim, a linguagem do planejamento escrito no âmbito da gestão educacional procura descrever uma sequência de gestos (os verbos de ação) referindo-se ora mais diretamente às ações das crianças, ora mais diretamente às ações dos edu-

⁸¹ Houve outras pequenas sugestões de alteração acolhidas pela orientadora e também por mim. Não especifiquei essas pequenas sugestões de alterações por entender que elas tratavam de aspectos mais voltados à formatação do texto. A orientadora pedagógica sugeriu a inclusão de um exemplo que considero ter sido importante na compreensão do texto por algumas educadoras. No item 3 “Coordenação Motora e conquistas corporais”, especificamente, 2.3.7. Sugere colocar entre parênteses “(Essas propostas podem ser feitas com uma finalidade para a criança. Exemplo: Amassar bolas de jornal para acertar um cesto ou para brincar de queimada. Rasgar papéis para encher uma bola de meia, um boneco. Perfurar o olho de uma máscara)”. Justificou sua sugestão pelas atividades de perfuração que, algumas vezes, eram realizadas com as crianças sem uma finalidade “mais atrativa ou motivadora” para elas.

⁸² Seguindo a orientação do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada Norte (NAED), as escolas deveriam elaborar um planejamento comum por agrupamento. Depois, cada professora, baseada nesse planejamento comum, deveria elaborar seu próprio planejamento (ou projeto) de trabalho.

cadores.

Ao escrever em um planejamento parte de minhas compreensões sobre o trabalho pedagógico realizado com as crianças pequenas, utilizando-me de um quadro de frequência, deparava-me com alguns estudos (PERES e MANKE, 2008) produzidos recentemente na universidade, que criticam os mecanismos de controle e a prescrição do trabalho docente pelos gestores por meio dos dispositivos de escrita.

Peres e Manke (2008) ressaltam que as prescrições da prática escolar procuram estabelecer formas de controle e de monitoramento da vida escolar de alunos e professores, pelos gestores. Entre os mecanismos de colaboração e de vigilância do trabalho docente, há uma linha tênue, dizem as autoras. Perguntam-nos, Peres e Manke (2008), qual é o grau de autonomia do trabalho docente na atualidade, e se, com os cadernos comprovantes, dispositivos similares e diferentes desses cadernos, controlam o trabalho dos professores nos dias atuais.

Paula (2008), em seus estudos sobre as astúcias de uma professora alfabetizadora considerada, por seus pares, bem-sucedida no ensino às crianças e nos usos que faz do tempo em sala de aula, explicita, baseando-se nos estudos de Thompson (1998), como a organização do tempo por tarefas, tanto na manufatura caseira quanto nas atividades cotidianas, nos remete ao uso do tempo na escola. Como o educador sincroniza as distintas tarefas: aquilo que propõe aos alunos, o tempo social, o tempo da escola e de outras turmas? – pergunta-nos a autora.

Algo fácil seria provar que a escola é um espaço para cerceamento do tempo e que nela o tempo não passa, mas é gasto ou perdido. Um tempo que as crianças e as professoras aprendem a gastar, um tempo controlado, vigiado e hierarquizado. Uma valorização do tempo útil, fragmentado, do cumulativo e seriado e da anulação dos tempos individuais. Ou mostrar como o tempo gasto gera conflitos, caracterizando-se pelo uso de métodos que têm como centro a preocupação com a ociosidade infantil, por ações que visam à pontualidade, à ordem, à regularidade, às normas disciplinares para o bom gasto do tempo, à construção de uma mentalidade que tem como valor o uso econômico do tempo: “tempo é dinheiro”. Mostrar que se gasta o tempo com uma educação moral, envolvendo o controle dos movimentos e a mensuração do tempo para a produtividade (p. 49).

