

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO

OS USOS DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TERESINA
2014

KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO

OS USOS DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito.

TERESINA
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí
Serviço de Processamento Técnico
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

M528u Melo, Keylla Rejane Almeida;

Os usos da leitura e da escrita na educação infantil / Keylla Rejane Almeida Melo – 2014.
167f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
Orientação: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

1.Leitura. 2. Escrita. 3.Educação Infantil. 4. Pesquisa Narrativa. I. Título.

CDD: 028.9

KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO

OS USOS DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Teresina, 10 de fevereiro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antonia Edna Brito (UFPI/PPGE)
Orientadora

Prof. Dr. Francisco Alves Filho (UFPI/PPGL)
Examinador Externo

Profa. Dra. Josânia Lima Portela Carvalhedo (UFPI/PPGE)
Examinadora Interna

Dedico este trabalho à minha mãe, pessoa que mais se esforça para me ajudar espiritual e materialmente para que não apenas este sonho, mas todos os meus sonhos sejam realizados. Dedicar-me sempre, incansavelmente, seu tempo, suas palavras, seu carinho, seu colo, enfim, sua atenção irrestrita. Ela é a grande força que Deus enviou a mim para me impulsionar a viver.

AGRADECIMENTOS

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos (João Cabral de Melo Neto – Tecendo a Manhã)

E foi assim que eu consegui tecer esta dissertação, não sozinha, mas com o cruzar dos fios produzidos por muitas pessoas que, sem elas, impossível seria estar aqui neste momento. Por isso, no mínimo, merecem um agradecimento especial...

Aos dois homens da minha vida, Lucas, meu esposo e Danilo, meu filho, que nem sempre compreenderam minhas ausências, mas lutaram contra si mesmos para defender minha caminhada e possibilitar minha vitória que, na verdade, é deles também;

Aos meus pais, José e Maria, que levam os nomes dos pais de Jesus, e, mesmo não sendo santos, sempre foram para mim exemplos de vida, de luta, de coragem. A eles, que me ensinaram a ter paciência e, acima de tudo, a manter acesa a minha fé em Deus;

Às minhas irmãs, Claudia, Claudene e Toinha, amigas fieis, por serem minhas torcedoras eternas, estão sempre na primeira fileira incentivando meu sucesso pessoal e profissional;

Aos meus sobrinhos Higor, Segundo, Hianamara e Hiasmin, cujas simples presenças já é o suficiente para me motivar a seguir;

Aos meus sogros, Maria Arcanjo (*in memoriam*) e Dodô Hilário, por me acolherem como filha e pelo apoio irrestrito em todos os momentos;

A todos os meus tios, em especial Tineta, Tinêga, Titonha, Pê, tia Belinha, pelo carinho e por acreditarem sempre no meu potencial;

À Disnah, por me fazer enxergar a minha capacidade de chegar até aqui. Ela acreditou desde o primeiro momento e, por fim, me fez acreditar e me mostrou os caminhos, ensinando-me a seguir com autonomia e segurança;

À Olivette, por ser para mim tudo o que eu preciso nos mais diferentes momentos da minha vida: amiga, chefe, financiadora, mãe;

Às Martas, Queiroz e Freitas, de parceiras de trabalho a amigas de caminhada, por

me ensinarem muito na construção da minha identidade profissional;

À Antonina, Bernadete, Gislan, Olívia Prado, por confiarem no meu trabalho e apoiarem meus estudos;

Aos meus amigos do Mestrado, com quem compartilhei sentimentos contraditórios de tristeza, alegria, angústia, alívio, apoiando-nos mutuamente sobretudo no primeiro ano do Curso, principalmente, Antonia Regina, Francisca Cunha, Conceição, Patrícia, Romário, Meireles, Joimara, Katarine, Fabrícia, Suênya, Eliana Freire;

À Aline, também amiga do Mestrado, mas que se tornou família. A ela, agradeço a mão amiga em todos os momentos, a qualquer hora e em qualquer lugar, sem medir esforços, sempre a meu lado, dando um jeitinho para me ajudar no que preciso;

Aos professores do Mestrado, especialmente, as Profas. Bárbara, Glória Lima, Carmem Lúcia Cabral, por contribuírem significativamente para a ampliação dos meus conhecimentos;

Às interlocutoras da minha pesquisa, por aceitarem o desafio de escreverem os diários e terem suas práticas observadas, pela atenção que sempre dispensaram a mim e por terem persistido até o fim, apesar das dificuldades;

Às gestoras e pedagogas dos CMEI Maria Aldineia e Adelaide Fontinele, que me receberam calorosamente desde o primeiro contato e propiciaram com prazer os dados necessários ao meu estudo;

Às crianças das turmas pesquisadas, pela acolhida calorosa sempre que eu chegava aos CMEIs e por me ensinarem muito durante esse tempo em que estive junto a elas;

Aos membros das minhas bancas de qualificação e de defesa, Prof. Chico Filho e Profa. Josânia Portela, por aceitarem colaborar e pelas contribuições valiosas no melhoramento da minha dissertação;

A todos os amigos e familiares aqui não nominados, mas presentes no coração e na mente, por darem cotidianamente sua parcela de contribuição na minha caminhada;

Enfim, agradeço a Deus por me dá tudo o que preciso para vencer e por colocar todas essas pessoas especiais na minha vida, com destaque aqui para minha orientadora, Antonia Edna Brito, pelo apoio certo na condução desse processo e por arrematar os fios que teceram meu trabalho, sempre com sabedoria e dedicação.

[...] por trás da mão que pega
o lápis, dos olhos que olham,
dos ouvidos que escutam, há
uma criança que pensa.

Emília Ferreiro

RESUMO

Os processos de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças estão se desenvolvendo cada vez mais cedo, tendo em vista o contexto letrado no qual estamos imersos na contemporaneidade. Ler e escrever com competência tornou-se condição necessária, embora não suficiente, para o exercício da cidadania. Por esse motivo, o ensino sistematizado da leitura e da escrita vem se firmando desde a Educação Infantil, configurando-se esta modalidade de ensino, como *locus* de iniciação do processo escolarizado de alfabetização. A partir desse cenário em que se desenha a antecipação das práticas de leitura e de escrita, apresentamos como questão problema desse estudo: quais os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil? Em consonância com esse questionamento, estabelecemos como objetivo geral do estudo: Investigar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil e, de modo mais específico: a) identificar nas propostas pedagógicas de instituições de Educação Infantil as orientações teórico-metodológicas quanto ao trabalho com a leitura e a escrita; b) caracterizar práticas pedagógicas na Educação Infantil em relação à leitura e à escrita; c) analisar com que finalidade as crianças da Educação Infantil leem e escrevem. A relevância social e acadêmica deste estudo reside no fato de propiciar ao educador infantil e às instituições de Educação Infantil uma compreensão acerca do trabalho desenvolvido junto às crianças pequenas, no sentido de lhes oferecer práticas de leitura e de escrita que permitam sua inserção na cultura letrada, considerando as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas. Entendendo, pois, a leitura e a escrita como processos distintos, fundamentamo-nos em estudiosos como Vigotski (1993, 1998), Ferreira e Teberosky (1999), Luria (2006), Goulart (2006, 2007) para a compreensão teórica do nosso objeto de estudo. Os dados empíricos, por sua vez, foram produzidos por meio da pesquisa narrativa, de abordagem qualitativa, utilizando-se para isso os diários de aula, a análise documental das propostas pedagógicas das instituições pesquisadas e a observação de práticas pedagógicas na Educação Infantil. O contexto empírico no qual desenvolvemos o estudo foram dois Centros Municipais de Educação Infantil do município de Teresina/PI, onde atuam as oito interlocutoras da pesquisa. Para a análise dos dados, utilizamos a análise interpretativa proposta por Zabalza (2004), que iniciou desde os primeiros dados produzidos e resultou na classificação destes em três eixos: 1) propostas pedagógicas e a leitura e a escrita na Educação Infantil; 2) práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil; 3) funções e usos da leitura e da escrita na Educação Infantil. Os resultados apontaram para a necessidade de redimensionamento das propostas pedagógicas das instituições, de modo que contenham orientações claras e coerentes, fornecendo aos professores subsídios para um trabalho contextualizado, integrado e bem organizado. Percebemos ainda que certos aspectos do trabalho cotidiano ainda não se dão de forma consciente e intencional, como a organização do tempo, do espaço e dos materiais até mesmo a metodologia utilizada, com destaque, neste estudo, para a forma como é conduzido o trabalho com a leitura e a escrita. Enfim, a leitura e a escrita têm sido utilizadas de formas diversas, com funções bem diferenciadas, nas turmas de Educação Infantil pesquisadas, ora remetendo à didatização das práticas, ora ao espontaneísmo no ensino da leitura e da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita. Educação Infantil. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

The processes of reading and writing acquisition by children are developing earlier and earlier, given the literate context in which we are immersed nowadays. Read and write competently became necessary condition, although not sufficient, for the exercise of citizenship. Therefore, the systematic teaching of reading and writing has been established since Early Childhood Education, by setting up this type of education, as the locus of initiation schooled literacy process. From this scenario which draws the anticipation of the practices of reading and writing, we present as problem question of this study: what are the uses of reading and writing in Early Childhood Education? In line with this question, we established as general objective of the study: To investigate the uses of reading and writing in Early Childhood Education and, more specifically: a) to identify in the pedagogical proposals of Early Childhood Education institutions the theoretical and methodological guidance to work with reading and writing; b) to characterize teaching practices in Early Childhood Education in relation to reading and writing c) to analyze with what purpose children from Early Childhood Education read and write. The social and academic relevance of this study lies in the fact of providing child educator and Early Childhood Education institutions an understanding about the work with young children, in order to offer them practice in reading and writing that enable their insertion in literate culture, considering the interactions and games as guiding principles of teaching practices. Understanding, therefore, reading and writing as separate processes, we based on scholars like Vygotsky (1993, 1998), Ferreiro and Teberosky (1999), Luria (2006), Goulart (2006, 2007) for the theoretical understanding of our object of study. The empirical data, in turn, were produced through narrative research, a qualitative approach, using class diaries, documentary analysis of the pedagogical proposals of the institutions surveyed and the observation of pedagogical practices in Early Childhood Education. The empirical context in which we developed the study were two Municipal Child Education Centers of the city of Teresina/PI, where the eight interlocutors of the research work. For data analysis, we used the interpretative analysis proposed by Zabalza (2004), which started from the first data produced and resulted in the classification of these three axes: 1) pedagogical proposals and reading and writing in Early Childhood Education; 2) reading and writing practices in Early Childhood Education; 3) functions and uses of reading and writing in Early Childhood Education. The results pointed to the need to resize the pedagogical proposals of institutions, so that they contain clear and consistent guidelines that provide the teachers subsidies for a contextualized work, integrated and well organized. We also noticed that certain aspects of the daily work do not occur consciously and intentionally, like the time, the space and the materials organization, even the methodology used, highlighted in this study, to how the work is conducted with reading and writing. Anyway, reading and writing have been used in different ways, with very different functions, in the classes of Early Childhood Education surveyed, sometimes referring to the didactization of practices, sometimes to the spontaneism in the teaching of reading and writing.

KEYWORDS: Reading. Writing. Early Childhood Education. Narrative Research.

LISTA DE SIGLAS

CF 88 – Constituição Federal de 1988

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação

MEC – Ministério da Educação

NUPPED – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS	20
1.1 A Educação Infantil no Brasil	20
1.2 Educação Infantil no contexto piauiense	28
CAPÍTULO 2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DA LEITURA E DA ESCRITA	32
2.1 Práticas pedagógicas na Educação Infantil: concepções e funções	32
2.2 As Práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil: tempo e espaço para interagir, brincar e aprender	42
CAPÍTULO 3 O CAMINHO QUE SE FEZ AO CAMINHAR: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	57
3.1 A pesquisa narrativa como método de investigação	57
3.2 Procedimentos de produção dos dados	61
3.1.1 Análise documental	61
3.1.2 Diários de aula	62
3.1.3 Observação	64
3.3 Procedimentos de análise e interpretação dos dados	66
3.4 O Contexto empírico da pesquisa	69
3.4.1 Centro Municipal de Educação Infantil Profa. Maria Aldinéia R. da Silva	70
3.4.2 Centro Municipal de Educação Infantil Adelaide Fontinele	72
3.5 Interlocutoras da pesquisa	74
CAPÍTULO 4 OS USOS DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERPRETANDO DADOS, COMPREENDENDO CONTEXTOS.....	77
4.1 Perfil biográfico das interlocutoras	77
4.2 Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil: eixos e indicadores da análise	91
4.2.1 Propostas pedagógicas e a leitura e a escrita na Educação Infantil	92
4.2.1.1 Leitura e escrita como norteadoras das atividades pedagógicas	93

4.2.1.2 Linguagem escrita como área do conhecimento/eixo de atuação na Educação Infantil: competências e habilidades	98
4.2.2 Práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil	108
4.2.2.1 Organização do tempo, do espaço e dos materiais para o trabalho com a linguagem escrita	109
4.2.2.2 O texto como unidade de sentido: gêneros e tipologias textuais	118
4.2.3 Funções e usos da leitura e da escrita na Educação Infantil	127
4.2.3.1 Didatização da leitura e da escrita na Educação Infantil	129
4.2.3.2 Espontaneísmo no ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil	142
CONCLUSÃO	148
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	162

INTRODUÇÃO

Ser criança. Ter infância. Questões que têm ganhado ampla discussão no meio acadêmico na atualidade. O que possibilita ao sujeito ser criança e ter infância? Ser respeitado e ser atendido em suas necessidades e ter suas potencialidades reconhecidas e trabalhadas. A infância, entendida hoje não mais como uma fase de preparação para a vida adulta, é um período da vida do ser humano que precisa ser vivido em toda a sua intensidade, não como um vir a ser, mas como um estar sendo. Não mais como um tempo de mera assimilação da cultura, mas como um tempo de produção da cultura, assim como os outros tempos. E como um ser cultural, a criança precisa estar em constante interação com esta cultura para a construção gradativa de sua identidade individual e coletiva.

Esse contato permanente com a cultura pode ser vivenciado de diversas formas e em diferentes contextos. A sociedade moderna, por exemplo, institucionalizou a infância para que as crianças tenham esse contato sistematizado com a cultura e possam vivenciar situações que as levem a se desenvolver e aprender. Com a institucionalização da infância, surgem, então, instituições de Educação Infantil para atendimento às crianças pequenas. As funções que assumiram as instituições de Educação Infantil nem sempre foram semelhantes para ricos e pobres, o que provoca hoje a necessidade de um atendimento mais igualitário para todas as crianças, estabelecendo as funções de educação e de cuidado como práticas indissociáveis.

Dessa forma, recomenda-se que as práticas pedagógicas que se desenvolvem no interior das instituições de Educação Infantil sejam sistematizadas de modo que as crianças sejam cuidadas e educadas, privilegiando-se a interação e o brincar como formas de apropriação e de construção da cultura e do conhecimento. Nessas práticas, a linguagem ocupa um lugar central.

A propósito, a Educação Infantil é, pois, espaço e tempo, por excelência, de desenvolvimento da linguagem. A linguagem expressa das mais diferentes formas: corporal, musical, plástica, oral, escrita. Nesse tempo e espaço, é importante que múltiplas linguagens sejam contempladas no cotidiano do trabalho com as crianças, levando-as a estabelecer interações contínuas com seus pares, com os adultos, com os objetos e com a natureza. Nas brincadeiras, possibilidade rica de interação e recriação da realidade, as diversas linguagens entrelaçam-se para significar a situação criada/vivenciada pela criança. É, portanto, a linguagem, mediadora das interações e das brincadeiras, possibilitadora da apropriação do mundo pelas crianças na constituição de suas identidades.

Sem desmerecer o importante papel que desempenha cada uma das linguagens no processo de desenvolvimento e de aprendizagem infantis, contemplamos neste estudo a linguagem escrita, entendida como as habilidades de leitura e de escrita, que se situam dentro do processo geral de constituição da linguagem (ABAURRE, 1998), e que têm como objetivo a inserção do sujeito em uma cultura letrada. Essa cultura é fruto de uma sociedade na qual os avanços tecnológicos têm possibilitado o acesso a um cabedal numeroso de informações e a vivência da comunicação em tempo real mesmo entre pessoas localizadas geograficamente a milhões de quilômetros de distância. A linguagem escrita, dessa forma, ganha destaque nessa sociedade, acompanhada da imagem e do som como ferramentas importantes nessa dinamicidade assumida pela linguagem.

É nesse contexto que a leitura e a escrita tomam conotações diferenciadas que tinham na sociedade até o final do século XIX, pois na contemporaneidade, não basta simplesmente aprender a codificar os sons e a decodificar os sinais gráficos. É preciso fazer uso social competente das habilidades lingüísticas para que o sujeito seja realmente incluído nessa sociedade letrada, usufruindo de seus benefícios.

Nessa perspectiva, não se pode falar em inclusão de todos os sujeitos sem falar em democratização do ensino, tendo em vista ter a escola a função precípua de levar os sujeitos a construir os conhecimentos necessários a uma participação competente e ativa na vida social. E dentre esses conhecimentos, destaca-se o aprendizado, pelo sujeito, da leitura e da escrita que, atualmente, são concebidas como habilidades sociais imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania. Não como condição única, mas como condição crucial.

Nesse cenário, cada vez mais cedo, as crianças são levadas a adquirirem habilidades lingüísticas, ganhando destaque nos estudos e pesquisas as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas na Educação Infantil. As teorizações sobre essa temática voltam-se para diversos questionamentos: na Educação Infantil, devem ser desenvolvidas atividades sistematizadas de leitura e de escrita? Em caso positivo, estas atividades são de prontidão para a alfabetização? As crianças precisam sair da Educação Infantil já alfabetizadas? Na Educação Infantil, as crianças apenas terão contato com textos sociais diversos para desenvolverem de forma espontânea a leitura e a escrita? Que métodos e que recursos são os mais adequados? Estes são alguns questionamentos cujas respostas dependem de uma profunda análise das concepções de leitura e de escrita que subjazem aos usos dessas habilidades no interior das instituições de Educação Infantil.

Como assessora técnico-pedagógica de um programa nacional de formação inicial de professores em exercício na Educação Infantil e como coordenadora pedagógica de instituição

que atende crianças nessa etapa da educação básica, verificamos que são variadas as formas como os professores têm conduzido o trabalho com a leitura e a escrita. As formas de trabalhar a linguagem escrita vão desde práticas que priorizam excessivamente atividades de escrita que exigem das crianças cobrir pontilhados para formar letras, copiar e decorar letras, palavras e textos, até práticas que, em nenhum momento da rotina, a leitura e a escrita são contempladas de forma sistematizada. Essas múltiplas realidades nos fazem refletir sobre o porquê das diferentes práticas, levando-nos a supor que o pressuposto básico de tal diversidade de práticas talvez seja a diversidade de concepções docentes sobre criança, Educação Infantil, leitura e escrita.

Nesse sentido, concordamos com Zabalza (2012) quando afirma que uma concepção de Educação Infantil que enfatize o cuidado não considerará importante contemplar a leitura e a escrita em sua rotina diária. Ao contrário, uma concepção de Educação Infantil que priorize a educação, dará ênfase demasiada à leitura e à escrita como codificação e decodificação de sinais gráficos. Mas, é fundamental considerar que atualmente tanto a legislação, quanto as teorizações (CORSINO, 2009; HADDAD, 2002) enfatizam uma concepção de Educação Infantil como espaço e tempo de educação e de cuidado como práticas indissociáveis. Nessa perspectiva, consideramos necessário penetrar no universo das práticas pedagógicas na Educação Infantil para compreender os usos da leitura e da escrita no seu cotidiano.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) colocam o relevante papel que tem a língua escrita como prática social. As crianças têm direito ao acesso à língua escrita e se interessam desde cedo pela leitura e pela escrita, mesmo antes de os professores a apresentarem formalmente. Frade (2007) enfatiza que o contato com a cultura escrita desde a Educação Infantil possibilita que a criança construa um conjunto de representações mentais sobre a escrita e sobre o funcionamento da linguagem em geral. O pensamento da autora coaduna-se com os estudos de Luria (2006, p. 143) pois, segundo este autor, a criança, antes de lhe ser apresentada a escrita formalmente, já adquiriu, ao longo do seu desenvolvimento, “[...] um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto”.

Assim, as pesquisas de Luria focalizam os significados que a criança dá às linhas, aos rabiscos, aos desenhos, que produz, como a pré-história da escrita nas crianças. O mesmo acontece em relação à leitura, pois, na Educação Infantil, ler para as crianças desde cedo, criar situações de manuseio de materiais escritos, de criação de histórias a partir de cenas, dentre outras, são atividades importantes no processo de desenvolvimento da leitura.

De acordo com o exposto, uma questão é certa: é importante o trabalho com a leitura

e a escrita na Educação Infantil. Mas, qual a melhor forma de serem trabalhadas? As DCNEI, apontam para a constatação de que, muitas vezes, a leitura e a escrita, como modalidades da linguagem escrita, não estarem sendo adequadamente compreendidas e trabalhadas nesta etapa da educação formal.

Partilhando dessa preocupação expressa nas DCNEI e por conta da importância que tem assumido a linguagem escrita como condição precípua à inserção cultural e ao exercício pleno da cidadania, o que faz com que se antecipe a leitura e a escrita desde a Educação Infantil, é que questionamos: quais os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil? Para responder a esse questionamento, estabelecemos como **objetivo geral** do estudo: Investigar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil. De modo mais específico, objetivamos: a) identificar nas propostas pedagógicas de instituições de Educação Infantil as orientações teórico-metodológicas quanto ao trabalho com a leitura e a escrita; b) caracterizar práticas pedagógicas na Educação Infantil em relação à leitura e à escrita; c) analisar com que finalidade as crianças da Educação Infantil leem e escrevem.

É importante, pois, destacar as concepções de leitura e de escrita que fundamentam o presente estudo, destacando, inclusive, o reconhecimento de que ler e escrever são dois processos distintos. Conforme o entendimento referido anteriormente, a linguagem escrita ultrapassa a mera codificação e decodificação. Assim, assumimos a leitura na perspectiva de Freire (1986, p. 13), que concebe o ler não como “[...] decodificação pura da escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Leitura como significação do mundo; como busca de compreensão do que está escrito, mas também do que não se escreve, se sente, se vive. Ler uma obra de arte, ler um olhar, ler um movimento, ler cenas, imagens, palavras, e atribuir sentido. Do mesmo modo, a escrita é entendida nessa concepção ampliada de formas múltiplas de registro do mundo. Recorremos a Luria (2006), ao definir a escrita como o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos. Incluímos, nesse conceito, a comunicação social como fundamento para a escrita.

Considerando, portanto, as concepções que embasam nosso estudo e os objetivos da pesquisa, buscamos definir o método de investigação que melhor atendessem às peculiaridades do fenômeno pesquisado. Para essa definição, os estudos realizados no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia – NUPPED, da Universidade Federal do Piauí, contribuíram consideravelmente para a escolha metodológica, pois possibilitaram o aprofundamento teórico sobre a pesquisa narrativa. Os estudos e discussões realizados no NUPPED sobre a pesquisa narrativa permitiram-nos reconhecer que dar voz aos

professores é de grande valia para a compreensão dos usos que se faz da leitura e da escrita em suas práticas.

Optamos, assim, pela utilização de diários escritos pelos professores como procedimento principal de produção de dados, sendo estes complementados por observações das turmas e pela análise documental das propostas pedagógicas das instituições pesquisadas. Assim, tanto a escrita de diários de aula quanto à observação das práticas aprofundaram a compreensão sobre o objeto de estudo, à medida que nos aproximaram do trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil.

Analisando as dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí nos últimos dez anos (2003 a 2013), constatamos que nenhuma delas se voltou especificamente para a compreensão dos usos da leitura e da escrita na Educação Infantil. Há, no entanto, a partir de 2006, um aumento do número de pesquisadores preocupados com a temática da alfabetização, no entanto, a maioria com o foco nas práticas alfabetizadoras nas séries iniciais, bem como na identidade e formação do professor alfabetizador. Em relação às pesquisas sobre a Educação Infantil, também data de 2006 o primeiro estudo nessa área, voltado para a psicomotricidade. Posteriormente, outros estudos vêm tratando da prática pedagógica de um modo geral, da qualidade, da avaliação, da história e memória, da inclusão de crianças deficientes, do brincar. Porém, não encontramos registros de pesquisa que retrate especificamente a linguagem escrita no contexto dessa etapa da educação básica.

Nessa perspectiva, a relevância social e acadêmica deste estudo reside no fato de propiciar ao educador infantil e às instituições de Educação Infantil uma compreensão acerca do trabalho desenvolvido junto às crianças pequenas, no sentido de lhes oferecer práticas de leitura e de escrita que permitam sua inserção na cultura letrada, considerando as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas. O estudo acerca dos usos da leitura e da escrita na Educação Infantil é uma importante questão, tendo em vista que não podemos incorrer no risco de, em favor de um trabalho com a leitura e a escrita como mera apropriação mecânica do sistema alfabético, escolarizar a Educação Infantil, esquecendo-se de que esta é tempo e lugar do brincar como processo de inserção e de produção cultural.

Para o desenvolvimento da pesquisa sobre essa temática, organizamos o presente trabalho em quatro capítulos, além da introdução e da conclusão. No primeiro capítulo, intitulado **A constituição da Educação Infantil: aspectos históricos e legais**, situamos historicamente a Educação Infantil no Brasil com destaque para as garantias legais ao longo da história da infância que foi, aos poucos, sendo reconhecida como uma etapa fundamental

no processo de constituição do sujeito. Incluímos nesse capítulo a história da Educação Infantil no contexto piauiense para compreendermos os impactos das políticas nacionais na configuração da Educação Infantil no cenário local.

No segundo capítulo, **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: o lugar da leitura e da escrita**, analisamos as práticas pedagógicas na Educação Infantil, partindo da análise de concepções de criança, de Educação Infantil e de Instituição de Educação Infantil que atualmente se colocam como importantes no norteamento do trabalho nessa etapa da educação básica, reconhecendo que as práticas pedagógicas desenvolvidas têm uma especificidade que precisa ser considerada em virtude das necessidades e singularidades do ser criança. Nesse sentido, ganham destaque as brincadeiras e as interações como os eixos norteadores das práticas. Dentro desse processo, analisamos as concepções e usos da leitura e da escrita, destacando a importância dessas modalidades da linguagem na sociedade contemporânea e os aspectos teórico-metodológicos das práticas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil que as contemplam.

O terceiro capítulo, **O caminho que se fez ao caminhar: trajetória metodológica da pesquisa**, é dedicado ao percurso trilhado no processo investigatório. Para tanto, justificamos nossa opção pela pesquisa narrativa como uma abordagem qualitativa de pesquisa, pois para respondermos ao nosso problema penetramos na subjetividade dos sujeitos nos seus contextos de atuação, mas atentos aos riscos oriundos desse tipo de pesquisa. Dessa forma, apresentamos os instrumentos e técnicas de produção de dados: o diário de aulas, a observação e a análise documental, destacando os objetivos da utilização de cada um. Além disso, apresentamos como os dados foram analisados e interpretados, o contexto empírico da investigação e as interlocutoras que, voluntariamente, se propuseram a colaborar na produção dos dados para a elucidação do nosso objeto de estudo.

A análise e interpretação dos dados produzidos em confronto com os fundamentos do estudo estão no último capítulo, intitulado **Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil: interpretando dados, compreendendo contextos**, no qual discutimos os dados produzidos na pesquisa, agrupados em três eixos de análise: Propostas pedagógicas e a leitura e a escrita na Educação Infantil; Práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil e Funções e usos da leitura e da escrita na Educação Infantil. Cada eixo se subdivide em dois indicadores. O primeiro eixo se subdivide em Orientações teóricas para o trabalho com a leitura e a escrita e Linguagem escrita como área do conhecimento/eixo de atuação na Educação Infantil: competências e habilidades. O segundo eixo tem como subdivisões Organização do tempo, do espaço e dos materiais para o trabalho com a linguagem escrita e O

texto como unidade de sentido: gêneros e tipologias textuais. No último eixo, subdividimos em Didatização da leitura e da escrita na Educação Infantil e Espontaneísmo no ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil. Os referidos eixos e indicadores emergiram dos dados produzidos, que foram analisados desde o início do processo de produção.

Finalizamos o estudo tecendo nossas conclusões, procurando vislumbrar não somente os objetivos a que nos propomos atingir, mas incluindo, da mesma forma, reflexões sobre o processo de formação docente e perspectivas futuras para as pesquisas na área da aquisição da leitura e da escrita e da Educação Infantil, certos de que já construímos muitos caminhos, mas ainda há muito para se caminhar e construir.

CAPÍTULO 1

A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

A Educação Infantil no Brasil é resultado de um processo dinâmico, não-linear, carregado de avanços e retrocessos, realizações nem sempre compatíveis com as intenções, mas na direção de garantias que vão sendo asseguradas, pelo menos, no âmbito legal. Neste capítulo, objetivamos situar a Educação Infantil no contexto histórico brasileiro, visando a uma compreensão da relação existente entre as transformações sociais e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos que passa a ser assistida não apenas pela família, mas também pelo poder público e por toda a sociedade.

Mudanças econômicas, políticas, ideológicas fazem da história da Educação Infantil no Brasil um processo de lutas de educadores e da sociedade civil organizada em movimentos sociais em prol de direitos das crianças e das mulheres, dentro de um conjunto de expectativas em torno da construção de uma sociedade mais democrática, incluído das minorias até então marginalizadas. Analisamos neste capítulo a trajetória do atendimento às crianças pequenas, que primeiro se fez sob a égide da assistência social para, mais tarde, vincular-se aos sistemas de educação. Finalizamos o capítulo situando historicamente a Educação Infantil no contexto piauiense, visando percebermos os impactos das políticas nacionais de Educação Infantil no cenário local.

1.1 A Educação Infantil no Brasil

Ao situarmos historicamente a Educação Infantil no contexto brasileiro, é importante, primeiramente, destacar que no mundo inteiro, as mudanças de concepções de criança, de desenvolvimento infantil, de políticas sociais, de atuação do Estado, do papel social da mulher levam ao reconhecimento da Educação Infantil como espaço e tempo importantes para a garantia de direitos da criança e da mulher trabalhadora, que devem ser assegurados pelo Estado em forma de políticas públicas que atendam às crianças de forma integral.

Essas mudanças de concepções possibilitam pensar o cuidado/educação da criança pequena não apenas como papel exclusivo da família, de preferência da mãe, mas redimensionar esse pensamento para o compartilhamento dessas funções entre diversos atores

e em diferentes espaços sociais. Essa nova forma de pensar foi necessária para a institucionalização da infância em espaços planejados para tal. Foram as transformações nas estruturas familiares que encerraram o reconhecimento da importância da Educação Infantil na sociedade atual, marcada por arranjos familiares diversos. Para Haddad (2002, p. 92):

[...] o declínio das fontes de socialização no interior do espaço doméstico afeta diretamente as condições de desenvolvimento infantil, sobretudo no que se refere às funções tipicamente humanas de agir, comportar-se, pensar e sentir-se como um ser social e constituir-se como sujeito. Isso impõe a urgente necessidade de espaços alternativos, extraparentais de cuidado, socialização e educação infantil.

A necessidade de constituição desses espaços alternativos, conforme aponta a autora, deriva das mudanças sociais que influenciaram diretamente no espaço doméstico, tendo em vista a mudança de concepções dos sujeitos que formam esse espaço. A mulher, até então, “rainha do lar”, passa a buscar sua emancipação, ocupando outros espaços sociais, como as fábricas. As mudanças são sentidas em todos os espaços familiares, portanto, os vizinhos e parentes com quem se podia contar, também não podem mais exercer a função de auxiliares no cuidado das crianças. A criança, nesse contexto, deixa de ser vista como um ser cujos cuidados deveriam ser restritos ao seio familiar, e passa a ser considerada um sujeito que necessita também de outros espaços para se socializar, desenvolver sua autonomia, ser educada e cuidada.

