



O AMBIENTE FORMATIVO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Ano XXIII - Boletim 3 - ABRIL 2013

O AMBIENTE FORMATIVO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

SUMÁRIO

Apresentação..... 3

Rosa Helena Mendonça

Introdução..... 4

Maria Isabel Leite

Texto 1 -Espaço escolar como lugar privilegiado de formação da infância 8

Álen Carla Reggiani Assis

**Texto 2 - Os diferentes espaços como partes integrantes deste ambiente formativo /
alfabetizador que é a escola20**

Maria Isabel Leite

Texto 3: Refletindo sobre “as paredes” nas escolas29

Celia Lucia Baptista Flores

APRESENTAÇÃO

O AMBIENTE FORMATIVO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A publicação *Salto para o Futuro* complementa as edições televisivas do programa de mesmo nome da TV Escola (MEC). Este aspecto não significa, no entanto, uma simples dependência entre as duas versões. Ao contrário, os leitores e os telespectadores – professores e gestores da Educação Básica, em sua maioria, além de estudantes de cursos de formação de professores, de Faculdades de Pedagogia e de diferentes licenciaturas – poderão perceber que existe uma interlocução entre textos e programas, preservadas as especificidades dessas formas distintas de apresentar e debater temáticas variadas no campo da educação. Na página eletrônica do programa, encontrarão ainda outras funcionalidades que compõem uma rede de conhecimentos e significados que se efetiva nos diversos usos desses recursos nas escolas e nas instituições de formação. Os textos que integram cada edição temática, além de constituírem material de pesquisa e estudo para professores, servem também de base para a produção dos programas.

A edição 3 de 2013 traz como tema **O ambiente formativo no Ciclo de Alfabetização** e conta com a consultoria de Maria Isabel Leite (consultora na área da educação, da infância e da arte em espaços de educação formal e não formal, em instituições governamentais e em empresas e organismos internacionais e consultora desta edição temática). Os textos que integram essa publicação são: **Espaço escolar como lugar privilegiado de formação da infância; Os diferentes espaços como partes integrantes do ambiente formativo/ alfabetizador que é a escola; Refletindo sobre “as paredes” nas escolas.**

Boa leitura!

*Rosa Helena Mendonça*¹

1 Supervisora Pedagógica do programa Salto para o Futuro (TV Escola/MEC).

O AMBIENTE FORMATIVO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

INTRODUÇÃO

Maria Isabel Leite¹

Toda escola, independentemente do segmento em que atue, ou da proposta que assuma, deve preocupar-se em estruturar e consolidar um *ambiente formativo* – ambiente este que passa não só pelo espaço físico claro e arejado, sua organização e mobiliário, configurando-se como um espaço escolar acessível, inclusivo, com oferta quantitativa de material e equipamentos variados e de qualidade; mas também pelas relações ali engendradas. O ambiente formativo é também um ambiente saudável, acolhedor, que busca atender às diferentes necessidades e desejos de todos aqueles que por ali circulam e atuam, não apenas favorecendo as trocas e descobertas, mas, sobretudo, impulsionando os processos de apropriação e de produção de sentidos e significados. Neste sentido, os diferentes espaços escolares são percebidos como parte deste ambiente maior: o pátio, a biblioteca, as salas de aula, a horta, a sala de informática ou de recursos – em outras palavras, é o conjunto dos diver-

sos espaços somados às tramas relacionais ali tecidas que constitui, no caso das escolas, seu ambiente formativo geral.

Uma vez que a escola e/ou rede assuma o Ciclo da Alfabetização, é importante sublinhar que, destacando-se neste espaço mais amplo, a sala de aula se caracteriza como ambiente privilegiadamente alfabetizador. Exatamente por acolher as crianças que estão mais imersas no processo de apropriação e produção da escrita e da leitura, é importante entendermos esta sala de aula como espaço impregnado do material impresso que nos envolve cotidianamente, explicitando a função social da escrita: desde livros de literatura, revistas em quadrinhos, jornal, poesias, recados e letras de música, até painéis de propaganda, embalagens de produtos etc. As palavras e letras, textos em prosa e verso, estão espalhados em diversos suportes e veículos, e a todo o momento nos provocam, informam, escandalizam, emo-

1 Arte-educadora, pedagoga, especialista em Psicopedagogia, mestre e doutora em Educação, com pós-doutorado em Arte-Educação. Trabalhou 15 anos diretamente com crianças; é pesquisadora da infância e dedica-se à formação inicial e em serviço de professores desde 1995. É consultora na área da educação, da infância e da arte em espaços de educação formal e não formal, em instituições governamentais e em empresas e organismos internacionais. Consultora desta edição temática.

cionam, aproximam, entristecem, ensinam, entre tantas outras possibilidades. Colocar a criança em estreito contato com o mundo da leitura e da escrita é ampliar e qualificar seu acesso a todas as variadas formas narrativas.

Neste sentido, a sala de aula do Ciclo da Alfabetização deve comportar livros diversos em quantidade e qualidade para a exploração da literatura como atividade permanente – criar “cantinhos de leitura” costuma ser uma boa estratégia para isso. A sala de aula deve também oferecer jogos e brincadeiras que favoreçam o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita e do sistema numérico decimal – estimulando a curiosidade, o prazer, o poder de partilha e argumentação, a descoberta e a ludicidade de meninos e meninas. Deve, ainda, ter mobiliário adequado ao tamanho das crianças, que possa ser arrumado de forma a viabilizar tanto propostas individuais, quanto em pequenos e grandes grupos, de maneira a acolher os múltiplos agrupamentos em sala de aula, bem como atividades diversificadas para atendimento às diferentes necessidades de cada integrante da turma e, ainda,

atividades variadas que deflagrem experiências de aprendizagens diversas.

De modo geral, sua atmosfera deve congrega a pluralidade de identidades infantis ali presentes, fomentando a percepção de pertencimento nas meninas e meninos da turma, colocando-se como espaço que reconhece e sublinha a importância do desenvolvimento da expressão autônoma e autoral de todos os sujeitos nela envolvidos em suas múltiplas linguagens. É importante, ainda, ressaltar que nesse “todos” incluem-se as crianças com baixa acuidade visual, auditiva, motora e intelectual, permanente ou temporária, bem como aquelas com dificuldades de aprendizagem – sempre na busca de formas significativas de inserção das mesmas nas atividades planejadas.

São estas questões que serão mais detidamente abordadas nos três textos que compõem esta publicação, entendendo que nenhum dos três se propõe a ser um manual ou a ditar regras e normas de organização espacial irrefutáveis. Espero que vocês possam lê-los e problematizá-los à luz de sua realidade.

TEXTOS DA EDIÇÃO TEMÁTICA O AMBIENTE FORMATIVO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO²

*A edição temática **O ambiente formativo no ciclo de alfabetização** tem como proposta ampliar a discussão sobre a sala de aula como ambiente alfabetizador, abordando, entre outros aspectos: os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula e em outros espaços para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de alfabetização; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas e em pequenos grupos, favorecendo as interações; a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de todas as crianças nas atividades planejadas.*

TEXTO 1: ESPAÇO ESCOLAR COMO LUGAR PRIVILEGIADO DE FORMAÇÃO DA INFÂNCIA

O primeiro texto da edição temática propõe uma discussão sobre a escola como ambiente formativo e alfabetizador na perspectiva de uma educação integral, compreendendo o espaço escolar como a dimensão material do currículo que, juntamente com os conteúdos escolares e as práticas desenvolvidas no interior da escola, produz discursos e sujeitos, formando e conformando os que nela trabalham e estudam. Dessa forma, faz parte da proposta político-pedagógica orientar a forma de organização, distribuição e usos dos diferentes espaços escolares a partir dos seus sujeitos – crianças e adultos –, entendendo que esses espaços devem ser construídos e ressignificados por todos, possibilitando-lhes explorar, recriar e transformar os espaços, modificando o planejado. A escola, assim, constitui-se num espaço vivo, dinâmico, plural; espaço de produção de sentidos e de troca de saberes.

6

TEXTO 2: OS DIFERENTES ESPAÇOS COMO PARTES INTEGRANTES DO AMBIENTE FORMATIVO/ ALFABETIZADOR QUE É A ESCOLA

O segundo texto da edição temática tem como proposta pensar criticamente as dimensões formativas/ alfabetizadoras do ambiente escolar como um todo, focando, mais propriamente, os espaços de sala de aula do Ciclo da Alfabetização. Comentando sobre os diferentes espaços

² Os textos desta publicação eletrônica são referenciais para o desenvolvimento dos temas abordados na edição temática **O ambiente formativo no ciclo de alfabetização**, com veiculação no programa Salto para o Futuro/ TV Escola (MEC) em abril de 2013, 15/04 e 17/04 de 2013..

escolares, a autora destaca a biblioteca escolar como “o espaço com presença mais significativa de diferentes gêneros textuais acessíveis às crianças”. Observa, também, que “o espaço formativo escolar, sobretudo pensando no Ciclo da Alfabetização, deve abarcar formas de acolher o jogo simbólico, a imaginação e as brincadeiras espontâneas dos meninos e meninas, além dos jogos ditos pedagógicos, aqueles direcionados mais diretamente aos processos formais de apropriação e produção de conhecimento por parte das crianças”. Ao longo do texto, são feitas observações relevantes sobre a escolha e a organização do mobiliário e sobre a criação de espaços variados, como os “Cantinhos de Ciências, de Brincadeiras, de Faz de Conta, de Arte, de Teatro, de Música, de Matemática, de Leitura”, entre outros.