O quadro de frequência nos remete à questão da divisão do tempo e das tarefas pelos professores, uma marca forte da escola moderna na busca pela produtividade e em contraposição ao ócio infantil. No entanto, concordo com Paula (2008) que seria realmente fácil comprovar a existência, nas relações escolares, de uma ou várias “intenções do controle e cerceamento do tempo gasto”, especialmente tomando por base um quadro de frequência de atividades como o que apresentei às educadoras, na condição de diretora educacional.

Com esse “controle do tempo” a que, nesse caso, prefiro denominar “gestão do tempo”, o quadro direciona a atenção das educadoras, especialmente para os tempos e os espaços definidos para a realização de certas propostas pedagógicas com as crianças pequenas como indicativos de seus valores; na linguagem da cozinha, de seus valores nutricionais.

Uma professora adotou como prática de registro, ao final do mês, escrever

com que frequência leu histórias infantis, o jornal Correio Popular, poesias, propôs modelagem às crianças, brincadeiras de roda etc. A meu ver, essas práticas de uso da escrita (do planejamento, do quadro) provocou a possibilidade de essa professora reavaliar, também por meio da escrita, a gestão do tempo em conjunto com as escolhas pedagógicas que faz.

Mais do que realizar uma distinção entre os mecanismos de colaboração e de vigilância do trabalho docente e de comprovar o uso do “tempo cerceado” nas relações escolares, elegi discutir como os usos do planejamento, assim como do quadro de frequência, nos remetem, entre outros aspectos, a um trabalho de coautoria e de coparticipação da direção, por meio da escrita, no trabalho pedagógico/docente.

Entendera que as práticas de usos do planejamento, por meio do quadro de frequência de atividades,⁸³ organizam, decidem, combinam, informam e preveem o que será oferecido (que prato?) às crianças. Já não comemos cenouras e abobrinhas cozidas? Não queremos mais!

É preciso memorizar, adaptar, modificar, inventar, combinar, não esquecer os gostos da tia Germana e o que o pequeno Francisco não gosta, seguir as prescrições do regime temporário de Catarina e variar o menu, sob pena de que toda família grite indignada, com facilidade dos que colhem o fruto do trabalho dos outros: Outra vez couve-flor! (GIARD, 2009, p. 270).

“Contar a história do meu jeito não é a mesma coisa que ler um livro?” – uma

⁸³ Algo que pode ser visto meramente como vigilância e controle do trabalho docente, por exemplo, nos estudos de Peres e Manke (2008).

professora me perguntou sobre a frequência das atividades realizadas por ela com as crianças durante o semestre. Tratava-se de uma conversa com as professoras sobre os registros que realizavam com as agentes de Educação Infantil e monitoras, em um caderno universitário. Costumávamos, a orientadora pedagógica e eu, geralmente, ao final do semestre, ler esses registros e organizar devolutivas individuais, orais e escritas, às educadoras.

Dentre tantas práticas de letramento situadas e exigidas no contexto escolar, estavam também os cadernos de registros com os planejamentos diários e semanais escritos pelas educadoras e as conversas sobre tais registros ocorridas entre as educadoras, a orientadora pedagógica e eu, diretora.

Incentivávamos o registro pelas professoras das falas e reações das crianças durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, especialmente pelo desejo de que as educadoras acompanhassem, também por meio da escrita, os processos de elaboração do conhecimento pelas crianças, atrelando-os ao planejamento da escola.

Era comum encontrarmos nesses cadernos de registros comentários de algumas educadoras, que procuravam justificar a mim, diretora e a orientadora pedagógica, a escolha de certas atividades, a ausência de outras e também as alterações na rotina de trabalho.

Signorini (2001b), ao analisar o papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora, descreve alguns dos recursos de que costumavam valer as professoras participantes de um programa de formação quando eram convidadas a escrever. Dentre

esses recursos, explicita a habilidade exaustivamente treinada pela escola de repetir o que fora lido e ouvido.