As transformações verificadas no mundo inteiro repercutem diretamente no contexto brasileiro. É notório como, no pequeno espaço de tempo histórico de constituição da Educação Infantil, diferentes fatos sociais levaram a diferentes formas e responsabilidades no atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Como afirma Kuhlmann Jr. (2010), não se pode desvincular a história da Educação Infantil de fatos sociais mais amplos, como a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, as novas representações sociais da infância, as relações de produção, entre outros. A história da Educação Infantil está intimamente ligada à história da infância, da assistência, da família e da educação. Isso pode ser constatado ao se analisar o panorama da Educação Infantil no Brasil.

Primeiro, até meados da década de 1970, a concepção que dominava o pensamento brasileiro era de que lugar de criança é no convívio familiar, sendo sua educação e cuidado exclusivos da família, sobretudo das mães. A inserção das mulheres das classes populares em atividades fabris e a crescente urbanização muda, progressivamente, essa concepção, colocando o atendimento às crianças pobres como responsabilidade de instituições

assistenciais, que tinham a atribuição de guardar as crianças com segurança enquanto as mães trabalhavam para o desenvolvimento produtivo do país.

A insuficiência da assistência prestada às crianças pelas creches, a emancipação feminina, as mudanças nas relações de vizinhança e parentais, as pesquisas científicas em torno do desenvolvimento infantil, entre outras questões, levam ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, cujos cuidado e educação são de responsabilidade compartilhada entre família, Estado e sociedade. Segundo Rosemberg (2010, p. 172), “[...] a sociedade reconhece que essa fase da vida é riquíssima, riqueza que se expande se boas condições educacionais lhe forem oferecidas”.

Nesse sentido, o direito à educação formal é assegurado a todas as crianças por diversos documentos legais, entre os quais o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN). A Educação Infantil sai da competência da assistência, vinculando-se à educação. Creche e pré-escola formam, juntas, a Educação Infantil, sendo o único diferencial entre esses dois segmentos a faixa etária das crianças. Cabe às instituições de cuidado e educação sistematizarem suas práticas através da elaboração coletiva de proposta pedagógica que norteie as atividades desenvolvidas.

Outro fato histórico que afetou diretamente a constituição da Educação Infantil no país foi a promulgação da Lei nº 11.114/2005, que regulamenta a inserção da criança de 6 anos no ensino fundamental, ampliando este para 9 anos de duração, ficando a Educação Infantil para o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade. A justificativa para a inserção, segundo as orientações gerais publicadas pelo MEC para a implantação do ensino fundamental de nove anos (2004), foi garantir às crianças um tempo mais longo de convívio escolar, a partir da ampliação da escolaridade obrigatória.

A partir de então, foram surgindo diversos e urgentes questionamentos de ordem interpretativa e de orientação ao Conselho Nacional de Educação em relação a esta medida, o que culminou com a elaboração de diversos documentos (como, o Parecer CNE/CEB Nº 6/2005, Resolução CNE/CEB Nº 3/2005, Parecer CNE/CEB Nº 18/2005) pela Câmara de Educação Básica. Tais documentos orientam, entre outras questões, o reordenamento da Educação Infantil, a partir da reelaboração das propostas pedagógicas das instituições, e a articulação da Educação Infantil com o ensino fundamental, sem, no entanto, antecipar conteúdos desta etapa de ensino.

Contudo, nossos estudos dos documentos legais sobre essa articulação sem antecipação de conteúdos, não nos trouxeram respostas claras e objetivas de como isso

poderia acontecer. Assim, percebemos muitas dúvidas das escolas em relação a como reorganizar a Educação Infantil. Em grande parte delas, a ênfase recaiu sobre a escolarização das crianças, principalmente nos dois últimos anos da Educação Infantil, com destaque para as práticas de leitura e de escrita como codificação e decodificação do sistema alfabético, como forma de preparar as crianças para o ensino fundamental.

Um dos ganhos mais significativos na história da Educação Infantil brasileira é a inserção dessa etapa da educação básica no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da Lei 11.494/2007. Apesar de ter sido resultado de uma árdua luta dos movimentos sociais organizados, pela primeira vez na história da educação brasileira o Governo Federal destina recursos financeiros específicos para a Educação Infantil, uma área até então esquecida na distribuição dos recursos para a educação. Rosemberg (2010, p. 174) nos alerta que “[...] é indispensável manter a mobilização social pela causa da EI para que a aplicação da lei do FUNDEB na EI contribua para o bem-estar da criança [...]”. Sabemos que os recursos destinados ainda representam um quadro discriminatório à medida que são inferiores aos destinados para o ensino fundamental, no entanto, é um ganho histórico, mas que pode não representar a melhoria do atendimento caso não seja bem aplicado pelo poder público municipal.

Há ainda uma grande questão vivenciada dentro desse contexto histórico: a obrigatoriedade da educação escolar para crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. A aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 acirra ainda mais as discussões em torno desse direito, pois se teme que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos fique renegado pelo Estado por não ser obrigatório. A lei garante a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil, no entanto, essa matrícula não é condição para o ingresso no ensino fundamental. Os debates em torno dessas questões tendem a se ampliar, pois os movimentos em defesa dos direitos da criança buscam a garantia do atendimento a todas as crianças, sem distinção de faixa etária, condição social, gênero, raça.

Em todo esse processo de constituição da Educação Infantil no Brasil, o assunto mais presente é a polarização entre assistência e educação no atendimento às crianças pequenas. A origem eminentemente assistencialista da Educação Infantil, que atendia de forma compensatória às crianças das classes populares, ainda é alvo de discordâncias entre pesquisadores. Estudiosos, como Oliveira (2002), argumentam que o atendimento assistencialista serviu, na maioria das vezes, como forma de exclusão, tanto em relação ao atendimento às camadas mais pobres da população quanto em relação ao atendimento às

crianças de 0 a 3 anos. No entanto, Craidy (2002) e Kuhlmann Jr. (2010) discordam que a assistência social seja o “bicho papão” na trajetória de atendimento às crianças, pois

[...] é equivocado afirmar que só agora as creches e pré-escolas se transformaram em instituições educativas. Elas sempre foram instituições educativas, já que é impossível cuidar de crianças sem educá-las. O que é novo é a exigência de normatização que assegure propostas pedagógicas de qualidade para todos (CRAIDY, 2002, p. 61).

O repúdio ao atendimento de crianças em entidades assistenciais, prestado em condições precárias, colocou a educação como o oposto de assistência, conforme reconhece Kuhlmann Jr (2010, p. 181), pois, segundo o autor, numa crítica contundente à polarização assistência/educação, “[...] mesmo com todos os componentes discriminatórios, as instituições escolares e pré-escolares respondiam às necessidades concretas dos setores populares”, o que não aconteceu foi uma atenção cuidadosa em relação a elas pelo órgãos públicos de educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais. Por isso, não se pode afirmar que a simples passagem das creches e pré-escolas da assistência para o sistema educacional alterará as concepções educacionais e práticas de atendimento.

Dentro de uma instituição que se diz educacional, as práticas realizadas podem ser de mera assistência, caso os profissionais que nela atuam não estejam preparados para planejar e executar atividades que integrem educação e cuidado, que possibilitem à criança desenvolver-se em todos os aspectos, a partir da construção de aprendizagens. Se a concepção de criança como ser frágil, vulnerável, sem desejos, pairar no interior dessa instituição, as crianças que ali forem atendidas serão cuidadas em suas necessidades de alimentação, de higiene, de repouso, mas não em suas necessidades de aprender, de se relacionar, de se expressar.

Diante disso, Kuhlmann Jr. (2010, p. 187) indaga: “[...] de que adianta dizer que as creches precisam deixar de ser assistenciais para se tornarem educacionais?” No cerne desse impasse, o que realmente importa não é se a Educação Infantil é de competência da assistência ou dos sistemas de educação, mas assegurar a todas as crianças brasileiras, sem distinção, acesso e permanência a uma Educação Infantil de qualidade, em que as suas necessidades de educação e cuidado sejam atendidas e suas potencialidades desenvolvidas.

Às crianças, é importante que sejam dispensadas práticas de assistência: alimentação, higiene, repouso, mas também práticas de educação, como o desenvolvimento da linguagem, da motricidade, da expressão artística, do conhecimento matemático, da natureza, da sociedade. E todas essas práticas, sistematicamente planejadas, de forma integrada. É a esse tipo de Educação Infantil que a criança tem direito.

Segundo Oliveira (2002), a normatização da Educação Infantil, que a transfere do âmbito da assistência para o campo da educação, visa exatamente ao direito integral da criança, proporcionando-lhe condições adequadas de atendimento, como espaço físico e materiais adequados, profissionais com formação pedagógica que lhe assistam de forma consciente e planejada, dentro de uma proposta pedagógica condizente com as necessidades infantis e com o seu contexto sociocultural. A luta é por uma Educação Infantil que respeite a criança em sua individualidade e em sua coletividade, como parte de um contexto social que influencia seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Partindo desse entendimento, Rosemberg (2002, p. 73) nos diz que “[...] tais iniciativas atestam a inclusão da EI no sistema oficial de políticas educacionais – digamos a passagem da “clandestinidade” ou da “improvisação” para um nicho específico, estruturado, formalizado”.

Na verdade, pelo menos se pode comemorar a evidência que tem adquirido a criança, atualmente, não apenas nos estudos científicos, mas também na legislação, que, além da formulação de políticas públicas voltadas para o atendimento às crianças de 0 a 5 anos em instituições de educação e cuidado, também foi determinado pelo Conselho Nacional de Educação a inserção de disciplinas específicas de Educação Infantil na formação inicial do professor nos cursos de Pedagogia; o MEC, em parceria com as Instituições de Ensino Superior – IES, criou cursos de formação continuada com ênfase na docência na Educação Infantil; ampliou-se as vagas em concursos públicos para contratação de professores formados em nível superior para esta etapa de ensino.

Esses são alguns avanços que podemos citar no processo de constituição da Educação Infantil. No entanto, ao mesmo tempo em que se reconhece a inserção da Educação Infantil como etapa da educação básica um ganho social, muitos autores, como Nunes e Corsino (2009) alertam para o fato de que se secundarizou o cuidado e a assistência, recaindo o foco na escolarização precoce das crianças. Da mesma forma, essas autoras, ao analisarem o processo de institucionalização da infância no Brasil, apontam para contradições nesse processo. Ao tempo em que os movimentos sociais exigem e conseguem a garantia legal dos direitos de acesso e permanência de todas as crianças à escola, no interior destas vão se formando modelos educativos diversos, resultado dos resquícios de práticas sociais instituídas para ricos e pobres.

Creches e pré-escolas tornaram-se importantes instituições educativas, independentemente das classes sociais a que se destinam. Hoje, a frequência a instituições de educação infantil não é mais o que distingue crianças ricas e pobres, mas sim o tipo de instituição e serviços a que têm acesso. (NUNES e CORSINO, 2009, p. 23)

As autoras chamam a atenção para o fato de que as classes favorecidas exigem qualidade no atendimento e as classes populares ficam à mercê das políticas públicas, aos serviços comunitários e filantrópicos. Um atendimento que, mesmo sendo assegurado por lei como direito da criança, acaba por reforçar o caráter compensatório que tanto lutamos para eliminar. As políticas públicas precisam assegurar serviços de educação e de cuidado a todas as crianças, investindo recursos financeiros em aspectos como, infraestrutura adequada à faixa etária atendida; materiais didático-pedagógicos de qualidade; formação, valorização e condições de trabalho do professor; qualificação dos gestores para uma administração participativa.

Diante do exposto, vale reafirmar a importância de o direito à Educação Infantil retratar a igualdade de oportunidades para todas as crianças e represente uma concepção de criança como “[...] ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais, e não apenas futuras”, como destaca Rosemberg (2002, p. 77). E acrescenta que educação e assistência devem dialogar entre si para manter os avanços e progressos na Educação Infantil brasileira. A Educação Infantil só poderá ser qualificada como garantia de direitos da criança caso se configure como espaço e tempo de atendimento de qualidade, em que todas as crianças se beneficiem em todos os aspectos.

Atendimento de qualidade para crianças pequenas, como referido anteriormente, exige investimento, sendo inconcebível atendimento diferenciado das crianças pobres por meio de programas assistenciais de baixo custo para o poder público, enquanto as crianças das classes favorecidas da população são atendidas em instituições qualitativamente estruturadas para o atendimento de suas necessidades e desenvolvimento de suas potencialidades.

Essas desigualdades existentes ainda são amarras à instituição da Educação Infantil no Brasil como direito da criança. Pelo menos temos a possibilidade da igualdade de atendimento como direito legal, mas a luta dos movimentos sociais em prol da infância ainda é árdua para que as intenções legais materializem-se em práticas de cuidado e educação de qualidade para todas as crianças sem distinção de qualquer natureza. Assim, percebemos que ainda temos um longo caminho a trilhar na constituição da Educação Infantil como um direito social da criança que, definida como competência dos municípios na legislação educacional, precisa ser melhor atendida em termos de recursos financeiros, materiais e humanos. A seguir, discutiremos essas questões no contexto específico do Piauí.

1.2 A Educação Infantil no contexto piauiense

Analisar a Educação Infantil no contexto piauiense não é tarefa fácil, pois a literatura que aborda a temática ainda é incipiente. Dessa forma, a análise que apresentamos está fundamentada, basicamente, nas dissertações de mestrado de Silva (2008) e Lima (2010). Os estudos ambas as autoras permitem-nos afirmar que a Educação Infantil no Piauí não se apresenta de forma diferenciada das outras regiões do Brasil em relação às origens do atendimento no âmbito da assistência, destinado às pessoas pobres e com viés de favor prestado a essas pessoas por instituições religiosas, comunitárias e filantrópicas.

Além disso, também as desigualdades no atendimento se fizeram sentir desde o início de sua constituição, quando os filhos de famílias das classes média e alta começaram a ser atendidos em instituições particulares, com serviços de qualidade bem superior aos prestados pelas instituições assistenciais. No entanto, o atendimento prestado pelo poder público ocorreu de forma tardia, se comparado a outras regiões do país, mesmo com a instituição de políticas públicas nacionais em favor de tal atendimento.

Segundo Silva (2008), o primeiro jardim de infância do Piauí foi fundado na cidade de Corrente, por religiosos batistas, que recebiam influência de projetos dos Estados Unidos cuja missão era a reforma moral da sociedade. Assim, sob a gestão da missionária educadora norte-americana, Miss Juliett Barlow, esse jardim atendia a crianças na faixa etária de quatro a seis anos de idade. Segundo a autora, as práticas pedagógicas trazidas pela educadora americana eram inovadoras e bem adiantadas em relação à época, pois o que predominava na educação das crianças nesse período era um processo de ensino e de aprendizagem baseado em repetições mecânicas e mediado por punições, castigos, humilhações, bem diferente, portanto, da proposta trazida pela missionária, como retrata Silva (2008, p. 95):

O trabalho educativo da missionária Juliett Barlow em Corrente foi positivo, pois apesar da dificuldade de comunicação, devido ao fato da falta de domínio da língua portuguesa da mesma, a educadora conseguiu com a utilização de modernos métodos pedagógicos e equipamentos próprios para os jardins-de-infância, [...] renovar o interesse das crianças pela aprendizagem das primeiras letras.

A experiência na cidade de Corrente não serviu de incentivo para outras cidades do Estado, continuando a Educação Infantil, por muito tempo, esquecida, inclusive pelas próprias políticas educacionais do Estado. No entanto, a iniciativa privada, desde meados de 1930, já oferecia atendimento às crianças de 4 a 7 anos em pré-escolas. Apenas em 1931, com a

reorganização do Ensino Normal, a educação pré-escolar ganha uma certa notoriedade com a instituição do Jardim de Infância como curso anexo à Escola Normal (SILVA, 2008).

Enquanto no restante do país já se disseminava em 1932 as idéias escolanovistas, com escolas próprias para a educação pré-escolar, desmembradas em escola maternal para crianças de 2 a 4 anos e jardim de infância para as crianças de 5 e 6 anos, no Piauí, apenas em 1933, o Regulamento Geral do Ensino determina a instalação pelo poder público de um jardim de infância na capital para atendimento às crianças de 4 a 7 anos em educação pré-escolar. Por este Regulamento,

[...] o jardim de infância deveria ser um lugar em que o aluno sentisse prazer em freqüentá-lo, para tanto recomendava o regulamento a realização de festividades escolares nas principais datas comemorativas promovendo a socialização da criança. Tais atividades permanecem até hoje no calendário escolar da educação infantil (SILVA, 2008, p. 100).

Pelo menos em relação à educação pré-escolar, o Regulamento foi, na verdade, uma intenção que não se materializou na realidade, conforme afirma Silva. Em seus estudos, a autora constatou que, considerada apenas uma extensão do primário, era negligenciada pelo poder público, liberando totalmente o oferecimento pela iniciativa privada. Reiteramos assim, a exclusão da grande maioria das crianças a esse atendimento, pois o Regulamento determina apenas a criação de um jardim de infância na capital, que atenderia a uma parcela mínima da população, excluindo as crianças das regiões periféricas. Também se pode inferir daí que a concepção que pairava era que o atendimento às crianças pequenas era de responsabilidade das famílias, principalmente as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

As desigualdades de atendimento não param por aí, pois enquanto as crianças das classes sociais mais favorecidas tinham um ensino escolar sistematizado desde a mais tenra idade, as poucas crianças das classes desfavorecidas que eram atendidas pelo poder público continuavam sendo amontoadas em instituições precárias. Como as taxas de mortalidade infantil eram alarmantes nesse período da história do Brasil, direcionava-se as atividades nessas instituições para a saúde e a higiene e para o patriotismo e a religiosidade. Na verdade, as condições de vida da população pobre eram tão precárias, que o objetivo principal do Governo era atendê-las nas instituições assistenciais como forma de suprir suas carências econômicas e sociais. Silva (2008, p.109) pontua:

Apesar das discussões nacionais em torno da importância da educação da criança de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade, o Piauí, permanece alheio a esses debates por algum tempo, preocupado com os altos índices de evasão e

repetência no ensino primário, deixando a responsabilidade da educação pré-escolar para a igreja e as escolas privadas.

Somente em 1976 a responsabilidade da pré-escola deixa de ser exclusivamente religiosa e assistencial, tornando a Secretaria de Educação responsável pelo atendimento, sob influência de idéias nacionais sobre a função da pré-escola. Mas a Legião Brasileira de Assistência (LBA) continuou sendo a referência no atendimento, o que pode ser comprovado pela implantação do Projeto Casulo, em nível nacional, que segundo a autora, atribuía à pré-escola duas funções distintas: uma de caráter não compensatório das privações culturais, infantis e outra de preparação para o ensino de 1º grau. Porém, o que se revelou, na verdade, foi o caráter assistencialista para suprir carências das crianças pobres e de suas famílias, através de atividades recreativas e higiênicas, não havendo um acompanhamento pedagógico.

Esse desenho da educação pré-escolar meramente assistencialista começa a se redefinir com a promulgação da Constituição de 1988 e com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, quando as crianças começam a ser reconhecidas como cidadãs de direito. A mudança de concepção em torno do ser criança conduz à ampliação do atendimento às crianças de 4 a 6 anos, no entanto, o déficit desse atendimento ainda se fez sentir durante muito tempo no Piauí (SILVA, 2008).

O maior marco nessa ampliação do atendimento foi a promulgação da Lei nº 9394/96, que definiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, dividiu esta etapa em duas: creches para atendimento às crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para atendimento às crianças de 4 a 6 anos, tirando assim definitivamente a Educação Infantil do âmbito da assistência. Também, por esta Lei, o atendimento das crianças na Educação Infantil passa a ser responsabilidade dos municípios. Em sua dissertação de mestrado, Lima (2010, p. 55) analisa bem as dificuldades enfrentadas pela Educação Infantil com essa redefinição de sua competência:

[...] na medida em que as prefeituras eram *convidadas* (grifo da autora) a assumirem a educação das crianças pequenas, na prática não tinham como arcar com esse ônus, uma vez que a capacidade financeira dos municípios era muito limitada, em decorrência da crise fiscal e do aumento de encargos, dificultando ou até mesmo impossibilitando um atendimento educacional com qualidade para todos.

Diante de tantas limitações, uma das alternativas encontradas por muitos governos municipais para ampliar o atendimento na Educação Infantil foi a inclusão da criança, de seis anos de idade, no Ensino Fundamental, antecipando, de certo modo, o que viria ocorrer a partir de 2006, ou seja, a ampliação desse nível de ensino. Isso viria a confirmar duas coisas: primeiro, que criamos as leis, mas não damos as condições de se efetivarem,

permanecendo a velha dicotomia teoria *versus* prática; segundo, que a quantidade e não a qualidade é o que mais pesa nas decisões políticas, pois, se de um lado nem as escolas tinham estrutura, nem os professores estavam preparados para receber esse público, por outro essas crianças valiam dinheiro já que seriam contabilizados nas contas do FUNDEF. Assim, utilizando um trocadilho, seria unir o útil ao agradável. Enquanto segue a disputa por crianças de 06 anos nas redes municipais, as crianças em idades inferiores ficaram desassistidas, excetuando-se aquelas que permaneciam em instituições filantrópicas ou comunitárias, vinculadas à assistência social.

No Piauí, a situação não foi diferente. Crianças de 6 anos de idade sendo atendidas em condições precárias de escolarização: classes superlotadas; carteiras escolares projetadas para adultos; muito tempo sentadas realizando atividades mecânicas de escrita e sendo submetidas a provas de aferição de conhecimentos. Enquanto isso, as crianças menores de seis anos continuaram na mesma situação de atendimento até a instituição do FUNDEB, que passou a destinar recursos para a Educação Infantil.

O atendimento em termos quantitativos se ampliou, mas a falta de qualidade se faz sentir pela contratação absurda de professores leigos pelos municípios, pela falta de infraestrutura escolar, de materiais didáticos e pedagógicos adequados às crianças pequenas. Dessa forma, reafirma-se o pensamento de que a instituição do FUNDEB pode não representar melhoria da qualidade caso o recurso não seja bem aplicado, pois se sabe que os custos de uma Educação Infantil de qualidade são altos, requerendo dos municípios complementação aos recursos que são repassados através do Fundo. Isso requer da população mobilização na cobrança de priorização desta etapa da educação básica pelo poder público municipal.

Outro ponto que se destaca em termos de atenção no Estado do Piauí ao que prescreve a legislação educacional, é o fato de que o atendimento das crianças de 0 a 3 anos é preterido em relação ao atendimento às crianças de 4 a 5 anos, como mostram os Censos Educacionais da Educação Infantil realizados pelo INEP. Dessa forma, vários municípios piauienses foram contemplados com recursos do Programa Proinfância para a construção de prédio escolar adequado para a Educação Infantil. No entanto, a eficácia dessa política do governo federal mais uma vez esbarrou na falta de recursos financeiros dos municípios, que se dizem sem condições de manter o padrão de qualidade que o governo solicita, com recursos humanos e materiais de qualidade e suficientes para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Mesmo assim, caso todos os municípios tivessem as condições financeiras de manter a estrutura do Proinfância, esse espaço é insuficiente para atender a todas as crianças do

município, o que reforça as desigualdades no atendimento. Enquanto algumas crianças são atendidas em prédios escolares com todas as condições de infraestrutura, materiais, professores qualificados, outras são atendidas em prédios de naturezas diversas adaptados para essa finalidade, com materiais didáticos e pedagógicos escassos, professores sem a formação mínima exigida. Assim sendo, é possível afirmar que as desigualdades no atendimento às crianças pequenas não se revelam apenas em termos de educação pública ou educação privada; grandes centros urbanos ou pequenas cidades; zona urbana ou zona rural; mas dentro de um mesmo sistema educacional as desigualdades podem ser percebidas de instituição para instituição.

Esse breve panorama da Educação Infantil no Piauí nos leva a várias constatações. Além dessa clara e resistente desigualdade existente, podemos destacar a renegação do atendimento às crianças de 0 a 6 anos pelo poder público por muitas décadas, sendo as crianças de 0 a 3 anos as que ainda são mais afetadas; uma ampliação ascendente das matrículas mas não acompanhada pela qualidade no atendimento; e a desvalorização docente que se faz sentir, principalmente pela contratação de professores leigos, como se para a docência nessa etapa da educação básica não fosse necessário professores com formação consistente e ávidos por profissionalização.

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DA LEITURA E DA ESCRITA

A organização social vigente, que destaca a importância de a criança ser cuidada e educada em instituições sistematicamente organizadas para tal fim, exige e define um novo ordenamento legal da Educação Infantil, trazendo novos e urgentes desafios para esta etapa educacional. Nesse sentido, demanda-se que as práticas desenvolvidas em seu cotidiano sejam revistas, o que tem exigido um repensar das concepções de criança, de educação de crianças pequenas, de instituição de Educação Infantil.

Nesta perspectiva, objetivamos neste capítulo analisar as concepções que subsidiam o trabalho formal com as crianças pequenas, principalmente no que se refere às concepções de criança que fundamentam as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, caracterizando assim, o cotidiano em tais instituições. Iniciamos a discussão analisando as concepções de criança à luz de teóricos, como Kramer (1986), Moss (2002), Muniz (1999). Em seguida, situamos o cotidiano em tais instituições, a partir da configuração das práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços e que estão diretamente relacionadas às concepções que as subjazem.

Neste capítulo situamos, ainda, a leitura e a escrita dentro dessa prática pedagógica mais ampla, considerando a importância da linguagem escrita na contemporaneidade, as concepções docentes tanto sobre a importância do trabalho com tais modalidades da linguagem quanto sobre os usos que, atualmente, se configuram como adequados na Educação Infantil.

2.1 Práticas pedagógicas na Educação Infantil: concepções e funções

Nossa análise parte do reconhecimento de que, como fruto do contexto histórico-social, a concepção de criança modifica-se ao longo da história, o que resulta em espaços e práticas pedagógicas diferenciadas, de acordo com a concepção de criança vigente em cada época, sendo, portanto, o conceito de infância uma construção social, como nos afirma Ariès (1981). De um ser que já nasce determinado ou que é resultado apenas de fatores externos, a criança passa a ser vista como um sujeito social, cuja constituição depende de fatores tanto

externos quanto internos, sobre os quais a criança age ao construir sua identidade.

Atualmente, tanto as teorizações (KRAMER, 1986; MOSS, 2002; MUNIZ, 1999; CORSINO, 2009) quanto as legislações educacionais têm concebido a criança como cidadã de direitos; sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento; ser indivisível, portanto integral; possuidora de necessidades específicas, mas prenhe de potencialidades.

Kramer (1986), por exemplo, concebe a criança como um ser social, pois pertence a uma classe social determinada, relacionando-se em seu contexto de origem por meio da linguagem. Entender a criança como ser social é reconhecê-la como sujeito de direitos, produzida pela cultura, mas também produtora de cultura. Que não recebe influências do meio de forma passiva, mas, ao contrário, reelabora essas influências de forma a construir sua identidade enquanto indivíduo. Portanto, como um ser social, a criança é um ser ativo nas práticas sociais, à medida em que interage com o meio, utilizando-se de diversas formas de linguagens, amplia de forma significativa, as suas vivências.

No entanto, cabe ressaltar a crucialidade de que tais concepções estejam presentes não apenas nas teorias e na legislação, mas também nas práticas dos professores de Educação Infantil. Porque são suas concepções que embasam o tipo de prática que desenvolvem com as crianças. Oliveira-Formosinho (2007) denomina “esquizofrenia educativa” a naturalização da distância entre as propostas que conduzem a uma transformação construtiva no fazer pedagógico e a realidade pedagógica. Isto é, muda-se apenas o discurso, mas as práticas cristalizam-se.

Dessa forma, a autora, construindo uma pedagogia da infância para o século XXI, concebe a criança como ser participante, competente, capaz de contribuir para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada, caso sua voz seja ouvida. A criança tem muito a nos contar, o que o faz de forma entusiasmada, seja na roda de conversa, na construção do texto coletivo elaborado a partir da vivência de uma situação interessante, seja por meio do desenho, da leitura de gravuras, das brincadeiras com os colegas. Na verdade, as possibilidades são diversas e variadas, e não precisam ser “permitidas” apenas em tempos previamente estabelecidos para tal, pois, o ideal é que as relações em todos os tempos e espaços sejam dialógicas, cheias de trocas, de questionamentos que levem à curiosidade.

Partimos do pressuposto de que estamos superando uma concepção de educação escolar tradicional, focada no repasse de conteúdos pelo professor, que transmite conhecimentos a sujeitos cujo papel é receber essas informações de forma passiva. Esse pressuposto nos leva a acreditar na superação de uma concepção de criança como alguém incapaz de produzir conhecimento, de participar de forma ativa do processo de ensino e de

aprendizagem. Cabe, sim, ao professor, transmitir conhecimentos de forma sistematizada, porém, efetivando práticas que levem as crianças a desenvolverem suas potencialidades.

Essa concepção de criança como co-construtora, participante ativa, com voz para ser ouvida, remete-nos à consideração de Moss (2002, p. 242), ao afirmar que devemos estar preocupados não “[...] apenas com o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança está vivendo”. Nessa etapa de seu desenvolvimento, a criança tem muito a contribuir com seu processo de aprendizagem, pois, utilizando-se de múltiplas linguagens - gestual, pictórica, verbal, dentre outras – relaciona-se com os outros e com o meio, construindo significados, e constituindo-se com um ser único, singular, mas, ao mesmo tempo coletivo. Apostar, portanto, nessa fase singular da vida do sujeito, é possibilitar-lhe viver a sua infância de modo interativo e lúdico, a partir de situações sociais que lhes dê condições de construir a sua autonomia e a sua identidade, portanto, a sua humanidade.

Afastamo-nos da idéia de que a criança é uma folha de papel em branco que precisa ser preenchida, pois, conforme Moss (2002), é uma imagem de criança vista como fraca, pobre e carente. É, portanto, importante escolher uma imagem de criança como forte, rica em recursos e competente, desde o seu nascimento. Nem mesmo o recém-nascido responde passivamente por meio dos reflexos às situações que lhe são colocadas, pois desde a primeira mamada já vai construindo aprendizagens que lhe dão condições de inserir-se, gradativamente, com competência, no mundo social.

Colocar, portanto, a criança como um ser forte e competente não significa desconsiderar suas especificidades e necessidades, mas considerar que possui uma linguagem, um modo de pensamento, que lhes são próprios; limitações e necessidades naturais da fase de vida a qual estão vivendo, o que, conforme destaca Muniz (1999, p. 248), “[...] distingue a infância dos outros tempos do homem, sem que seja necessário considerá-la um tempo à parte, anterior ao convívio e à participação na sociedade”. A criança é agora e necessita ser atendida neste presente. Precisa interagir com o meio ambiente, com os adultos, com os seus pares. E, nessa interação, modifica o meio e vai constituindo-se a partir dessas vivências.

Partindo, portanto, dessas concepções de criança como sujeito social e ativo no seu desenvolvimento, a Educação Infantil é compreendida como espaço e tempo de educação e de cuidado, sendo estes aspectos indissociáveis no atendimento às crianças. Isto é, as práticas de educação necessitam constituir-se também como práticas de cuidado e, da mesma forma, ao cuidar, educa-se. Por exemplo, no momento do banho, através de brincadeiras, as crianças serem levadas a explorar os cheiros dos produtos, a nomear tanto estes produtos como as partes do seu corpo, etc. Agindo assim, essa prática que poderia ser meramente de cuidado

passa a ter também um viés educativo.

Nesse sentido, é importante que tais instituições constituam-se como promotoras do bem-estar e do desenvolvimento integral das crianças, proporcionando-lhes um ambiente enriquecedor e desafiador, que atenda às necessidades infantis e aposte em suas potencialidades. Nesse entendimento, cabe às instituições de Educação Infantil “[...] promover o desenvolvimento infantil em todos os aspectos [...]; prezar pelo bem-estar das crianças, oferecendo-lhes um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como oportunidades de convívio com outras crianças e adultos” (HADDAD, 2002, p. 94). Assim, é importante que as creches e pré-escolas atendam às especificidades das crianças de 0 a 5 anos, planejando cuidadosa e sistematicamente os espaços, os tempos, os materiais, as atividades, as aprendizagens.