TEXTO 3: REFLETINDO SOBRE “AS PAREDES” NAS ESCOLAS

O terceiro texto da edição temática apresenta considerações instigantes sobre as imagens que são mostradas às crianças nas paredes das escolas, em especial nas salas de aula. Em geral, na “decoração” de murais, paredes, portas e corredores são encontrados personagens populares entre as crianças. Esta prática se deve, certamente, à necessidade de agradar as crianças e aproximá-las deste espaço, através da sua identificação com esses personagens. A autora observa, contudo, que “a exposição destes ícones dentro do espaço escolar” pode reforçar uma cultura de massa, que faz, desses personagens, produtos variados de consumo. E destaca: “Devemos pensar na escola como espaço de contraponto, como local privilegiado para oportunizar aos estudantes novas vivências, diversas daquelas a que têm acesso cotidianamente”. Ao longo do texto, são apresentadas interessantes sugestões, como essas: “Publicar nas paredes as produções da turma é, também, convidar/autorizar outros leitores a conhecerem os processos vividos pelo grupo; é socializar informações e garantir a prática da escrita em consonância com algumas de suas funções sociais – o que nos interessa particularmente quando falamos de turmas do Ciclo da Alfabetização”.

TEXTO 1

ESPAÇO ESCOLAR COMO LUGAR PRIVILEGIADO DE FORMAÇÃO DA INFÂNCIA

Álen Carla Reggiani Assis¹

É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (FREIRE, 2010, p. 45).

Este texto propõe uma discussão sobre a escola como ambiente formativo e alfabetizador na perspectiva de uma educação integral, compreendendo o espaço escolar como a dimensão material do currículo que, juntamente com os conteúdos escolares e as práticas desenvolvidas no interior da escola, produz discursos e sujeitos, formando e conformando os que nela trabalham e estudam.

Entender o que o espaço escolar representa na formação humana plena de educandos e educadores é condição para transformar o espaço real e o espaço possível em lugar de formação, em ambiente formativo.

Uma das primeiras tarefas da escola ao construir sua proposta pedagógica é conhecer

os/as educandos/as, seus tempos humanos, suas características e necessidades específicas, definindo-se, a partir daí, as condições necessárias à garantia do direito ao desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, o que exige planejar a organização dos espaços da escola como ambientes formativos.

OS CONCEITOS DE ESPAÇO, AMBIENTE E LUGAR

É necessário pensar o espaço escolar para além da dimensão física, ver além da paisagem (aspecto visível da realidade), perceber as marcas, os signos, os símbolos e os significados afetivos e culturais que são ali pro-

1 Gerente Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Coronel Fabriciano (MG); atuou como professora e coordenadora da rede pública e privada por mais de 20 anos. Formada em Pedagogia, Pós-graduada em Orientação Educacional e Informática na Educação.

duzidos. Para isso, retomo inicialmente as definições de **espaço, lugar e ambiente**, utilizando como referência o *Dicionário Eletrônico Houaiss*².

De acordo com a Wikipedia³, o termo lugar, de forma geral, é uma porção do espaço qualquer ou um ponto imaginário numa coordenada espacial percebida e definida pelo homem através de seus sentidos. O lugar, é então, uma parte do espaço geográfico onde vivemos e interagimos.

espaço

1 extensão ideal, sem limites, que contém todas as extensões finitas e todos os corpos ou objetos existentes ou possíveis 2 medida que separa duas linhas ou distância entre dois pontos 3 extensão limitada em uma, duas ou três dimensões; distância, área ou volume determinados; (...)

lugar

- 1 país, cidade, povoação, região não especificada;
- 2 disposição ou posição das coisas nos espaços que lhes são reservados;
- 3 identificação específica:
 - 3.1 de nacionalidade; o país
 - 3.2 de naturalidade; estado, município
 - 3.3 de localidade; registro de endereço; cidade, bairro, rua etc.
- 4 espaço ocupado, espaço próprio para determinado fim; (...)

ambiente

- 1 que rodeia ou envolve por todos os lados e constitui o meio em que se vive;
- 2 tudo que rodeia ou envolve os seres vivos e/ou as coisas; meio ambiente;
- 3 recinto, espaço, âmbito em que se está ou vive;
- 4 conjunto de condições materiais, culturais, psicológicas e morais que envolve uma ou mais pessoas; (...)

2 HOUAISS, A. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Versão 1.0, Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. CD-ROM

3 Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Lugar_\(local\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lugar_(local))> Acesso em: 01 out. 2012.

Trazendo a contribuição da geografia humanista, verificamos que esta define lugar como uma forma de experiência humana, “um tipo especial de vivência do espaço”⁴. Dessa forma, pode-se dizer que o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem sentidos e significados.

Segundo Silva (2006, s.p.), “a escola ocupa um espaço e *um lugar*; um espaço projetado (adequado ou não) e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado, que vai sendo transformado nas relações estabelecidas”. A forma de ocupação e utilização do espaço escolar pelos sujeitos, sempre pensada a partir de teorias, propostas e projetos educacionais, “é que o qualifica e o constitui como lugar” segundo Frago (1998, p. 61). Assim, a escola, como espaço de formação, pode ou não se transformar em lugar de formação.

Nesse sentido, proponho pensar o espaço da escola como lugar socialmente construído pelas crianças e pelos adultos que nele habitam e convivem, considerando o que afirma Frago:

O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como su-

porte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído (FRAGO, 1998, p. 61).

A partir da compreensão sobre as especificidades dos conceitos de espaço e lugar, pergunta-se: em que condições o espaço escolar pode ser qualificado como ambiente de aprendizagem? Para nos ajudar a entender a diferença entre espaço e ambiente, reporto-me a Zabalza e Forneiro (1998):

O termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e se caracteriza pelos objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. Os espaços, com seus qualificativos físicos, constituem locais de aprendizagem e desenvolvimento. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais das pessoas envolvidas no processo, adultos e crianças. Ou seja, por parte do espaço temos as coisas postas em termos mais objetivos, por parte do ambiente, as mais subjetivas. [...] Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998. p. 233).

Nesse sentido, o ambiente pode promover ou inibir o desenvolvimento da criança. Para promover o desenvolvimento e estimular aprendizagens, “a organização do espaço deve, em primeiro lugar, atender às necessidades das crianças relacionadas à construção da autonomia, de socialização e constituir-se em um espaço de desafios, descobertas e possibilidades de muitas e variadas relações”⁵.

O ESPAÇO COMO DIMENSÃO MATERIAL DO CURRÍCULO

O espaço legitima-se como um elemento curricular em suas quatro dimensões: a dimensão *física* refere-se ao aspecto material do ambiente; a *funcional* refere-se à forma de utilização dos espaços; a *temporal* refere-se à organização do tempo e a *relacional* refere-se às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula e dos demais espaços escolares.

A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das

estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que estão representadas⁶.

As configurações do espaço, bem como sua distribuição e seus usos, produzem sentidos e significados que são determinantes na formação dos educandos. É nessa perspectiva que o espaço escolar constitui-se como um dos eixos da proposta pedagógica e, portanto, como espaço formador, interferindo no desenvolvimento dos sujeitos tanto quanto os conteúdos e as práticas vivenciadas nele.

Assim, o espaço-educativo é reflexo da pedagogia: é, segundo Escolano (2001, p. 21), um “constructo cultural” refletindo ideologias predominantes; um “mediador cultural” na formação do sujeito desde as primeiras

experiências e aprendizagens e tem grande significado para o currículo. Em outras palavras, é “uma forma silenciosa de ensino”. De acordo com este conceito, o espaço escolar é parte integrante do currículo, influenciando e modificando as relações, as aprendizagens e o processo de desenvolvimento da criança. As configurações do espaço escolar revelam

As configurações do espaço, bem como sua distribuição e seus usos, produzem sentidos e significados que são determinantes na formação dos educandos.

5 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. PROINFANTIL. Livro de Estudo: Módulo III. Brasília (DF): MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 7, v. 2, p. 10).

6 Idem, p.14.

sempre as teorias e concepções pedagógicas que o legitimam, pois, conforme Faria (2003), “a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia”.

Em relação à dimensão *física*, observamos que a escola é um espaço construído, organizado e ordenado com a finalidade de diferenciar as relações sociais dentro dela. É importante destacar que há aspectos deste espaço que precisam ser garantidos para oferecer às crianças condições básicas de segurança, acessibilidade, conforto ambiental em relação à iluminação, ventilação, temperatura, qualidade acústica, visual, dentre outras, bem como é necessário que o mobiliário garanta conforto e comodidade nos pontos de apoio, especialmente pés e antebraço. Assim, o que percebemos é que o espaço escolar delimita as experiências do corpo, com espaços de proibição e movimentação; espaços de passagem (circulação) ou permanência (convívios); espaços abertos e fechados, internos e externos. No entanto, são os sujeitos nas relações de apropriação ou negação que irão atribuir sentido e significado aos espaços e suas estruturas.