Uma possível “distorção” por algumas professoras acerca das propostas que registravam nos cadernos de planejamento fora interpretada por mim de que maneira? Aprendera que, em situações estratégicas de interlocução com alguém considerado como mais sabido ou mais poderoso, o professor tende a reproduzir os mesmos mecanismos de sucesso na escola. “Por situações estratégicas de interlocução, nós compreendemos todas as situações em que o professor se vê avaliado em seu papel de professor, e isso independente de uma situação real ou imaginária” (SIGNORINI, 2001b, p. 212). Essas formas de distorção ou reprodução pelo professor acabam revelando pouco sobre seu grau de envolvimento em relação ao que está dizendo, e, por outro, acaba também “não concorrendo de maneira inequívoca aos olhos do interlocutor para a construção de uma ponte mínima necessária para uma interação” (p. 212).

Além disso, as práticas de usos da escrita perpassam as relações de poder, uma vez que as concepções de um determinado grupo sociocultural sobre a escrita podem ser reproduzidas, impostas ou subvertidas pelos sujeitos que a utilizam (KLEIMAN, 2001; STREET, 2003). As práticas de usos do planejamento e de registros foram vistas por mim, como modos de combinar, organizar, decidir, prever e informar o que será oferecido às crianças procurando, entre outros aspectos, reafirmar e orientar, no âmbito da gestão educacional, a intencionalidade presente nas ações educativas dos professores – o que não significa que tais práticas foram assim compreendidas pelas professoras.

Uma professora me perguntou sobre como escrever um relatório de aprendizado das crianças⁸⁴ que não estivesse restrito à questão disciplinar ou comportamental, algo que eu criticava em reuniões pedagógicas. Voltei ao planejamento geral e elaborei perguntas que poderiam auxiliá-la na análise da relação da criança com os conteúdos-linguagens. “A criança brinca com colegas de mesma idade? A criança brinca com colegas de idades diferentes?” “A criança manifesta suas preferências alimentares? De quais maneiras?” Reforçara que a aprendizagem da criança não se dá em um “passe de mágica”, mas que há um conjunto de ações que devem ser organizadas, inclusive por meio da escrita, pela professora para que tal aprendizado ocorra.

Rojo (2001), ao discutir a formação do professor de línguas focalizando a área do saber didático em um projeto por ela coordenado com professores do ensino fundamental em São Paulo, problematiza, entre outros aspectos, uma visão por parte de alguns professores de que “um projeto de “ensino” se resume a uma alimentação temática, feita solitariamente, em casa pelos alunos – sem ensino, portanto –, da qual magicamente, decorre a capacidade dos alunos para produzir artigos de opinião” (p. 330).

Os estudos de Rojo (2001)⁸⁵ apontam para uma “ausência do ensino” tratando-se do ensino fundamental acerca do qual eu supunha não haver dúvidas por parte

⁸⁴ Refere-se ao relatório semestral de aprendizado da criança escrito pelas professoras e entregue aos pais.

⁸⁵ Rojo (2001) discute o valor da modelização didática na construção de programas e planejamentos. Como modelização didática entende a construção de um modelo didático para o ensino de um dado objeto de conhecimento. Baseando-se nos estudos de Dolz, Schneuwly e de Pietro (1998), ressalta que, “De fato o momento da modelização didática constitui-se no mecanismo que transforma uma descrição de gênero (ou qualquer outro objeto de ensino) num programa de ensino de gêneros” (p.319).

dos professores e dos documentos curriculares produzidos de que “cabe à escola o papel de ensinar aos alunos”. Na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campinas, em que encontramos, com frequência, críticas à escolarização e, portanto, ao ensino oferecido às crianças, é provável que essa “ausência do ensinar”, problematizada pela autora no ensino fundamental, seja cada vez mais “naturalizada” pelos educadores das creches e pré-escolas.

Ao escrevermos, perguntarmos, “A criança manifesta suas preferências alimentares?”, várias questões entram em jogo, tais como a escuta atenta da criança pela professora, a suposição de que a criança tem suas preferências alimentares, o diálogo do adulto com a criança, a compreensão de que a alimentação da criança na escola tem um caráter educativo que difere da educação alimentar realizada na família etc.