Vale ressaltar, no entanto, que um ambiente seguro não é sinônimo de ambiente cuja movimentação das crianças é reduzida pelo risco de se machucarem. Ao contrário, um ambiente seguro é um ambiente rico em possibilidades de movimento, descoberta, autonomia. Um ambiente onde existam diferentes obstáculos a serem superados pelas crianças, que lhes estimulem a avançar no desenvolvimento de sua motricidade, mas claro, que não lhes ofereça perigo e que, com a supervisão de adultos, possam experimentar e ampliar movimentos, explorar os espaços, soltar a imaginação, brincar e interagir livremente com segurança. Pois, como a criança desenvolve-se continuamente em todos os aspectos, ao desenvolver o aspecto motor estará, simultaneamente, desenvolvendo as emoções, o cognitivo, a linguagem, o social.

Dessa forma, consideramos importante que o espaço das instituições de Educação Infantil seja um local onde o brincar constitua-se como uma atividade privilegiada, através da qual a criança manifesta-se e se expressa. Um local rico em interações, no qual a linguagem desempenha um importante papel de mediação entre as crianças e o mundo. “[...] Lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades” (CORSINO, 2009, p. 3-4).

Nesse sentido, consideramos importante que as instituições de Educação Infantil tenham condições de garantir essas possibilidades de desenvolvimento individual e social, sem que a criança abdique de viver a infância. Sem paredes que separem, mas com aberturas que possibilitem às crianças trocarem brincadeiras, idéias; não se limitarem a olhar o interior da sala de aula, mas ampliem esse olhar para o que está fora e que também lhes ensina muitas coisas. Aberturas que tragam o mundo exterior para dentro da sala de aula, e que levem a sala de aula até o mundo exterior, enriquecendo, assim, os espaços e os tempos de

aprendizagem.

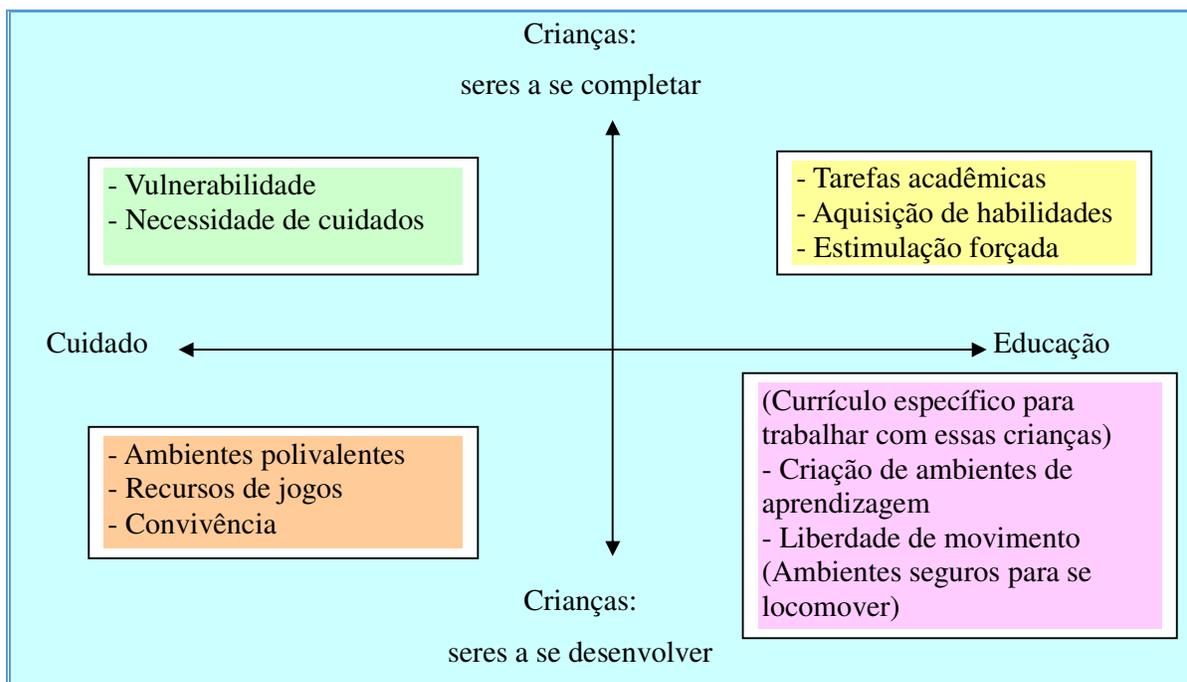
Nesse sentido, destacamos, conforme Muniz (1999), a importância de a instituição de Educação Infantil refletir acerca de sua função que, além de pedagógica, é também social e cultural. Toda escola, ao mesmo tempo em que reflete a sociedade na qual está inserida, contribui diretamente para a (re)construção dessa sociedade, pois é *locus* de formação de sujeitos sociais. Os conteúdos curriculares são produtos culturais que visam à formação de um cidadão centrado socialmente, responsável, participativo, transformador. Dessa forma, todo o trabalho pedagógico traz intrínsecas suas concepções de homem, de sociedade, de educação, de aluno, de prática pedagógica. E, em sua função social e cultural, é importante que a escola tenha claras essas concepções na condução do trabalho educativo.

Nesse processo de reflexão, consideramos que a concepção de criança que subsidia o trabalho no âmbito institucional é uma construção, que gera tensões e conflitos, mas que pode possibilitar a transformação qualitativa das práticas pedagógicas rumo a uma formação crítica e criativa das crianças. Não basta, portanto, investir apenas em atividades que privilegiem o cognitivo, pois, como ser social e cultural, a criança precisa ampliar sua participação na sociedade, reconhecendo-se e inserindo-se como sujeito desta.

Portanto, é salutar que a instituição repense suas funções, problematizando com seus partícipes as práticas que se desenvolvem em seu interior: têm possibilitado às crianças construir sua identidade enquanto sujeito social? Têm concebido a criança como um ser singular, reconhecendo suas possibilidades e apostando nelas? Têm colocado a criança como centro do processo educativo, co-participante, ativa?

Esses são apenas alguns dos diversos questionamentos que são importantes serem considerados pela instituição na promoção do debate em torno da busca de um trabalho institucional de qualidade. Reconhecemos, portanto, a importância de se ter clareza em relação à definição de criança, aos princípios, valores e objetivos que norteiam o trabalho na instituição de Educação Infantil, ao se desenvolver práticas pedagógicas coerentes com as demandas sociais. Nesse sentido, Zabalza (2012) destaca que a concepção de criança como um ser a se completar ou como um ser a se desenvolver denotam práticas diferenciadas de educação e de cuidado. A ilustração do autor, demonstrada a seguir, traduz bem essa idéia:

Figura 1: Concepções de criança e práticas de educação e de cuidado



Fonte: Apresentação de Zabalza no XV Encontro Nacional de Educação Infantil, RN, maio/2012

Ao se conceber a criança como um *ser a se completar*, as práticas focadas no cuidado, privilegiam atividades de higiene, alimentação, repouso, pois a evidência está na criança como um ser vulnerável, que precisa ser cuidada, amparada nessa fase da sua vida para que, posteriormente, adquira habilidades para a aprendizagem. Por outro lado, essa mesma concepção, mas tendo como foco práticas de educação, desconsidera o cuidado em detrimento a atividades de estimulação forçada, nas quais as tarefas acadêmicas são intensivas, pois o objetivo maior é a aquisição de habilidades cognitivas, a preparação da criança para o ingresso no ensino fundamental.

Dessa forma, seja qual for o foco no qual tal concepção sustenta-se, a criança não é atendida considerando-se a fase de desenvolvimento na qual está vivendo, mas colocando-se a infância como um período à parte, de preparação para outras fases da vida.

Ao contrário dessa concepção, a ideia de criança como um *ser a se desenvolver* denota práticas nas quais educação e cuidado confundem-se por estarem integrados, indissociados, isto é, não se tem como separar o que é especificamente atividades de cuidado do que são atividades de educação. Ao se definir, por exemplo, um currículo específico para trabalhar com as crianças de 0 a 5 anos, são levadas em conta as especificidades dessa faixa etária, pois, ao mesmo tempo em que são reconhecidas suas limitações, sua natureza vulnerável, aposta-se em suas potencialidades.

Entendemos que essa indissociabilidade educação/cuidado ainda não está bem definida nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, pois a tendência ainda é privilegiar aspectos cognitivos ou os cuidados relacionados à higiene, sono, alimentação. No entanto, esse cuidado pode ser estendido para a preocupação docente em como, por exemplo, organizar os espaços e as atividades para que as crianças possam desenvolver-se, não apenas cognitivamente, mas também em seus aspectos psicomotor e socioafetivo. Nörnberg e Pacheco (2010) sugerem que nos processos de ensino e de aprendizagem das crianças, as relações exigem acolhimento e cuidado do professor, que inicia-se com a organização de um ambiente que atenda não apenas a fins didáticos, mas também a fins relacionais. Um ambiente que permita às crianças locomover-se, com segurança, em direção à aprendizagem.

É nesse sentido que defendemos que os ambientes sejam cuidadosamente planejados para atender às dificuldades de locomoção das crianças, de forma que, ao se movimentar no espaço, tenham segurança, mas que, da mesma forma, esses espaços sejam desafiadores, no sentido de que as crianças possam desenvolver suas capacidades motoras, ultrapassando obstáculos que, gradativamente, vão aumentando de acordo com suas possibilidades para ultrapassá-los.

Através dos jogos e das brincadeiras, que oferecem grandes oportunidades de interação com os outros e com o ambiente, as crianças vão adquirindo autonomia tanto em relação aos aspectos de cuidado com o seu corpo, com o ambiente, com os outros, quanto em relação à ampliação e construção de conhecimentos naturais, sociais, lingüísticos, matemáticos, artísticos.

Consideramos, portanto, que as práticas pedagógicas oriundas da concepção de criança como um *ser a se desenvolver* proporcionam experiências mais condizentes com as necessidades infantis. Nessa perspectiva, Zabalza (1998, p. 50-55) elaborou uma lista de dez aspectos-chaves de uma Educação Infantil de qualidade, que, para atendê-los, cabe ao professor ter habilidade para criar um clima pedagógico de alta qualidade, o que pressupõe três aspectos essenciais: relacionar-se bem com as crianças; estimular a interação entre elas e ser capaz de organizar um processo de atividades de aprendizagem progressivo e bem escalonado. Os dez aspectos são:

1. Organização dos espaços. A Educação Infantil precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, que oportunizem a vivência de experiências diversificadas, o desenvolvimento da autonomia infantil e a atenção individual a cada criança. Dessa forma, é importante que os espaços sejam bem planejados, não apenas no interior das

salas de aula, mas em toda a instituição. Uma forma que atrai muito as crianças e possibilita a autonomia, a diversificação das atividades, e a supervisão das crianças é a organização em cantinhos ou em ambientes temáticos, nos quais há oportunidades diversas e diferenciadas de experiências para escolha pelas crianças.

2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades. Da mesma forma que é importante o desenvolvimento de competências específicas que constam na proposta curricular, também é imprescindível o valor educativo da autonomia e iniciativa própria das crianças. Dessa forma, o ideal é que o professor combine bem tempos e espaços para o desenvolvimento tanto de atividades livres quanto de atividades dirigidas. Acreditar na criança como autora, preche de possibilidades, é importante para esse equilíbrio, para que o professor reconheça que ela pode contribuir, expressando suas ideias, desejos, pensamentos em determinados momentos do cotidiano institucional.

3. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais. Tudo na Educação Infantil é influenciado pelos aspectos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social e o cultural, por isso, os aspectos emocionais são condição necessária nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil. A forma como o professor e demais membros da instituição relacionam-se com as crianças, com seus familiares, é decisiva no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantis. A criança precisa sentir-se acolhida, segura, amparada, confiante para aprender e se desenvolver.

4. Utilização de uma linguagem enriquecida. A linguagem é uma peça-chave da Educação Infantil, pois é através dela que vai sendo construído o pensamento e a capacidade de decodificar a realidade e a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender. Qualquer oportunidade é boa para exercitar a linguagem, com o intuito de aperfeiçoá-la. Um ambiente rico em interações amplia as oportunidades de exercício e aperfeiçoamento da linguagem.

5. Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades. Mesmo sendo um processo global e interligado, o desenvolvimento infantil engloba diversas dimensões, que, embora relacionadas, constituem processos diferentes. Assim, é importante que as atividades sejam diferenciadas. Trabalhar, por exemplo, através de unidade didática ou de projeto, permite reunir muitas atividades diversificadas, de

forma mais global e integradora. Planejar atividades que envolvam o corpo, a mente; que requeiram movimentos lentos, rápidos; que exijam da criança refletir, pensar; que privilegiem tanto o grupo quanto o individual; que enfatizem a expressão da criança de formas múltiplas. Além disso, é importante que as atividades contemplem a integração entre a linguagem, a natureza, a sociedade, o número, as artes.

6. Rotinas estáveis. As rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências diárias, tornando o cotidiano previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia das crianças. É importante destacar que as rotinas traduzem os valores que sustentam o trabalho institucional. Rotinas organizadas, que respeitam as necessidades individuais das crianças, sem deixá-las esperar por muito tempo nem deixá-las ociosas, são fundamentais para uma Educação Infantil de qualidade. A ociosidade, muitas vezes, é responsável pelas interações negativas entre as crianças. Da mesma forma, determinar horários para que todas as crianças, juntas, sejam atendidas em suas necessidades, como urinar, beber, dormir, é uma prática que traduz indiferença em relação às peculiaridades do ser criança. Assim, a rotina precisa ter horários organizados, fixos, para determinadas atividades diárias, mas as necessidades individuais das crianças precisam ser levadas em conta.

7. Materiais diversificados e polivalentes. É importante que uma sala de aula de Educação Infantil contenha materiais de todos os tipos e condições, formas e tamanhos, comerciais e construídos, etc., organizados de forma que se crie um ambiente estimulante, capaz de oportunizar às crianças múltiplas possibilidades de ação. Na confecção de materiais, o professor pode, inclusive, ter as crianças como parceiras. Essa parceria proporciona múltiplas aprendizagens. O importante é que as crianças tenham acesso a uma variedade de materiais que possibilite vivenciar experiências diversas.

8. Atenção individualizada a cada criança. Mesmo que não seja possível uma atenção individual permanente, é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contatos individuais com cada criança. Por isso, o ideal não é trabalhar sempre com todas as crianças fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo, mas contemplar a diversidade no trabalho educativo. Enquanto, por exemplo, algumas crianças estão entretidas com alguma brincadeira, outras descansando, o professor ganha oportunidade para oferecer uma atenção especial a alguma criança que esteja necessitando. Escutar o que a criança diz, com atenção, travando um diálogo, respondendo aos seus questionamentos, também é uma forma de atendê-la individualmente.

9. Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças. É recomendável que o professor tenha a capacidade de planejar e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global. O registro sistemático dos processos e resultados permite também uma posterior análise do desenvolvimento do programa ou projeto educativo e da atuação do professor. Os registros podem ser realizados mesmo em rotinas de tempo integral, basta que o professor crie estratégias, como escolher uma ou duas crianças por dia para observar com atenção e registrar suas observações, refletindo sobre elas.

10. Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta). Como forma de enriquecer o trabalho educativo, os pais e as mães precisam ser incluídos nas questões curriculares, seja dentro da sala de aula ou como continuação em casa de atividades iniciadas dentro da sala de aula. Além disso, o contato com o meio social, natural, cultural, possibilita diversas experiências formativas. O trabalho na instituição não pode se resumir às interações crianças-crianças e crianças-professor, dentro do mesmo espaço. O ideal é que outros agentes sejam envolvidos, como os pais, que podem trazer grandes contribuições para o planejamento educativo. Também a natureza, o meio ambiente, são espaços pedagógicos, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Passeios a zoológicos, jardins botânicos, museus, centrais de artesanato, dentre muitos outros lugares, possibilitam muitas aprendizagens, além de ser uma forma de lazer e diversão para as crianças.

Os aspectos-chave elaborados por Zabalza (1998) para uma Educação Infantil de qualidade sintetiza bem o atendimento ideal às crianças pequenas nas instituições socialmente preparadas para apoiá-las em seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Inclusive, além desses aspectos, destacamos o importante papel que tem uma supervisão eficiente das crianças em todos os momentos da rotina. Por isso, é recomendável que todos os agrupamentos de crianças na Educação Infantil sejam assistidos por uma quantidade suficiente de professores que leve em conta a faixa etária das crianças, o número de crianças atendidas no referido agrupamento e as condições de desenvolvimento e de aprendizagem que têm essas crianças.

No entanto, cabe ressaltar que atingir esse padrão de qualidade apontado pelo autor depende de muitos fatores, como disponibilidade de recursos financeiros, sólida formação inicial e continuada do professor, gestão competente das instituições, forte parceria entre escola, famílias e comunidade, condições adequadas de trabalho dos profissionais que atuam

na instituição, boas relações de convivência no ambiente escolar, dentre outros fatores.

Portanto, o que é importante ser reafirmado é que um trabalho de qualidade na Educação Infantil exige um cotidiano organizado, rico em interações, que contemple as especificidades da infância. Um cotidiano no qual o brincar seja a atividade principal, e a linguagem seja considerada como o eixo norteador de todas as ações educativas. A propósito, sabemos que qualidade é um conceito complexo, mas que é tomado aqui como um trabalho que apóie efetivamente as crianças em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, de forma que suas necessidades sejam atendidas e respeitadas e suas potencialidades sejam evidenciadas. Qualidade como sinônimo de igualdade de oportunidades entre as crianças, tanto para o acesso como para o tipo de atendimento a elas dispensado.

Dentro desse cotidiano, vale ressaltar a importância de se construir espaços de reflexão docente, para que o professor possa questionar constantemente suas próprias concepções de criança, seu entendimento de aprendizagem infantil, suas práticas pedagógicas, transformando continuamente a sua atuação de forma consciente, crítica e intencional. E, mais especificamente, dentro desse contexto, destacamos os processos que se desenvolvem no tocante aos usos que se fazem da leitura e da escrita nesse cotidiano das instituições de Educação Infantil. A seguir, discutimos as bases teórico-metodológicas desse trabalho com a linguagem escrita.

2.2 As práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil: tempo e espaço para interagir, brincar e aprender

A partir da análise realizada sobre as concepções que embasam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, discutiremos de forma específica a leitura e a escrita dentro desse espaço e tempo de educação e cuidado, nos quais as brincadeiras e as interações constituem-se eixos norteadores do trabalho desenvolvido. Entendendo que a instituição de Educação Infantil tem não somente uma função pedagógica mas também sociocultural, vale destacar a importância de desenvolver um trabalho que leve as crianças a se inserirem com competência no mundo social.

Pensando nisso, propomo-nos, nesta seção, a discutir a necessidade do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, contextualizando sua importância na sociedade contemporânea. Além disso, apresentamos o conceito de linguagem escrita que subsidia este estudo e uma análise teórica do modo de aquisição da leitura e da escrita pela criança; as

diversas concepções de leitura e de escrita que têm fundamentado as diversas práticas; e uma reflexão sobre seus usos no cotidiano da Educação Infantil.

Na atualidade, é inegável o valor que desempenham a leitura e a escrita como condições básicas necessárias à inserção e participação das crianças nas diversas práticas sociais. Vivemos um momento histórico no qual a linguagem escrita está acessível em todos os lugares, estando as crianças imersas numa cultura letrada desde que nascem, principalmente nos centros urbanos. São livros, anúncios, cartazes, folhetos, rótulos, embalagens, jornais, revistas, capas de CD. Enfim, muito material escrito circulando, além da televisão que tem se tornado presente mesmo em locais de difícil acesso.

Sendo, portanto, objetos culturais, é importante que sejam trabalhadas de modo significativo dentro do contexto sociocultural no qual a criança está inserida para que compreenda as formas como os sujeitos entendem, interpretam e representam a realidade. Nesse sentido, conforme pontua o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, p. 117), pontua que “[...] aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais [...]”, devendo a Educação Infantil constituir-se em espaço de ampliação da comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças, principalmente para aquelas que têm pouco acesso a material escrito nos seus espaços familiares.

No entanto, vimos que tanto a legislação quanto as teorizações têm concebido a criança não mais como um ser passivo diante do seu processo de aprendizagem, no qual o professor é o único que pode definir como e o que ensinar/aprender. Atualmente, a criança é reconhecida como um ser participante, competente, capaz de contribuir com a ação pedagógica. Dessa forma, é salutar que as práticas de leitura e de escrita considerem que, imersas numa cultura letrada desde que nascem, as crianças começam a pensar cedo sobre os usos da leitura e da escrita, pois participam cotidianamente de algumas dessas práticas, variando, no entanto, o nível de participação.

Portanto, é importante levar em conta essa realidade circunscrita na sociedade moderna no ensino da leitura e da escrita, pois ler e escrever são habilidades lingüísticas cuja aprendizagem depende de um amplo processo de participação em práticas sociais de leitura e de escrita, a partir das quais as crianças refletem sobre a língua, construindo suas hipóteses. Imersas em práticas sociais através das quais afirmam gradativamente a sua identidade individual e coletiva, as crianças vão percebendo que a escrita representa algo, buscando assim, sua função e significado sociais. É essa busca que as faz imprimir marcas no papel imitando a escrita e folhear livros emitindo sons como se estivessem lendo

convencionalmente. Por isso, reafirma-se a importância de o meio no qual vivem as crianças possibilitarem ricas vivências de escrita e de leitura no seu cotidiano. Kato (1995, p. 10) afirma que:

Duas crianças podem estar na mesma fase cognitiva, mas uma pode enfrentar mais dificuldade que a outra se não tiver tido a estimulação ambiental de que falamos ou se entre o seu dialeto e a forma ortográfica e o dialeto prestigiado pela escola houver uma maior distância.

Nesse sentido, ressaltamos o importante papel que tem a escola em proporcionar práticas de leitura e de escrita que levem em conta a situação sociocultural nas quais as crianças estão imersas. Procurar conhecer o contexto de vida das crianças para, a partir daí, planejar as intervenções necessárias considerando as dificuldades que a criança poderá enfrentar pela falta de sintonia entre o seu dialeto e o dialeto escolar (KATO, 1995), pode contribuir de forma relevante para o sucesso da criança em seu processo de aquisição da leitura e da escrita. Mais uma vez, destaca-se a importância de se proporcionar às crianças a vivência da leitura e da escrita como práticas sociais.

Explorar diversos gêneros textuais, como o bilhete, a receita, a carta, a notícia, os classificados, os rótulos, as embalagens, o e-mail, a propaganda, a literatura infantil, o cordel, além de prazeroso, possibilita a compreensão das diversas formas sociais que pode assumir a linguagem, dependendo do contexto de utilização e do fim a que pretende servir. “Entretanto, por mais expostas que as crianças estejam do universo cultural da escrita, o processo de apropriação deste conhecimento passa necessariamente pela mediação do outro” (STEMMER, 2010, p. 132). Isso quer dizer que a linguagem escrita precisa ser ensinada às crianças, pois estas não a adquirem de forma espontânea apenas tendo contato com material escrito, é preciso uma intervenção competente do professor.

A este, cabe aproveitar a curiosidade típica das crianças, pois elas, ao presenciarem diferentes atos de leitura e de escrita dos adultos, tendem a imitá-los construindo um significado social para tal ação, evoluindo gradativamente nas hipóteses que elabora sobre como se escreve ou se lê, caso o professor saiba intervir competentemente nesse processo. Por isso, é viável apostar em atividades nas quais as crianças sejam levadas a resolverem problemas de natureza lógica para compreenderem de que forma a escrita representa graficamente a linguagem. Pois a escrita não é um simples sistema de codificação de unidades fonéticas, mas um complexo sistema de representação do mundo, da realidade.

Nessa perspectiva, aprender a linguagem escrita é compreender um sistema de

representação e não somente apropriar-se de um código de transcrição da fala, pois a forma gráfica não determina completamente a interpretação, que precisa ser inferida do contexto. Aprender a ler e a escrever envolve diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, pois nesse processo é importante a articulação das dimensões motoras, emocionais, cognitivas, psicológicas e sociais. No desenvolvimento da escrita, a criança mobiliza todas essas dimensões, já que é um ser indivisível, total. Por isso, consideramos que esse processo de construção de conhecimento pelas crianças se dá mais adequadamente por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de leitura e de escrita.

É importante destacar que, “[...] sendo a escola um lugar específico de comunicação, não é possível reproduzir dentro dela as práticas de linguagem de referência tais quais aparecem na sociedade” (SANTOS, 2007, p. 19), pois, ao penetrar no contexto escolar, essas práticas transformam-se em situações de ensino. No entanto, por mais que sejam apenas uma reprodução do real, estão intimamente relacionadas às suas funções sociais.

É esse entendimento da linguagem escrita como representação da prática social de leitura e de escrita que contemplamos neste estudo. Entendemos que ler e escrever são processos complexos distintos, carregados de significado sociocultural, que permitem uma rede de interações entre pessoas; das pessoas com os objetos, com a natureza, consigo mesmas. Compreendemos que a leitura pode ser adquirida independente da escrita e que esta exige menos automatização e mais reflexão metalingüística (KATO, 1995). A escrita, portanto, como forma gráfica de comunicação social, de recordação, de transmissão de idéias, possui uma complexidade superior à leitura, entendida como forma de significação do mundo. Porém, o trabalho associado entre essas duas competências lingüísticas pode ser muito mais produtivo, desde que não seja deixado de lado o fato de serem competências distintas, que, portanto, é prudente que sejam avaliadas distintamente.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita na Educação Infantil não se resumem às formas convencionais de uso, mas a todas as formas de comunicação, expressão, registro, realizadas pelas crianças por meio da linguagem escrita. Acreditamos que o foco na Educação Infantil é o uso da língua em contextos sociais como forma de inserção do sujeito na cultura, portanto, a linguagem. Vivenciar a língua é estabelecer cotidianamente múltiplas interações.

Portanto, privilegiar um trabalho que contemple a diversidade de tipos, gêneros e suportes textuais, através do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, panfletos, etc.; a leitura diária de histórias; escrita na presença das crianças quando esta se fizer necessária; incentivar as crianças a escreverem palavras e textos de forma

espontânea, mesmo que não convencionalmente, são importantes meios de as fazerem vivenciar a leitura e a escrita com significado social, tendo em vista a variedade de circunstâncias do uso. É recomendável, portanto, que ler e escrever tenham como objetivo a inserção do sujeito em uma cultura letrada. Acreditamos que a criança, para se inserir com competência nessa cultura, precisa transitar por estas duas modalidades da linguagem escrita.

É lendo e escrevendo que a criança avança, pois no ato da leitura e da escrita ela vai criando hipóteses que a ajudam a enfrentar as contradições que encontram nos usos da linguagem escrita. Situações de produção de texto pelas crianças nas quais o professor é o escriba; as tentativas de cópia de uma receita que gostariam de levar para sua mãe ou de uma poesia que sabem de cor, são atividades que permitem à criança refletir sobre o que a escrita representa, como se lê e se escreve. É importante considerar o nível crescente de desafios.

Considerando, portanto, como a criança aprende e as condições que possibilitam essa aprendizagem, autores como Vigotski (1993); Corsino (2009); Kramer (1986) enfatizam que é por meio da interação que as crianças constroem conhecimentos, mediadas pela linguagem como veículo de transmissão do pensamento. A linguagem, nessa perspectiva, só se constitui nas interações entre os sujeitos e destes com o mundo. Nessas interações, a linguagem possibilita a construção do pensamento e o pensamento possibilita o desenvolvimento da linguagem.

Acrescenta-se o papel da brincadeira como grande possibilitadora de interações. É importante que a escrita, como função social, seja trabalhada de forma prazerosa, significativa, sem que seja necessário oferecer às crianças atividades enfadonhas de decifração mecânica do código, mas levando-as a atitudes de curiosidade diante do sistema alfabético. É claro que o ensino dos nomes e dos sons das letras é importante, bem como que seja chamada a atenção para as unidades que compõem as palavras, dentre outros aspectos, mas esses ensinamentos não precisam ser realizados de forma mecânica, isolada. Possibilitar às crianças expressar-se por meio de gestos, de desenhos e mesmo de escritas é uma prática importante nesse processo de aquisição da leitura e da escrita, conforme pontuam Vigotski (1998) e Luria (2006).

Consideramos importante, portanto, que os professores estudem, reflitam e compreendam as novas expectativas que surgem em relação ao trabalho em creches e pré-escolas. Expectativas essas demandadas pela sociedade atual, marcada amplamente por imagens, sons, falas e escritas. Por isso, é necessária a exploração das diferentes linguagens como forma de expressão da criança: ler e produzir imagens, cantar e dançar, dramatizar, pintar, desenhar, movimentar-se no espaço, assim como produzir linguagem escrita e falada. A

linguagem escrita e falada, como bens culturais aos quais as crianças têm direito ao acesso, configura-se como instrumento básico de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. É recomendável que o trabalho com ambas as dimensões da linguagem seja contínuo e bem planejado, de modo a favorecer que as crianças apropriem-se, progressivamente, de vários gêneros e formas de expressão.

Nessa perspectiva, reafirma-se a necessidade de se trabalhar a leitura e a escrita com as crianças desde a Educação Infantil, no entanto, é fundamental o aprofundamento a respeito de como e o que realmente necessita ser trabalhado. A literatura que discute o tema é vasta, e aborda dimensões pedagógicas, sociológicas, psicológicas e linguísticas. São, portanto, essas dimensões que buscamos contemplar em nosso estudo para a compreensão de como ocorre a aquisição da leitura e da escrita pela criança e que estratégias didáticas podem ser trabalhadas visando auxiliá-la nesse processo.

Algumas pesquisas, como a de Morais (2004, 2006), Aquino (2007), demonstram que, desde o último ano na Educação Infantil, aos cinco anos de idade, a criança já apresenta algumas habilidades de análise fonológica, como a reflexão consciente sobre unidades sonoras da palavra e sua manipulação intencional. Ressaltam, inclusive, que tais habilidades metafonológicas constituem-se como condição necessária, embora não suficiente, para o sucesso na alfabetização. No entanto, destaca-se a importância da inserção dessas crianças em idades anteriores em práticas de leitura e de escrita para que, em contato com tais habilidades, possam pensar sobre o funcionamento da língua.

Considerando o contexto histórico-social no qual a criança está inserida neste século XXI, é admissível essa reflexão mais precoce sobre a linguagem escrita, à medida que esta está acessível à criança em todos os espaços, seja em casa, na rua, na escola como espaço específico de educação formal, no qual a criança está sendo atendida cada vez mais cedo, não apenas com atividades de cuidado, mas também de educação. Portanto, a criança como um ser ativo, cuja curiosidade aguçada lhe impulsiona a buscar compreender o sentido das coisas, envolvida nesse contexto letrado, tem todas as condições para antecipar processos que até então as gerações anteriores construíam numa etapa mais tardia do seu desenvolvimento.

Para ampliar tal discussão e compreender o processo através do qual a criança se apropria da leitura e da escrita, consideramos conveniente o estudo da Psicogênese da Língua Escrita, livro publicado na década de 70 por Ferreiro e Teberosky (1999) como resultado de pesquisa realizada com crianças de escolas primárias e jardins de infância. Logo na nota preliminar, as autoras escrevem:

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Pretende-se ainda demonstrar que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento; sujeito este que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia.

Concebendo, então, a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, conforme a teoria de Piaget, as autoras questionam os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita: *sintéticos*, que partem de elementos menores que a palavra (letras e sílabas); e *analíticos*, que partem da palavra ou de unidades maiores. No método sintético, a escrita é concebida como transcrição gráfica da linguagem oral; a leitura e a escrita são trabalhadas de forma mecânica, visando à decifração técnica do texto. Já os defensores do método analítico, defendem que é necessário, primeiramente, que haja um reconhecimento global das palavras ou das orações para posteriormente se fazer a análise dos componentes. Para as autoras, ambos os métodos desconsideram aspectos fundamentais: a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas.

A experiência tem nos mostrado o quanto estes dois métodos estão presentes no cotidiano da Educação Infantil até os dias de hoje. Sendo, portanto, indícios de uma preocupação demasiada dos educadores infantis com o método, resultado da crença de que a criança, ao ingressar na escola, não possui conhecimentos de sua língua materna ou, se os possui, não servem como ponto de partida para a aquisição da leitura e da escrita. É, portanto, bastante diversificada a forma como cada instituição de Educação Infantil concebe a linguagem escrita, o que denota usos diferentes da leitura e da escrita.