Analisando, então, o espaço escolar na dimensão *funcional*, vemos que a escola como um todo e a sala de aula especificamente revelam a proposta de educação pretendida para os sujeitos – educadores e educandos – inseridos neste tempo-lugar. Isto é: obser-

vando o ambiente escolar, é possível perceber as propostas filosóficas que alicerçam os conceitos de ensino-aprendizagem, bem como as relações entre professores e alunos, explicitando, ou não, a hierarquia, o controle e a disciplina por meio de permissões e proibições, regras e normas.

É possível dizer que os móveis existentes e seu posicionamento informam as expectativas quanto à ocupação do local – percepção que tende a ser confirmada ao longo do tempo a partir da experiência diária, do conhecimento mútuo professor-alunos e das normas institucionais. Cadeiras dispostas em círculo sugerem que ocorrerá uma discussão na qual é esperada a participação de todos; carteiras enfileiradas voltadas para o professor pressupõem aula expositiva; mesas próximas entre si formando blocos maiores indicam a realização de trabalhos em grupos, e assim por diante (ELALI, 2003. p. 310).

Pelo exposto, os espaços podem ser organizados de diversas formas para atender ao desenvolvimento de diferentes intenções pedagógicas. O arranjo e o uso dos espaços da sala de aula, pátio, biblioteca, refeitório podem configurar-se como centros estimulantes e significativos de atividades que trabalhem as múltiplas linguagens e percepções. Assim, os espaços, na perspectiva da dimensão *relacional*, tornam-se potencializadores

de experiências e de aprendizagens, porque oferecem condições, impõem limites, criam possibilidades, provocando nos sujeitos as mais diferentes formas de apropriação e percepção.

Da mesma forma, espaços aparentemente iguais podem apresentar experiências diversas. Observa-se que as salas de aula de uma escola são construídas muitas vezes de maneira uniforme, seguindo o mesmo padrão de tamanho, cores e disposição de janelas e portas. No entanto, o grupo de crianças e educadores que utilizam as salas se apropria do espaço de forma singular, explorando e vivendo experiências diversas. Muitos educadores, apesar dos espaços não serem os ideais, com imaginação, criatividade e sensibilidade, e entendendo a criança como sujeito, (re)constróem com elas a configuração desses espaços.

Seguindo a linha de explanação que desenvolvo até aqui, cabe que cada leitor(a) possa refletir sobre sua prática, perguntando-se: como a configuração e a distribuição do espaço escolar têm sido pensadas por educadores e gestores no processo de planejamento e revisão da proposta pedagógica? Qual é a importância formadora deste espaço? A que/quem ele se destina? Como são planejadas a organização e a disposição dos recursos materiais, de modo a promover o acolhimento e a interação das crianças e suas famílias? Qual é a participação das crianças

na sua organização? Elas estão sendo percebidas como sujeitos de direito? Como esse espaço é percebido e discutido pelas crianças e adultos que nele interagem? Que usos são feitos dos espaços construídos, vivenciados e disponibilizados às crianças? Qual é a qualidade funcional e construtiva desses espaços? Que condições de acessibilidade, autonomia e interação são possibilitadas pelos espaços escolares?

A ESCOLA COMO AMBIENTE DE ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO

No contexto atual, sobretudo a partir das políticas de educação integral e de ampliação da jornada escolar, a escola assume importância cada vez mais significativa na socialização das crianças, tornando-se lugar privilegiado de convívio e produção de cultura, o que nos exige refletir sobre como os espaços escolares devem ser planejados e organizados, constituindo-se em ambientes de acolhimento e pertencimento, que valorizem a história e a cultura dos sujeitos envolvidos.

Mas quais imagens predominam na decoração das paredes, murais, capas de livros e caixas, pastas, toalhas e cortinas das escolas? Se formos observar de perto o cotidiano escolar, ainda vemos cartazes para o “Dia das Mães”, ou “dos Pais”, referindo-se a um modelo-padrão de família; folhas de exer-

cícios reproduzidas e coloridas igualmente por todas as crianças; figuras de mulheres e homens que estão longe de referir-se às famílias reais dos alunos e das alunas e às próprias professoras e professores; ainda se veem imagens estereotipadas ilustrando personagens, que são feitas pelos adultos. Além disso, observa-se também a presença de símbolos de uma única religião. Ou, ainda, alfabetários e numerários, cartazes e painéis produzidos por adultos... Será que todas as crianças são representadas ou se sentem representadas nas imagens de crianças, famílias etc. que, em geral, compõem os murais? Como é possível acolher as crianças e suas famílias, trabalhar a identidade e a ideia de pertencimento, com práticas que ignoram a realidade dos sujeitos que ali convivem? Observando as paredes das salas e da escola como um todo, percebem-se, claramente, a concepção de diversidade, a de alfabetização, a de família e a de infância, ali presentes, muitas vezes representadas numa visão homogênea, infantilizada e branca.

Por outro lado, é importante ressaltar que muitas escolas constroem um “ambiente acolhedor, convidativo, que se mostra dialógico com a comunidade escolar como um todo e com as crianças de cada turma em particular – um ambiente pleno de fotos das

crianças e seus trabalhos autorais, de maneira que todos podem ver e ver-se ali retratados”⁸.

Pelo exposto, entende-se que o próprio ambiente escolar educa crianças e adultos, influenciando decisivamente na qualidade das relações e das experiências que ocorrem em seu interior. Ao observar a sala de aula e outros espaços de interação, é possível perceber de imediato as marcas das experiências vivenciadas e compartilhadas, se estas são experiências que acolhem as crianças e as valorizam como autoras e produtoras de cultura, que lhes possibilitam estreitar relações, criar laços, afirmar identidades e sentir-se parte desse espaço.

Os espaços onde se desenvolvem ações educativas não são simples cenários, mas lugares plenos de significações e intencionalidades, em que se inscrevem e se produzem relações de poderes, de práticas e representações culturais, históricas e sociais. (...) Ritmos, necessidades, arranjos, disposição de mobiliário, tempo que se dispõe para seus usos, tudo isso configura o modo como um espaço de educação funciona. (...) Eles nos possibilitam compreender que nenhum espaço é neutro, pois carrega em sua configuração signos, símbolos e

7 Sobre a linguagem das paredes, leia mais no texto de Celia Flores, nesta mesma publicação eletrônica.

8 LEITE, Maria Isabel. As paredes também falam... Mas o que elas estão nos dizendo?! Disponível em <<http://repensandoescolas.blogspot.com.br/>> post. do dia 10 set. 2012.

vestígios de sua ocupação. O espaço comunica o uso que dele se faz (...). Tais aspectos referem a escola enquanto lugar que produz marcas nas estruturas mentais de crianças, adolescentes e jovens (MOGNOL, 2007, p.118-9).

Considerando que a vivência e a compreensão do mundo se dão através do corpo, que experiências os espaços escolares têm possibilitado às nossas crianças? Quais as consequências do emparedamento ou do confinamento das crianças no espaço escolar? É preciso sublinhar que, quando a organização do tempo e do espaço escolar é realizada apenas pelo adulto, que cria regras sem a participação das crianças, estas dificilmente conseguem se apropriar desses espaços e neles estabelecer relações de pertencimento.

A criança precisa de espaços em que possa deixar suas marcas, onde possa voltar amanhã e se perceber ali, em algum rabisco, em algum montinho de areia, em algum objeto fora do seu lugar habitual. Espaços que de alguma forma possam ser transformados por elas, que possam acolher suas manifestações (BARBOSA, 2003, p. 8).

Que concepções e valores estão presentes na forma de organização do mobiliário? Que funções nós damos às diferentes formas de organização da sala de aula: fiscalizar, controlar ou estimular, construir? Estamos possibilitando as interações, as descobertas e a autonomia das crianças? Que rituais, valores, condutas, hábitos e regras são possibilitados pelos diferentes espaços escolares (sala de aula, pátio, biblioteca, refeitório)?

O que o ambiente das escolas está ensinando às nossas crianças? Há liberdade para intervenção das crianças nos espaços?

O desenvolvimento humano pleno da criança pressupõe o direito à alfabetização como processo social e cultural mais amplo, incluindo a aprendizagem da leitura e da escrita.

ESCOLA: ESPAÇO PARA A INFÂNCIA E DA INFÂNCIA

Fazendo um recorte em torno do Ciclo da Alfabetização – correspondendo às crianças de 6 a 8 anos –, considero importante destacar o espaço da escola como ambiente formativo e alfabetizador, tendo em vista a centralidade da alfabetização para este grupo de crianças do Ensino Fundamental. O desenvolvimento humano pleno da criança pressupõe o direito à alfabetização como processo social e cultural mais amplo, incluindo a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, o espaço escolar que se

propõe como ambiente formativo e alfabetizador deve ser cuidadosamente planejado⁹. É necessário organizar a disposição do mobiliário (carteiras, armários, mesa) de modo a facilitar a circulação das crianças e favorecer a interação entre elas em atividades em duplas ou grupos. Os materiais disponíveis (livros de literatura, brinquedos, jogos, lápis de cor, papéis, mapas, revistas, jornais, panfletos etc.) devem ser colocados ao alcance das crianças, para uso de forma espontânea e sob a coordenação do/a professor/a, o que possibilita a iniciativa e a construção da autonomia, mostrando o quanto é importante que as crianças façam escolhas: não só sobre o material (tipo, cor), mas em relação à atividade (ler uma história, colorir, montar um quebra-cabeça etc.). Para isso, os espaços e materiais pedagógicos devem promover

(...) vivências e experiências em que as crianças se expressem por múltiplas linguagens como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz de conta, a modelagem, a dança, a poesia e a própria fala. (...) Essas atividades são essenciais não apenas para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, mas também do leitor e produtor de textos (MELLO, 2010, p.51).