Kleiman (2009), ao discutir os projetos de letramento em Educação Infantil apontando algumas das falácias, próprias de uma de uma concepção limitada da educação e do ensino, da criança e da sua inserção no mundo social, explicita que, quando se trata de planejamento escolar, é preciso distinguir três momentos do processo, a saber: (i) há um planejamento de atividades mais global e de longo prazo, dos professores e gestores escolares, que envolve a identificação de atitudes, conceitos e procedimentos que a criança aprenderá ao longo do ano, entre eles, a percepção de valores e funções da escrita; (ii) há um planejamento específico da turma que determina temas, textos, gêneros e as práticas sociais que funcionam e que considera as experiências que a criança possui, os textos que ela conhece, os projetos de que já participou; (iii) e há um planejamento mais imediato com base naquilo que as crianças fazem ou não fazem, temem, gostam, comentam (p. 9).

Embora nesses estudos a autora trate mais especificamente dos projetos de letramento em Educação Infantil, acredito que, no caso do planejamento geral da escola, ele também pode auxiliar a rever a relação entre educadores, crianças e comunidade, organizar o tempo e espaço escolar quando, especificamente, reafirma a educação e o ensino:

3.2.1. Conhecer as famílias das crianças. Nome? O que fazem? Onde trabalham? A criança tem irmãos? Onde moram? 3.2.2. Oferecer apoio e orientação à família durante a adaptação da criança na escola 3.2.3. Apresentar os planejamentos de trabalho à família da criança, discutir com ela sobre as vivências e produções da turma 3.2.4. A devolutiva a família pode acontecer por meio dos registros escritos e fotográficos.

Ao mesmo tempo, o planejamento também prevê os espaços de utilização da escrita com as crianças “9. Leitura de diferentes gêneros textuais (poesia, receita, carta)”; posicionando-se contra a falácia de que, na Educação Infantil, o trabalho com a escrita e suas funções sociais prejudica o lúdico ou uma aprendizagem prazerosa. Assume, portanto, o princípio de que essa criança já conhece a escrita e suas funções, muito antes de sua entrada na escola (KLEIMAN, 2009).

Compreendemos que nas práticas de letramento profissional, as quais envolvem o planejamento geral da escola, o quadro de frequência, o planejamento do professor, os registros do trabalho docente, os relatórios de alunos, a escrita pode aproximar os educadores de seu fazer cotidiano e auxiliá-los na recuperação de sua tarefa-chave: “planejar seu **ensino**” (ROJO, 2001).

Ao questionarmos as professoras sobre os usos dos desenhos mimeografa-

dos com as crianças pequenas, o que nós oferecemos a elas para substituírem esses desenhos? Como diretora era preciso, por meio das práticas de usos da escrita, auxiliar as professoras no jogo de substituições e de incorporações de ingredientes (GIARD, 2009).

Indiquei a utilização mensal do livro *Baby-Art*⁸⁶ pelas educadoras, procurando direcionar a atenção delas para as experiências em arte-educação conectadas com a arte contemporânea, auxiliando-as a analisarem os alcances e os limites das atividades artísticas propostas às crianças pequenas por elas. Alguns dias após a apresentação do planejamento de ensino, uma professora questiona as propostas artísticas presentes no livro *Baby-Art*. “Li o livro, mas não gostei. Muita sujeira. Vou trabalhar com alguns pintores e não com esse livro.” Então, a professora selecionou obras de artes de Tarsila do Amaral e de Van Gogh, que foram analisadas com a sua turma e, algumas delas, reproduzidas pelas crianças a cada bimestre.

Neste depoimento, em específico, temos a chance de encontrar os espaços dos “desvios” pelas professoras nos usos do planejamento em discussão, em vez de apagá-los com tentativas de amarrar os fios de seus discursos, segundo uma coerência medida sob o ângulo do planejamento proposto.