Os RCNEI apontam algumas concepções que têm embasado o trabalho com crianças pequenas: *prontidão para a alfabetização*, na qual se acredita que a maturação biológica é que vai definir o início das atividades de leitura e de escrita, privilegiando-se exercícios mimeografados de coordenação perceptivo-motora, como ligar, cobrir; outra concepção bastante presente é a que acredita ser a linguagem escrita a *aquisição de um sistema de codificação que transforma sons em sinais gráficos*, assim, as atividades desenvolvidas dão ênfase à cópia de vogais e consoantes, na sequência e uma de cada vez, para, em seguida, formar sílabas, depois palavras, sempre associando os sons à escrita. “[...] Outra face desse trabalho de segmentação e sequenciação é a idéia de partir de um todo, de uma frase, por exemplo, decompô-la em partes até chegar às sílabas” (BRASIL, 1998, p. 120). Essas concepções sempre partem do pressuposto de que se deve facilitar a aprendizagem às

crianças, cabendo ao professor definir o que é fácil e o que é difícil para elas. Sobre isso, escreve Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31):

A concepção de aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos [...]. O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.

Reconhecer o método como o grande possibilitador da aquisição da linguagem escrita pela criança é reduzir a aprendizagem a condicionantes externos ao sujeito, desconsiderando a ação deste como construtor do saber. Escolher um método *a priori*, sem diagnosticar os conhecimentos prévios da turma e adotá-lo como panaceia para o ensino da leitura e da escrita em sala de aula é não levar em conta que as crianças são diferentes, portanto, aprendem de forma diferente, em ritmos diferenciados, por caminhos distintos. É importante, pois, acrescentar que não se está defendendo a total extinção dos métodos, até porque, como bem ressalta Cagliari (2007, p. 70), “[...] na prática, nenhuma ação de ensinar e de aprender se realiza sem a presença concomitante de algum método. Existe sempre um modo de fazer as coisas”. E o referido autor (p. 69) acrescenta que o problema é que muitos “[...] métodos não sabem o que fazer quando o professor ensina e o aluno não aprende”.

Ainda de acordo com o autor, esse problema é resolvido quando o professor é capaz de realizar uma análise linguística das dificuldades desses alunos, porém, na maioria das vezes, os professores não possuem formação linguística que os possibilite pensar sobre as dificuldades discentes e criar estratégias plausíveis que os faça superá-las.

Essa lacuna na formação linguística contribuiu para deixar os professores, muitas vezes, reféns de livros didáticos. “Os livros didáticos trouxeram caminhos predeterminados, trouxeram expectativas de resultados em função dos próprios métodos e as inevitáveis frustrações” (CAGLIARI, 2007, p. 59). Reduzir o trabalho com a linguagem escrita ao livro didático na Educação Infantil é desconsiderar a variedade de situações que podem ser colocadas para as crianças com o objetivo de que estas façam uso social da leitura e da escrita. É ainda desconsiderar os conhecimentos que a criança traz para a escola sobre o que é a escrita, o que ela representa.

Nessa perspectiva, um resultado satisfatório não depende do livro didático ou do método, mas da ação competente do professor, ao reconhecer que as crianças, na sociedade contemporânea, vivem imersas numa cultura letrada e, por isso, ao ingressarem na escola,

trazem conhecimentos prévios acerca da escrita e da leitura. E tais conhecimentos requerem que o ler e o escrever sejam trabalhados da forma como aparecem socialmente, e não limitados a textos e atividades do livro didático. Textos variados, cuidadosamente selecionados, em diversos suportes textuais, em diferentes tempos e espaços, proporcionarão à criança perceber a importância da linguagem escrita e se apropriar de seus usos de forma competente.

Na sociedade contemporânea, a escrita está presente em todos os lugares, e quando a criança presencia, costumeiramente, atos de leitura dos adultos, tende a imitá-los e, “[...] não imitar aprende e compreende muitas coisas, porque a imitação espontânea não é cópia passiva, mas sim tentativa de compreender o modelo imitado” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.166). Como cópia significativa, a criança demonstra muito prazer em copiar seu próprio nome do crachá, o texto coletivo do quadro que teve o professor como escriba, a receita do bolo feito na cozinha da escola por toda a turma, dentre inúmeras possibilidades de atividades que permitem à criança, a partir do que lhe é dado no exterior, ter a motivação necessária para assimilar e acomodar as informações, relacionando-as as já existentes, construindo assim, novas aprendizagens.

Como resultado de suas experiências, as autoras citadas detectaram que aos 4 anos de idade, a maioria das crianças já tenta estabelecer a diferença entre desenho e escrita, e, paralelamente, entre imagem e texto. Por isso, defendem que, antes de discutir o que é que os professores podem e devem ensinar, parece-nos importante saber quais são as ideias e os conhecimentos das crianças. É necessário, portanto, possibilitar atividades de leitura e de escrita espontâneas, nas quais as crianças são levadas a pensar sobre o que está escrito e como se escreve determinadas palavras ou textos. Envolvê-las na leitura de livros para verificar como diferenciam desenho e escrita, se percebem que se lê as letras e que o desenho apenas complementa o texto ou se ainda não chegaram a esse nível de conceitualização. Cabe, pois, ao professor, observar atentamente esses momentos, avaliando as ideias e conhecimentos das crianças e registrando-os para uma tomada de decisão.

Dessa forma, seria importante, então, que a escola trabalhasse a leitura e a escrita associadas ao modo como estas aparecem socialmente. Além disso, é fundamental avaliar o nível de conceitualização de cada criança quando esta ingressa na escola, para que todas tenham as mesmas condições de ensino/aprendizagem. Saber em qual nível de conceitualização a criança se encontra é o ponto de partida para, posteriormente, a escolha dos meios adequados para o atendimento a todas as crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita. Porém, a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 256) mostrou que “[...]”

enquanto o docente segue um programa, utilizando uma metodologia igual para todas as crianças, nem todas avançam no mesmo ritmo”. Exatamente porque o nível de conceitualização difere umas das outras, e as metodologias utilizadas não levam em consideração essa diferenciação, comprometendo assim, as aprendizagens de muitas crianças. Nesse sentido, uma forma de considerar os diferentes níveis existentes em sala de aula é adotar metodologias que ofereçam atividades diversificadas que contemplem a heterogeneidade dos processos de aprendizagem e atividades grupais que permitam a construção coletiva de conhecimentos.

Visando, então, compreender a evolução da escrita na criança, as autoras citadas definem cinco níveis de construção de hipóteses. No nível 1, a criança reproduz traços típicos ou da escrita de imprensa ou da escrita cursiva, dependendo daquela a qual ela identifica. Em relação à interpretação da escrita, a criança acredita que cada um pode interpretar sua própria escrita; porém, não a dos outros, pois o que conta aqui é a intenção daquele que escreveu. “A criança utiliza maior número de grafias, grafias maiores ou maior comprimento do traçado total se o objeto é maior, mais comprido, tem mais idade ou há maior número de objetos referidos” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 198). Também pode aparecer o desenho como apoio à escrita, como uma forma de completar o significado do que se escreve. Além de tudo isso, a criança acredita que é necessário um determinado número de caracteres e caracteres variados para escrever e para ler algo, seja uma palavra ou uma oração.

No nível 2, a criança continua a supor que é necessário um determinado número de caracteres e caracteres variados para escrever e para ler. No entanto, utiliza grafismos mais definidos, mais próximos das letras. Assim, ela acredita que “[...] para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 202).

No nível 3, denominado nível silábico, a criança constrói a hipótese de que cada letra vale uma sílaba. É um grande salto qualitativo, pois, pela primeira vez, a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Momentaneamente, pode desaparecer a exigência de variedade e de quantidade mínima de caracteres. Porém, quando efetivamente se instala a hipótese silábica, a exigência da variedade reaparece. O nível seguinte é um momento de transição entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética. Há um conflito entre a hipótese silábica (que é uma construção interna da criança) e as formas gráficas que o meio lhe propõe. E o último nível de evolução da escrita é o nível alfabético, no qual a criança não terá problemas de escrita propriamente dita, muito embora apresente dificuldades próprias da ortografia.

Na visão da psicogênese, as hipóteses construídas pelas crianças ao longo desse processo são imprescindíveis para a evolução do nível de conceitualização da leitura e da escrita. No entanto, sem permitir que as crianças construam suas próprias hipóteses a respeito da escrita, a escola tem introduzido as crianças na leitura através do decifrado de frases sem sentido, fazendo com que a criança decifre o texto, mas não compreenda o que leu. Em complemento a essa prática, a escola submete a criança a copiar modelos, repetir traçados os quais a criança não compreende, para exercitar a escrita. Sobre isso escreve Vigotski (1998, p. 139):

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural das crianças. Ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

A ênfase na aquisição da linguagem escrita como processo meramente perceptivo-motor não favorece uma concepção desse tipo de linguagem como objeto social, carregado de significado cultural, como bem explicita o autor. Compreender o funcionamento da língua é um processo de desenvolvimento que depende de muitas aprendizagens, entre elas, aprender a refletir sobre os usos dessa língua. É explorando a linguagem escrita que a criança vai descobrindo suas regularidades e irregularidades. Juntar, mecanicamente, partes menores da língua para formar unidades maiores, seja na codificação ou na decodificação dos símbolos, não ajuda o sujeito a construir o sentido do que lê ou escreve. Não há dúvida de que é importante o conhecimento das letras, de seus sons, de como podemos juntá-las para formar palavras, mas enfatizar apenas isso não leva a usos competentes das habilidades lingüísticas de ler e de escrever.

Dessa forma, é importante destacar que “[...] aquilo que está em jogo na compreensão da escrita são aspectos cognitivos e lingüísticos, e não motores e sensoriais” (TEBEROSKY, 2009, p. 29). Nessa perspectiva, é recomendável que a escola repense suas concepções de leitura e de escrita e, mais ainda, sua concepção de criança, reconhecendo-a como sujeito ativo no processo de construção de conhecimentos e isso inclui a leitura e a escrita. Para isso, uma prática que tem trazido muitos benefícios nesse processo é a exploração cotidiana pelas crianças de diferentes textos, tanto para ler como para escrever, pois a leitura e a escrita são processos interrelacionados, mas distintos, que precisam ser igualmente trabalhados continuamente.

Nesse sentido, o ideal é que todas as atividades didáticas possibilitem o ler e o escrever, a partir do trabalho com textos variados que conduzam a formas diversificadas de vivência da leitura e da escrita. “É preciso ler muito para as crianças, para que elas aprendam sobre a língua escrita e possam estabelecer diferenças entre as modalidades oral e escrita” (GOULART, 2007, p. 94). Essa imersão constante na leitura de contos, notícias, panfletos, músicas, poesias, receitas, bilhetes, dentre outros gêneros textuais, proporcionada pelo meio, possibilitam às crianças criarem suas próprias estratégias de leitura, testando hipóteses, buscando encontrar regularidades na língua.

Cabe, pois, ao professor, apresentar desafios que façam as crianças avançarem no nível de conceitualização. Não é, portanto, o simples contato com textos que vai fazer a criança avançar de forma espontânea na aquisição da leitura e da escrita, mas a proposição de atividades que problematizem os textos trabalhados. Textos com finalidades sociais, e não textos que sejam elaborados como simples desculpa para um trabalho mecânico com a linguagem escrita, do tipo “O bebê Bebeto baba. A babá bonita limpa a baba do bebê”, elaborado exclusivamente para o reforço da família silábica do “b”, portanto, sem significação social.

Se temos uma concepção de linguagem escrita como objeto cultural, não podemos simplificar os textos “[...] para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. Não se aprende a ler palavras, depois frases, mais adiante textos, e, finalmente, textos dos quais se precisa” (FOUCAMBERT, 1994, p. 31). O ideal é que a leitura e a escrita surjam de forma espontânea e significativa, como práticas sociais, embora a intervenção docente seja imprescindível, no sentido de propor atividades prazerosas que ajudem “[...] as crianças a brincarem com a língua, observando seus segmentos sonoros... e escritos” (MORAIS e SILVA, 2011, p. 83). As brincadeiras com rimas, comparação de tamanhos de palavras, com palavras parecidas, são sugestões de atividades que auxiliam a reflexão sobre a língua. Na realidade, saber em qual nível de conceitualização as crianças se encontram em relação à leitura e à escrita é que dará ao professor condições de planejar, de forma intencional e adequada, atividades condizentes com as dificuldades e possibilidades que as crianças apresentam em cada momento, fazendo-as avançar em suas hipóteses.

É nesse sentido que Teberosky (2009) destaca que o grande volume de informações que a criança recebe atualmente, pode até não ser totalmente assimilada, porém, é passível de utilização. Cabe ao professor selecionar as informações que podem entrar na sala de aula, aproveitando o conhecimento que as crianças têm sobre os acontecimentos do mundo para ajudá-las no seu processo de leitura compreensiva e de expressão escrita, já que o ponto de

partida é aquilo que é significativo para elas.

Nesse contexto da necessidade de utilização das informações que circulam na sociedade, no qual a escrita é reconhecida não apenas como simples decifração e dominação do código, mas como uma prática social necessária, embora não suficiente, para o exercício da cidadania, surge o fenômeno do letramento. O termo atualmente muito utilizado por estudiosos por melhor traduzir a questão da escrita na sociedade de hoje, é assim definido por Soares (2002, p. 18): “[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. O letramento vem se configurando como inserção efetiva nas práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, saber fazer uso da leitura e da escrita de forma a responder às exigências sociais contemporâneas. E como esse uso competente não se processa “da noite para o dia”, mas de forma processual, é importante a inserção das crianças, desde cedo, em práticas de letramento, nas quais os usos da linguagem escrita se façam de forma a atender objetivos sociais significativos.

Partindo, então, desse pressuposto, recentes estudos apontam para a necessidade de se possibilitar às crianças alfabetização numa perspectiva do letramento, ou seja, inserir na escola “[...] atividades contextualizadas no seu cotidiano (por exemplo, brincar de supermercado, que exige a leitura de produtos e a escrita da lista de compras) que permitem identificar as funções da escrita de acordo com suas necessidades” (DI NUCCI, 2008, p. 84).

Sabemos, no entanto, que utilizar textos de uso social na escola apenas simula a realidade, pois seria ingênuo acreditar que conseguiremos reproduzir fielmente as práticas reais de uso desses textos no ambiente escolar. No entanto, a didatização de textos sociais configura-se como um meio adequado para a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais. Por exemplo, um projeto didático que trata de plantas medicinais pode ser uma boa oportunidade de se trabalhar informações gerais que contém a bula de medicamentos, pois muitos destes são produzidos a partir da transformação das plantas em produtos que são vendidos em farmácia.

Através desse tipo de atividade, além do uso significativo da leitura e da escrita pelas crianças, muitas aprendizagens podem ser construídas, como o processo de transformação de produtos da natureza em produtos industrializados. Por isso, podemos dizer que a linguagem escrita é um eixo norteador no trabalho interdisciplinar com as crianças. Um trabalho significativo, que atende às demandas atuais da sociedade para o uso da leitura e da escrita, para a compreensão do que representa socialmente cada gênero textual. O texto como forma de interação social e como objeto de ensino e de aprendizagem.

Nesse cenário, o conceito de alfabetização também vem mudando historicamente, tendo em vista ser um conceito socialmente construído, como afirma Frade (2007, p.75):

[...] o conceito de alfabetização/instrução, antes ligado ao ensino das primeiras letras, também tem sido alterado. Sendo assim, não basta decifrar: é preciso, além dessa habilidade constitutiva dos saberes envolvidos no ler e escrever, também participar ativamente dos benefícios envolvidos na cultura escrita para construir atitudes, representações e disposições necessárias para essa participação.

A alteração no referido conceito visa atender às expectativas oriundas de um novo momento histórico, a pós-modernidade, que exige a formação de sujeitos pensantes, criativos, participativos, para fazer progredir cada vez mais a sociedade da comunicação e da informação na qual vivemos. A complexidade dessa sociedade é tão grande que não basta a decifração do código, mas que o sujeito saiba fazer uso da linguagem escrita nos seus diversos contextos de atuação, tanto para lembrar, comunicar, informar quanto para produzir conhecimentos e expressar-se das mais variadas formas.

Reafirmando este pensamento, Simó e Roca (2007, p. 144), enfatizam que, “[...] ser 'alfabetizado' supõe ser capaz de dominar a escrita para resolver questões práticas; ter acesso à informação e a formas superiores de pensamento; e assumir os usos formais e poéticos da linguagem escrita”. Nesse entendimento, a escrita assume uma função ampliada, relacionada aos contextos sociais, numa perspectiva de utilização autônoma, crítica e transformadora.

Verificamos que autores como Frade (2007) e Simó e Roca (2007) tomam o conceito de alfabetização numa perspectiva que Soares (2002) conceitua como letramento. No entanto, não acreditamos que um entendimento neutralize o outro em relação ao nosso estudo, pois o que temos defendido no âmbito deste trabalho é a adoção de usos sociais da leitura e da escrita para a apropriação do ler e do escrever pelas crianças da Educação Infantil.

Como pode ser constatado, a ideia de que, antes de vivenciar a leitura e a escrita, era necessário que a criança fosse preparada através de exercícios de coordenação viso-motora, foi dando lugar a uma concepção de alfabetização mais complexa, na qual é importante que a criança, por exemplo, conheça as letras, seu traçado, desenvolva a coordenação viso-motora, mas como atividades secundárias, porque o mais importante é inseri-la num ambiente letrado, no qual a escrita tenha significado para ela, levando-a a usá-la com diversas finalidades nos mais diversos contextos sociais.

Para reafirmar a importância do trabalho com a linguagem escrita desde a Educação Infantil, as DCNEI postulam que, no processo de implementação das Diretrizes pelo MEC,

caberá a este elaborar orientações curriculares sobre alguns temas, dentre eles, está “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância”. Para tanto, em 2010, foi elaborado texto por Mônica Correia Baptista, tendo como colaboradoras outras pesquisadoras do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

No referido texto, a autora destaca que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil faz-se necessário à medida que a criança, desde cedo, aspira à compreensão dos signos, dos símbolos e dos complexos sistemas de representação social. No entanto, alerta que neste trabalho deve-se respeitar a criança como produtora de cultura e a brincadeira como forma privilegiada dela se manifestar e produzir cultura. O texto, portanto, oferece orientações claras em relação ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, subsidiando, assim, a elaboração das propostas pedagógicas nesse aspecto.

Dessa forma, com base na teoria aqui exposta, ressalta-se a importância de que as práticas de leitura e de escrita vivenciadas na escola atendam ao contexto socio-histórico no qual se desenvolvem. Para isso, é fundamental que as escolas se constituam como espaços de reflexão sobre tais práticas, de modo a oferecer às crianças atividades condizentes para sua inserção com competência na cultura letrada.

Busca-se, nesses espaços de reflexão, momentos de avaliação e estudo coletivo de teorias que embasem a prática e que possibilitem a criação e experimentação conjunta de novas propostas didáticas. Como defende Amaral (2008, p. 81), “[...] é essa constante reflexão crítica que possibilitará ao professor rever alguns mitos em relação ao processo de alfabetização que interferem em sua prática”. É importante, portanto, rever concepções, e estar disposto a enfrentar as dificuldades e os desafios que as práticas inovadoras e conscientes inevitavelmente trazem para o exercício da profissão, nesse caso, mais especificamente, para o trabalho com a leitura e a escrita.

CAPÍTULO 3

O CAMINHO QUE SE FEZ AO CAMINHAR: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso traçado no desenvolvimento da pesquisa. Mostramos, assim, nossa trajetória metodológica, que partiu da opção pela pesquisa narrativa, considerada como a modalidade de pesquisa qualitativa adequada aos objetivos a que nos propomos atingir neste estudo. Apresentamos, também, as técnicas e instrumentos de produção de dados utilizados: a observação, cujas anotações foram feitas no diário de campo da pesquisadora; os diários de aula dos professores; e a análise documental das propostas pedagógicas das instituições. Além disso, apresentamos o tipo de análise e interpretação dos dados produzidos e, por fim, caracterizamos o contexto empírico da pesquisa e apresentamos as interlocutoras da pesquisa.

3.1 A pesquisa narrativa como método de investigação

A escolha de uma metodologia adequada à elucidação de um problema de pesquisa é uma tarefa que requer estudo da metodologia científica e das condições reais de realização da pesquisa. Foi, portanto, essa análise teórica e empírica que nos levou a optar pela pesquisa narrativa como a modalidade de pesquisa qualitativa que melhor adequou-se aos objetivos a que nos propomos atingir neste estudo.

No nosso entendimento, a pesquisa qualitativa permite descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, como é o caso das práticas pedagógicas que se desenvolvem no interior das instituições de Educação Infantil, que envolvem relações complexas em seu contexto. Participar do cotidiano de tais instituições foi importante para a compreensão dos significados que tanto as instituições quanto as professoras dão à linguagem escrita. Segundo Teixeira (2006, p. 137):

Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados.

A pesquisa qualitativa surge, dessa forma, nas investigações de cunho social, com o intuito de penetrar nos fenômenos, compreendendo-os não somente na sua dimensão objetiva, mas sobretudo na sua dimensão subjetiva, pois os fenômenos sociais referem-se a pessoas, seres que pensam, sentem, agem de forma racional, que têm uma história que os constitui enquanto sujeito individual e coletivo.

Foi exatamente visando a uma compreensão da realidade que procuramos penetrar nas práticas pedagógicas das professoras, descrevendo-as não apenas objetivamente, mas sobretudo, subjetivamente, a partir de suas narrativas de prática. A descrição objetiva e subjetiva dos fenômenos permite uma interpretação mais qualitativa da realidade. Corroborando com Bogdan e Biklen (1982) penetramos na fonte direta dos dados, isto é, no seu ambiente natural, descrevendo-os, atentos aos processos e não apenas aos resultados, buscando o significado que as pessoas dão às coisas e à vida. Para os autores, essa é uma questão fundamental na abordagem qualitativa.

Nesse sentido, o significado que as pessoas dão às coisas e à vida pode ser compreendido por meio de documentação pessoal desses sujeitos, ao narrarem suas vivências, o percurso que traçaram em suas vidas até chegarem a ser o que são no presente. A análise de tal documentação permitirá compreender o porquê de suas ações, como afirma Bertaux (2010, p. 29):

[...] a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem. Isto significa orientar as narrativas de vida através da forma que nós propusemos chamar de “narrativas de práticas”.

Entendendo, então, as narrativas nessa perspectiva, penetramos nas práticas pedagógicas de leitura e de escrita das professoras interlocutoras, a partir de seus relatos sistemáticos e da observação *in loco*, buscando a compreensão dos saberes práticos que embasam a sua atuação, com o cuidado de interpretar esses saberes dentro dos contextos nos quais esses saberes se materializam. Diante disso, orientamos a escrita dessas narrativas de práticas, de modo que as professoras pudessem descrever as experiências vividas pois, conforme Galvão (2005, p. 330), “[...] o conhecimento da compreensão do que é o ensino pode ser feito a partir da reconstrução dos acontecimentos pelos professores, numa situação de partilha de suas histórias”.

A construção de narrativas possibilita ao professor refletir sobre o que faz e por que o faz, pois escrever sobre a prática pedagógica desenvolvida no contexto da escola oportuniza a

reflexão sobre as situações vividas, podendo levar o professor a redimensionar a sua atuação. Dessa forma, concordando com Bolívar (2002, p. 175), “[...] a pesquisa biográfico-científica possibilita compreender os modos como os professores dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais”.

É por essa razão que, além de ser uma importante ferramenta de produção de dados para a pesquisa, as narrativas configuram-se como possibilidade de formação e autoformação, favorecendo um processo de autonomização, conforme afirmam estudiosos como Souza (2006), Pineau (2010) e Josso (2010). Ao rememorar a sua prática pedagógica, atribuindo aos fatos significados, o professor pode aprimorar não apenas seu exercício docente como também sua vida pessoal, a partir de uma tomada de consciência sobre sua atuação enquanto sujeito social. Dessa forma, as dimensões formativa e investigativa das narrativas não se relacionam de forma dicotomizável, e sim dialética.

É importante ainda destacar o viés social que tem a escrita de narrativas, pois mesmo que o professor narre suas experiências do seu ponto de vista individual, Alliaud (2010, p. 43) lembra que, ao escrever uma narrativa “[...] a pessoa aparece em sua rede de relações e interações com outros; neste sentido, as produções biográficas nunca são ‘unipessoais’, os sujeitos se percebem e se descrevem dentro de uma coletividade”. É esse viés social, coletivo, que nos permite, a partir da escrita dos professores sobre suas experiências, compreender fenômenos sociais mais amplos, como os educativos, pois a história de cada um se faz dentro de um contexto socio-histórico, sendo, portanto, as memórias do indivíduo constituídas socialmente.

Partindo-se do entendimento de Bertaux (2010) e Galvão (2005), acreditamos que para se compreender um fenômeno social, é importante que as narrativas sejam articuladas com outras formas de investigação qualitativa e mesmo quantitativa, como observação e outras fontes documentais. Assim, no contexto da presente pesquisa, as narrativas dos professores foram articuladas com a observação de suas práticas pedagógicas e com a análise das propostas pedagógicas das instituições pesquisadas.

Essa articulação das narrativas com outras fontes de produção de dados tem como intuito, se não eliminar, pelo menos suavizar alguns riscos em relação às limitações dos dados produzidos a partir dos relatos das professoras. Sabemos que, no contexto desta pesquisa, as narrativas foram provocadas pela pesquisadora para a produção dos dados, não se configurando como relatos espontâneos das interlocutoras. Isso pode levar a escritas que não retratem efetivamente a realidade das práticas, mas que tenham como finalidade atender aos direcionamentos da investigação, pois escrever para atender a um fim específico pode

distorcer o contexto no qual essas práticas se realizam.

Santos (2007) pontua que a escrita varia de acordo com a relação estabelecida entre escritor e leitor. Isto é, a forma como as professoras escrevem apenas para registro do seu trabalho com o intuito de avaliarem, elas mesmas, seu trabalho e a aprendizagem das crianças, é diferente da forma como escrevem para atender à solicitação de um pesquisador. No primeiro caso, o leitor será elas mesmas; no segundo caso, o pesquisador da Universidade.

Assim, reconhecemos que, em seus relatos, as professoras podem optar por mostrar apenas os aspectos que desejam que apareçam, obscurecendo dados que podem ser relevantes para a elucidação do objeto de estudo. Connelly e Clandinin (2002) destacam que há uma distinção entre os eventos tal-como-são-vividos e os eventos tal-como-são-contados, pois ao narrar, nos prendemos ao sentido da globalidade dos eventos. Talvez esse sentido da globalidade seja a explicação para que nossas interlocutoras narrassem de forma pouca detalhada suas práticas, pois detalhar cada momento desta não é tarefa fácil e pode comprometer mais os narradores.

Entendemos, ainda, que as práticas de leitura e de escrita que as professoras realizam são processos complexos, que envolvem muitos aspectos, muitas relações. Sendo assim, retratar essa complexidade demanda reflexão, escrita e reescrita, resignificação do vivido e do narrado. E para isso, é preciso que as professoras sintam-se preparadas e a vontade para contarem suas vivências. Segundo Connelly e Clandinin (2002), a dificuldade encontrada pelos interlocutores das pesquisas em sentir-se animados e autorizados para contarem suas histórias, deve-se ao fato de, por muito tempo, nos processos de investigação estes terem se visto sem voz própria. Assim, sentir-se parte da pesquisa, colaborador efetivo, depende muito da forma de relação que o pesquisador estabelece com seus interlocutores.

No entanto, mesmo que o investigador construa essa relação de confiança, que permita aos interlocutores uma escrita mais espontânea, verdadeira, cabe lembrar que outros aspectos são importantes nesse sentido, como a disponibilização de tempo e de espaço no próprio ambiente de trabalho dos interlocutores. Contudo, sabemos que nem sempre esse sentimento de animação para narrar e essa estrutura fazem-se presentes no processo de escrita das narrativas.

Os autores referidos destacam que o valor central das narrativas como método de pesquisa é a capacidade de reprodução das experiências pessoais e sociais da vida, de forma relevante e cheia de sentido. No entanto, como garantir que os dados narrados são verdades e não fruto de ficção? Para isso, é importante uma análise crítica do investigador, que deve estar alerta tanto às histórias contadas quanto às não contadas. Estar atento, por exemplo, aos

relatos que retratam sempre um final onde tudo acaba bem. Buscamos, por meio da triangulação das narrativas com a observação e a análise documental, amenizar esses perigos apontados pelos autores, pois os dados produzidos provenientes de outras fontes podem auxiliar o processo de análise.

Apesar do exposto, assumimos os riscos relacionados e outros que, porventura, aparecessem no percurso investigativo, por acreditarmos que eles são menores que a riqueza dos dados que foram produzidos por meio das narrativas. Assim, cercamo-nos do cuidado de analisar as orientações teórico-metodológicas que devem nortear o trabalho das professoras, a partir da análise documental das propostas pedagógicas das instituições, além de realizar observações em todas as turmas, procurando também objetivar as práticas. O olhar crítico em relação aos registros também acompanhou todo o processo de análise dos dados.

3.2 Procedimentos de produção dos dados

Para o desenvolvimento da pesquisa, elencamos como procedimentos de produção de dados a observação, a escrita dos diários e a análise documental. A nossa escolha metodológica coadunou-se com o entendimento de que os diários de aula, a observação e a análise documental configuram-se como procedimentos de pesquisa pertinentes à elucidação do nosso objeto de estudo. Essas técnicas e instrumentos de produção de dados escolhidos derivam de um estudo da metodologia científica que visou dar à pesquisa critérios de validade científica. A seguir, estão descritos os processos de utilização de cada um deles.

3.2.1 Análise documental

Associada à observação e à escrita dos diários, a análise das propostas pedagógicas muito contribuiu no estudo, pois, como ponto de partida para a pesquisa empírica propriamente dita, conseguimos olhar as práticas de leitura e de escrita a partir das orientações teórico-metodológicas norteadoras do trabalho nas instituições de Educação Infantil pesquisadas. Dessa forma, desde o início da investigação, analisamos estes documentos, com o intuito de ratificar e validar as informações produzidas pelas outras técnicas de coleta utilizadas, conforme Ludke e André (1986).

Visando reafirmar essa técnica como importante para a produção de dados para nossa pesquisa, recorreremos a Alves-Mazzotti e Gewandszndjer (1999) quando afirmam que a

utilização da análise documental pode se dar tanto como técnica exploratória como para “checagem” ou complementação de dados obtidos por outras técnicas. São essas as funções da análise documental neste trabalho como técnica de produção de dados.

Dessa forma, após os contatos iniciais com as gestoras dos CMEI e com as professoras, marcamos um dia em cada escola para leitura e análise preliminar das propostas pedagógicas. Ambas as escolas forneceram os documentos sem dificuldades e disponibilizaram local nas próprias escolas para esse trabalho inicial de análise documental. Os dados que consideramos mais relevantes tendo em vista o objetivo de utilização dessa técnica na pesquisa foram anotados no diário de campo e, apenas posteriormente, analisados mais cuidadosamente, após uma inserção maior nos contextos pesquisados com o intuito de não fazermos interpretações equivocadas. No capítulo 4, apresentamos os resultados dessas análises.

3.2.2 Diários de aula

No contexto desta pesquisa, os diários de aula visaram à reflexão docente sobre o trabalho desenvolvido com a leitura e a escrita, dando-nos pistas a cerca dos usos dessas competências linguísticas pelas crianças da Educação Infantil.

Neste estudo, assumimos a definição de diários de aula elaborada por Zabalza (2004, p. 13) como “[...] documentos em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”, mais especificamente sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao trabalho com a leitura e a escrita, mas nada impediu que as professoras refletissem sobre outros âmbitos de sua atuação docente. Mesmo assim, para que não se perdesse o fio condutor do processo de pesquisa, foi elaborado pela pesquisadora roteiro para escritura do diário de aula, Apêndice C, que, além de possibilitar a apropriação do fazer pedagógico, também definiu o perfil das interlocutoras da pesquisa.

Esse perfil foi traçado a partir dos relatos iniciais, pois solicitamos que as interlocutoras iniciassem a escrita do diário falando sobre elas mesmas: dados pessoais, profissionais, de formação, a opção pelo magistério, o ingresso na Educação Infantil, tempo de magistério, inclusive na Educação Infantil, participação em formação continuada. Na primeira seção do capítulo 4, onde analisamos o referido perfil, demonstramos o quanto esses relatos iniciais diferem entre si de forma quanti-qualitativa.