Partindo desse conceito, além de refletirmos sobre todas as situações descritas acima

que ainda estão presentes nos espaços escolares, cabe nos indagarmos se os ambientes escolares estão ampliando e qualificando o universo letrado das crianças...

O que fica cada vez mais claro é que o que deve ser considerado como princípio e como condição para toda e qualquer ação educativa é conhecer os sujeitos – aquelas crianças reais com as quais trabalhamos – e a forma como vivem a infância em sua rica diversidade, levando em conta que

(..) um espaço e o modo como é organizado resultam sempre das ideias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças (FARIA, 2003, p.85).

Se o que se concebe é que o espaço escolar materialize as concepções de criança, educação, ensino e aprendizagem, refletindo assim a identidade da escola, seus modos de ser, pensar e agir, é sempre necessário avaliar cotidianamente se esses espaços são pensados e organizados a partir da infância real e com a participação das crianças, considerando suas características, possibilida-

9 Sobre a sala de aula do Ciclo da Alfabetização, leia mais no texto de Maria Isabel Leite, nesta mesma revista.

des e limitações, bem como suas vivências socioculturais e interesses.

Assim, faz parte da proposta político-pedagógica orientar a forma de organização, distribuição e usos dos diferentes espaços escolares a partir dos seus sujeitos – crianças e adultos –, entendendo que esses espaços devem ser construídos e ressignificados por todos, possibilitando-lhes explorar, recriar e transformar os espaços, modificando o planejado. A escola, assim, constitui-se num espaço vivo, dinâmico, plural; espaço de produção de sentidos e de troca de saberes:

(...) um lugar privilegiado da infância, onde a criança, ao falar, ouvir, ver, sentir, pensar, resistir, concordar, discordar, desenhar, dramatizar, rir, gesticular, pintar, escrever, está tecendo sua história e a forma como a percebe e se percebe na história e na sociedade; onde meninos e meninas sejam compreendidos como sujeitos históricos, culturais e de direitos, viabilizando que se consiga enxergar a criança que está subsumida no aluno (QUINTEIRO, 2005, p.14).

O ambiente escolar é, portanto, o palco em que uma diversidade de experiências é realizada por diferentes atores. O espaço para a infância, nesta proposta deve garantir a adequação das condições físicas e materiais do ponto de vista da qualidade, do conforto, da

segurança e da acessibilidade, favorecendo o desenvolvimento da criança nas suas múltiplas dimensões.

Para crianças pequenas em fase de pré-alfabetização e alfabetização, o espaço poderia se caracterizar pela multiplicidade de ambientes, pelos desníveis dos pisos, pela variedade dos pés-direitos, da luz, das cores e pela possibilidade de usar painéis e panos, fugindo sempre que possível das salas cartesianas. Pisos e paredes seriam, ao mesmo tempo, elementos concretos de arquitetura e construção, de ensino e de brinquedo. Um grande espaço, com vários ambientes menores no seu interior, possibilita reencontrar os espaços da socialização da criança em diferentes situações e agrupamentos, dinamizar as atividades, despertar sempre novos interesses (LIMA, 1989, p.77).

Por fim, como espaço da infância, é importante considerar que o lugar da escola desperta afetos e sensações, sentimentos de acolhimento ou abandono, deixando marcas na memória dos sujeitos que nele convivem. Crianças e adultos deixam suas marcas com os seus modos de ver, olhar, pensar, sentir, cheirar, tocar, perceber o mundo. Nesse sentido, para que a criança se aproprie da escola, transformando este tempo e espaço também em um lugar seu, “é necessário que a ela seja permitido deixar suas marcas, seja

através de uma pintura na parede, um desenho no chão ou participando da discussão, definição e organização destes espaços, enfim, dando-lhe oportunidades de opinar e discutir suas ideias e desejos” (PINTO, 2007, p.15).

Partindo desses conceitos, cabe ainda refletir: os espaços criados para as crianças são dignos? Como consideram as diferentes infâncias, sobretudo a infância menos favorecida? Há espaço para o lúdico, a imaginação, a criatividade, a descoberta e as múltiplas linguagens? As crianças se apropriam dos espaços propondo novos usos e formas de organização? Suas manifestações são acolhidas?

Queremos uma escola não como o lugar da disciplinarização de hábitos e atitudes, de memorização de conceitos, mas um lugar que seja para todas as crianças – pobres e ricos; brancas, negras e indígenas; meninos e meninas – um espaço de afirmação de identidades e autoria, do ouvir e do falar, do brincar e do interagir, enfim, um lugar onde as crianças possam deixar as suas marcas. Vamos, pois, “deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação” (LIMA, 1989, p.72).

Eis o nosso desafio!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, S. N. F. Corre, vai, vai mais uma vez! Um estudo exploratório sobre o espaço e o tempo da brincadeira de crianças em um shopping. In: *Anais 26ª Reunião Anual da ANPED*, Poços de Caldas, 2003.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/silvianelifalcaobarbosa.rtf>> Acesso em: 2 out. 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *PROINFANTIL*. Livro de Estudo: Módulo III. Brasília (DF): MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 7, v. 2, 62 p.).

ELALI, G. A. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. In: *Estudos de Psicologia* (UFRN), Natal, RN, v. 8 (2), n. 1, p. 309-319, 2003.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep-sic/v8n2/19047.pdf>> Acesso em: 2 out. 2012.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pe-

dagogia infantil. In: _____. & PALHARES, M.(orgs.). *Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 4. ed., 2003, p. 67-100.

Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/FARIA_OEspacoFisicoComoDosElem_IN_EducacaoInfantilPosLDB_pp63_100.doc/view> Acesso em: 2 out. 2012.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

LIMA, M. *A criança e a cidade*. São Paulo: Nobel, 1989.

MELLO, S. A. Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos. In: *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil*. Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf> Acesso em: 2 out. 2012.

MOGNOL, L. C. A arquitetura do espaço escolar: um espaço/lugar para a arte na educação. In: PILLOTTO, S. S. D. (org.). *Linguagens da arte na infância*. Joinville: Univille, 2007.

PINTO, M. R. B. Tempos e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu/MG, 2005.

Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt13/gt13423int.rtf> Acesso em: 2 out. 2012.

QUINTEIRO, J. et. al. A participação da criança na escola de ensino fundamental: um desafio nas séries iniciais. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG: ANPED, 2005.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT13/gt13773int.rtf>> Acesso em: 2 out. 2012.

SILVA, R. E. D. P. Verbete *Espaços Formadores do Dicionário da Educação – Tempos e Espaços Escolares*.

Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/index.aspx?ID_OBJETO=30328&tipo=ob&cp=000000&cb=> Acesso em: 6 out. 2012.

TEXTO 2

O PLANEJAMENTO COLETIVO NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO: A CULTURA DA COLABORAÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA A APRENDIZAGEM

Maria Isabel Leite ¹

A ideia deste texto é pensar criticamente as dimensões formativas/ alfabetizadoras do ambiente escolar como um todo, focando, mais propriamente, os espaços de sala de aula do Ciclo da Alfabetização. Para tal, proponho voltar inicialmente nosso olhar aos tantos outros espaços que compõem o ambiente formativo de uma escola e, depois estreitar o foco. Afinal, cabe considerar que quando pensamos, hoje, na escola como espaço privilegiado de apropriação e produção crítica de conhecimento; como *locus* de criação e de ressignificação da cultura – herdada e contemporânea – e como espaço fomentador e favorecedor de permanentes reconfigurações identitárias, exigimos

(...) a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios

que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia[ndo] trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas².

Neste sentido, propostas diferenciadas de trabalho vêm desafiando a comunidade escolar a redimensionar seus espaços – muitas vezes já (con)sagrados – de forma a atender às novas demandas, desejos e exigências que se colocam contemporaneamente. Sob este aspecto, revisitando a Resolução supracitada, encontramos no Art. 44:

X - a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar [deve

1 Arte-educadora, pedagoga, especialista em Psicopedagogia, mestre e doutora em Educação, com pós-doutorado em Arte-Educação. Trabalhou 15 anos diretamente com crianças; é pesquisadora da infância e dedica-se à formação inicial e em serviço de professores desde 1995. É consultora na área da educação, da infância e da arte em espaços de educação formal e não formal, em instituições governamentais e em empresas e organismos internacionais. Consultora desta edição temática.

2 Resolução CNE/CEB no. 4/2010, Art. 11. Parágrafo único.

ser pensada] de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda às normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional.