Esse trabalho, apesar de nem sempre tranquilo ou seguro, no sentido do apaziguador, pode permitir ao professor outras alternativas de atuação no seu próprio processo de formação que não as do silenciamento ou alinhamento (no sentido de adesão) sistemático e imediato ao discurso do especialista, burocrata, ou qualquer outro interlocutor supostamente mais

⁸⁶ No livro, Holm (2007), uma artista plástica dinamarquesa, traz um diário de suas experiências em arte-educação conectadas com a arte contemporânea.

entendido do assunto (SIGNORINI, 2001, p. 213).

Na exposição de trabalhos das crianças realizada em outubro de 2010, pendurado no galho de árvore do parque estava o *Abaporu*⁸⁷ produzido pelas crianças. A tela *A negra*⁸⁸ foi exibida por outra professora: “Quando a criança escolheu pintar essa obra, eu fiquei preocupada porque é uma tela difícil, mas ficou legal, né?”.

Por que a gente espirra, por que as unhas crescem, por que o sangue corre, por que a gente morre – a canção de Adriana Partimpim compunha um CD com registros fotográficos das turmas organizados por outra professora da escola.

Estendido entre as árvores do parque, um plástico comprido, largo e transparente. Nele, os traços coloridos das crianças. Nas árvores, as imagens de revistas alteradas pelas crianças com massa de modelar.⁸⁹

Em um montante de atividades que seriam xerocadas a pedido das professoras disputavam o espaço da mesa da secretaria os desenhos mimeografados, as poesias de Pedro Bandeira e de Cecília Meireles em letras de forma, uma sequência de uma história em quadrinhos da Eva Furnari e uma receita de uma culinária de bombom.

As práticas de letramento escolar, nesse caso, em específico, a escrita do

⁸⁷ Tarsila do Amaral (1928).

⁸⁸ Tarsila do Amaral (1923).

⁸⁹ Atividades artísticas que compõem o diário de Holme, no livro *Baby-Art*.

planejamento de ensino pela diretora, provoca, entre outros aspectos, a possibilidade de recuperar o planejamento do *ensino* com as educadoras aproximando-se de uma linguagem descritiva do fazer pedagógico cotidiano. Tem-se a chance, por meio dessas práticas, de encontrar espaços de desvios, de resistências, pelos quais as professoras, inevitavelmente, dialogam com as prescrições que lhes são dadas.

Reconheceria que as práticas de usos da escrita situadas no âmbito da gestão educacional, especificamente as do planejamento de ensino, mais do que controlarem a atividade docente, auxiliavam os educadores na organização, na memorização, na adaptação, na mudança, na invenção, na combinatória do trabalho pedagógico realizado com as crianças. Talvez, as receitas não devam ser abolidas, pensei.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Cada mulher pode criar para si um estilo próprio, imprimir um toque especial, acentuando um determinado elemento de uma prática, aplicando-se a outro, inventando uma maneira de caminhar através do recebido, do admitido e do já feito.”

(GIARD, 2009, p. 218.)

Nas práticas de usos da escrita e da leitura, situadas no âmbito da docência, voltadas à comunicação entre os familiares dos alunos e os educadores, via caderno de recados escolar, manifestaram suas formas de compreender o trabalho pedagógico cotidiano. Nessas práticas, pais e educadores concederam parte de si próprios à competência do outro, tornando possíveis a convivência e a organização da vida cotidiana na escola.

A partir da perspectiva do letramento situado, a qual, entre outros aspectos, enfatiza que o letramento profissional precisa ser analisado com base nas exigências e capacidades requeridas para ensinar, pode perceber que:

(i) Para sustentar a interlocução escrita com os pais dos alunos, emergiram explicações e descrições pela professora acerca do trabalho pedagógico realizado com crianças com base em seus modos de compreendê-lo. Ao mesmo tempo, emergiram as explicações e descrições por pais dos alunos sobre esse trabalho pedagógico, exigindo da professora uma interpretação e uma análise constantes dessas descrições e uma volta ao seu planejamento de ensino e às suas concepções, seus valores.