Para a compreensão do contexto de atuação das interlocutoras, solicitamos que também relatassem sobre seu ambiente de trabalho, escrevendo sobre a escola, as crianças, as

relações interpessoais que estabelecem com as crianças, as famílias, os demais funcionários, e ainda sobre suas condições de trabalho. A maioria descreveu de forma superficial sobre esses aspectos que, ao nosso ver, são aspectos que interferem de forma direta na condução da prática docente.

Visando à compreensão da especificidade do trabalho pedagógico das interlocutoras, propomos que contextualizassem o seu trabalho, com destaque para a organização dos tempos e dos espaços em sua rotina diária, e mais especificamente como se dá essa organização para as atividades de leitura e de escrita; e como acreditam que as crianças aprendem a ler e a escrever e como avaliam sua prática e as aprendizagens construídas pelas crianças em relação ao ler e ao escrever. A partir dessas contextualizações, solicitamos os relatos contínuos de suas práticas.

Reconhecemos, portanto, o diário como um instrumento adequado para dar conta de todo esse processo de contextualização e relato longitudinal da atuação do professor. Nesse entendimento, concordamos com Brito (2010, p. 59) quando esta defende a utilização desse instrumento de produção de dados para a compreensão do cotidiano do trabalho docente, “[...] pois expressam as ideias dos professores sobre sua atuação na aula, constituindo-se num instrumento de reflexão sobre a prática”. Essa perspectiva revela a riqueza tanto formativa quanto investigativa dos diários, o que foi confirmado a partir da pesquisa, pois, a partir de sua escrita, fomos intervindo em tal escrita com o intuito de fazer as interlocutoras ressignificá-la. Assim, tivemos uma multiplicidade de dados para a elucidação do nosso objeto de estudo.

Conforme a orientação de Zabalza (2004), a escrita não foi proposta como uma atividade diária para que não dependesse tanto tempo e esforço. Propomos apenas duas vezes por semana, em dias variados. No entanto, devido à gama de afazeres diários nos quais essas interlocutoras estão imersas, nem sempre elas conseguiram cumprir com essa periodicidade, porém, o que foi escrito contemplou a pesquisa em termos de produção de dados, pois os diários de aula permitiram a leitura diacrônica dos acontecimentos, possibilitando a análise da evolução dos fatos, como pode ser constatado no capítulo 4, no qual apresentamos a análise e interpretação dos dados produzidos.

Estivemos sempre atentos ao cuidado alertado por Brito (2010) em relação à escrita dos diários para que as anotações não fossem meras descrições metodológicas do trabalho docente, mas se constituíssem como verdadeira reflexão crítica acerca das experiências docentes. O acompanhamento sistemático dos registros pela pesquisadora amenizou este problema, embora não possamos afirmar a criticidade nos registros.

3.2.3 Observação

A utilização da observação como técnica de produção de dados teve como objetivo caracterizar as práticas pedagógicas de leitura e de escrita das professoras interlocutoras da pesquisa, em relação ao material escrito acessível às crianças, à organização do espaço, às atividades de leitura e escrita realizadas, à participação das crianças nessas atividades e aos usos e funções da linguagem escrita na escola e na sala de aula, como pode ser constatado no roteiro de observação elaborado pela pesquisadora, Apêndice B. Como afirma Richardson (1999), a observação é de grande valia como procedimento metodológico nas pesquisas qualitativas de campo, devido à propriedade com que penetra na complexidade de um problema.

Assim, visando penetrar na complexidade do problema, a observação fundamentou-se no direcionamento do olhar sobre os aspectos que consideramos mais relevantes, não deixando de priorizar os objetivos da pesquisa, mas atentos a informações extras que se colocassem como importantes à elucidação do nosso objeto de estudo.

Após o contato com as interlocutoras da pesquisa, análise documental das propostas pedagógicas e análise dos primeiros relatos escritos nos diários de aula, elaboramos cronograma de observação, tomando por base os horários pedagógicos das professoras (pois nesses horários elas não estão em sala de aula, mas na sala dos professores planejando suas aulas e elaborando recursos didáticos) e os dias de recreação, nos quais as crianças estão fora de sala de aula, aos cuidados de outras professoras. Esse cronograma foi acordado com todas as professoras e com as equipes gestoras das escolas.

As observações não se resumiram ao espaço das salas de aulas, mas de toda a rotina diária proposta às crianças e até mesmo de momentos festivos com as crianças. Por exemplo, uma observação extra que marcou foi a participação da pesquisadora numa festa de entrega de medalhas às crianças do 2º período (5 anos de idade) que se destacam na leitura e na escrita, promovida pela escola A. Esse evento acontece no final de cada bimestre letivo, e conta com a presença das crianças e familiares. Por evento, são seis crianças premiadas, três de cada turma, e estas não poderão receber medalhas nos bimestres seguintes do ano. Além das crianças, um familiar de cada uma também recebe medalha. Este evento faz parte o projeto “Nós na escola. Você em casa”. As crianças premiadas se emocionam e algumas que não recebem medalha choram decepcionadas, sendo consoladas pelos pais e pela equipe gestora da escola, que afirma que basta se esforçar para ganhar da próxima vez.

A realização desse evento mostra o quanto o referido CMEI valoriza a aquisição da

leitura e da escrita pelas crianças, procurando compartilhar com as famílias a responsabilidade por esse processo. A análise da proposta pedagógica da instituição deixa clara a preocupação demasiada com a preparação da criança para o ensino fundamental.

Além desse evento, também participamos de culminância de projetos, planejamentos dos professores que aconteceram nas próprias escolas, festa junina. A intenção era realmente penetrar nos contextos para a compreensão significativa das práticas realizadas pelas professoras interlocutoras da pesquisa.

Em relação às observações das práticas de sala de aula, realizamos, pelo menos, duas observações por turma, em dias variados, durante os meses de junho a setembro, excluindo a última quinzena de julho, que foi o período de férias coletivas nas escolas. Aproveitamos para fotografar todos os momentos de observação, com o intuito de registrar a organização dos espaços das salas de aula, as práticas das professoras e as produções das crianças.

A acolhida das professoras e das crianças foi muito boa. Optamos por auxiliar as professoras em alguns momentos de sua prática, pois o trabalho muitas vezes se torna difícil por muitos fatores, como, por exemplo: grande quantidade de crianças por professor; pouco material educativo à disposição das crianças; ociosidade das crianças em muitos momentos; a mesma atividade dirigida a todas as crianças sem que estas tenham autonomia para resolvê-la, necessitando, assim, de um atendimento individualizado da professora, que não planeja outras atividades para as crianças que ficam ociosas nesses momentos; organização não funcional do espaço da sala de aula.

Apesar da aceitação das professoras para a realização das observações, algumas dificuldades foram detectadas para o cumprimento do cronograma inicialmente elaborado, mas devido a imprevistos, como doença de professor; falta de água na escola; paralisação dos professores na luta por seus direitos. Porém, logo que a situação era reestabelecida, tratávamos de replanejar o momento de observação com a anuência das professoras.

Os momentos de estar na escola eram ampliados para além das observações das turmas, configurando-se também como oportunidade para trocas de ideias com as professoras, as pedagogas e as diretoras sobre o trabalho pedagógico; para compartilhamento de angústias a cerca das condições de trabalho, das exigências da equipe gestora e da própria SEMEC para com as professoras; para diálogos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; para incentivo na elaboração dos relatos nos diários. Foram, portanto, sempre produtivos os momentos de permanência da pesquisadora nas escolas.

Por acreditarmos que as técnicas de produção de dados utilizadas na pesquisa: escrita das narrativas de prática pelos professores, observação das turmas e análise documental

requeriam instrumentos de produção de dados que permitissem uma melhor análise do objeto de estudo, optamos basicamente pela utilização dos diários de aula, nos quais as professoras escreveram suas narrativas, isto é, fizeram o registro de suas práticas de leitura e de escrita; e o diário de campo da investigadora, no qual foi anotado o percurso da pesquisa, bem como suas considerações a respeito das práticas que foram observadas. Sobre a utilização desses dois instrumentos de pesquisa Souza (2006, p. 69) escreve:

A utilização do diário de campo e de aula [...] assume funções significativas frente aos registros das atividades concebidas e desenvolvidas no espaço cotidiano da escola e da sala de aula. Entendo, ainda, que a utilização do diário possibilita aos atores registrarem os sentimentos, percepções, relatos dos sujeitos, reconstruções de diálogos, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos no geral e no particular e descrição de atividades, tanto no processo de formação quanto da práxis didático-pedagógica.

Nesse sentido, colocamo-nos não como mera espectadora no processo de pesquisa, mas como sujeito, interagindo com suas interlocutoras, e junto a elas, dando sentido à investigação. Inclusive, a investigadora, para conduzir o processo de pesquisa, utilizou seu diário de campo para a escrita sistemática e reflexiva de todo o processo. O diário de campo foi definido por nós como um instrumento de reflexão e registro da pesquisadora, no qual esta anotou todo o percurso da pesquisa, suas impressões, reflexões, questionamentos, dúvidas, dilemas, acontecimentos.

Estudiosos como Bolívar (2002) e Souza (2006) destacam a importância do diário de campo no contexto de pesquisa, pois assim como o diário de aula, o diário de campo também permite ao pesquisador analisar diacronicamente os fatos, facilitando assim, a análise dos dados.

3.3 Procedimentos de análise e interpretação de dados

As narrativas, a observação *in loco* da atuação das professoras e a análise das propostas pedagógicas das instituições proporcionaram as condições para que pudéssemos confrontar o que nosso referencial teórico diz a respeito das concepções de leitura e de escrita que subsidiam usos competentes na Educação Infantil com as práticas reais, permitindo-nos chegar a interpretações acerca do objeto de estudo.

Os dados produzidos nas narrativas e nas observações foram descritos, organizados e classificados em temáticas que emergiram à medida que fomos analisando os dados, e

interpretados de modo a responder a nosso problema inicial de pesquisa, sendo complementados pela análise documental das propostas pedagógicas das escolas com o intuito de identificar as orientações teórico-metodológicas quanto ao trabalho com a linguagem escrita.

É importante destacar que, mensalmente, fotocopiamos os diários para a análise gradativa das narrativas, o que possibilitou avaliar a produção dos dados relevantes para a elucidação do objeto de estudo e, como foram constatadas algumas dificuldades das interlocutoras, houve intervenção da pesquisadora para que estas adequassem suas narrativas ao estudo em questão.

A opção por tal modo de análise coaduna-se com o pensamento de Souza (2006), segundo o qual, as categorias de análise das narrativas devem emergir da própria análise dos dados produzidos, por isso, iniciamos as análises desde o início da escrita dos diários e das observações para, ao final, construirmos uma interpretação geral dos dados produzidos.

Nossa análise norteou-se pela sugestão de análise interpretativa dos diários proposta por Zabalza (2004), que se desenvolveu em quatro tempos:

I – Uma leitura completa, sem antecipação prematura dos conteúdos, por meio da qual se construiu a impressão geral sobre o que os diários contam. Na verdade, essa leitura se desdobrou em diversas leituras completas, pois à medida que íamos recolhendo os diários para reprodução, a leitura completa sem antecipação dos conteúdos era realizada. Ao final do processo de escrita das narrativas também fizemos uma leitura completa de todos os registros, para a construção da impressão geral do que estes relatos contam;

II – Análise dos padrões ou das repetições que apareceram ao longo das narrativas. Após cada leitura completa dos diários, íamos anotando as repetições que apareceram em todos os diários. Quando estávamos de posse de todos os relatos, fizemos a leitura completa final para nos certificarmos dos padrões que vínhamos, desde o início das análises, destacando. Essa não foi uma tarefa difícil tendo em vista que as professoras seguem orientações da SEMEC para o planejamento das aulas. Dessa forma, há repetições bem gerais nas práticas, como a escolha de uma palavra para ser fragmentada em letras e sons até repetições oriundas das orientações da própria escola, como o desenho de histórias;

III – Identificação de pontos temáticos, cujas leituras dividiram-se em:

a. Leitura completa dos textos. Após detectar as repetições que aparecem em todas as narrativas, mais uma leitura completa dos relatos foi feita, dessa vez com o

conhecimento prévio do que os diários contam. Essa leitura foi importante como forma de iniciar a identificação de assuntos dos quais os diários tratam.

- b. Leitura na qual se anotou à margem dos textos os assuntos que apareciam.** Esse ponto da análise foi mais trabalhoso, pois exigiu mais tempo e atenção redobrada ao que está escrito em cada parágrafo. Muitas vezes, um mesmo parágrafo traz mais de um assunto, mas fomos anotando todos os pontos temáticos constantes em cada um desses parágrafos.
- c. Nova leitura completa, agrupando os tópicos por assunto.** Nessa etapa da análise, optamos por reproduzir novamente todos os relatos, fizemos os recortes de cada tópico e colamos num cartaz, agrupando-os por assunto. Essa estratégia facilitou a análise sincrônica e diacrônica do conteúdo dos tópicos.
- d. Análise sincrônica e diacrônica do conteúdo dos tópicos: o que se dizia em cada ponto temático e como foi evoluindo.** Nesse ponto da análise, foi possível definir com maior precisão o tratamento dos dados para apresentação. Assim, optamos por três grandes eixos de agrupamento, subdivididos, cada um, em dois indicadores, levando-se em conta os padrões e as diferenças constatadas em todos os relatos, além da evolução dos fatos ao longo das narrativas.
- e. Apresentação de uma espécie de mapa dos tópicos.** Com a definição dos eixos e indicadores, foi possível inserir os tópicos que seriam apresentados em cada eixo e indicador para o confronto dos dados com a teoria que fundamenta o trabalho.

IV – Análise qualitativa dos elementos explícitos e implícitos das informações contidas nos diários. O mapeamento dos tópicos que compuseram cada eixo e indicador de agrupamento dos dados já exigiu essa análise mais crítica, cujo aprofundamento foi realizado a partir da elaboração do texto interpretativo dos dados.

A análise interpretativa proposta pelo autor sugere atenção e cautela ao se interpretar o que está escrito em cada diário e ao se articular os diferentes relatos. No entanto, a própria proposta de trabalho do autor já possibilitou isso, tendo em vista contemplar cada passo para a análise, desde a forma como as leituras deveriam ser feitas até o modo de agrupamento dos dados para definição das temáticas. Vale ainda ressaltar um ponto importante nesse procedimento de análise: a reconstrução da dinamicidade da prática, pois a escrita diária permitiu não apenas analisar o que se repete nas diversas escritas, mas também analisar a evolução dos fatos.

Essa dinamicidade foi reforçada pelo confronto dos dados analisados nos diários com os registros das observações das práticas contidas no diário de campo, possibilitando, dessa forma, uma melhor compreensão do desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores, o que foi muito bem complementado com a análise documental das propostas pedagógicas. Assim, a triangulação das referidas fontes – narrativas, observações e análise documental – permitiu, a partir de uma análise interpretativa e compreensiva, atingirmos nossos objetivos de pesquisa, desvendando, assim, a problemática a qual nos propomos a responder, isto é, investigar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil.

3.4 O contexto empírico da pesquisa

Não foi simples a seleção dos dois Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI para a realização da pesquisa. A SEMEC atendeu prontamente à nossa solicitação de relacionar dez instituições de Educação Infantil, de sua competência, mais bem conceituadas, no entanto, somente após a visita a oito deles, conseguimos definir dois que atendiam aos critérios da nossa pesquisa, que eram: dispor de, pelo menos, quatro turmas de atendimento às crianças, e que tenham práticas pedagógicas de reconhecimento social e desenvolvam um trabalho sistematizado de leitura e de escrita. Além disso, os professores deveriam ser titulares e possuir, pelo menos, dois anos de experiência na Educação Infantil. Porém, a maioria dos CMEI visitados não possuíam mais do que dois professores efetivos com, pelo menos, dois anos de experiência na Educação Infantil. A maioria dos CMEI visitados estavam trabalhando com estagiários como titulares de turma ou possuíam professores que estavam iniciando sua atuação nessa etapa da educação básica. Além disso, é importante também destacar que a adesão voluntária dos professores ao processo de investigação também serviu de critério para a definição dos CMEI.

Ao visitarmos os dois CMEI que estavam dentro dos critérios da pesquisa, tanto os gestores quanto as professoras acolheram com entusiasmo a pesquisa, aderindo, sem dificuldades, a ela. A seguir, apresentamos cada instituição pesquisada, sua história, contexto sociocultural, estrutura, profissionais, e a pretensão manifesta no Projeto Político Pedagógico em relação ao trabalho desenvolvido.

3.4.1 Centro Municipal de Educação Infantil Profa. Maria Aldinéia Rodrigues da Silva



Foto 01: Fachada do CMEI Ma. Aldineia R. da Silva
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Foto 02: Fachada do CMEI Maria Aldineia R. da Silva
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O CMEI Profa. Maria Aldineia R. da Silva, fundado em 2007, recebeu esse nome em homenagem a uma professora que exerceu o magistério durante muito tempo em duas escolas do bairro. A instituição está localizada na Rua Urano, nº 4145, no bairro Satélite, zona leste de Teresina, atendendo a crianças do referido bairro e de outros circunvizinhos, como Vila Fraternidade, Vila Firmino Filho, Parque Universitário, Vila Bandeirante, Residencial Saturno e Porto do Centro. O bairro possui boas condições de saneamento básico e a maior fonte de renda da comunidade é o comércio. O bairro apresenta altos índices de violência e criminalidade, sendo, algumas vezes, constatados casos de violência doméstica contra crianças que são atendidas pelo CMEI.

Em relação aos arranjos familiares, a maioria é de pai, mãe e filhos, embora 30% seja de mães e filhos; 10% de pai e filhos; 30% avós e netos. Metade das famílias sobrevive com um salário mínimo, onde apenas uma pessoa da família trabalha para o sustento de todos; 30% não possuem renda fixa; 20% são de desempregados ou subempregados. 80% das famílias recebem o benefício Bolsa Família. Em relação à escolaridade, 50% dos responsáveis pelas crianças possui ensino fundamental incompleto.

O CMEI atende a 150 crianças no turno da manhã e 144 no turno da tarde, na faixa etária entre 2 e 5 anos. Considerando os dois turnos, há uma turma de maternalzinho (crianças de 2 anos); quatro turmas de maternal (crianças de 3 anos); três turmas de 1º período (crianças de 4 anos); e quatro turmas de 2º período (crianças de 5 anos), totalizando 294 (duzentas e noventa e quatro) crianças, atendidas em 12 (doze) turmas.

A instituição possui 06 salas de aula amplas e arejadas; 01 sala ampla de professores; 02 banheiros infantis – um masculino e outro feminino; 01 banheiro para funcionários; 01 banheiro para deficientes; 01 cantina; 01 depósito para merenda; 01 depósito para material didático e de limpeza; 01 sala para diretoria; 01 sala para secretaria; 02 pátios cobertos; uma ampla área externa com parquinho e horta. A seguir, apresentamos alguns espaços da instituição:



Foto 03: Visão da entrada da escola
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Foto 04: Pátio coberto – entrada da escola
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

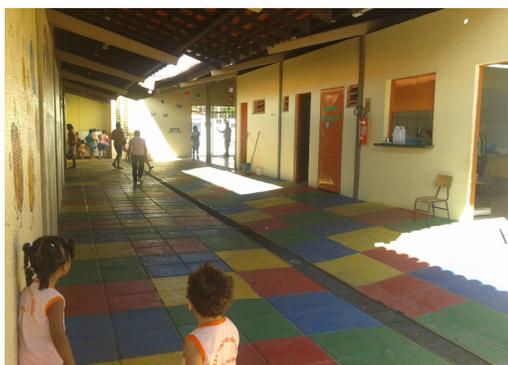


Foto 05: Acesso às salas das turmas de Maternal
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Foto 06: Parquinho e tanque de areia
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A escola é dirigida, atualmente, pela professora Francisca Fontinele, que, no momento, está sem adjunta. As questões pedagógicas ficam mais a cargo da pedagoga Edilane Bezerra. O quadro de funcionários conta com 04 (quatro) agentes de portaria, 05 (cinco) auxiliares de serviços gerais, 01 (uma) secretária e 13 (trezes) professoras, sendo 05 (cinco) titulares efetivas e 08 (oito) estagiárias. Inclusive, a turma de maternalzinho e uma turma de 1º período são atendidas por estagiárias que exercem a função de titulares das turmas. Apenas as turmas de maternal possuem auxiliares que dão suporte às professoras. Há uma estagiária que exerce a função de Acompanhante Pedagógico (AP) na turma de 2º período da tarde de uma criança deficiente.

Em seu Projeto Político Pedagógico, o CMEI ressalta a pretensão de oferecer para a comunidade do bairro Satélite um CMEI que se apresente como um “farol” para a qualidade educacional, para a equidade social, aberto à participação de pais, professores, funcionários e entidades sociais.

3.4.2 Centro Municipal de Educação Infantil Adelaide Fontinele



Foto 07: Entrada do CMEI Adelaide Fontinele
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Foto 08: Fachada do CMEI Adelaide Fontinele
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O Centro Municipal de Educação Infantil Adelaide Fontinele, fundado em 1988, está localizado na Rua Professor Fernando Marques, nº 1251, no Bairro Porenquanto, região norte de Teresina. Recebeu este nome em homenagem a uma professora que ministrou aulas durante muitos anos no Instituto de Educação Antonino Freire, formando professores no Curso Pedagógico para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Atualmente, o CMEI é dirigido pela professora Teresinha Araújo, que tem como adjunta a professora Ângela Araújo. A pedagoga é a professora Rosa Maria Rocha Meneses. O quadro de funcionários conta com 04 (quatro) professoras efetivas; 01 (uma) professora substituta; 05 (estagiárias), sendo que duas delas têm a função de acompanhante pedagógico de crianças deficientes; 01 (uma) merendeira; 01 (uma) secretária; 03 (três) auxiliares de serviços gerais; 03 (três) agentes de portaria.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo a 179 crianças de 3 a 5 anos em oito turmas: três de Maternal (crianças de 3 anos), duas de 1º período (crianças de 4 anos) e três de 2º período (crianças de 5 anos). Apenas a turma de Maternal do turno manhã possui auxiliar que dá suporte à professora, pois as duas turmas de Maternal da tarde não têm matrícula suficiente para contar com esse apoio, que é disponibilizado pela SEMEC apenas

para turmas de crianças de até três anos de idade, caso estas turmas possuam, no mínimo, 25 crianças matriculadas.

Em sua estrutura física, a instituição possui quatro salas de aula; três banheiros para os alunos; três banheiros para professores e demais funcionários; uma área recreativa coberta que está servindo como refeitório (nela, estão instaladas mesas e cadeiras para a alimentação das crianças); um pátio coberto; um espaço que conjuga cozinha e depósito de alimentos; um depósito para material de limpeza; um depósito para materiais diversos; uma sala de secretaria; uma sala para diretoria; uma sala para professores; uma pequena área circundando a escola. As fotos a seguir mostram alguns espaços da área recreativa da escola:



Foto 09: Visão da entrada da escola
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Foto 10: Acesso às salas de Maternal e 2º período
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Foto 11: Pátio aberto
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Foto 12: Pátio coberto
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A escola atende a crianças oriundas do próprio bairro e comunidades circunvizinhas, como Morro da Esperança, bairro Cabral, Marquês. Também há crianças internas do Lar da Criança. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, a maioria das famílias encontra-se em situação de renda mínima, sendo que muitos dependem do Programa Bolsa Família. O Projeto Político Pedagógico aponta para uma desagregação familiar na população atendida:

pais separados, mães solteiras, jovens pais viciados em drogas ilícitas e/ou traficantes, presidiários, pais adotivos.

No seu Projeto Político Pedagógico, o CMEI enfatiza que pretende possibilitar que as crianças possam ler e compreender o mundo a partir de sua própria história de vida, ressaltando a importância de suas ações e atitudes, promovendo a autoestima, respeitando as diferenças individuais na construção do conhecimento.

3.5 Interlocutoras da pesquisa

Em pesquisa narrativa, é fundamental dar vez e voz aos sujeitos que vivenciam cotidianamente o fenômeno pesquisado. Ouvir suas falas, proporcionar-lhes meios de refletir sobre os seus saberes e fazeres, compreender os contextos nos quais estão inseridos, são atitudes necessárias ao investigador que busca apreender a subjetividade desses sujeitos. Foi essa pretensão que nos guiou na busca de interlocutores que colaborassem na produção dos dados necessários à compreensão do nosso objeto de estudo.

Como referido anteriormente, primeiramente foram selecionados os CMEI que tivessem dentro dos critérios definidos, incluindo-se nesses critérios aqueles destinados à seleção dos interlocutores, quais sejam: ser efetivo da rede municipal de educação de Teresina; ter formação em nível superior; possuir, pelo menos, dois anos de experiência na Educação Infantil; e aderir voluntariamente à pesquisa. Dessa forma, a definição dos CMEI já contribuiu antecipadamente para a seleção das oito interlocutoras que colaboraram com a investigação.

Após o contato inicial com os gestores escolares e as professoras para acertarmos a participação das interlocutoras na pesquisa, realizamos encontros com as professoras em seus horários pedagógicos, com o intuito de assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice A, serem informadas acerca do anonimato no contexto da pesquisa se assim o desejassem, e fornecer-lhes informações a respeito desta, com foco para a escrita das narrativas para que essas pudessem constituir-se efetivamente como técnica e instrumento de produção de dados. Nos horários pedagógicos seguintes, entregamos os diários de aula para o início da escrita das narrativas pelas professoras e iniciamos as observações em sala de aula após a reprodução e análise dos primeiros registros. Definimos, junto aos gestores escolares e às professoras, o cronograma das observações.

Para traçarmos o perfil biográfico das interlocutoras, foram utilizados dados produzidos nos próprios diários. Mediante a proposta do roteiro de escritura deste documento,

solicitamos que as professoras iniciassem a narrativa falando sobre elas próprias. Assim, levantamos informações sobre aspectos pessoais e profissionais das professoras em relação a: formação, opção pelo magistério, tempo de serviço na educação e, especificamente, na Educação Infantil, oportunidades de formação continuada.

Além disso, solicitamos que contextualizassem seu ambiente de trabalho e sua prática, falando das relações interpessoais que estabelece com os diversos atores escolares, da organização da sala de aula, da rotina de trabalho, dos tempos e espaços destinados às atividades de leitura e de escrita, de seu pensamento sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever; e avaliassem a sua prática e as aprendizagens construídas pelas crianças. Algumas interlocutoras forneceram-nos dados bem detalhados, outras foram breves em descrever seu perfil, o que poderá ser constatado no capítulo seguinte, no qual apresentamos, além de outros dados analisados, o perfil biográfico das interlocutoras.

Para conhecermos melhor nossas interlocutoras, apresentamos a seguir dados gerais de seu perfil. Acreditamos que essas informações ajudarão na compreensão de quem são para entendermos as suas práticas.

Todas as interlocutoras possuem carga horária semanal de 40 horas na mesma escola. Dessa carga horária, 25% é destinada à preparação de atividades pedagógicas, isto é, ficam fora de sala de aula, em horário pedagógico. Três professoras já possuíam formação pedagógica desde o ensino médio e apenas duas não têm formação superior em Pedagogia, sendo uma formada em Letras/Português e a outra em Normal Superior. Esta, no entanto, está complementando estudos para obter diploma do curso de Pedagogia. Em relação à formação continuada, as que ainda não possuem especialização já estão cursando uma. Três delas estão em curso de pós-graduação específico para a docência na Educação Infantil, realizado pela Universidade Federal do Piauí em parceria com o Ministério da Educação.

Em relação ao tempo de atuação no magistério, encontramos duas professoras em início de carreira, com apenas 2 ou 3 anos de atuação. Segundo Huberman (2000), essa fase de entrada na carreira pode ser vivida pelos professores de forma fácil ou difícil. Pelos relatos dessas professoras não há destaque para situações difíceis, o que nos impossibilita afirmar a forma como estão vivendo esse momento inicial da docência. Talvez não apontar situações difíceis possa ser indício de que está sendo um processo fácil, porém, é estranho que, numa complexidade como o ambiente escolar, não haja momentos de conflito, de dificuldades. Para o autor, viver o início da docência de forma fácil é manter relações positivas com os alunos, um considerável sentido de domínio do ensino e o entusiasmo inicial. Nas observações das

práticas das duas professoras, percebi em uma delas uma certa dificuldade em conduzir a turma em diversos momentos.

Uma das professoras encontra-se saindo da fase de estabilização, com seis anos de experiência e entrando numa fase denominada por Huberman como experimentação ou diversificação, fase na qual estão todas as outras cinco professoras, cujo tempo de experiência vai de 7 a 25 anos de carreira. Três dessas professoras estão bem no início dessa fase, que é vivenciada de forma diversificada pelos docentes: alguns focam o aprimoramento docente, outros buscam promoção profissional e outros tendem a “cair” na rotina. As narrativas deixam transparecer que se enquadram no primeiro e segundo casos.

O tempo de experiência diferencia-se em relação à atuação na Educação Infantil, pois quase 63% das interlocutoras estão com menos de quatro anos atuando nesta etapa da educação básica. Apenas três delas têm entre 5 e 9 anos de atuação. Mais de 83% das professoras foram aprovadas no último concurso público realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina, estando cinco delas há apenas dois anos no CMEI pesquisado e uma precisou mudar de CMEI ainda este ano. Apenas duas das interlocutoras tem um tempo maior de serviço no CMEI, entre 4 e 5 anos. Das oito professoras, três delas estão atuando em turmas de Maternal, atualmente, e as outras cinco atendendo a crianças de 4 e 5 anos, em turmas de 1º e 2º períodos.

É importante destacar que, pelo fato de duas interlocutoras terem decidido por não utilizarem seus próprios nomes no contexto da pesquisa, optamos por escolher pseudônimos para todas elas.

CAPÍTULO 4

OS USOS DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERPRETANDO DADOS, COMPREENDENDO CONTEXTOS

Leitura e escrita constituem objetos culturais aos quais a criança, como sujeito histórico-social, tem direito ao acesso sistematizado desde a Educação Infantil. Neste estudo, focalizamos como têm sido conduzidos os usos desses objetos no contexto dessa etapa da educação básica, tendo como campo para o estudo dois Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina, nos quais contamos com a colaboração de oito professoras para a produção dos dados da pesquisa.

Nessa perspectiva, este capítulo apresenta as análises e interpretações dos dados produzidos ao longo da investigação empírica, confrontando-os com a fundamentação que subsidia o estudo. Iniciamos o capítulo apresentando o perfil biográfico das interlocutoras da pesquisa, a partir de excertos dos registros que constam nos diários escritos por elas. Em seguida, apresentamos as análises realizadas, conforme os eixos e os indicadores de estudo que emergiram da organização dos dados obtidos por meio da análise das propostas pedagógicas das instituições *locus* da pesquisa, das narrativas das interlocutoras contidas nos diários de aula e das observações realizadas pela pesquisadora em turmas onde as interlocutoras desenvolvem as suas práticas.

Finalizamos o capítulo com a análise propriamente dita dos dados produzidos, abordando tanto as orientações teórico-metodológicas contidas nas propostas pedagógicas para o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, quanto a caracterização das práticas de leitura e de escrita das interlocutoras pesquisadas e das funções e usos do ler e do escrever nessas práticas.

4.1 Perfil biográfico das interlocutoras

Consideramos importante, neste estudo, apresentar o perfil biográfico das interlocutoras da pesquisa (SOUZA, 2006), pois, em pesquisa narrativa, é necessário perceber quem são os sujeitos implicados na empiria, conhecendo um pouco de seu percurso de vida para que possamos atribuir sentido às suas experiências. Segundo Carvalho (2003, p. 1), “[...] o auto-relato pode ser tomado como um *locus* privilegiado do encontro entre a vida íntima do

indivíduo e sua inscrição numa história social e cultural”.

É improvável, portanto, falar de si sem levar em conta o contexto no qual se está inserido, o cenário no qual as experiências se realizam. É por isso que, ao nos debruçarmos na compreensão dos sentidos que os sujeitos dão às suas experiências, conseguimos compreender fenômenos sociais mais amplos. Nesse entendimento, optamos por transcrever os relatos de nossas interlocutoras no que se refere às narrativas sobre si, visando construir um sentido geral do que elas contam para que possamos compreender as suas ações como professoras da Educação Infantil. Conforme Souza (2006), é preciso considerar a escuta do subjetivo ao interpretar as narrativas. O referido autor (p. 61) enfatiza que, ao escrever uma narrativa, o sujeito elege e avalia as representações que considera importantes sobre sua identidade, seu percurso formativo, as pessoas, as circunstâncias e os contextos que exerceram influência sobre suas escolhas, “[...] dos padrões construídos em suas histórias e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio”.