Neste passeio pelo ambiente formativo da escola, com foco voltado à alfabetização/letramento, buscamos identificar, primeiramente, o espaço com presença mais significativa de diferentes gêneros textuais acessíveis às crianças: a biblioteca escolar³. Claro que seria ótimo que todas as escolas tivessem bibliotecas grandes e bem estruturadas⁴, mas a falta de espaço e/ou de recursos não pode impedir os esforços por criar alternativas para oferecer livros às crianças e aos professores de forma convidativa, seja em bibliotecas menos sofisticadas ou naquelas mais estruturadas, seja criando espaços originais para atrair / formar leitores, como os exemplos que vimos em diversas escolas de Ensino Fundamental. Na E. M. Dom Lélis Lara, em Coronel Fabriciano (MG), um barbante, com pregadores de roupa na ponta, é amarrado nas árvores do pátio e, no horário de recreio, disponibilizam-se livros e revistinhas

em quadrinhos aos leitores interessados. Na E. M. Said Albeny, também em Coronel Fabriciano, foi criado o Projeto LITERARTE, que disponibiliza, em um espaço alternativo sob as escadas, livros de literatura para as crianças lerem no recreio. Na E. M. José Araújo da Silva, em Petrolândia (PE), oferece-se diariamente uma “banca” de livros, revistinhas em quadrinhos e literatura de cordel para as crianças lerem durante o recreio. E na E. M. Magda Ivana, em Jaciara (MT), criou-se uma maleta literária, que é uma espécie de biblioteca volante/ itinerante que roda as salas de aula... Só para citar alguns exemplos.

Uma das necessidades geradas na implantação do Ciclo da Alfabetização é a criação de espaços específicos para o apoio às crianças que estejam com dificuldades de aprendizagem, bem como espaços de atendimento às meninas e aos meninos especiais, comumente denominadas como as salas de recursos – ambientes formativos / alfabetizadores que costumam acolher, de forma mais explícita e significativa, a dimensão lúdica da aprendizagem. Outro ambiente que vem merecendo destaque dentro das escolas em seu trabalho junto ao Ciclo da Alfabetização são as *salas*

3 “No Brasil, por várias décadas, se manteve formidável esforço de investimentos na produção e aquisição de livros didáticos e de leitura para alunos e escolas, que se traduziu na compra de dezenas de milhões de exemplares de livros e em sua distribuição aos alunos, às bibliotecas escolares, às salas de leitura e aos “cantinhos de leitura” nas salas de aula. Os dados mostram que, em 2005, quase a metade das escolas urbanas brasileiras declararam dispor de bibliotecas de algum porte e com alguma condição de funcionamento – proporção que chega a 77% na Região Sul” (Ireland, 2007, p.246).

4 Como a Biblioteca da E. M. Said Albeny, em Coronel Fabriciano (MG), que usou verba do Programa Mais Educação e livros do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) para complementar e qualificar a biblioteca que já funcionava na proposta de educação integral do município.

de informática, uma vez que a alfabetização digital tem sido foco de atenção das políticas educacionais e isto se vê refletido no acesso que meninas e meninos têm tido aos computadores, como parte de seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Mas só ambientes fechados e estruturados são formativos/ alfabetizadores? Nosso mestre Paulo Freire já ensinava que a “leitura de mundo” precede a leitura que é feita na escola... Assim, *espaços amplos, preferencialmente ao ar livre*, que favorecem outro tipo de experiência às crianças, são importantes impulsionadores de seus processos de produção e apropriação de conheci-

mentos. Tomamos como exemplo a E. M. 1º de Maio, em Petrolândia (PE), onde foi feita uma horta orgânica com um jardim de plantas medicinais, que é cuidado pelos meninos e meninas. E também uma plantação de milho atrás do pátio arborizado, a fim de possibilitar a colheita, pelas crianças, na época da festa junina. Assim como esta, outras tantas instituições escolares oferecem locais am-

plos que possibilitam experiências diversas, de forma a assegurarem também o direito de a criança ter contato direto com a natureza e de brincar livremente⁵...

A dimensão lúdica da aprendizagem é o eixo norteador das políticas educacionais da infância na Educação Infantil, no Ciclo da Alfabetização e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, o espaço formativo

escolar, sobretudo pensando no Ciclo da Alfabetização, deve abarcar formas de acolher o jogo simbólico, a imaginação e as brincadeiras espontâneas dos meninos e meninas, além dos jogos ditos pedagógicos, aqueles direcionados mais diretamente aos processos

formais de apropriação e produção de conhecimento por parte das crianças. Visitando diferentes escolas das redes públicas municipais⁶, a quantidade de jogos deste tipo recebidos em cada escola através do Governo Federal chama a atenção, mas também desaponta a percepção de que a maioria dessas escolas não os disponibiliza para as crianças. Neste caso, não apenas ficam tran-

A dimensão lúdica da aprendizagem é o eixo norteador das políticas educacionais da infância na Educação Infantil, no Ciclo da Alfabetização e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5 As EMEF Capitão Felipe Dieter e Guido A. Lermen, ambas em Lajeado, RS, são bons exemplos neste sentido.

6 Em pesquisa desenvolvida no primeiro semestre de 2012 para consultoria ao MEC, através da UNESCO, sobre o Ciclo da Alfabetização em municípios das 5 regiões brasileiras.

cados nos armários, mas guardados na sala dos professores, ou na diretoria – e, muitas vezes, ainda se percebe que estão novos demais (muitos ainda no invólucro!), denotando que não têm sido usados. Por que jogos, brinquedos e processos imaginativos ficam alijados dos ambientes formadores/ alfabetizadores?

Acolher as brincadeiras e as diversas expressões das culturas da infância nos espaços escolares expressa uma concepção de aluno como criança, como sujeito da linguagem, como sujeito de direitos, dentre os quais o direito a aprender e se desenvolver plenamente, tendo a escola como ambiente formativo/ alfabetizador privilegiado, onde se desenrolam e desenvolvem tramas interativas diversas, descobertas múltiplas e expressões coletivas e singulares plenas de significação. Neste sentido, brincar, imaginar, expressar-se autoralmente nas múltiplas linguagens e encantar-se fazem parte dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e devem ser acolhidos pela instituição escolar.

Acolhimento passa também pela possibilidade de bem-estar de todos, por isso é reflexo da limpeza, iluminação, ventilação, além da disponibilização de áreas abertas e cobertas, e acesso aos elementos da natureza, como já mencionado. Mas como isto se traduz na prática? Será que espaços vazios, assépticos e nus, sem qualquer estímulo ou

convite à participação/ inserção das crianças, são acolhedores? Explicitam a identidade, a história e a diversidade cultural dos atores sociais ali envolvidos? Ou se apresentam como locais estéreis e inóspitos, locais que mais parecem não lugares, uma terra de ninguém, desabitada? Ainda observando algumas escolhas (porque nunca é demais lembrar que os espaços não são neutros – ao contrário! – refletem as concepções de escola, de criança, de aprendizagem etc. eleitas naquele projeto educativo), nós nos propomos também a indagar: será que todas as organizações de espaços escolares têm possibilitado o convívio e a troca entre crianças de idades diversas? Dos diferentes professores entre si? Dos atores sociais da escola com a comunidade circunvizinha?

Ainda quando se fala de acolhimento, não se pode deixar de problematizar a perspectiva de inclusão e as respectivas adaptações de acessibilidade esperadas nestes ambientes, bem como a necessidade de tomar os espaços escolares como forma de assegurar a integração entre as diferentes etapas da Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio –, o que se vê também refletido na escolha do mobiliário, a disposição do mesmo etc. Entretanto, nas visitas de campo, infelizmente, foi possível constatar inúmeros distanciamentos entre o discurso organizado e assimilado em prol do ambiente acolhedor e desafiador aos processos de apropriação e produção de conhecimentos

– no caso deste texto, com foco na leitura e escrita das crianças.

Mas se “o modelo educacional vigente não provocou mudanças efetivas de comportamento para construir uma cidadania solidária, responsável e comprometida com o País e com seu futuro”⁷, ainda cabe refletirmos de que maneira isso pode/ deve se modificar daqui para frente – e o ambiente é um dos elementos de mudança que precisa ser sempre cuidadosamente considerado⁸.

A SALA DE AULA DO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO COMO AMBIENTE PRIVILEGIADAMENTE ALFABETIZADOR

Começamos a pensar o espaço da sala de aula a partir da pesquisa de Ireland (2007), realizada em 2003 e abrangendo todo território brasileiro, que aponta que as salas de aula não são descritas como locais atraentes às crianças. E por que não o são?

Sabemos que a constituição geral do espaço físico, a organização e a escolha do mobiliário devem ser reflexos de intencionalidade pedagógica, e estarem de acordo com os

pressupostos explicitados no projeto político pedagógico da instituição escolar, sendo assim, denotam o conceito de ambiente formativo que se consolida permanentemente na escola, bem como a proposta pedagógica vigente, entre outros aspectos. Neste sentido, além da distribuição geral dos espaços no ambiente escolar, a organização interna de cada sala de aula, a despeito do número de crianças na turma, pode favorecer, ou desfavorecer, os processos de apropriação e produção de conhecimentos por parte das meninas e meninos-aluno/as – bem como tornar o ambiente geral mais acolhedor e agradável, pleno de significações e rastros identitários. Como pode, diferentemente, consubstanciar-se como local impessoal, ou repleto de imagens distantes da realidade das crianças, arrefecendo seus esforços pela criação de laços de pertencimento.