Acredito ser a prática de uso da escrita e da leitura por professoras e pais de alunos um momento importante para problematizar tensões e convergências entre as práticas escolares e as familiares. Problematizar essas tensões, não para confirmar os “sucessos” e “fracassos” dos alunos, mas para fortalecer, conforme explicita Kleiman (2001), os usos (um pouquinho mais democráticos) da escrita e da leitura na escola por todos os sujeitos que compartilham as relações de ensino (através de perguntas, críticas, explicações, descrições, negociações).

As práticas de usos dos exercícios escolares situam-se em um conjunto de outras tantas práticas que, ao serem introduzidas pela professora, modificaram a dinâmica discursiva da aula. Tais práticas variaram com um pormenor que lhes fora introduzido, com um pequeno toque, demonstrando que há nelas uma inventividade incessante – ainda que haja uma aparência de monotonia, de conservação ou de repetição.

Levando em conta as práticas de usos da leitura e da escrita para o trabalho e no contexto de trabalho, especialmente aquelas em relação direta com o ensino das crianças, acredito que:

(ii) Mais do que apontar as incoerências nos modos de ensinar à escrita a crianças, confirmando, que as práticas escolares de escrita distanciam-se daquelas realizadas em outras esferas, convém problematizarmos a interação professor-aluno-objeto de ensino e seus efeitos (inusitados) para a (não) aprendizagem e para o (não) cumprimento daquilo que se planeja/deseja. Desta maneira, mantém-se uma coerência com as abordagens discursivas, própria dos estudos do letramento aqui adotados, que consideram que as realidades (melhor dizendo as práticas) são construídas e modificadas na interação entre sujeitos, e, não são dadas previamente, por um exercício escolar, um conteúdo temático ou

um objeto de ensino.

Destacaram-se nas práticas de usos do contrato de estágio, situadas no âmbito da gestão educacional, um modo de convencionar as condições para a realização dos estágios, pressupondo combinação, acordo, ajuste, aceite e vínculo entre as partes, a universidade e a escola. Nesse contrato, as condições de participação dos estudantes estão atreladas ao benefício de compartilharem o trabalho pedagógico realizado com as crianças pequenas. Estão atreladas também ao benefício de serem reconhecidos pela participação com as crianças/pelo cumprimento do contrato, em um “lugar” de passagem, na rede de relações sociais inscritas na escola.

As práticas de usos da escrita e da leitura, situadas no exercício da gestão educacional, participaram da gerência dos conflitos entre professores, agentes de Educação Infantil, monitores e estudantes das universidades. Para analisar as práticas de usos da escrita no contexto de trabalho, destaco a importância de:

(iii) Compreender a linguagem escrita não como algo que estabelece somente o consenso, a aceitação, mediante um registro neutro por aqueles que o utilizam. A prática de uso da escrita tanto pelas estudantes como para gestores também é um instrumento voltado para o estabelecimento do poder exercido pela escola e pela universidade, duas instituições de prestígio social, com interesses e projetos de estágios distintos. Problematicar essas tensões quando da utilização da escrita pelos sujeitos, especificamente pelos estudantes e pelos gestores, pode provocar novos debates sobre o papel da escrita na gerência dos conflitos (entre a universidade e a escola) e também nas relações de poder.

Um planejamento de ensino, escrito por mim, diretora educacional, fora

analisado não como forma de controle do trabalho docente. As práticas de usos do planejamento de ensino, no âmbito da gestão educacional, decidem, informam, preveem, combinam o que será oferecido às crianças. Nessas práticas destacou-se uma linguagem descritiva, analítica, que se aproximou do fazer cotidiano na docência.