Analisando as escritas iniciais dos diários das professoras, nas quais estas registram brevemente sua história de vida, formação e experiência profissional, é possível verificar em alguns relatos o domínio exercido pelos outros sobre elas na escolha da profissão, como no caso da professora Keylane, cujo relato apresentamos a seguir.

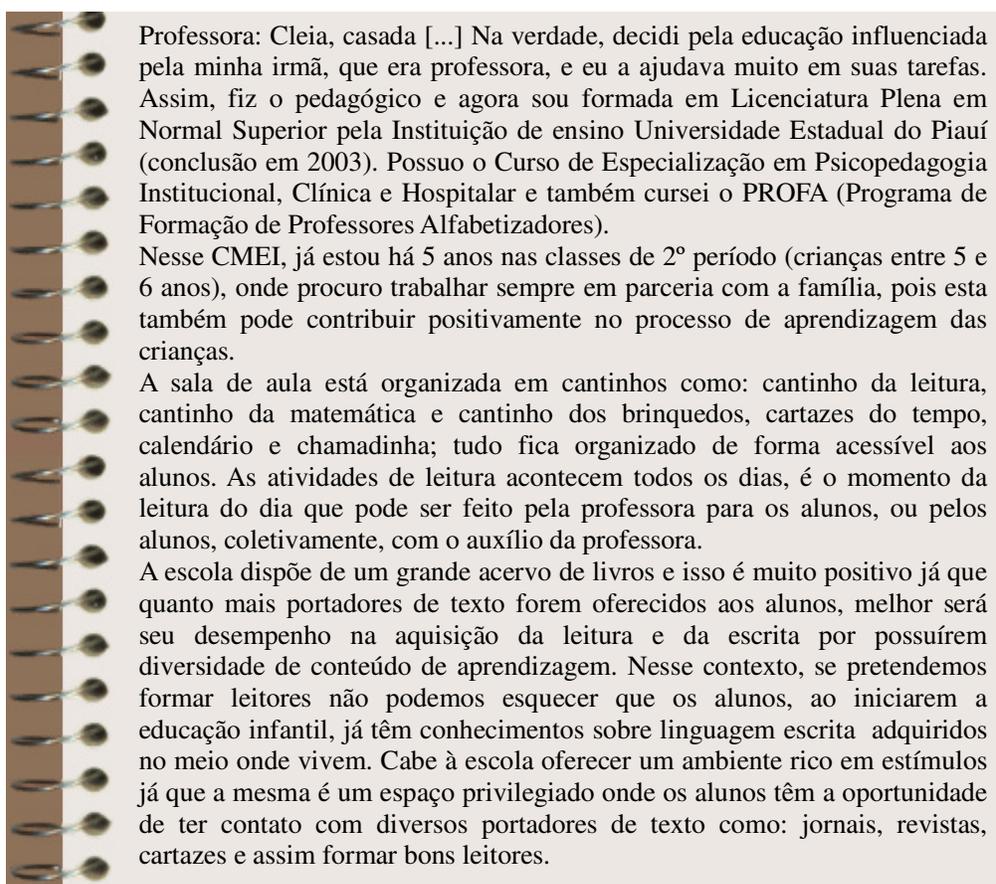


Me chamo Keylane, casada, 26 anos de idade [...] Trabalho no CMEI Profa. Maria Aldinéia [...] com turmas de Maternal. O meu interesse pelo magistério deu-se através do meu cotidiano familiar, o qual é composto de pessoas intimamente ligadas com a educação. Minhas tias são professoras e diretoras escolares e o exemplo maior, melhor e motivador de minha vida pessoal e profissional chamada Joana de Deus, mãe, amiga e educadora. A mesma é professora há mais de 25 anos. Além de ter convivido com excelentes profissionais da educação na minha infância e adolescência, atualmente, sou casada com um pedagogo. Sou formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí e especializada em Gestão e Supervisão Educacional pela FAETE. Meu ingresso na área da educação deu-se através de estágios remunerados realizados por meio da SEMEC e contratada em escolas particulares, totalizando 6 (seis) anos de experiência no âmbito educacional. Ao longo desse período, resulta no total de 8 (oito) anos contando com o período agora que estou efetivada no quadro de professores da prefeitura municipal de Teresina. Durante esse tempo de experiência, trabalhei 1 ano com EJA, 2 anos com fundamental e já fazem 5 anos de apego à educação infantil.

Apontando razões pessoais para a escolha da profissão, Valle (2006) destaca que estas são muito complexas e difíceis de serem apreendidas, porém, podem basear-se em diversos aspectos, dentre eles, as lembranças de práticas vividas no círculo familiar, como no caso da professora Keylane, quando fala da admiração pelas tias e, especialmente pela mãe,

que a fez decidir-se por seguir a carreira docente. Além disso, destaca o casamento com um professor como motivação para prosseguir na carreira. A professora relata sobre sua experiência docente, restringindo-se a demarcar temporalmente essas experiências, optando por não descrever ressaltando dificuldades, desafios, superações vivenciadas. Nem mesmo a forma como conduz o seu trabalho atual na Educação Infantil foi ressaltado, apesar de destacar os cinco anos de apego à Educação Infantil.

Da mesma forma que a professora Keylane, a professora Cleia também fala da influência do contexto familiar na sua opção pelo magistério. No entanto, diferentemente de Keylane, que optou por focar seu tempo de experiência como professora, Cleia enfatizou seu trabalho atual.



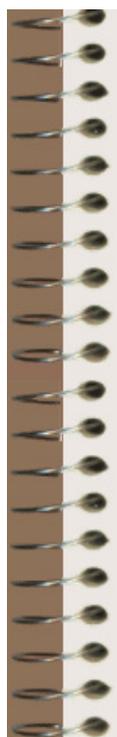
Em seu relato, a professora fala de sua formação inicial e continuada, com destaque para o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, já que faz questão de dizer que há cinco anos atua como professora de crianças que estão no último ano na Educação Infantil, turmas nas quais o processo de aquisição da leitura e da escrita convencionais se faz mais notório. Acreditamos que o tempo de experiência como professora,

a participação em cursos de formação continuada, a tornaram mais apta a falar de sua prática docente e da forma como acredita que as crianças aprendem.

A professora destaca o papel da família como parceira na aprendizagem das crianças, porém, não detalha como se dá essa parceria. Um ponto importante na narrativa é a ênfase na escola como espaço de acesso à cultura escrita, embora a professora tenha dado mais ênfase à leitura do que à escrita.

Além disso, sua narrativa traz a forma como ela organiza o espaço da sala de aula e um pouco de sua rotina diária com as crianças, enfatizando a leitura como atividade cotidiana. O discurso da professora em relação ao trabalho com a linguagem escrita, contempla muito do que se discute atualmente sobre a temática, isto é, que os conhecimentos sobre a linguagem escrita não são construídos pela criança apenas quando esta ingressa na escola; da importância de se oferecer às crianças um ambiente alfabetizador rico no qual elas tenham acesso a variados portadores de texto.

Além desses relatos, cujas narradoras destacam a influência de outros no processo de escolha da profissão docente, outras professoras ressaltam circunstâncias que as forçaram a tomar decisões nem sempre conscientes ou desejadas, com destaque a opção pelo magistério, como pode ser constatado nos relatos das professoras Myla, Laiane e Jeysa. A seguir, o relato de Myla:



Eu me chamo Myla, tenho 23 anos, solteira. Sou formada em Licenciatura Plena em Pedagogia. Concluí o curso em 2009. Atualmente, curso Especialização em Docência na Educação Infantil.

A opção pelo curso aconteceu por acaso. Quando iniciei o curso tinha apenas 15 anos e a escolha por Pedagogia se deu por motivos superiores. Havia passado no vestibular para outros dois cursos, porém como era menor de idade e não era pra ficar na minha cidade natal, acabei por ficar e cursar Pedagogia. Confesso que de início o curso não me chamou atenção, mas com o passar dos anos, mudei completamente de idéia e comportamento. Fui me apaixonando vagarosamente e me entregando aos deleites que o curso proporciona; além de obter um espírito renovado.

O ingresso na Educação Infantil começou na faculdade durante os estágios curriculares. Fiz vídeo formação, fui monitora de disciplinas de Educação Infantil e participei do núcleo de pesquisa científica também com Educação Infantil. Logo após, consegui estágio como professora auxiliar estagiária.

[...]

No ano de 2010, fiz o concurso da Prefeitura Municipal de Teresina, assumindo o cargo de professora no ano de 2011, com turmas de maternal e 1º período; mas vale lembrar que gosto, sem dúvida, das turmas de MATERNAL. Aproximadamente, tenho quatro anos de experiência com Educação Infantil e fiz um ano de formação continuada oferecida pela Prefeitura Municipal de Teresina.

Como pode ser constatado no relato de Myla, “a opção pelo curso aconteceu por acaso”. As circunstâncias a obrigaram a trilhar por esse caminho, pois o fato de ser menor de idade não a permitiu tentar outros cursos para os quais tinha sido aprovada em outra cidade. No entanto, como este foi o caminho possível de seguir, afirma ter se encantado pelo magistério.

É possível sentir na narrativa da professora que as vivências na formação inicial a conduziram, desde o início, para a Educação Infantil, destacando a sua preferência pelo Maternal, o que destaca escrevendo o nome da turma com todas as letras em maiúsculo. Essa preferência pode estar relacionada ao fato de neste agrupamento inicial da Educação Infantil, não se exigir a sistematização da aquisição da leitura e da escrita pelas crianças, portanto, é uma prática mais livre, menos rígida, tendo em vista que o foco tanto da SEMEC quanto da escola é, exatamente, a alfabetização das crianças do 1º e 2º períodos.

A professora não fala de seu trabalho cotidiano com as crianças, preferindo dar destaque ao seu processo formativo na Universidade. Talvez isso se dê em virtude de seu pouco tempo de formação e experiência.

Assim como aconteceu com Myla, em que elementos socioculturais do seu ambiente pesaram sobre suas opções, orientando-a em sua escolha profissional, o relato da professora Laiane nos permite afirmar que ela também foi “empurrada” pelas circunstâncias para o magistério quando diz que não optou pela docência. O seu encontro com a docência foi decorrente do fato de não haver outros cursos superiores em sua cidade, o que a fez ingressar no curso de Pedagogia.



Meu nome é Laiane, sou casada [...] Sou formada em pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí e atualmente estou cursando pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional com docência no ensino superior. A princípio, a escolha pelo magistério deu-se por falta de opção de outros cursos na minha cidade, mas acabei me identificando. Ingressei como professora da Educação Infantil através de concurso público. Estou atuando na Educação Infantil desde setembro de 2011. Atualmente, participo de oficinas pedagógicas (2º período), que ocorrem a cada 15 dias, no Centro de Formação Odilon Nunes.

Trabalho no CMEI Professora Maria Aldineia, uma escola com excelente estrutura física e bastantes espaços. Trabalho neste CMEI desde setembro de 2011. Atualmente, meus alunos são de 2º período pela manhã e 1º período à tarde. Minha relação com as crianças, famílias e demais funcionários da escola é muito boa. A escola me dá suporte, na medida do possível, para que eu desenvolva minhas atividades.

Minha sala de aula é organizada de forma que as crianças possam se locomover livremente. Gosto de variar a disposição das cadeiras das crianças. Na sala de aula, trabalho três dias e meio, pois tenho um dia e meio para planejamentos e confecções de materiais para uso em sala de aula. A



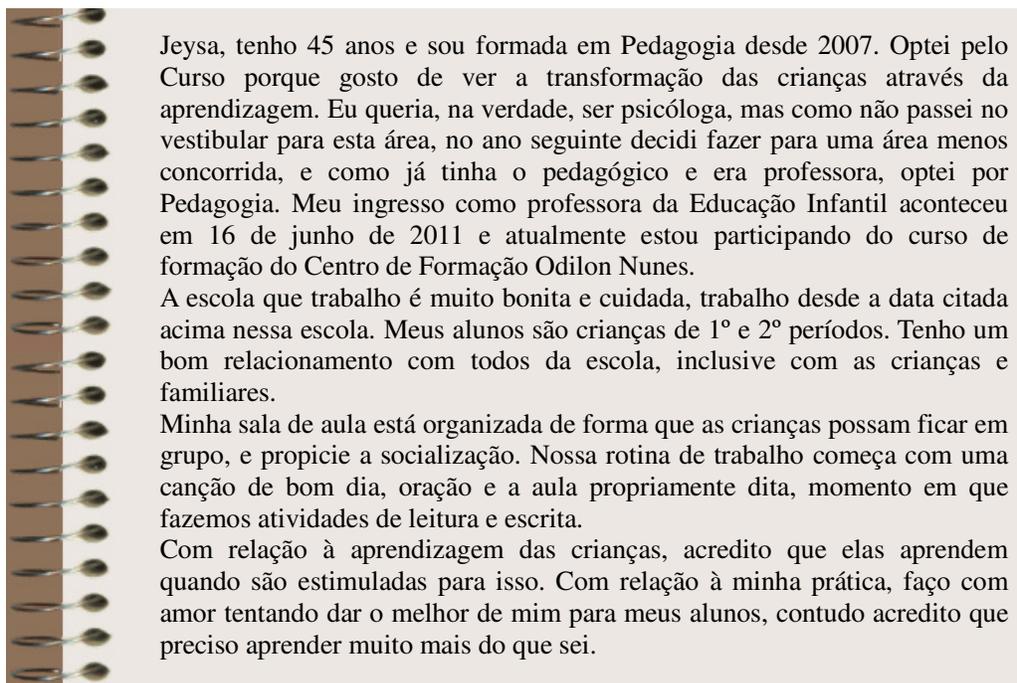
maioria do tempo é destinada para atividades que contemplem leitura e escrita. Na minha concepção, as crianças aprendem a ler de acordo com o estímulo do meio ao qual ela está inserida, ou seja, quanto mais elas forem estimuladas e conviverem em um ambiente que proporcione esse estímulo, mais ela se desenvolverá em relação à escrita. Avalio de forma positiva a minha prática e as aprendizagens das crianças, pois percebo a cada dia evolução no desenvolvimento da leitura e da escrita deles.

O que podemos destacar nesse relato é que, como Myla, Laiane diz que acabou por se identificar com a profissão. Parece que, dificilmente, a opção pelo magistério é consciente, fruto de um real desejo de contribuir na formação de pessoas. A narrativa da professora remete-nos a pensar que a posterior identificação com a profissão é resultado de um processo de aceitação de uma situação que não foi escolhida pelo sujeito, mas já que é a única possível no momento, então, a saída é se preparar interiormente para aceitar. A identificação com a profissão, todavia, pode resultar do envolvimento das professoras com a docência. Essas questões valem a pena ser pesquisadas, pois é importante sabermos até que ponto o fato de ingressar numa profissão que não foi escolha própria afeta a forma de exercê-la.

Do relato de Laiane, destacamos sua pouca experiência na Educação Infantil, que se deu há apenas dois anos, após aprovação em concurso público. Mesmo assim, em sua narrativa, optou por falar mais do seu trabalho atual, contextualizando seu local de trabalho, qualificando como boas as relações que estabelece no ambiente escolar, descrevendo como organiza a sua sala de aula, e esclarecendo que, como trabalha com crianças de 1º e 2º períodos (4 a 6 anos de idade) o foco do seu trabalho é na leitura e na escrita, pois as crianças precisam ser estimuladas para que aprendam a ler e a escrever. Ao final, faz uma avaliação de sua prática como positiva, uma vez que as crianças têm evoluído em relação à leitura e à escrita. No entanto, sabemos que apenas o desenvolvimento da leitura e da escrita não caracteriza uma prática na Educação Infantil como positiva. A Educação Infantil é espaço e tempo de desenvolvimento de muitas capacidades e aprendizagens, não apenas cognitivas, mas também afetivas, psicomotoras, sociais.

Da mesma forma que Myla e Laiane, também Jeysa, cujo relato está apresentado a seguir, não tinha a pretensão primeira de cursar Pedagogia, mas como não foi aprovada no Vestibular para seguir a carreira de psicóloga, optou por um curso menos concorrido. No entanto, diferentemente de Myla e Laiane, já tinha uma formação pedagógica em nível médio e era professora, o que diz ter facilitado a escolha pelo curso superior na área da educação. Na verdade, há uma contradição no relato da professora, pois ao mesmo tempo em que inicia sua narrativa dizendo que optou pelo magistério porque gosta de “ver a transformação das

crianças através da aprendizagem”, logo em seguida confessa o ingresso na carreira porque não foi aprovada no vestibular para Psicologia. Mesmo já envolvida na educação, o desejo era por outra profissão, como podemos constatar em seu relato, no qual explicita a necessidade de justificar que não optou pela docência, mas está satisfeita com a profissão.



Ao se decidir sobre o que relatar, Jeysa fez a opção por falar um pouco do seu processo formativo e do seu ingresso como professora de Educação Infantil por meio do concurso público, enfatizando o seu trabalho atual, assim como Laiane. Apesar de possuir uma boa experiência na educação, há apenas dois anos está na Educação Infantil, situação que a faz afirmar que precisa aprender muito mais.

Ao se referir ao seu local de trabalho, a professora resumiu-se em adjectivá-lo como bonito e cuidado, mas sem, portanto, relatar se contempla o necessário para um trabalho de qualidade na Educação Infantil. A professora qualificou como boa sua relação com seus colegas de trabalho, com as crianças e com as famílias, portanto, bem sabemos que toda relação possui situações de tensão, conflitos, mas, por algum motivo, a professora decidiu por não evidenciar nada a esse respeito. Descreveu a organização da sua sala de aula, que é feita de modo que as crianças interajam entre si.

Sobre sua rotina de trabalho, define os momentos de leitura e de escrita como a aula propriamente dita. A partir do seu relato, podemos inferir que a ênfase da sua prática é

exatamente esse trabalho com a leitura e a escrita, uma vez que não considera as outras atividades (canção, oração) como elementos da aula. Ao final, a professora destaca que dá o melhor de si para os alunos, deixando transparecer mais uma vez que exerce a docência como vocação.

Destacamos, ainda, as condições de escolha da profissão relatadas nas narrativas das professoras Myla, Laiane e Jeysa, que se coadunam com os esclarecimentos tecidos por Valle (2006), ao apresentar os resultados de sua pesquisa sobre a opção pelo magistério, os quais apontam que essa opção pode ser oriunda da impossibilidade de concretizar outro projeto profissional, seja por questões pessoais, seja por encontrar-se num contexto que lhe oferece oportunidades escassas de formação profissional. Os professores que se encontram nessas condições, renunciam a sonhos relativos às profissões que desejariam exercer, investindo e buscando realização pessoal na profissão que consideram que conseguiram/estão conseguindo êxito em seu exercício.

Nesse sentido, as professoras Myla, Laiane e Jeysa explicitam a escolha pelo magistério como proveniente de circunstâncias que não possibilitaram a opção por outra profissão, no entanto, atualmente, apontam motivações para estarem na profissão, visando justificarem a permanência no magistério. Isso pode ser constatado quando dizem que acabaram por se identificar com a educação, apaixonaram-se pelo magistério, hoje amam o que fazem.

O relato da professora Ana, transcrito a seguir, retrata essas motivações pessoais relacionadas ao entusiasmo tanto na escolha como na permanência na profissão.



Sou Ana [...] sou professora desde 2007, quando comecei a lecionar no 1º ano do ensino fundamental na rede particular de ensino. Em 2009, ainda na rede particular, atuei como professora no 3º ano [...] onde lecionei nesta série durante 2 anos e 4 meses.

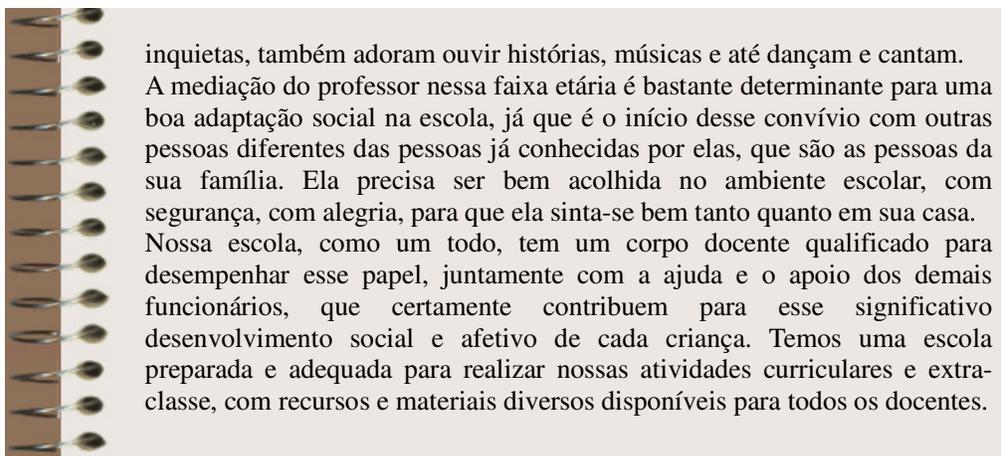
Atualmente, trabalho na rede municipal de Teresina, desde 8 de junho de 2011, onde comecei a lecionar na Educação Infantil.

Fiz o curso de Licenciatura em Pedagogia, porque sempre gostei de “explicar” assuntos para meus colegas de infância e adolescência, adorava e ainda adoro muito a ideia de fazer o outro aprender o que não sabe.

Como professora, busco sempre novos conhecimentos, procuro estar aprendendo sempre a ensinar, a desenvolver meu trabalho de forma positiva e clara para meus alunos.

[...] Estou no meu primeiro ano como professora do Maternal II (crianças com faixa etária de 3 a 4 anos). Já atuei no 1º e 2º períodos nos anos de 2011 e 2012. Meus alunos, como toda criança dessa faixa etária, são muito ativos, adoram desenhar, pintar e, principalmente, brincar.

As tintas são a preferência delas, já para brincar adoram brinquedos de montar, coisas que possam abrir e fechar, como também adoram criar brinquedos e brincadeiras com qualquer objeto. Consideradas distraídas e



Em seu relato, a professora Ana vincula sua opção pelo magistério a dom, vocação, amor pelo saber. Essa opção parece prevalecer em relação à permanência na profissão, pois sua narrativa é carregada de entusiasmo em relação às crianças, as quais dedica grande parte do seu relato que, em muitos momentos, não está direcionado às crianças a quem atende, mas às crianças de uma forma geral, ficando complicado apreendermos as especificidades de seu trabalho docente.

Dessa forma, a especificidade do seu trabalho com as crianças não aparece na narrativa, pois, ao falar da escola, prefere enfatizar a instituição como um todo, tecendo imensos elogios aos funcionários e às condições de trabalho. Acreditamos que isso se deve ao fato de a referida professora estar, atualmente, assumindo a função de diretora adjunta do CMEI, o que justifica o tom de um discurso mais voltado à função de gestora do que ao papel de professora.

Evidenciar apenas aspectos positivos relacionados à escola, ao trabalho desenvolvido, como por exemplo, “Nossa escola, como um todo, tem um corpo docente qualificado para desempenhar o seu papel” e “temos uma escola preparada e adequada”, é optar por ocultar muitas vertentes importantes do trabalho pedagógico, como os conflitos, as dificuldades de relacionamento interpessoal, dentre outros. Assim, algumas professoras simplificaram mais suas narrativas, demonstrando que cada uma possui sua forma própria de eleger aquilo que considera importante ser narrado e o que preferem que permaneça silenciado. Porém, outras professoras demonstraram muito prazer em escrever sobre si mesmas, sobre suas trajetórias e sobre experiências vividas.

A professora Concita, cujo relato apresentamos a seguir, é um exemplo de narradora que traz sua experiência de forma mais detalhada, rememorando seu processo formativo e experiências vividas na área da educação, deixando transparecer tanto seu entusiasmo quanto suas angústias em alguns aspectos da profissão.

Pra início de conversa, meu nome é Concita, tenho 30 anos de idade e quase 13 anos na área da educação.

Bem, quando terminei o Ensino Fundamental, precisava encontrar uma escola para fazer o Ensino Médio, então fiz um teste no Instituto de Educação Antonino Freire, sem saber ao certo o que me esperava.

Após alguns meses, fiquei sabendo que era pra ser professora, aceitei o desafio. Após um tempo, iniciei minha experiência profissional. No começo, sofri um pouco porque não tinha domínio de turma. Trabalhei no Projeto Periferia, lá encontrei um suporte, pois tínhamos planejamentos com pedagogas e psicopedagogas.

Em seguida, tive uma experiência na Escola Aberta de Fátima, somente com meninos de 07 a 14 anos. Logo após, ingressei em uma escola privada na Educação Infantil e depois no Ensino Fundamental. Nesse período, pode-se dizer que eu já era uma educadora amante da educação, embora tenha tantos desafios que vão desde o salário até as condições de trabalho.

Nessa mesma época, já tinha retornado ao Instituto de Educação para fazer o Normal Superior, e hoje continuo lá fazendo a complementação para ser pedagoga e na UFPI faço especialização em Educação Infantil.

No ano de 2011, fui aprovada no concurso da Prefeitura de Teresina e quando fui ser lotada, o local mais próximo era um CMEI, e, a partir dessa data, estou somente na Educação Infantil.

Atualmente, trabalho no CMEI Maria Aldineia, é uma escola organizada, espaçosa e que as pessoas tentam se ajudar na medida do possível, por isso procuro ter um bom relacionamento com todos que fazem parte desse ambiente. Tenho um relacionamento amistoso com os pais das crianças (alguns, devido existirem outros que nunca vi), pois precisamos da ajuda deles no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

A sala de aula está organizada em “cantinhos” como o calendário, chamadinha, cantinho da leitura, entre outros. A rotina em sala de aula geralmente se inicia com uma música, uma história, conversas informais, a exploração dos “cantinhos”, correção do para casa.

Todos os dias são oferecidas atividades de leitura para as crianças, por meio de textos, palavras, historinhas, oferta de livros e revistas para serem folheados, recortados, ...

Após as leituras, sempre procuro estabelecer a relação entre a letra e o som que ela possui, assim enfatizando palavras que podemos encontrar o som em estudo, pedindo sempre ajuda das crianças para pensarmos juntos sobre as palavras (a escrita).

Acredito que as crianças possuem um cérebro repleto de potencial para adquirir, assimilar diversas habilidades, inclusive a leitura e a escrita.

Então, é de suma importância que os pequenos estejam diretamente em contato com textos, livros, para que sejam estimulados no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, já que a sociedade preza por essas habilidades.

Minha prática pedagógica varia de acordo com o dia, a temática, o humor, então existem momentos maravilhosos, porém, há alguns que não são tão bons.

As crianças da Educação Infantil são surpreendentes, pois de acordo com o estímulo e o que é oferecido e proposto a elas, conseguem desenvolver diversas aprendizagens, porém percebe-se que algumas delas não têm estímulo nenhum em casa, ficando de certa forma, atrasadas em relação às outras.

Então, de forma resumida, esse é um pouco do meu perfil e minhas concepções sobre o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

A narrativa da professora Concita nos permite fazer muitas inferências. Em relação à escolha da profissão, ela afirma ter sido fruto do acaso, de situação não planejada. A professora também destaca a dificuldade no início de exercício da profissão, remetendo-nos a vários estudos que destacam a entrada na profissão como “choque de realidade”. A esse respeito, Huberman (2000) destaca que a iniciação à docência pode ser difícil pela insegurança com que o professor encara essa fase da carreira. Ao relatar sobre a trajetória profissional, a paixão pelo magistério, Concita destaca uma angústia: a desvalorização docente. Em seu relato, a professora passeia entre aquilo que lhe entusiasma e o que lhe inquieta, angústia.

Nessa mesma perspectiva, fala, em dois momentos da narrativa, sobre a importância da família no processo de aprendizagem das crianças. É preciso se ter mais elementos para analisar o que a professora considera participação da família na aprendizagem das crianças, pois, muitas vezes, o que se tem constatado é que as escolas esperam que as famílias partilhem com elas o seu papel de ensino dos conteúdos escolares.

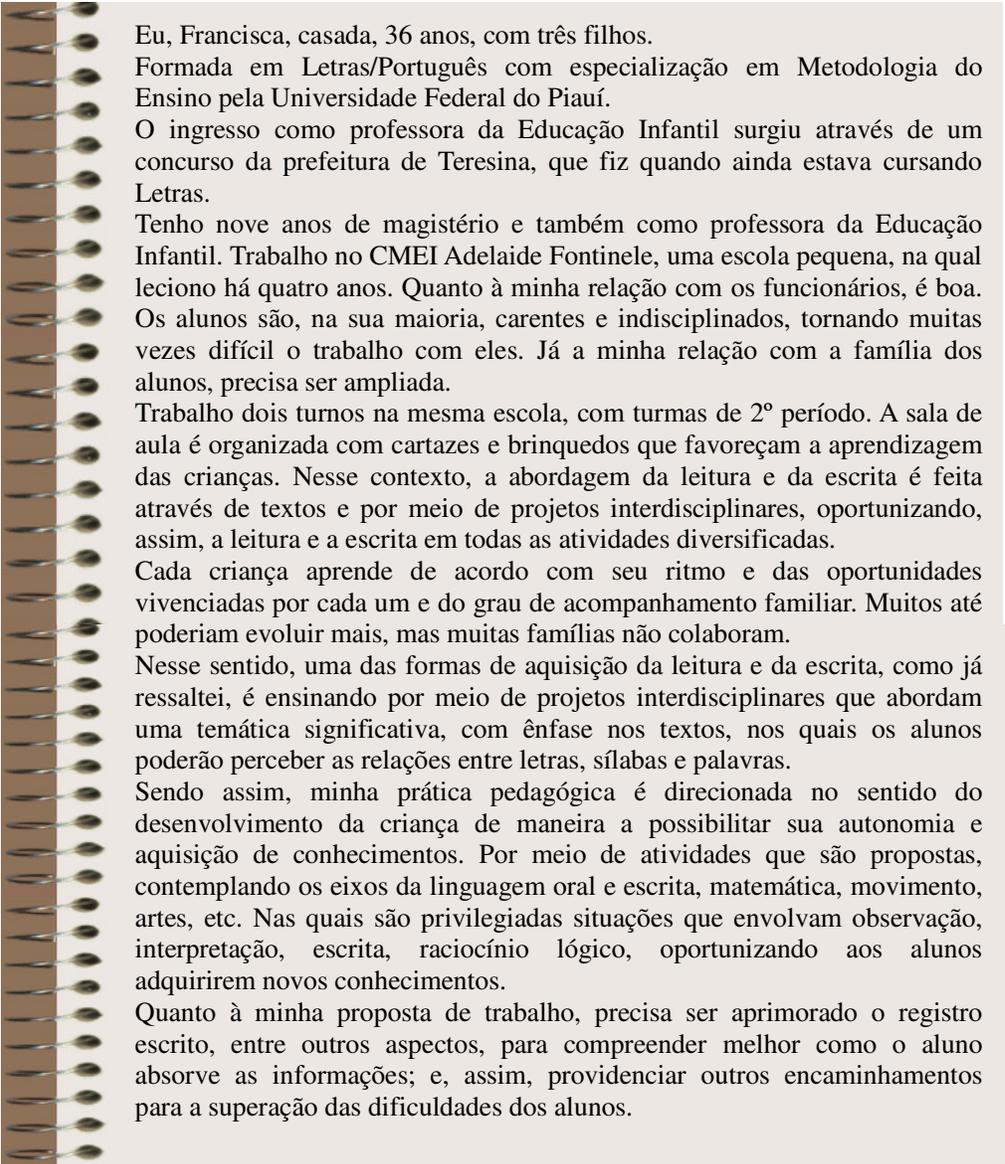
Ressaltamos, ainda, que, pelo relato da professora Concita, percebemos a ênfase às atividades de leitura e de escrita em sua prática e ao potencial das crianças para aprender, no entanto, destaca que as crianças que se atrasam nesse processo deve-se à falta desse acompanhamento familiar. Nesse ponto, retomamos a questão da participação da família na aprendizagem das crianças, questionando se podemos limitar as dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita à falta de acompanhamento familiar. Se a escola, que tem toda uma organização curricular e pedagógica para conduzir esse processo não consegue que todas as crianças obtenham êxito, que dizer da maioria dos pais que, segundo o PPP da referida escola, metade possui apenas o ensino fundamental incompleto? São questões que valem a pena ser refletidas pela equipe escolar. A professora destaca, inclusive, que mantém boas relações com as famílias das crianças, embora alguns pais ela nunca tenha visto.