Especificamente sobre a arrumação escolhida para o mobiliário, nas visitas de campo foram observadas variadas formas de organização das mesas/ carteiras: em círculo, semicírculos concêntricos, em “U”, em fileiras de duplas, em grupos de 4, em grupos de 6, ou mesmo em dois grandes grupos. Mas, infelizmente, ainda é muito comum a existência de salas de aula do Ciclo da Alfabetização

7 In: BRASIL. *Ensino Fundamental de 9 anos - orientações gerais*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEF, 2004, p.8.

8 Neste sentido, percebo como um fator preocupante que apenas 30% dos municípios que implantaram o Ciclo da Alfabetização tenham feito qualquer alteração no seu espaço físico e/ou mobiliário para melhor atender às novas necessidades.

com carteiras enfileiradas, uma a uma, que colocam as crianças grudadas nas paredes laterais da sala e terminam na parede dos fundos (quando não grudam também a primeira fileira na parede da frente!). Seria este um tipo de organização espacial que favorece o processo de produção de conhecimento, em particular, de alfabetização/ letramento? Cabe sempre perguntar: a maneira como estamos dispendo as mesas possibilita a livre e ágil circulação das meninas e dos meninos? Favorece a troca entre eles, e deles com o(a) professor(a)? A organização da sala torna possível propor atividades não apenas individuais, mas também em duplas, ou grupos pequenos e maiores, de forma a dinamizar as ações pedagógicas? Quem está em destaque na arrumação? O(a) professor(a) e o quadro de giz/ de hidrocor? Ou o grupo em sua circularidade de ideias e propostas?

Se a escolha da organização não é neutra, “nesse processo, a escola deve considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças, utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para elas⁹”. Nesta direção, não apenas a maneira de arrumar o mobiliário, como a própria escolha deste deve ser revisitada: quando focamos no mobiliário disponibilizado, defendemos que, antes de tudo, as crianças têm que poder sentar-se confortavelmente nas cadeiras... E o que se percebe nas observações de campo

é que, sobretudo as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, são menores do que as cadeiras a elas oferecidas, ficando com os pés fora do chão, sem apoio. E, mais do que isso, todas as crianças-aluno/as têm direito a um mobiliário bonito, higiênico, prático e de múltiplas funções, que possa ser agrupado de diferentes maneiras – e, mais uma vez, infelizmente, este aspecto não foi unânime nas visitas feitas, pois além do estado deplorável do mobiliário de algumas escolas, muitos modelos de carteira, mesmo novos, não só eram inadequados ao tamanho das crianças, mas também inviabilizavam agrupamentos diversos e/ou o desenvolvimento de atividades coletivas.

Além das carteiras, estantes e armários costumam compor o mobiliário das salas de aula, igualmente explicitando as concepções teóricas que embasam suas escolhas. A opção por guardar os materiais diversos em armários trancados, por exemplo, fala de uma distância professor-aluno; da perspectiva de criança como dependente da generosidade e dos cuidados dos adultos-provedores que a circundam; de meninas e meninos percebidos como incapacitados de cuidar dos materiais e assumir suas formas de uso. Em contrapartida, a disponibilização de materiais em estantes abertas e baixas fala de uma ideia de criança autônoma, que faz escolhas, que sabe cuidar de si e do outro, que

respeita os limites do grupo e trabalha de maneira cooperativa, na dimensão de coletividade e cidadania¹⁰.

Afora o mobiliário propriamente dito, as formas de organização das salas de aula vão, também, explicitar práticas que evocam mais, ou menos, a participação das crianças. Portanto, além de a disposição das mesas/ carteiras proporcionar maior, ou menor, troca entre as crianças, a sala de aula pode comportar “cantinhos” que ofereçam possibilidades de a criança se movimentar; trabalhar sentada no chão, ou de pé; variar seu grupo de colegas-parceiros; eleger uma proposta de livre escolha; entre outras possibilidades que dinamizam o dia a dia e, ainda, favorecem o respeito aos diferentes níveis de aprendizagem e de interesses dentro do mesmo grupo de alunos. Neste sentido, inserem-se os Cantinhos de Ciências, de Brincadeiras, de Faz de Conta, de Arte, de Teatro, de Música, de Matemática, entre outros, lembrando que todas as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares compõem a alfabetização – e não apenas a Língua Portuguesa.

O chamado Cantinho da Leitura é o mais comum nas salas de aula do Ciclo da Alfabeti-

zação. O problema, entretanto, está na qualidade dos livros eventualmente oferecidos. Se de um lado encontramos livros de qualidade, muitos dos quais advindos do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares, outros Cantinhos da Leitura são organizados com livros adquiridos pelas próprias professoras através de vendedores ambulantes que vão às escolas; ou pedidos aos pais, sem qualquer critério de qualidade; ou, ainda, um amontoado de livros didáticos velhos e fora de uso. Aliás, as pilhas de livros didáticos – usados ou novos! –, em alguns municípios, chegam a assustar! Algumas escolas organizam esses livros em caixas distribuídas nas salas, em armários nas salas dos professores, ou justamente, como acabo de comentar, colocam estes livros nos Cantinhos de Leitura, imaginando estar contribuindo para a formação dos sujeitos leitores¹¹.

Ainda examinando os componentes daquilo que podemos identificar como ambiente formativo/ alfabetizador na sala de aula, cabe destacar que estes espaços estão repletos de mensagens visuais de caráter educativo/ pedagógico. Quando focamos na perspectiva da alfabetização/ letramento, deparamo-nos com os chamados alfabetários¹² e seus deri-

10 As EMEF Guido A. Lermen e Capitão F. Dieter, em Lajeado, RS, primam pela ideia de participação infantil e construção da autonomia das crianças.

11 Também na busca de auxiliar a formação de sujeitos leitores, vi professores bem intencionados que recortavam material dos livros didáticos fora de uso e criavam “caixinhas de leitura” para estimular, em seus alunos, o prazer de ler livremente. Imaginavam estar, assim, oferecendo diferentes gêneros literários de qualidade – o que está longe de ser verdadeiro, visto que eram todos textos utilitários travestidos, muitas vezes, de textos poéticos.

12 Sobre este assunto, citamos o texto de Celia Flores, nesta mesma publicação eletrônica.

vados: cartazes ou similares que mostram as letras ou encontros vocálicos, sílabas e palavras, ilustrados, ou não. Entendidos como recurso pedagógico importante para as crianças em seus processos de apropriação e produção da escrita, parecem estar incorporados de forma *naturalizada* às salas de aula. E todo elemento *cultural* que se quer transformar em *natural* deve ser aqui problematizado: serão estes alfabetários e seus derivados instrumentos de apoio, ou de fragmentação de aprendizagem, na medida em que isolam letras, sílabas, palavras ou encontros vocálicos e os descontextualizam de sua função social na escrita? Serão os alfabetários – e seus derivados – elementos de apoio, ou de reforço à cópia e ao reducionismo imagético, na medida em que, na maioria das vezes, trazem ilustrações marcadamente estereotipadas? Ou ainda, será o alfabetário um elemento de apoio, ou veículo de ampliação de vocabulário descontextualizado? Exemplicativo: um cetáceo característico do Círculo

Polar Ártico, como o narval, deve ser o mote para as crianças aprenderem palavras com a letra “N”¹³!

A TÍTULO DE FECHAMENTO...

Além da falta de qualidade poética e literária já mencionada de alguns dos livros disponibilizados nos Cantinhos de Leitura, também suas ilustrações costumam ser de padrão

qualitativo igualmente duvidoso, com imagens que reforçam a mesma estereotipia e não autoria expressas nos alfabetários já citados, somados aos numerários e painéis decorativos de sala de aula feitos pelos adultos, acrescentados, ainda, pelos exercícios fotocopiados sem significação e empobrecidos,

que também povoam o ambiente formativo escolar, criando um ciclo de pseudoleitura e pseudoescrita – o que é preocupante, sobretudo quando pensamos nas crianças do Ciclo da Alfabetização.

Serão os alfabetários
– e seus derivados –
elementos de apoio, ou
de reforço à cópia e ao
reducionismo imagético,
na medida em que, na
maioria das vezes, trazem
ilustrações marcadamente
estereotipadas?

13 Estes exemplos citados – de alfabetários e seus derivados – são, em sua maioria, também adquiridos pelos professores pelos mesmos “vendedores ambulantes” que vão às escolas, ou ainda em revistas “educativas” vendidas em bancas de jornal.

Neste sentido, optamos por encerrar este texto salientando nossa responsabilidade por favorecer, nos espaços escolares, a ampliação do repertório de imagens de qualidade estética junto às crianças – sejam estas imagens sonoras, visuais, corporais, rítmicas... –, facultando-lhes o acesso aos diferentes registros culturais contemporâneos e passados, expressos nas múltiplas linguagens artísticas, promovendo uma alfabetização / letramento no sentido mais amplo, de forma a perceber e respeitar a criança em sua inteireza. Só assim a escola estará cumprindo seus desígnios de espaço privilegiado de produção e apropriação crítica de conhecimentos – não apenas científicos, mas também éticos, estéticos e poéticos: ambiente formativo e alfabetizador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Ensino Fundamental de 9 anos - orientações gerais*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEF, 2004.