Retomando a ideia de que os estudos do letramento escolar e profissional podem conferir (não de modo ingênuo) legitimidade e confiança às ações das professoras, acredito na importância de:

(iv) Analisar os planejamentos de trabalho com base nessa linguagem descritiva e analítica que se aproxima de um fazer ordinário e cotidiano, recuperando, em conjunto com as professoras, agentes de Educação Infantil, monitoras, orientadoras, diretoras, o ensino, em seus diferentes níveis. Cabe destacar também que as práticas de usos de escrita e da leitura, situadas no âmbito da gestão educacional, são práticas que procuraram legitimar uma organização desse ensino e, portanto, apontaram para uma participação, uma coautoria da gestão no trabalho pedagógico docente cotidiano.

As práticas de usos da escrita e da leitura nascem, consolidam e se modificam, ainda que minimamente, nas urgências cotidianas, nas visitas repentinas que batem à porta e nos fazem reunir mentalmente o que há (sobras de ingredientes e de lembranças) disponível. Enfim, a escola, uma esfera de atividade humana. Nela, um lugar de produção, de recepção e de circulação de variados textos. Nas práticas de usos dos cadernos de recados, dos exercícios escolares, dos contratos de estágios, dos planejamentos de ensino pelos sujeitos os letramentos escolar, profissional, estão sempre sendo [...] criados, modificados, com um pequeno movimento, com um pequeno toque.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

———. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

———. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARTON David; HAMILTON, Mary. *Local Literacies*. Reading and Writing in one community. London: Routledge, 1998.

BEZERRA, Paulo. Introdução. In: PROPP, Vladímir. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BOSCO, Zelma Regina. *Diretrizes Curriculares para o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita na Educação Infantil*. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, janeiro 2008.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: ——— (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n.º 28/2011*. Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profes-

sores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

———. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n.º 1/2001*. Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação para os Cursos de Pedagogia Licenciatura, em nível superior. 15 maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2011.

BUENO, Luzia. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. 2007. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo.

BUNZEN, Clécio dos Santos. *Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas.

———. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO Luanda; DE GRANDE (Org.). *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BURKE, Peter. *A escrita da história novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

———. Práticas e artes do cotidiano. *Folha de S. Paulo*, 28 jul. 2002, Caderno Mais, p. 12-13.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bo-bu*. São Paulo, Scipione 1999.

CAMPOS, Maria Malta. *Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 32-42

CERTEAU, Michel. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANY, Maria Irene (Org.). *Anais do Encontro "Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano*. São Paulo: SAL/USP, 1985.

———. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

———. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.

———. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

———; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, Autores Associados/SBHE, v. 3, jan.-jun. 2002.

———. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Cea-

le/Autêntica, 2007.

———; HEBRÁRD, Jean. *Discursos sobre a leitura 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. São Paulo: Difel Bertrand Brasil, 1985.

——— (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

———. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1999.

———. Educação e história: rompendo fronteiras. *Presença Pedagógica*, v. 6, p. 5, jan.-fev. 2000.

———. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.

———. Leituras “Populares” In *Formas e sentido – Cultura Escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003

CORACINI, Maria José. *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária IN DIONISIO, Paiva Ângela, MACHADO Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

- FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil: In: ———; PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- ; MELLO, Suely Amaral (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005a.
- . Sons sem palavras; grafismo sem letras; linguagens leituras e pedagogia na Educação Infantil: In: ———; MELLO, Suely Amaral (Org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005b.
- ; MELLO, Suely Amaral (Org.). *Territórios da infância linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- . Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, n. 39, p. 31-37, maio-jun. 2001.

———; CRUZ, Maria Nazaré. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.
Capítulos 8-9 e 15-16.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Luis Carlos. Prefácio da edição brasileira In: BECHI, Egle; BONDIOLI, Anna (Org.). *Avaliando a pré-escola uma trajetória de formação de professoras*. Campinas: Autores Associados, 2003.

GIARD, Luce. Cozinhar. In: CERTEAU, M. et al. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2009.

———. Momentos e lugares. In: CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1990.

GRILLO, Sheila. Esfera e campo. In: BETH, Brait (Org.). *Bakhtin outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 69-109, dez. 2006.

GVIRTIZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Os cadernos escolares como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua m. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio Mignot. *Cadernos à vista escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Editora EDUERJ, 2008.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Jamerey Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

———. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, maio-jun. 2000.

———. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço do caderno escolar (França séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de Educação*, Editora Autores Associados/SBHE, n. 1, 2001.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KALMAN, Judith. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, maio-ago. 2004.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ——— (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

- (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- . Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho. In: ——— (Org.). *A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- (Org.) *A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- ; SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- . Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever? *Linguagem e letramento em foco*. CEFIEL/IEL/UNICAMP, Campinas, 2005.
- . Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 20 jun. 2011.
- . Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, p. 519-541, 2008. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/080304>>. Acesso em: 7 nov. 2011.

———. Projetos de letramento na Educação Infantil. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, UNITAU, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <www.unitau.br/caminhosla>.

KOCH, Ingedore. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003.

KRAMER, Sônia (org). *Retratos de um desafio – crianças e adultos na Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

KUHLMANN, Moysés Jr. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.

MAYOL, Pierre. Morar. In: ———; CERTEAU, Michel; GIARD, Luce. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MELLO, Suely Amaral. Considerações finais: não fazer das palavras um atalho ao conhecimento. In: ———; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). *Territórios da infância linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Editora EDUERJ, 2008.

———. Um objeto quase invisível. In: ———. *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Editora EDUERJ, 2008.

———; CUNHA, Maria Tereza Santos (Org.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003.

———; ———. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. *Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan.-abr. 2006. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas na escola. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Cadernos à vista escola: memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Editora EDUERJ, 2008.

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. *A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa do curso de Pedagogia*. 2010. Tese (Doutorado), Unicamp, Campinas.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da

Unicamp, 2002.

PAULA, Flávia Anastácio de. *Astúcias de uma professora alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em uma sala de aula*. 2008. Tese (Doutorado), Unicamp, Campinas.

PERES, Eliane; MANKE, Lisiane Sias. Os cadernos comprovantes como dispositivo de controle do trabalho docente: uma contribuição à história da profissão docente. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 7, jan.-dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1885>>. Acesso em 27 nov. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002a.

———; *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2002b.

———; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

POMPOUGNAC, Jean Claude. Relatos de aprendizado. In: FRAISSE, Emmanuel et al. *Representações e imagens da leitura*. São Paulo: Ática, 1997.

PORTO, Gilceane Caetano; PERES, Eliane. Concepções e práticas de alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças. 32.^a Reunião Anual da Anped “Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu, 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT10-5894-Res.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2010.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pró-posições*, Unicamp, v. 10, p. 110-118, 1999.

PROPP, Vladímir. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ROJO, Roxane Helena. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas pelo professor? In: KLEIMAN, Ângela. *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

———. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 569-596, jul.-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>.

SIGNORINI, Inês. A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares? In: ———; KLEIMAN, Ângela. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

———. O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora: percurso feito, percurso por fazer. In: ———; KLEIMAN, Ângela. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

SILVA, Leila Cristina Borges da. *Práticas de leitura na infância: imagens e representa-*

ções. Campinas: Autores Associados, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2003.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

———. Aprendizagem lúdica. Disponível em:
<<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/0/aprendizagem-ludica-240352-1.asp>>. Acesso em: 7 nov. 2011.

SNYDERS, George. *Correntes actuais da pedagogia*. Lisboa: Horizonte, 1984.

SOUSA FILHO, Alípio de. Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano. *Sociabilidades*, São Paulo, v. 2, p.129-134, 2002. Disponível em:
<http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/Artigoscientificos1.htm>. Acesso em: 27 nov. 2010.

STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

———. Entrevista concedida aos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho para a revista *Língua Escrita*. 2009. Disponível em:
<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/linguaescrita/artigo.php?id=1&pg=2>>. Acesso em: 7

jan. 2011.

———. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5 (2), 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VINÃO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Editora EDUERJ, 2008.