Sem dúvida alguma, é importante a parceria família e escola no sentido de atender às necessidades infantis, de alinhar as expectativas em torno do processo de educação e cuidado das crianças, por isso, é grave o fato de muitos pais nem aparecerem na escola para conversarem sobre seus filhos, partilharem dificuldades e possibilidades com a equipe escolar. Mas, partilhar dificuldades e possibilidades não significa esperar que a família desenvolva um papel que cabe à escola, isto é, ensinar as crianças a ler e a escrever, levando em conta as diferenças de ritmos, de formas de aprender.

Em meio a essas dificuldades apontadas em sua prática, a professora relata algo muito interessante: variação de sua prática de acordo com as circunstâncias do momento.

Realmente, são muitos fatores que interferem na forma como o professor desenvolve a sua ação docente, tanto intrínsecos quanto extrínsecos ao ambiente escolar. Conforme Zabalza (2003, p. 2), “[...] o ensino move-se necessariamente em um contexto de ‘incerteza’, sendo, portanto, a vida escolar do professor complexa, pela inexistência de protocolos que os guiem”. Assim, como não podemos conduzir a prática docente sem um planejamento prévio, também não podemos desconsiderar que todo planejamento é flexível, pois o professor está sujeito a muitos imprevistos no cotidiano da escola e também de sua vida pessoal.

De modo similar à professora Concita, a professora Francisca também destaca algumas dificuldades vivenciadas em sua prática, como pode ser constatado em sua narrativa.



Eu, Francisca, casada, 36 anos, com três filhos.

Formada em Letras/Português com especialização em Metodologia do Ensino pela Universidade Federal do Piauí.

O ingresso como professora da Educação Infantil surgiu através de um concurso da prefeitura de Teresina, que fiz quando ainda estava cursando Letras.

Tenho nove anos de magistério e também como professora da Educação Infantil. Trabalho no CMEI Adelaide Fontinele, uma escola pequena, na qual leciono há quatro anos. Quanto à minha relação com os funcionários, é boa. Os alunos são, na sua maioria, carentes e indisciplinados, tornando muitas vezes difícil o trabalho com eles. Já a minha relação com a família dos alunos, precisa ser ampliada.

Trabalho dois turnos na mesma escola, com turmas de 2º período. A sala de aula é organizada com cartazes e brinquedos que favoreçam a aprendizagem das crianças. Nesse contexto, a abordagem da leitura e da escrita é feita através de textos e por meio de projetos interdisciplinares, oportunizando, assim, a leitura e a escrita em todas as atividades diversificadas.

Cada criança aprende de acordo com seu ritmo e das oportunidades vivenciadas por cada um e do grau de acompanhamento familiar. Muitos até poderiam evoluir mais, mas muitas famílias não colaboram.

Nesse sentido, uma das formas de aquisição da leitura e da escrita, como já ressaltai, é ensinando por meio de projetos interdisciplinares que abordam uma temática significativa, com ênfase nos textos, nos quais os alunos poderão perceber as relações entre letras, sílabas e palavras.

Sendo assim, minha prática pedagógica é direcionada no sentido do desenvolvimento da criança de maneira a possibilitar sua autonomia e aquisição de conhecimentos. Por meio de atividades que são propostas, contemplando os eixos da linguagem oral e escrita, matemática, movimento, artes, etc. Nas quais são privilegiadas situações que envolvam observação, interpretação, escrita, raciocínio lógico, oportunizando aos alunos adquirirem novos conhecimentos.

Quanto à minha proposta de trabalho, precisa ser aprimorado o registro escrito, entre outros aspectos, para compreender melhor como o aluno absorve as informações; e, assim, providenciar outros encaminhamentos para a superação das dificuldades dos alunos.

Na narrativa da professora Francisca, duas dificuldades podem ser destacadas. A primeira em relação à carência e à indisciplina dos alunos e a segunda refere-se à falta de acompanhamento familiar. Para a professora, ambos os fatores dificultam o processo de ensino e de aprendizagem. Mais uma vez, o acompanhamento familiar aparece como fator crucial no processo de aprendizagem das crianças. A professora não esclarece como tem enfrentado essas situações problemáticas de sua prática, mas sabemos que essas situações exigem uma tomada de decisões cotidianas para enfrentá-las, embora saibamos também que o fato de não ter destacado tais decisões pode ser em virtude de não reconhecer acerto nelas. Segundo Zabalza (2003), o professor, diante de uma situação problemática, toma sua decisão, mesmo sabendo que esta sempre terá vantagens e desvantagens. Na verdade, tanto o processo de identificação das problemáticas quanto o processo de resolução dessas nem sempre são conscientes para o professor.

Além dessas dificuldades, a professora Francisca reconhece outras questões que precisam ser aprimoradas em sua ação docente: as relações com as famílias das crianças e o registro de sua prática. São dois pontos importantes na educação de crianças, inclusive destacados pela legislação educacional. Acreditamos que também essas questões configuram-se como situações problemáticas que a professora ainda não conseguiu resolver por algum empecilho em seu contexto de atuação ou mesmo por questões pessoais.

A professora Francisca relata, ainda, dados importantes sobre sua prática docente, destacando o trabalho com a leitura e a escrita, que é realizado, principalmente, através de projetos interdisciplinares que envolvem o texto e atividades diversificadas, contemplando-se os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças para a construção da autonomia e de conhecimentos.

De todos os relatos analisados, destacamos o ingresso na Educação Infantil que, para a maioria das professoras, se deu a partir da aprovação no concurso público. Exceto as professoras Francisca e Cleia, todas as outras interlocutoras ainda não têm uma experiência vasta na Educação Infantil. Sendo assim, estão iniciando o processo de construção de suas identidades como professoras dessa etapa da Educação Básica.

Outra questão a ser ressaltada, a partir do perfil biográfico das professoras, é o fato de que todas se envolveram ou estão envolvidas em atividades de formação continuada em nível de pós-graduação. Metade das professoras encontra-se cursando uma especialização e esse dado nos faz inferir que, em busca da profissionalização, os professores continuam forçados a conciliar a vida de estudante com a vida profissional, buscando, ao mesmo tempo, ascensão na carreira e a competência pedagógica.

É curioso que apenas duas professoras tenham destacado dificuldades encontradas na sua trajetória docente, isto é, a maioria das professoras, ao relatar a sua prática, apenas pontua aspectos positivos, que, muitas vezes, nem mesmo condizem com a realidade na qual estão inseridas. Dizer que a escola possui todas as condições estruturais para a realização de sua prática pedagógica é, no mínimo, desconsiderar os fatores que interferem direta e indiretamente na complexidade do fazer docente. É preciso, portanto, considerar o porquê dessas professoras terem elegido apenas esses aspectos para serem narrados, pois sabemos que muitos fatores interferem no conteúdo das narrativas, como o escrever para um pesquisador da Universidade, o não querer comprometer-se com dados da sua realidade que venham a ser publicados, dentre outras questões.

Reconhecemos, portanto, nos relatos, que a maioria das professoras prendeu-se ao sentido de globalidade dos eventos (CONNELLY E CLANDININ, 2002), ou seja, sem detalhar as vivências, mas focando aspectos bem gerais de experiências formativas e de exercício docente. Assim, teceram narrativas com um baixo nível de aprofundamento e um silenciamento de muitos aspectos de suas práticas pedagógicas. Reiteramos a dificuldade das professoras em retratar a complexidade de suas práticas pela necessidade de reflexão, escrita e reescrita, ressignificação do vivido e do narrado que o relato mais crítico da prática demanda. Nesse sentido, não basta se sentir autorizado a falar, é importante da mesma forma, ter disponibilidade de tempo e de espaço para atender a essa demanda, aspectos pouco presentes no cotidiano das interlocutoras, que têm uma carga horária diária de trabalho de oito horas; problemas no cumprimento do direito ao horário pedagógico docente; conciliação entre estudo, trabalho, família; dentre outros aspectos.

Porém, ressaltamos que a constituição do perfil biográfico das interlocutoras da pesquisa forneceu elementos importantes para a compreensão de suas práticas de leitura e de escrita a partir das quais investigamos os usos dessas competências lingüísticas em seus contextos de atuação.

4.2 Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil: eixos e indicadores da análise

A análise realizada no processo de pesquisa empírica nos permitiu refletir sobre os usos da leitura e da escrita que se realizam nos contextos das instituições de Educação Infantil pesquisadas. Neste processo, agrupamos os dados produzidos de forma a responder ao nosso problema de pesquisa. A partir da leitura e organização do dados, chegamos aos eixos e indicadores da análise interpretativa. Essa modalidade de análise, segundo Zabalza (2004), é

realizada a partir de várias leituras para a definição das temáticas a serem agrupadas por assunto e com a interpretação dos elementos implícitos e explícitos constantes nas narrativas dos diários.

É importante destacar que a interpretação dos dados é uma visão que se constrói do fenômeno sob a perspectiva de uma fundamentação teórica escolhida, não representando, porém, a única visão dos fatos, a única forma de agrupá-los, de compreendê-los. No entanto, decidimos pelo agrupamento dos dados, conforme o Quadro 1, sintetizando-os em eixos e indicadores que são analisados à luz da teoria que embasa o estudo.

Quadro 1: Agrupamento dos dados analisados

EIXOS	INDICADORES	FONTES
Propostas Pedagógicas e a leitura e a escrita na Educação Infantil	- Leitura e escrita como norteadoras das atividades pedagógicas; - Linguagem escrita como área do conhecimento/eixo de atuação na Educação Infantil: competências e habilidades.	- Análise documental das Propostas Pedagógicas
Práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil	- Organização do tempo, do espaço e dos materiais para o trabalho com a linguagem escrita; - O texto como unidade de sentido: gêneros e tipologias textuais.	- Diários de aula; - Observação.
Funções e usos da leitura e da escrita na Educação Infantil	- Didatização da leitura e da escrita na Educação Infantil; - Espontaneísmo no ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil.	- Diários de aula; - Observação.

4.2.1 Propostas pedagógicas e a leitura e a escrita na Educação Infantil

A Lei nº 9394/96 determina em seu artigo 12 que os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar a sua proposta pedagógica, de forma coletiva, ratificando no artigo 13 a participação dos docentes nesta elaboração e execução. Em relação à Educação Infantil, o Ministério da Educação – MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Educação - CNE e a sociedade civil organizada, instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI e o Referencial Curricular Nacional para essa etapa da educação básica – RCNEI, com o intuito de orientar os sistemas de ensino e as instituições de Educação Infantil na elaboração de suas propostas pedagógicas, para que estas se constituam como orientadoras do planejamento e do desenvolvimento das práticas de educação e cuidado dirigidas às crianças que são atendidas nessas instituições. As DCNEI (2009, p. 13) concebem a proposta pedagógica como “[...] o plano orientador das ações da

instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas” e pontuam como objetivo deste documento “[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, [...] direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação”.

Concebida como um plano orientador das ações da instituição e com o objetivo de sistematizar, intencional e conscientemente, os conhecimentos e aprendizagens construídos a partir do trabalho desenvolvido, o ideal é que a proposta pedagógica não seja elaborada apenas para fins meramente burocráticos, mas que sirva como guia, como orientador do trabalho, assim, a sua elaboração é de natureza complexa, pois exige uma reflexão coletiva sobre o contexto mais amplo onde a instituição está inserida para que sejam oferecidas práticas condizentes com a população atendida, bem como um repensar sobre cada aspecto que compõe o cotidiano institucional.

Esses aspectos referem-se às concepções, princípios, valores e visão de futuro que norteiam o trabalho pedagógico; aos marcos teóricos e legais que subsidiam as ações; à organização do espaço, tempo e materiais; aos conhecimentos, procedimentos e atitudes a serem ensinados/aprendidos/construídos; à metodologia de trabalho; às relações que se estabelecem no ambiente escolar; à avaliação da aprendizagem das crianças, bem como do trabalho institucional.

Analisando as propostas pedagógicas das instituições pesquisadas (proposta A e proposta B), percebemos uma enorme distância qualitativa entre as duas, no que se refere aos subsídios fornecidos ao planejamento e implementação das práticas pedagógicas. Embora ambas partam da contextualização sociocultural do seu trabalho, descrevendo dados referentes à escola e à comunidade na qual está inserida, bem como informações sobre as famílias (escolaridade, renda, condições de vida), apenas a proposta A apresenta sua missão, visão de futuro, valores, um capítulo teórico (ainda que não explicita a teoria que orienta o seu trabalho), orientações metodológicas (objetivos, conteúdos e habilidades para cada área do conhecimento, por agrupamento de crianças), sua rotina de trabalho. Mesmo apresentando todos esses elementos importantes à sistematização das práticas pedagógicas, percebemos muitas incoerências nessa proposta, as quais apresentaremos posteriormente.

É importante que um trabalho de qualidade, que atenda aos anseios sociais e das próprias crianças seja cuidadosamente planejado, de forma a atender aos objetivos e metas traçados pela instituição, possibilitando às crianças desenvolverem-se plenamente em todos os aspectos, construindo aprendizagens que lhes tornem sujeitos autônomos, críticos,

participativos, solidários. Recomenda-se, portanto, que a proposta pedagógica das instituições explicita claramente essa relação existente entre sua missão, valores, objetivos e metas com as expectativas da comunidade e com as necessidades e potencialidades das crianças.

4.2.1.1 Leitura e escrita como norteadoras das atividades pedagógicas

Desde o início do nosso estudo, vimos defendendo a Educação Infantil como *locus* privilegiado de vivência da linguagem escrita pela criança, pois o fato de vivermos numa sociedade letrada traz em si a crucialidade de se antecipar práticas sistematizadas de leitura e de escrita, tendo em vista que a criança, desde cedo, tem contato variado com material escrito e com situações cotidianas de uso dessas habilidades.

Dessa forma, é de se esperar que as instituições de Educação Infantil organizem-se teórico-metodologicamente para o trabalho com tais habilidades culturais. No entanto, segundo Martins (2010, p. 85), ainda há questionamentos diversos em torno da “[...] adequação, ou não, da inserção do ensino sistematizado da leitura, da escrita e contagem nesse nível de ensino” nas redes públicas, pois as instituições privadas já optaram pelo início do processo de alfabetização nessa etapa da educação básica.

Se defendemos tanto a igualdade de oportunidades de aprendizagem na educação formal para todas as crianças, então, não é justo com aquelas que são atendidas na rede pública que seja adiado o início do seu processo de alfabetização apenas para o ensino fundamental, pois estas, assim como as outras, possuem curiosidades quanto ao uso da linguagem escrita, portanto, sentem necessidade de ter acesso a materiais escritos que lhes façam pensar sobre o que e como se lê e se escreve. Nesse sentido, Martins (2010, p. 87) fundamentada em Luria, afirma que “[...] o êxito obtido nas aprendizagens de leitura, escrita e cálculo em idades mais avançadas depende, em grande medida, da preparação com a qual a criança se depara com elas, o que reitera a importância do ensino sistematizado na Educação Infantil”. Nesse sentido, a Educação Infantil vem se constituindo como *locus* importante de ensino da leitura e da escrita.

No tocante às duas instituições pesquisadas, percebe-se que ambas partilham de tal posicionamento, na medida em que, direta ou indiretamente, colocam a leitura e a escrita como norteadoras do trabalho pedagógico. Ao justificar a sua construção, a proposta A ressalta a pretensão de oferecer à comunidade

[...] um CMEI que se apresente como “farol” para a qualidade educacional, para a equidade social, aberto à participação de pais, professores, funcionários e entidades sociais. [...] as metas e ações definidas contemplam a realidade e aspirações da comunidade local que demonstra desejo de uma escola de qualidade que realmente prepare as crianças para ingressarem no Ensino Fundamental com competência.

Preparar a criança para ingressar no ensino fundamental com competência é possibilitar a elas conhecimentos básicos necessários à continuidade dos seus estudos. Dentre esses conhecimentos, inferimos a iniciação à leitura e à escrita. Embora a legislação deixe claro que deve haver a articulação do ensino fundamental com a Educação Infantil, sem, no entanto, antecipar conteúdos daquela etapa de ensino, entendemos que, sem iniciar o contato sistematizado com a leitura e a escrita na Educação Infantil, as crianças chegarão ao ensino fundamental com uma lacuna na aprendizagem que poderia ter sido preenchida em etapa anterior. Martins e Arce (2010, p. 61) afirmam que a integração entre o ensino fundamental e a Educação Infantil reside em reconhecer esta última como “[...] contextos de aprendizagem e desenvolvimento, sustentados pelo planejamento de conteúdos e procedimentos de ensino adequados à faixa etária a que se destinam”.

No entanto, é preciso atenção ao termo “adequados” para que não se incorra no risco de que essa preparação da criança para o futuro não a desconsidere como um ser que está vivendo um presente e que possui necessidades básicas no agora, como brincar e interagir com seus pares. Especificamente em relação ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, Baptista (2010, p. 15) afirma que “[...] o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança - e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas”.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a inserção com competência no ensino fundamental é um direito da criança, assim como o acesso à linguagem escrita de forma sistematizada. Porém, a proposta pedagógica da instituição A coloca a questão como um atendimento às aspirações da comunidade, não se especificando nada em relação às aspirações das próprias crianças, que merecem ser os sujeitos de tudo o que se planeja e executa no cotidiano da Educação Infantil.

A proposta B, diferentemente, justifica-se pela necessidade de “[...] superar práticas pedagógicas individualizadas rumo a práticas pedagógicas integradas e organizadas”. Este trecho deixa clara a relação da proposta pedagógica com o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, com a necessidade de se superar a fragmentação. O que se espera da educação escolar hoje é exatamente esse caráter coletivo e interdisciplinar para o desenvolvimento de

práticas pedagógicas conscientes e intencionais.

Uma proposta pedagógica exequível, em cuja elaboração envolvem-se diretamente todos os atores escolares, cumprirá eficazmente essa pretensão. Em outro parágrafo de sua apresentação diz que o CMEI pretende possibilitar que “[...] as crianças possam ler e compreender o mundo a partir de sua própria história de vida, ressaltando a importância de suas ações e atitudes, promovendo a autoestima, respeitando as diferenças individuais na construção do conhecimento”.

Percebemos que esta se justifica a partir da criança como centro do processo, da necessidade de se organizar práticas que privilegiem seu desenvolvimento integral e social exatamente na fase em que está vivendo, considerando as diferenças individuais no trabalho pedagógico. No entanto, analisando as metas traçadas nessa proposta pedagógica, o foco é na aquisição da leitura e da escrita, como pode ser constatado no trecho a seguir:

- Elevar para 80% o desempenho ótimo dos alunos do Maternal;
- Elevar para 80% o índice dos alunos silábicos com correspondência do Infantil I;
- Elevar para 80% o índice dos alunos silábicos alfabéticos do Infantil II.

O que é um desempenho ótimo para o Maternal? Analisando a proposta, não conseguimos uma resposta para esse questionamento. Se uma meta é um objetivo quantificável a ser alcançado, como avaliar se esse desempenho ótimo foi atingido, tendo em vista a proposta não apresentar parâmetros para tal avaliação? Talvez possamos inferir que um desempenho ótimo para os alunos do Maternal seja o alcance das habilidades definidas pela proposta, no entanto, essas habilidades não estão separadas por faixa etária ou por agrupamento de crianças, mas contemplam toda a Educação Infantil, não possibilitando, portanto, avaliarmos especificamente os conhecimentos e habilidades a serem construídos pelas crianças do Maternal.

Ao contrário dessa meta definida para o Maternal, para as crianças dos outros agrupamentos podemos quantificar, pois a Psicogênese da Língua Escrita apresenta todas as características presentes em cada nível de conceitualização. Porém, em relação a essas metas, também apresentamos um questionamento bem particular: se a meta é elevar para 80% o índice de crianças nos níveis silábicos – para crianças do Infantil I (4 anos de idade) e silábico-alfabéticos – para crianças do Infantil II (5 anos de idade), o que fazer com os 20% de crianças que não estão inclusas nessas metas, o que está pensado para elas que, infelizmente, não está escrito? A proposta pedagógica não esclarece essas questões. É como

afirmam Ferreiro e Teberosky (1999), os professores utilizam o mesmo método para todos os alunos, como se estes tivessem no mesmo nível de conceitualização, as mesmas condições e ritmos de aprendizagem, como se aprendessem da mesma forma. Aqueles que conseguem se enquadrar à metodologia utilizada aprendem, ficando comprometida a aprendizagem daqueles que não respondem eficazmente ao método padronizado.

Pelas metas definidas, podemos afirmar que, mesmo que não haja fundamentação teórica explícita na proposta pedagógica, o trabalho com a leitura e a escrita parece estar fundamentado na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky. Por essa teoria, podemos destacar o reconhecimento dos diferentes ritmos das crianças no processo de aquisição da linguagem escrita, pois ter oportunidades ou não de manipulação de material escrito e de inserção em práticas sociais nas quais este tipo de linguagem está em constante uso, interfere nos níveis das hipóteses construídas pelas crianças.

Assim, se levarmos em conta a forma como a proposta pedagógica B contextualiza a população atendida pela escola, dizendo que a maioria vive em situação de desagregação familiar em contextos de pouca escolaridade, então é de se esperar que a maioria apresente dificuldades em relação à construção de conhecimentos lingüísticos, complexificando ainda mais o papel da escola nesse sentido, pois, dependendo do capital cultural, social e econômico do contexto onde a criança vive, as experiências de leitura e de escrita poderão ser mais ou menos expressivas ou diretas (STEMMER, 2010).

É nesse sentido que Kramer (2006) destaca a importância de a escola tomar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho, reconhecendo sua diversidade. Assim, se a escola reconhece que a maioria das crianças vive em contextos que não possibilitam a vivência de variadas situações de letramento, então é a escola o espaço e tempo ideal para que essa vivência aconteça. Nessa perspectiva, a nosso ver, as metas da instituição deveriam contemplar as aprendizagens de todas as crianças, sem distinção.

Já a proposta A, ao definir seus objetivos e metas, aponta para diversas questões importantes ao desenvolvimento de uma ação pedagógica de qualidade, como a gestão democrática e participativa, a formação continuada de professores, o planejamento e a avaliação, a cultura de paz na comunidade. Define como o seu segundo objetivo específico, que se coaduna com sua segunda meta: “Elevar o desempenho acadêmico das crianças de forma a garantir uma preparação eficaz para o ingresso no ensino fundamental”. Vemos como é reiterada essa preparação para a etapa seguinte da educação básica.

Como já deixamos claro não desconsideramos a importância dessa preparação, pois, inclusive, além de as políticas de Educação Infantil focarem também essa questão, pesquisas

mostram, conforme Kramer (2006, p. 83), que “[...] a frequência à pré-escola favorece o desempenho das crianças em testes feitos no início da escolaridade formal”. O que questionamos é a desconsideração de outros aspectos importantes ao desenvolvimento infantil no agora. Privilegia-se o desempenho acadêmico em detrimento do desenvolvimento motor, afetivo.

No entanto, ao apresentar a função definida para a Educação Infantil, a proposta diz: “[...] contribuir firmemente para que a infância seja vivida de forma intensa e prazerosa no presente”. Não encontramos um objetivo e/ou meta que materialize essa função, mas no objetivo geral do seu currículo, a proposta destaca a formação global das crianças de 0 a 6 anos, nos seus aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor, ético, estético e social. Além disso, orienta que “[...] a pergunta que deve anteceder à proposta de cada atividade não é se ela trará algo para a criança que lhe será cobrado no futuro, mas se representará um benefício para ela nesse momento, no seu processo atual de desenvolvimento e aprendizagem”.

Portanto, afirmamos que há uma certa incoerência no bojo da proposta pedagógica A, pois ao mesmo tempo em que reitera a preparação da criança para o ensino fundamental, portanto, para o futuro, e enfatiza o seu desempenho acadêmico, recomenda o atendimento das necessidades da criança no presente, não relacionando em nenhum momento esses dois aspectos. Não acreditamos que a preparação para o ensino fundamental e o desempenho acadêmico exclua o atendimento das necessidades atuais da criança, mas é preciso que a proposta esclareça como esses aspectos estarão relacionados, pois esta é uma questão complexa.

A análise até aqui apresentada, permite-nos portanto enxergar nitidamente a leitura e a escrita como norteadoras das orientações contidas nas propostas pedagógicas, embora ainda seja preciso situarem de forma mais clara e organizada a linguagem escrita dentro do cotidiano das instituições. Tanto os RCNEI quanto as DCNEI reconhecem a importância social que a linguagem escrita desempenha, sendo fundamental que na Educação Infantil a criança, como cidadã, tenha acesso a ela. Apropriar-se da leitura e da escrita é condição essencial ao exercício pleno da cidadania, já que o uso competente dessas habilidades lingüísticas permite uma inserção mais efetiva do sujeito na sociedade letrada na qual vivemos.

Nesse entendimento, Frade (2007) aponta para a importância de a criança ter contato com a cultura escrita desde a Educação Infantil, para que possa construir representações mentais sobre a escrita e sobre o funcionamento da linguagem em geral. As pesquisas de Luria (2006) focalizam os significados que a criança dá às suas linhas, rabiscos, desenhos, etc,

habilitando-as a aprenderem a escrever num tempo relativamente curto quando são imersas em atividades de ler e de escrever, mesmo que ainda não seja de forma convencional.

No entanto, cabe ressaltar que organizar situações sociais de leitura e de escrita das quais as crianças participem de forma produtiva, isto é, situações condizentes com a etapa da vida a qual estão vivendo, que levem em conta suas necessidades de serem cuidadas, de brincar, de interagir mas também suas possibilidades de criar, refletir, manifestar-se, de forma lúdica e espontânea, não é tarefa fácil. Exige aprofundamento teórico e organização pedagógica da equipe da escola, sobretudo dos professores.

Nessa perspectiva, justificamos a importância de uma construção coletiva da proposta pedagógica, que tenha coerência entre os pressupostos teóricos e a implementação das ações, que estabeleça pontos de chegada e os caminhos a percorrer, que oriente o trabalho da equipe pedagógica ao tempo em que esta, no desenrolar das ações, realimenta a proposta, conforme nos esclarece Kramer (2006). Nesse sentido, analisamos na subseção a seguir aspectos mais específicos das orientações teórico-metodológicas constantes nas propostas pedagógicas para o trabalho com a linguagem escrita nas instituições pesquisadas.

4.2.1.2 Linguagem escrita como área do conhecimento/eixo de atuação na Educação Infantil: competências e habilidades

Discutimos nessa subseção, aspectos mais pontuais do trabalho com a leitura e a escrita propostos nos documentos das instituições ora analisados. Condizentes com as orientações curriculares nacionais e municipais, ambas as propostas integram a linguagem escrita à linguagem oral. Baptista (2010, p. 5), ao esclarecer sobre a constante interação entre essas duas modalidades da linguagem verbal – oral e escrita –, afirma que “[...] as práticas discursivas orais das crianças influenciam o processo de apropriação da linguagem escrita e sofrem influências desse processo”. Dessa forma, na Educação Infantil é realmente importante o diálogo entre oralidade e escrita.

Para todas as áreas do conhecimento definidas, a proposta pedagógica A faz uma introdução que apresenta a respectiva área, os objetivos, habilidades e conteúdos para cada uma delas. O maior texto de introdução refere-se à linguagem escrita e oral. Justifica o ler e escrever na Educação Infantil, afirmando que “[...] desde pequena, a criança está em contato com a leitura e a escrita em situações cotidianas, mas só a partir da interação, mediada por um parceiro mais experiente, é que ela pode aprender sobre seu uso, sua função e o sistema alfabético”.

Como podemos constatar, as orientações teóricas que subsidiam a referida proposta pedagógica destacam o importante papel que tem o professor como mediador nessa aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças. Autores como Luria (2006), Vigotski (1998), destacam que a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural, espontânea, mas se realiza culturalmente pela mediação do outro. Porém, Vigotski (1998) alerta para que o fato de essa aprendizagem depender de treinamento artificial não leve o professor a práticas que levem à mecânica da escrita, mais preocupadas com a habilidade motora do que com o desenvolvimento cultural desse tipo de linguagem.

Assim, fundamentada em Lerner (1996), a proposta pedagógica A orienta que “[...] as práticas de leitura e escrita devem ser apresentadas oportunamente, de maneira planejada e intencional”, com a finalidade de formar leitores competentes. Como consequência do que se discutiu no parágrafo anterior sobre a importância da mediação do outro nesse processo de aprendizagem da linguagem escrita pela criança, as orientações enfatizam a necessidade de uma atuação planejada e sistemática do professor, o que só pode se realizar através de uma compreensão clara de como a criança aprende e se desenvolve e, mais especificamente de como se apropria da leitura e da escrita. Segundo Stemmer (2010), há um profundo desconhecimento do professor sobre a pré-história da linguagem escrita, estudada por Luria e Vigotski. Dessa forma, Stemmer (2010, p. 136) afirma que os professores muitas vezes não sabem o que fazer diante do interesse das crianças em querer aprender a ler e a escrever. Diante disso, muitos acabam reproduzindo “[...] práticas de ensino a que eles próprios tiveram submetidos em suas experiências escolares, sem, no entanto, compreenderem as razões do que fazem e sem subsídio teórico algum para alicerçar sua prática”.

Portanto, além de um conhecimento sólido sobre esse processo de apropriação da leitura e da escrita, é preciso que a proposta pedagógica da escola ofereça esse subsídio teórico ao professor. Amaral (2008) defende que o professor exerça uma constante reflexão crítica que o possibilite a rever alguns mitos sobre o processo de alfabetização que interferem em sua prática. Assim, podemos dizer que a proposta pedagógica A oferece orientações que alicerçam a prática docente, embora não destaque claramente esse contínuo refletir do professor sobre o ler e o escrever. Há, ainda, um aspecto nessa orientação que gostaríamos de questionar: Por que apenas leitores? E não escritores? Parece que o foco da proposta, por mais que retrate a leitura e a escrita, é na formação de leitores, como se o escrever fosse uma prática relegada a segundo plano. Sabemos que ler e escrever são processos distintos, porém, interrelacionados, e de igual importância os seus usos competentes numa sociedade letrada.

As orientações prosseguem, pontuando que as crianças devem aprender a ler lendo e

a escrever escrevendo. Por isso, sugere que sejam oferecidas às crianças “[...] inúmeras oportunidades de desenvolver os procedimentos e estratégias de leitura, para que coloquem em jogo o que sabem [...] verificando tanto a escrita quanto o significado, buscando indícios, validando ou descartando suposições”. Essa orientação descrita na proposta pedagógica A supera a ideia que muito tempo prevaleceu no ensino da leitura e da escrita de que antes de vivenciar essas habilidades linguísticas era necessário que a criança fosse preparada através de exercícios de coordenação viso-motora.

Por este princípio, “[...] pode-se concluir que o trabalho na Educação Infantil deveria evitar qualquer contato direto com a leitura e a escrita e se concentrar no estímulo aos chamados “pré-requisitos” para aprender a ler e escrever [...]” (BRANDÃO e LEAL, 2011, p. 15). A referida proposta já se coloca dentro de uma perspectiva mais complexa de alfabetização, na qual a criança deve, sim, por exemplo, conhecer as letras, seu traçado, desenvolver a coordenação viso-motora, mas como atividades secundárias, porque o mais importante é inseri-la num ambiente letrado, no qual a escrita tenha significado para ela.

Em complemento à orientação que ora analisamos, a proposta define a utilização da escrita para diversos fins, “[...] aprender a linguagem característica dos diversos gêneros e compreender o sistema de escrita que, na língua portuguesa, é alfabético”. Assim, o texto da proposta apenas cita a concepção socioconstrutivista, dizendo estar fundamentada em Ferreiro, Teberosky e colaboradores, afirmando a proposta que “[...] o trabalho pedagógico é pautado pelo texto como unidade de sentido”, pois para tais autoras é o texto portador de algum conteúdo, sugere algo, portanto, tem significado social. Goulart (2006) alerta para que os textos utilizados pela escola não sejam os acartilhados que iniciam mais um processo de expropriação do que de apropriação do mundo da escrita. Nesse sentido, a proposta pedagógica em análise sugere variados tipos e gêneros textuais, inclusive, dividindo-os por agrupamentos de crianças.