IRELAND, Vera (coord.). *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília, DF: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

LEITE, Maria Isabel. *Apoio à Implementação da Política do Ensino Fundamental / Ciclo da Alfabetização: Relatório Final (produto 3) do Edital de Seleção nº 05/2011, Projeto UNESCO 914BRZ1001.5*. Brasília, DF: MEC/SEB, junho/2012.

TEXTO 3

REFLETINDO SOBRE “AS PAREDES” NAS ESCOLAS

*Celia Lucia Baptista Flores*¹

Sou professora há mais de 17 anos, mas minha história na área da Educação começou mesmo um pouco antes, quando minha irmã mais velha já atuava como professora de Educação Infantil na escola que pertencia aos meus tios. Desde lá, acompanhava a preparação dos trabalhos que ela planejava e visitava bastante o espaço. Durante o Curso Normal – Formação de Professores em nível médio –, fui conhecendo outros espaços educacionais, públicos e privados, e comecei a ter minhas próprias experiências profissionais. Paralelamente, fui também incrementando minha bagagem teórica. Dediquei-me à minha formação acadêmica – depois da graduação em Pedagogia, cursei uma pós-graduação *lato sensu* e defendi minha dissertação de mestrado. Percorri esse caminho procurando sempre manter o diálogo entre teoria e prática, conhecendo os mais diversos espaços educativos.

Ao assumir o desafio de escrever um texto que visa refletir sobre como nós, educadoras

e educadores, ocupamos as paredes das escolas, fiquei pensando sobre tudo o que já vi, ouvi e, ainda, no que eu mesma já pus nas paredes de salas e/ou nos corredores das escolas pelas quais passei... E me chama a atenção pensar como, em sua maioria, apesar das diferentes realidades e comunidades em que estão inseridas as escolas, são semelhantes os “enfeites” encontrados. Por que isso acontece? Parede de sala de aula em escola deve ser “enfeitada”? O que podemos/devemos levar em conta quando vamos ocupar as paredes de um espaço que se propõe educativo?

MICKEY, HELLO KITTY OU GALINHA PINTADINHA? O QUE COMUMENTE ENCONTRAMOS ENFEITANDO AS PAREDES DAS ESCOLAS?

Sempre me chamou a atenção o tipo de material encontrado pelas paredes na maioria dos espaços de educação que conheci – e,

¹ Pedagoga, especialista em Educação Infantil e mestre em Educação. Foi professora dos anos iniciais das redes pública municipal e privada. Atualmente é coordenadora de uma creche e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola, ambas da rede privada do Rio de Janeiro (RJ).

principalmente, a semelhança entre o tipo de material exposto, o que parece revelar mesmo uma crença comum sobre a forma como educadores e educadoras devem preparar os espaços para os alunos.

Comumente, encontramos personagens populares entre as crianças na “decoreação” de murais, paredes, portas e corredores. Parece não haver nenhuma explicação teórica que embase esta prática... Parece mesmo que aquelas imagens estão ali “porque sempre foi assim”. Quando estudantes, foi isso o que os professores encontraram nas paredes e, por isso, é tal material que vemos exposto, quando nos tornamos professores também.

Existe o discurso de que “as crianças gostam” e, portanto, uma preocupação legítima de agradá-las e de aproximá-las deste espaço, através da sua identificação com os personagens. Mas será que essa é a única forma de atingirmos esses objetivos?

Por outro lado, com a exposição destes ícones dentro do espaço escolar, acabamos reforçando e sublinhando uma cultura de massa, que faz, dos personagens, produtos de consumo variados. E, de nossos pequenos estudantes, consumidores potenciais, ávidos por todo e qualquer material que estampe o personagem “do momento”. E nem ao menos oportunizamos a vivência de experiências visuais diversas aos nossos alunos, que também podem vir a gostar de outro tipo de material exposto. Fazendo

coro com Ostetto (2004), saliento que precisamos “considerar que o gosto não é natural, que estamos falando de uma sociedade capitalista, uma sociedade massificada, que produz cultura de massa” (p. 48). E, a partir dessa constatação, precisamos atuar na escola apresentando novidades às crianças, ajudando-as a desvendar o mundo, que é muito mais amplo de possibilidades do que pode parecer.

Devemos pensar na escola como espaço de contraponto, como local privilegiado para oportunizar aos estudantes novas vivências, diversas daquelas a que têm acesso cotidianamente.

É fundamental pensarmos sobre essas questões, buscando argumentos e reflexões que sustentem a opção de organização da sala de aula e do espaço da escola para os alunos e alunas, tendo como principal foco a função, afinal, desta instituição: a formação cultural e a ampliação dos conhecimentos de todos os atores sociais ali presentes.

PARA ALÉM DO “ENFEITE”: AS PAREDES COMO ESTANDARTES DO TRABALHO DISCENTE

Na perspectiva de organização das salas sobre a qual venho discorrendo até aqui, o material exposto nas paredes da escola é meramente ilustrativo. Por isso, vim usando os termos “enfeite”, “decoreação”, ao falar

sobre ele. Em sua maioria, as imagens sequer dialogam com o trabalho desenvolvido na escola.

Ora, se falamos de escola como espaço de formação cultural e ampliação dos conhecimentos, por que não garantir que as paredes também expressem essas intenções? Mais do que “adorná-las”, precisamos estar imbuídos da ideia de fomentar o saber em nossos alunos. Além disso, precisamos creditar a eles o processo de construção de seus conhecimentos, alcançando a certeza de que os saberes se consolidam através do trabalho e esforço de cada um.

Assim, não se faz necessário “decorar” as paredes das salas, mas, sim, publicar os trabalhos desenvolvidos na turma. As paredes devem transpirar o trabalho coletivo e de cada um, para que todos do grupo acompanhem e realmente sintam-se parte do processo que ocorre, diariamente, na escola. De acordo com Leite (2004), quando fala sobre a criança como protagonista do processo de aprendizagem,

(...) a organização do espaço deixa transparecer a atenção dada a ela, suas experiências, suas descobertas. Assim,

os móveis, objetos e registros explicitam as possibilidades oferecidas e aguçam a curiosidade, a atenção e o desejo de produzir das crianças, que, ao usarem esse espaço, dão conta de compreendê-lo, de apropriarem-se dele, de agirem sobre ele, lendo-o à medida que o usam (p.27).

E se a intenção é garantir que os alunos se percebam como sujeitos atuantes e ativos

em seu processo de construção de conhecimento, outra possibilidade interessante de material a ser exposto nas paredes são fotos que apresentem as atividades desenvolvidas com as crianças. Lopes (1998), ao sustentar a opção metodológica do uso da

fotografia como técnica de registro em sua pesquisa, diz que “rever as fotos possibilita o desencadeamento do processo de rememoração e reconstituição da história vivida, pelas imagens e nas imagens (p.77)”.

Ao entrar na sala, dia após dia, o grupo que a ocupa se (re)conhece; respira o trabalho que vem sendo vivido e tem a oportunidade de atribuir novos sentidos àquele material já conhecido. E, ao encontrar seus registros – produções e fotografias – pelas paredes,

As paredes devem transpirar o trabalho coletivo e de cada um, para que todos do grupo acompanhem e realmente sintam-se parte do processo que ocorre, diariamente, na escola.

damos uma mensagem bastante positiva. De acordo com Leite (2004), “a possibilidade de [a criança] expressar-se e ver-se documentada em suas ações cotidianas (...) significa a certeza da valorização de suas produções culturais” (p.27).

Publicar nas paredes as produções da turma é, também, convidar / autorizar outros leitores a conhecerem os processos vividos pelo grupo; é socializar informações e garantir a prática da escrita em consonância com algumas de suas funções sociais – o que nos interessa particularmente quando falamos de turmas do Ciclo da Alfabetização.

Trabalhar a partir desta perspectiva – de que tudo o que é vivido é importante para a ampliação dos saberes das crianças e de que o material produzido no percurso revela saberes e impulsiona novas descobertas – descortina o entendimento dos alunos como autores em seu processo de aprendizagem. Autoria reconhecida, pois

(...) a construção do conhecimento não se dá somente pela reconstituição in-

terna em busca de uma cópia fiel da realidade, nem pela incorporação das características dos objetos. Ela implica também um movimento ambíguo, que se transforma dialeticamente quando adultos e crianças, constituídos por elementos contrários e contraditórios (...), reapropriam-se da atividade, criando e produzindo novos conhecimentos (PRADO, 1999, p.111).

Encontrar, cotidianamente, um ambiente contextualizado possibilita que os estudantes percebam seu papel de sujeitos atuantes em seu processo de aquisição de saberes, autores de sua história, que é tecida em parceria com os colegas e educadores.

Encontrar, cotidianamente, um ambiente contextualizado possibilita que os estudantes percebam seu papel de sujeitos atuantes em seu processo de aquisição de saberes, autores de sua história, que é tecida em parceria com os colegas e educa-

dores.

ALFABETÁRIOS, NUMERÁRIOS... ELEMENTOS IMPORTANTES QUE TAMBÉM DEVEM SER REPENSADOS...

Quando pensamos nos grupos de idade mais próxima à formalização do processo de letramento, vemos, muitas vezes, alfabetários

e numerários como elementos quase “obrigatórios” nas salas de aula.

Os alfabetários, geralmente, têm uma apresentação comum: cada letra ocupa um retângulo de certa extensão de parede e é apresentada ao lado de um desenho cuja escrita se inicia com ela. Também é comum que o ano letivo tenha início com esse material já pronto na parede. Não é incomum percebermos, entre as crianças, interpretações dos desenhos, que fogem ao objetivo do educador. Por exemplo, ao encontrar a imagem de uma mulher beijando um bebê na letra /M/, o educador intenta anunciar a letra que inicia a palavra /MAMÃE/: /M/ de /MAMÃE/. Entretanto, não podemos negar coerência em nossos pequenos se leem como /BEIJO/ ou /AMOR/. E aí a relação entre a letra e a imagem fica totalmente comprometida.

Aqui já cabe uma primeira reflexão sobre este material. Entendendo que o alfabetário pode cumprir um papel interessante de apoio àqueles estudantes que começam a confrontar suas reflexões sobre a escrita com o código convencionado pela nossa sociedade, é fundamental que ele faça sentido para os estudantes, evitando o tipo de equívoco mencionado anteriormente.

Ainda outro ponto sobre o qual devemos pensar é: que tipo de apoio presta um material que passa, às vezes, todo o ano letivo exposto na parede sem “dialogar” com

o estudante, que talvez nem o compreenda bem? Trazendo Ferreiro (1995):

Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (p.40-41).

Assim, construir com o grupo de alunos esse material parece fundamental. Seja optando por esse formato ou criando outras possibilidades de apresentação do alfabetário, é importante envolver as crianças na compreensão das relações estabelecidas entre cada letra e a(s) imagem(ns) que a representa(m) e voltar ao material, fazer uso dele, não o esquecendo lá, estático na parede. Mais do que isso, é primordial que as crianças percebam as letras como outra possibilidade de registro das coisas do mundo. Ampliar o espectro de ação do alfabetário, brincando de ampliar a lista de “objetos do mundo” que cada letra pode abrigar, pois serve para iniciar seu registro, parece-me bastante adequado.

Então, é preciso que, além e mesmo antes de conhecer cada letra ou o som que produz, as

crianças compreendam a(s) função(ões) que a escrita e a leitura têm em nossa sociedade. Por isso, é fundamental que se produza escrita com as crianças! Escrita produzida dentro de um contexto de trabalho; escrita que, mesmo antes de decifrada, já seja reconhecida e lida pelos meninos e meninas que participaram de sua confecção. Conforme Ferreiro (1995) aponta, “as crianças não empregam seus esforços intelectuais para inventar letras novas: recebem a forma das letras da sociedade e as adotam tal e qual” (p.20). E, continuando com a voz desta autora, não podemos perder de vista que “a língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar)” (p.37).

A ideia de fomentar o entendimento da função do alfabetário como material importante para seu trabalho cotidiano na escola, transformando-o também em fruto do seu esforço intelectual, deve ser estendida a todos os materiais expostos, inclusive aqueles a serviço de outras áreas do conhecimento, como o numerário, por exemplo. Não devemos perder de vista que qualquer material que se pretenda acessado pelos alunos precisa fazer sentido para eles, precisa ser por eles compreendido. Construindo-os coletivamente, oportunizamos a atribuição de sentidos e saberes aos materiais expostos e damos mais chance de serem acessados posteriormente pelos pequenos, que conhecem o que veem.

Além de material escrito produzido pelas turmas, tendo o professor como escriba, também é fundamental que sejam compartilhadas as produções discentes. É importante que as práticas de registro das crianças também sejam socializadas – sejam elas já escritas convencionais, sejam ensaios de escritas espontâneas e não convencionais, ou mesmo produções plásticas. Atribuir a cada um desses materiais que publicamos nas paredes a devida autoria confere aos alunos o estatuto de autores, fortalecendo sua autoestima e incentivando-os a seguir adiante!

A BELEZA DA DIVERSIDADE

Mas precisamos pensar bastante acerca das produções dos nossos alunos. Assim como é comum encontrarmos personagens nas paredes, também é corriqueira a exposição de trabalhos que se apresentam de forma muito semelhante, até porque não “permitimos” que sejam diferentes. Explicando melhor, se é oferecido um desenho pronto para todos do grupo, cabendo aos alunos apenas “ornamentar” o material da forma estipulada pelo adulto – com colagem de bolinhas de papel crepom amarelo, por exemplo –, o produto final da produção de todos fica, inevitavelmente, bastante semelhante. E assim como sinalizado por Ferreiro (1995) anteriormente, revelamos uma imagem empobrecida da criança...

Neste sentido, o primeiro passo que precisamos dar é o de deixar de predeterminar os saberes destes pequenos estudantes... E deixar de temer o resultado do trabalho autoral das crianças! Por que tendemos a crer que sem nossa interferência direta os trabalhos ficariam um desastre?! Será que ficariam mesmo? Olhando para a criança com ajuda de Pereira & Jobim e Souza (1998), um novo horizonte se descortina:

A criança contém em germe a experiência – essencial ao homem – do seu desajustamento em relação ao mundo, enfim, a experiência da sua não soberania. A incapacidade infantil de não entender certas palavras e manusear objetos dando-lhes usos e significações ainda não fixados pela cultura nos faz lembrar que tanto os objetos como as palavras estão no mundo para ser permanentemente ressignificados por nossas ações (p.35).

Agora, assim como o trabalho com a leitura e a escrita das crianças vai se ampliando e desenvolvendo a partir das diferentes vivências partilhadas em sala, com a mediação intencional do educador, também as produções plásticas podem ir ganhando mais qualidade à medida que, além de as crianças serem autorizadas a criar, sejam apresentados a elas resultados plásticos bem sucedidos. Explorar diferentes imagens de um mesmo tema pode abrir um universo de possibilidades de registro. Investigar como ilustrado-

res, pintores – e as próprias crianças – representam árvores, por exemplo, observando semelhanças e diferenças nestes registros, dá liberdade e confiança para cada um buscar seu próprio traço. Kramer (1998) sublinha a importância do contato com a produção cultural:

Longe de propor que alunos e professores aprendam ou ensinem gêneros literários, movimentos estéticos ou poéticos, diferente também do uso dessas produções culturais como modo de melhor ensinar os conteúdos escolares, interessa-me que crianças e adultos possam aprender com a cultura e a arte guardadas nos livros, com os textos, com a história, com a experiência acumulada. Ainda que ideologicamente marcados, tendo todos eles uma linguagem jamais isenta de preconceitos, a experiência com a produção cultural contribui de maneira básica na formação de crianças, jovens e adultos, pois resgata trajetórias e relatos, provoca a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e, nela, o papel de cada um de nós (p.15).

Investir no potencial criativo do ser humano, fomentando-o a partir da expressão e do conhecimento, incentivando a troca de experiências entre adultos e crianças envol-

vidos no processo educativo e – claro! – das crianças entre si, ilumina um caminho no trabalho da escola. Esta é uma das maneiras de fugirmos dos estereótipos e ensinarmos que a diversidade é interessante, instigante e bela! E o mais interessante é o quanto podemos nos surpreender com os resultados diferenciados que as crianças produzem!

Além disso, os produtos / processos publicados e partilhados, expostos pelas paredes, podem estampar a qualidade do trabalho desenvolvido, gerando mais desejo e mais saberes. Assim se pode criar um ciclo vital no processo de desenvolvimento cognitivo humano, no qual o próprio trabalho desencadeia conhecimento, movido pelo desejo de aprender mais e mais.

Esperamos que este texto, assim como os demais desta publicação, represente apenas um “início de conversa” sobre o assunto, que desperte o desejo de que o tema do ambiente formativo (e aqui, em particular, das “mensagens das paredes” escolares) seja mais pensado e problematizado entre os educadores, para que ganhe corpo nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

OSTETTO, Luciana. “Mas as crianças gostam!” ou sobre gostos e repertórios musicais. In: _____ & LEITE, Maria Isabel. *Arte, Infância e Formação de professores: autoria e*

transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LEITE, Maria Isabel. Linguagem e autoria: registro, cotidiano e expressão, In: OSTETTO, Luciana & _____. *Arte, Infância e Formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LOPES, Ana Elisabete. Foto-grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial, In: *KRAMER Sonia & LEITE, Maria Isabel (orgs.). Infância e Produção Cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: _____. & LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância e Produção Cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PEREIRA, Rita & JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: *KRAMER Sonia & LEITE, Maria Isabel (orgs.). Infância e Produção Cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche, In: *Pro-posições – revista quadrimestral*, Campinas/SP, UNICAMP/Faculdade de Educação, v. 10, n. 28, março 1999.

Presidência da República
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO
Supervisão Pedagógica

Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento pedagógico

Luis Paulo Borges

Coordenação de Utilização e Avaliação

Mônica Mufarrej

Fernanda Braga

Copidesque e Revisão

Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração

Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil
Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultora especialmente convidada

Maria Isabel Leite

E-mail: salto@mec.gov.br

Home page: www.tvbrasil.org.br/salto

Rua da Relação, 18, 4o andar – Centro.

CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)

Abril 2013