Vemos, dessa forma, orientações claras em relação ao trabalho com a linguagem escrita, condizentes com as teorias que, atualmente, procuram subsidiar esse trabalho. Além dessas orientações contidas na introdução, os objetivos para o trabalho com a leitura e a escrita são bem práticos, funcionais, recomendando a inserção das crianças em situação reais de vivência do ler e do escrever, tanto de forma convencional como não-convencional, como pode ser constatado:

- Ler em diferentes situações;
- Reconhecer o próprio nome e outros que lhe sejam significativos;

- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de diversos portadores;
- Familiarizar-se com a função social da escrita;
- Produzir textos coletivamente, respeitando a estrutura do gênero escolhido, tendo o educador como escriba;
- Ler com diferentes intenções e finalidades;
- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de diversos portadores;
- Compreender a função social da escrita;
- Produzir e revisar textos, respeitando a estrutura do gênero escolhido;
- Avançar nas hipóteses de escrita;
- Escrever o próprio nome e os dos colegas;
- Considerar e respeitar as variações lingüísticas que fazem parte do português falado.

Os objetivos, portanto, levam a práticas de trabalho com a linguagem escrita numa perspectiva de letramento, orientando a leitura em situações diversas, com diversas finalidades sociais. Além disso, orientam a exploração pelas crianças, de material escrito, em diversos suportes e ressalta a importância de se trabalhar a estrutura dos gêneros textuais. As estratégias didáticas sugeridas e apresentadas a seguir, coadunam-se com tais objetivos, apesar de reconhecermos que elas não esgotam as inúmeras possibilidades, mas orientam um trabalho numa perspectiva de linguagem escrita como objeto sociocultural.

- Dispor de um acervo em sala com livros e outros materiais, classificados e organizados com a ajuda das crianças;
- Empréstimo de livros para as crianças levarem para casa;
- Produção de texto como prática continuada e com sentido, levando as crianças a:
 - participar de situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita;
 - escrever o próprio nome em situações nas quais se faz necessário;
 - produzir textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins.

Dos objetivos e estratégias didáticas para a linguagem escrita definidos pela proposta pedagógica A e relacionados acima, consideramos importante destacar alguns itens, como por exemplo, o nome próprio como unidade de sentido para a criança; a organização de um acervo de material escrito na sala de aula, sendo as crianças também responsáveis por essa organização e classificação dos materiais.

Em relação ao trabalho com o nome das crianças da turma as possibilidades são variadas e ricas, tendo em vista ser o nome próprio da criança um texto com significado para ela. Brandão e Leal (2010, p. 29) destacam diversas estratégias de trabalho com o nome das

crianças e ressaltam que, ao aprender a identificar e traçar seu nome e os nomes dos colegas, “[...] a criança foca a atenção no princípio de que utilizamos as letras na escrita de palavras”, realizando uma atividade metalingüística, pois, ao comparar seu nome aos dos colegas, permitirá perceber variações e repetições de letras entre os nomes, aprender os nomes das letras, reconhecer globalmente e aprender a escrever de cor estes nomes.

Nessa perspectiva, dentre o material escrito que pode estar à disposição da criança no ambiente da sala de aula, a lista com os nomes das crianças é uma rica possibilidade e pode ser escrita, de início pela professora, mas, dentro de algum tempo, pode ser escrita pelas próprias crianças. Ter a criança como responsável, junto com o professor, pela organização de um ambiente alfabetizador sugere uma concepção de criança como co-autora, ativa no processo de ensino e de aprendizagem. O RCNEI alerta para o fato de que não se pode confundir um ambiente alfabetizador com “[...] a imagem de uma sala com paredes cobertas de textos expostos [...]”, pois o que se faz importante é expor as crianças às práticas de leitura e de escrita em situações nas quais a leitura e a escrita se façam necessárias. Esse cuidado é primordial, pois muitas vezes nos deparamos com salas de Educação Infantil carregadas de textos expostos na parede, mas que, por si só, nada significam para as crianças.

A discussão em torno dos objetivos e orientações didáticas definidas na proposta se fez necessária para a compreensão do que esta relaciona como habilidades a serem adquiridas pelas crianças em relação à linguagem escrita. Essas habilidades estão divididas por agrupamento de crianças. As habilidades requeridas das crianças de 4 e 5 anos (1º e 2º períodos) estão divididas por bimestre, porém, não faremos essa diferenciação, pois focaremos as habilidades finais, que acreditamos ser o resultado esperado pela escola do processo de inserção da criança em atividades de leitura e de escrita. Vemos que, à medida que as crianças vão adiantando nos anos de escolarização, outras habilidades vão se somando às anteriores.

MATERNAL

- Diferencia letras, números e desenhos;
- Representa idéias por meio de desenhos;
- Observa e manuseia materiais impressos;
- Reconhece o próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo;
- Cita elementos de uma gravura;
- Lê e interpreta gravuras.

1º PERÍODO

- Reconhece o seu nome escrito, nas diversas situações do cotidiano;
- Diferencia letras de números;
- Lê palavras contextualizadas, identificando letra inicial e final;

- Participa nas situações em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas, etc;
- Valoriza a leitura como fonte de prazer e entretenimento;
- Observa e manuseia livros, revistas, histórias em quadrinhos;
- Participa de situações em que as crianças leiam, ainda que não façam de maneira convencional;
- Identifica diversos rótulos e embalagens comerciais;
- Participa em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita;
- Escreve o pré-nome;
- Trabalha com as letras do alfabeto;
- Escreve os números em situações do cotidiano;
- Produz oralmente textos, onde o professor é o escriba;
- Produz escrita silábica;
- Pratica a escrita de próprio punho, utilizando conhecimento de que dispõe no momento, sob o sistema de escrita em língua materna.

2º PERÍODO

- Reconhece seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações cotidianas;
- Faz leitura e análise de imagens e símbolos;
- Identifica e interpreta símbolos, placas, rótulos, etc.
- Lê placas e rótulos;
- Representa símbolos, placas e rótulos com ilustrações;
- Lê e interpreta pequenos textos de diferentes gêneros textuais;
- Compreende e faz ilustrações de textos;
- Reconhece e localiza palavras em textos;
- Identifica o número de letras e de sílabas em palavras;
- Constrói textos coletivos tendo o professor como escriba;
- Interessa-se pela leitura de histórias;
- Reconta histórias caracterizando personagens e cenários;
- Escreve o nome completo e o pré-nome de alguns colegas;
- Escreve palavras, frases e textos;
- Ilustra palavras, frases e textos;
- Organiza palavras formando textos;
- Produz escrita silábico-alfabética;
- Escreve o alfabeto maiúsculo e minúsculo;
- Usa corretamente as letras maiúsculas e minúsculas;
- Decompõe palavras em sílabas e letras;
- Constrói palavras e textos de memória.

Como pode ser constatado, ao longo dos anos, as habilidades vão se complexificando: a leitura e a escrita não convencionais requeridas das crianças do maternal vão dando lugar, nos anos seguintes, à convencionalidade da linguagem escrita. Nos dois primeiros agrupamentos, prevalecem habilidades relacionadas à oralidade e à leitura, mas para o último agrupamento já se espera da criança a produção de textos, decomposição de palavras em sílabas e o uso correto de letras maiúsculas e minúsculas. Desde o maternal, espera-se da

criança observação, atenção, expressão, no contato com material escrito.

Como já discutido quando apresentamos as bases teóricas da proposta pedagógica A, a Psicogênese da Língua Escrita fundamenta o trabalho, o que pode ser comprovado a partir das habilidades requeridas relacionadas: que as crianças do 1º período, ao final do ano letivo, produzam escrita silábica, portanto que compreendam que as palavras representam os sons da fala, utilizando, pelo menos, uma letra para cada sílaba pronunciada; e que as crianças do 2º período ingressem no ensino fundamental produzindo escrita silábico-alfabética, isto é, numa hipótese de transição para a escrita alfabética, conforme Ferreiro e Teberosky (1999).

Espera-se, portanto, dessas últimas, algumas habilidades fonológicas (Identifica o número de letras e de sílabas em palavras; Organiza palavras formando textos; Decompõe palavras em sílabas e letras), que são “[...] habilidades distintas (identificar, produzir, contar, segmentar, adicionar, subtrair, substituir, comparar), com diferentes níveis de complexidade, que envolvem também, distintas unidades lingüísticas (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas) (MORAIS e SILVA, 2011, p. 75). Segundo os autores, essas são habilidades necessárias, porém não suficientes para o sucesso no processo de alfabetização.

A proposta B não trata de áreas do conhecimento mas de eixos de atuação, também colocando a linguagem oral e escrita como um desses eixos, limitando-se a destrinchar cada um em competências e habilidades, sem definir conteúdos e orientações didáticas.

Especificamente em relação à linguagem oral e escrita, estão relacionadas 11 competências e 23 habilidades. Das competências relacionadas, apenas duas referem-se especificamente à linguagem escrita, as outras se referem à oralidade, aos movimentos (corporal, gestual, ritmo, brincadeiras, danças), às linguagens musical e plástica. Sabemos que estas competências estão intimamente relacionadas entre si e auxiliam de forma direta a aquisição da linguagem escrita pela criança. Mesmo que a proposta não esclareça as bases teóricas das quais originaram tais competências, estas nos remetem à pré-história da linguagem escrita defendida por Luria e Vigotski.

Para Vigotski (1998, p. 141), “[...] o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança [...]”. Ao brincar, por meio dos seus gestos, as crianças conferem significado aos objetos, sendo capazes de, simbolicamente, representar através destes, aspectos da realidade. A criança sabe que os objetos não são a realidade em si, mas podemos fazer de conta que são, por isso a grande importância que desempenha as brincadeiras de faz-de-conta no desenvolvimento do simbolismo infantil. É exatamente por isso que o autor (p. 147) afirma que “[...] a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita”.

Antes de continuarmos essa análise da pré-história da escrita na criança, tomemos a primeira competência que se refere diretamente à linguagem escrita: “utilização expressiva do texto em situação de leitura e escrita nas diversas modalidades de linguagem: desenho, pintura, modelagem, colagem, etc”. Essa competência está ligada ao trabalho com o texto como unidade de sentido, envolvendo atividades diversificadas de representação deste, o que poderá possibilitar o simbolismo na criança, fator determinante para a compreensão da linguagem escrita como um sistema complexo de signos e símbolos. Já relacionamos os gestos e os brinquedos como ricas possibilidades de representação simbólica, e, analisando a competência definida na proposta, destacamos o desenho, que, segundo Vigotski (1998) passa por várias etapas até que tenha valor de representação para a criança. Pela competência, infere-se que a criança represente graficamente o texto que escuta. Essa é uma atividade importante para a compreensão da linguagem escrita como um sistema notacional.

A segunda competência relaciona-se à “percepção da relação entre o que é falado e o que é ou está escrito”. Essa competência nos remete à interrelação entre o oral e o escrito, o que é destacado por Goulart (2006, p. 451), quando diz que “[...] no processo de aprendizagem das crianças as duas modalidades de linguagem verbal dialogam continuamente na perspectiva do letramento. Letramento que, para a autora, “[...] deve ser interpretado como algo mais geral do que a competência para a escrita”. Nesse processo, deve-se estabelecer uma relação dialética entre oralidade e escrita, “[...] de tal maneira que uma não se sobreponha à outra, mas que uma contribua com a outra [...]”. Adquirir, portanto, essa competência, é de suma importância para a compreensão pela criança do que a linguagem escrita representa e como ela funciona.

Nessa perspectiva, reconhecemos, na proposta, orientações bem consistentes em relação ao trabalho com a leitura e a escrita. Trabalho focado em atividades que permitam às crianças compreender o funcionamento da língua, e a linguagem como representação do mundo. Afinal, sem o contexto, a linguagem não existe. É necessário, portanto, que as crianças utilizem a linguagem como comunicação e expressão e como apoio à memória para lembrar. Estimular as manifestações infantis, por meio da oralidade e da escrita, permitirá às crianças compreenderem a língua como objeto sociocultural.

Dessa forma, relacionando-se estreitamente com as competências definidas, as habilidades referem-se em grande parte à oralidade, à expressão corporal e artística, como grandes formas de linguagem por meio das quais as crianças se expressam. No tocante especificamente à linguagem escrita, as habilidades a serem construídas são:

- utiliza em situações de leitura e/ou escrita as diferentes modalidades de linguagem: histórias, poesias, quadrinhos, piadas, músicas, adivinhas, provérbios, brinquedos cantados, audiovisuais, gestos, pinturas e ilustrações;
- utiliza a estrutura básica da linguagem: substantivo, verbo e complemento, nas situações comunicativas;
- utiliza os movimentos de pressão, encaixe, lançamento, etc, para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e jogos; procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar, construir, recortar e colar;
- explora a literatura infantil como fonte de identificação simbólica, de prazer e entretenimento e desenha livremente representando a intenção comunicativa através da narração ou descrição do seu conteúdo;
- descreve a sequenciação (temporal e/ou causal) dos fatos de uma história, seja vivida, escrita ou audiovisual;
- percebe o ritmo para a leitura de textos diversos (músicas, poemas, parlendas, etc.);
- produz textos (orais, escritos, imagéticos) em situações de comunicação, dramatização, livros, convites, etc., usando as modalidades da linguagem com expressão;
- reconhece e escreve o nome (próprio e os dos colegas) e palavras contextualizadas nas modalidades de linguagem;
- reconhece os símbolos (ícones) no seu dia a dia (brincadeiras, placas de trânsito e outros de criação própria);
- escreve utilizando o conhecimento que dispõe no momento sobre o sistema de escrita da língua materna;
- cria desenhos, pinturas, colagens, modelagens, a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Plásticas.

As habilidades acima relacionadas destacam aspectos de primeiro e segundo planos no desenvolvimento da linguagem escrita, com ênfase no primeiro aspecto: o contato com diversos tipos e gêneros textuais, com destaque para a literatura infantil; a escrita espontânea a partir do que é significativo para as crianças; as brincadeiras com os símbolos como forma de representação social. Como habilidade de segundo plano destacamos a motricidade fina. Porém, em nenhum momento, a proposta apresenta claramente o desenvolvimento de habilidades relacionadas à metalinguagem, o que pode estar subentendido através das habilidades descritas. No entanto, definir competências e habilidades sem orientar teórico-metodologicamente é uma lacuna inaceitável numa proposta pedagógica. Na verdade, parte da função que esse documento deve desempenhar dentro da instituição está comprometida, pois conforme afirma Kramer (2006, p. 14) o ideal é que este seja “[...] um instrumento de apoio à organização da ação docente e, sobretudo, à atuação dos professores”.

Não conseguimos identificar nas propostas A e B nenhuma orientação em relação à interdisciplinaridade entre as áreas no planejamento e desenvolvimento das práticas

pedagógicas, nas quais as brincadeiras e as interações sejam eixos norteadores. Ambas citam o trabalho com projetos, mas de forma pontual, sem nenhum esclarecimento. Outro cuidado importante que se deve ter na Educação Infantil e que as propostas não contemplam se refere à organização dos espaços e materiais, embora de forma muito tímida falem em algum momento de organização de cantinhos. No tocante à organização do tempo, apenas a proposta A define sua rotina diária, na qual é notória a priorização de atividades de linguagem escrita.

A análise das propostas pedagógicas dos CMEI forneceu-nos alguns indícios de como as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas e possibilitou-nos uma inserção mais segura no contexto de atuação das professoras. É importante a compreensão acerca do trabalho desenvolvido junto às crianças pequenas, no sentido de lhes oferecer práticas de leitura e de escrita que permitam sua inserção na cultura letrada, considerando as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas. Consideramos esta questão de suma importância tendo em vista que não podemos incorrer no risco de, em favor de um trabalho com a leitura e a escrita como mera apropriação mecânica do sistema alfabético, escolarizar a Educação Infantil, esquecendo-se de que esta é tempo e lugar do brincar como processo de humanização.

Porém, apropriar-se da leitura e da escrita também favorece esse processo, tendo em vista serem essas habilidades imprescindíveis à inserção cultural da criança que, por meio da brincadeira, que é sua atividade principal, utiliza-se, além de outras formas de linguagem, da linguagem escrita no seu cotidiano. Cabe ao professor, porém, fazer as intervenções necessárias para que a simples imitação do adulto evolua para a compreensão do que essa forma de linguagem representa.

Reiteramos ainda a importância de as propostas pedagógicas conterem orientações claras e coerentes, fornecendo aos professores subsídios para um trabalho contextualizado, integrado e bem organizado, que tenha objetivos e metas condizentes com a função que deve desempenhar a Educação Infantil no atendimento às crianças. Estudos aprofundados sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantis permitirão às instituições fazer suas opções teóricas que embasarão ações conscientes. Esperamos, pois, que as reflexões oriundas deste estudo levem também ao redimensionamento das propostas pedagógicas.

4.2.2 Práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil

A partir das análises das propostas pedagógicas das instituições, constatamos que, apesar de não apresentarem orientações claras e coerentes quanto ao trabalho a ser desenvolvido com as crianças, ambas as escolas sistematizam práticas de leitura e de escrita. Além das propostas, as narrativas das professoras pesquisadas e as observações *in loco* das práticas permitem-nos afirmar o importante papel que desempenha a linguagem escrita no trabalho docente, ocupando esta, na maioria das práticas, um lugar de destaque.

Consideramos natural que seja dado esse destaque à linguagem escrita, tendo em vista estarmos, atualmente, inseridos num contexto social que requer dos sujeitos um nível considerável de letramento. No entanto, é importante verificar os pressupostos teóricos que embasam essas práticas de leitura e de escrita, não apenas no que se refere aos métodos de ensino, mas também no tocante à organização do tempo, espaços e materiais, aspectos a serem considerados em todos os momentos, incluindo aqueles destinados ao trabalho com a leitura e a escrita.

Se considerarmos importante o contato contínuo das crianças com materiais escritos no processo de aquisição da leitura e da escrita, então os espaços serão organizados de forma a possibilitar esse contato. Nesses espaços, os materiais estarão acessíveis às crianças, de modo que, dentro da rotina diária, haja tempo para a exploração espontânea e dirigida, de forma interativa e individual. A propósito, a organização do espaço, incluindo nesse cenário os materiais utilizados e sua forma de organização, também revela muito dos usos e funções que a leitura e a escrita exercem no cotidiano da Educação Infantil. É essa perspectiva que nos leva a considerar importante a análise do tempo, espaços e materiais como potencializadores ou não da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças.

À luz de Zabalza (2008) e Guimarães (2009), destacamos a organização desses aspectos como uma questão a ser refletida e ressignificada continuamente, pois essa organização é condição fundamental para a vivência de experiências múltiplas pelas crianças no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Além da organização do tempo, do espaço e dos materiais, destacamos no contexto das práticas de leitura e de escrita, o texto como unidade de sentido, tendo em vista termos constatado, em todas as práticas, a utilização do texto no ensino dessas competências lingüísticas. Porém, é salutar considerar com que função este texto está sendo utilizado, e como ele se desdobra em tipos, gêneros e suportes.

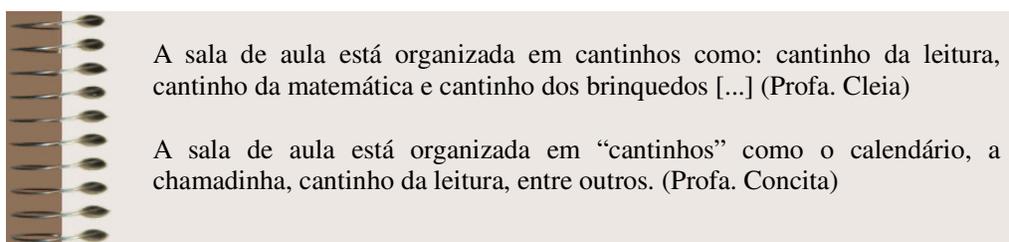
Dessa forma, reiteramos a necessidade de uma intervenção competente do professor

em todo o processo, de modo a planejar e implementar uma prática consciente e intencional, que atenda as crianças em suas necessidades de cuidado, de educação e de brincadeiras. Para tanto, é importante pensar cuidadosamente em cada aspecto que interfere direta e indiretamente no trabalho seja cuidadosamente pensado para proporcionar às crianças uma rotina diária lúdica, que leve a aprendizagens significativas.

4.2.2.1 Organização do tempo, do espaço e dos materiais para o trabalho com a linguagem escrita

Tempo, espaços e materiais são aspectos relevantes no trabalho de educação e cuidado que se desenvolve no interior das instituições de Educação Infantil. A forma de organização desses aspectos interfere diretamente na qualidade do atendimento oferecido às crianças de 0 a 5 anos de idade. Assim, o ideal é que essa organização seja cuidadosamente planejada, de forma consciente e intencional, levando-se em conta as aprendizagens que se deseja que sejam construídas com e pelas crianças.

Dentre os dez aspectos relacionados por Zabalza (1998) para uma Educação Infantil de qualidade, a organização dos espaços aparece como o primeiro aspecto que, segundo o autor, é importante que oportunize a vivência de experiências diversificadas, o desenvolvimento da autonomia infantil e a atenção individual a cada criança. Os cantinhos e os ambientes temáticos como organização dos espaços na Educação Infantil traduzem bem essas oportunidades. Nos relatos iniciais dos diários de duas professoras, estas afirmam ser os cantinhos a forma de organização de suas salas:



Na verdade, em todas as salas de aula há cartazes nos quais estão escritos: cantinho da leitura, cantinho da matemática, cantinho dos brinquedos, mas o que se observou foi a pouca ou nenhuma funcionalidade desses espaços. Em muitos desses espaços, inclusive, nem há livros ou qualquer outro material escrito disponíveis próximo ao cartaz cantinho da leitura, por exemplo. Também não há relatos constantes nos diários das professoras que explicitem qualquer atividade realizada como utilização desses espaços.

Essa situação nos leva a suspeitar que as práticas docentes ainda estão desvinculadas das teorias que os professores dizem sustentá-las. A falta de funcionalidade dos cantinhos demonstra um discurso e uma prática pouco consistentes no sentido de aprofundamento teórico sobre aquilo que defendem. O caso dos cantinhos, citados nas narrativas como forma ideal de organização do espaço da sala de aula, mas que, na prática, resumem-se a cartazes fixados nas paredes sem nenhuma utilidade mostra-nos um total desconhecimento da perspectiva educacional de Montessori, que utiliza os cantinhos por acreditar numa pedagogia promotora da autonomia infantil, a partir da liberdade e atividade da própria criança.

Nessa perspectiva, “[...] o ideal de escola nessa pedagogia reside em propiciar e garantir as manifestações espontâneas e da personalidade da criança, de permitir o aflorar do livre desenvolvimento da atividade no ser humano em sua infância” (ANGOTTI, 2010, p. 104). Dessa forma, por meio da organização do espaço em cantinhos, a criança tem a possibilidade de escolher, dentre os materiais disponíveis em sala de aula, aquele que identifica como importante ao prosseguimento da sua aprendizagem. Nesse espaço, a carteira escolar não tem lugar. Cabe ao professor auxiliar a criança nesse seu desenvolvimento natural, orientando-a para agir, querer e pensar por si mesma.

Uma grande contribuição trazida por Montessori foi o reconhecimento dos jogos e brinquedos como propulsores do desenvolvimento cognitivo, sensório-motor, afetivo, e não como uma atividade sem fins educativos, realizada apenas como desculpa para que as crianças não fiquem ociosas. Os cantos entram nessa perspectiva como possibilidade de vivência do jogo simbólico, que, segundo a pedagogia montessoriana, favorece “[...] o autoconhecimento, o conhecimento da situação vivida, a elaboração da visão de mundo, a sensibilidade e a percepção no reconhecimento e na representação de papéis de seu cotidiano, elaborando-os e expressando-os pelas vias da representação” (ANGOTTI, 2010, p. 109).

Nesse sentido, o espaço é o grande educador. No entanto, o professor tem um importante papel: organizar esse espaço de forma que as crianças não encontrem obstáculos no seu processo de exploração espacial. Cada canto deve ser cuidadosamente planejado, com fins muito definidos, para possibilitar às crianças múltiplas possibilidades de interação e construção. Portanto, tornar os cantinhos funcionais não é uma tarefa fácil, pois requer uma concepção de criança como um ser ativo, com potencial para descobrir-se e descobrir o mundo; e uma concepção de que esta criança aprende por meio dos sentidos, que são aguçados pela observação e exploração do ambiente. Assim, é importante que o professor esteja qualificado para aprender com as crianças, colocando à disposição delas um ambiente seguro e promotor de aprendizagens múltiplas.

Acreditamos que esses cartazes que especificam cantinhos existem nas salas de aula com o intuito de validar orientações dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação em relação ao que deve conter nessas salas ou mesmo pela difusão de propostas em momentos de formação docente, seja inicial ou continuada. Essa constatação está baseada no fato de termos observado uma certa padronização dos materiais que ficam expostos de forma fixa nas paredes de todas as salas. São cartazes comuns, todos produzidos pelas próprias professoras e que se diferenciam de uma sala para a outra apenas pela estética. São eles: alfabeto, numerais de 0 a 9, aniversariantes do mês, calendário para atualização diária da data, quantos somos (registro diário do número de crianças presentes na aula), fichas com os nomes das crianças, formas geométricas.

Não desconsideramos o cuidado que as professoras dispõem à organização desses espaços e materiais, porém questionamos o fato de que elas não demonstraram, em seus diários de aula, ter clareza teórica da importância que esses espaços e materiais possuem na promoção da aprendizagem e desenvolvimento infantil. Inclusive, as salas possuem cartazes bonitos, coloridos, que dão vida ao ambiente. Porém, a padronização dos tipos de cartazes existentes mostra claramente a falta de autonomia das professoras em escolher como organizar um ambiente propício à prática pedagógica. As imagens possibilitam a visualização de algumas salas, permitindo verificar a forma como os espaços e materiais são organizados.



Foto 13: Sala de aula do Maternal-Escola B
Fonte: Arquivo da pesquisadora



Foto 14: Sala de aula do 1º Período-Escola A
Fonte: Arquivo da pesquisadora



Foto 15: Sala de aula do 2º período-Escola B
Fonte: Arquivo da pesquisadora



Foto 16: Sala de aula do 2º período-Escola A
Fonte: Arquivo da pesquisadora



Foto 17: Sala de aula do Maternal-Escola A
Fonte: Arquivo da pesquisadora

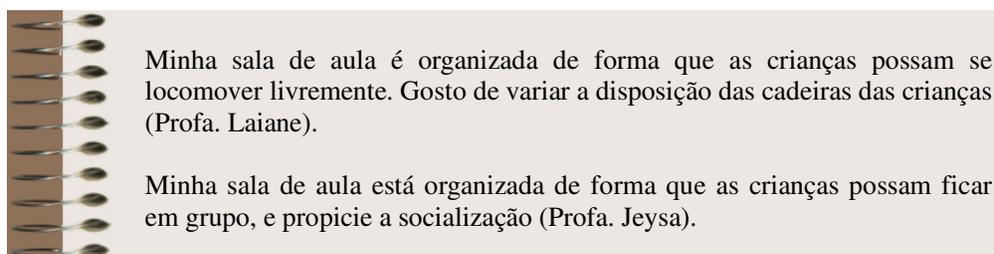


Foto 18: Sala de aula Maternal-Escola A
Fonte: Arquivo da pesquisadora

As imagens nos permitem fazer muitas inferências. Aquelas que mostram o ângulo do quadro demonstram uma certa tendência das professoras a fixarem o alfabeto abaixo dele. Qual será a explicação para isso? Acreditamos que seja uma organização impensada, um procedimento cujos propósitos não são compreendidos, conforme alertam Nörnberg e Pacheco (2010), mas oriundos de aprendizagens do ser professor que vão sendo automatizadas. Outro ponto de análise é o destaque para as carteiras escolares como o mobiliário mais evidente nas salas de aula, que vão sendo organizados de acordo com os propósitos docentes: ora no grande grupo, ora em pequenos grupos, ora em círculo, ora enfileiradas, e ainda, em alguns momentos, assumindo posições variadas, ao mesmo tempo. Contudo, as crianças estão presas a elas na maior parte da rotina escolar de todas as turmas. Segundo Guimarães (2009), na realidade das escolas de Educação Infantil, a presença de mesas e cadeiras marca uma preocupação com o “ensino”, a transmissão, a concentração, sugerindo o reforço em atividades individuais.

Em algumas turmas pesquisadas, apesar de todas as salas serem amplas, cadeiras e mesas ocupam um espaço enorme na sala, em uma organização fixa, ficando as rodas de

conversa no chão, desconfortáveis por falta de espaço. Algumas interlocutoras, no entanto, conseguem, de forma dinâmica, fazer mudanças no espaço da sala de aula, organizando as cadeiras e mesas de formas diferentes de acordo com o tipo de atividade planejada, privilegiando ora uma organização individual ora organização grupal. Os excertos narrativos mostram preocupação das professoras com a diversidade de organização das mesas e cadeiras.

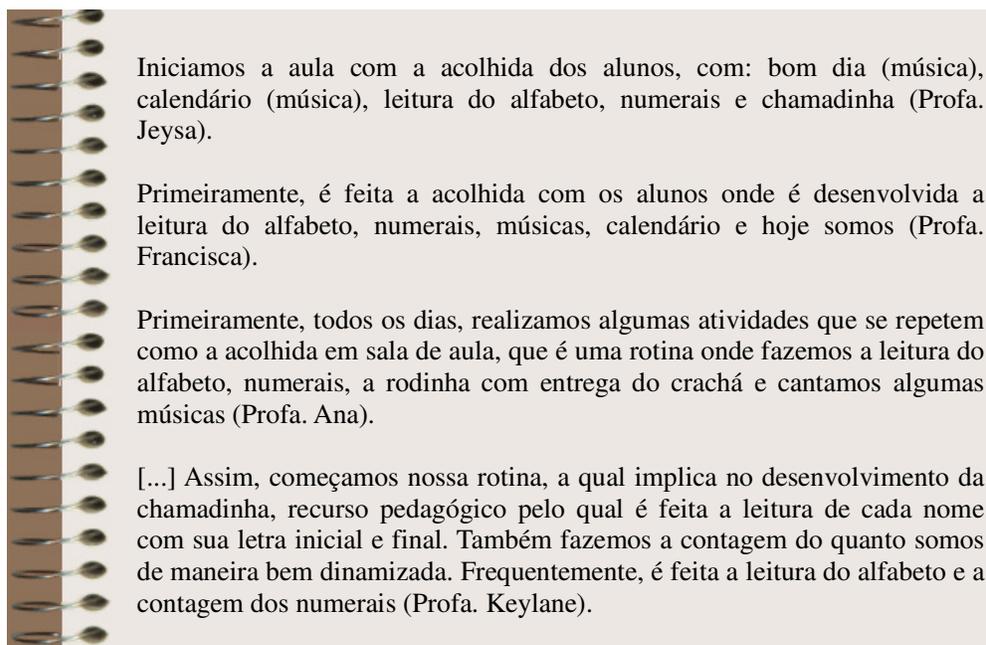


Embora as professoras destaquem a organização do espaço em seus relatos iniciais, as narrativas diárias de nenhuma professora pontuou de forma considerável esse importante aspecto no cotidiano da Educação Infantil. A professora Laiane fala da importância de variar a organização das cadeiras para que as crianças possam locomover-se livremente. Analisando a teoria de Montessori, Angotti (2010) diz que as cadeiras por si só já são obstáculos para a locomoção livre das crianças.

Outro ponto que chama atenção, constatado nas observações, são as cores que enfeitam as salas. Cartazes coloridos, cobrindo grande parte das paredes, intocáveis durante todo o semestre, ou mesmo, ano escolar. “Cabe, no entanto, uma advertência. Frequentemente, a professora empenha-se em alegrar o ambiente escolar e torná-lo funcional, termina por desconsiderar o ponto de vista das crianças nesse processo”. É importante a participação delas na organização dos espaços e materiais, para que tenham a oportunidade de colocar neles suas marcas pessoais (NÖRNBERG e PACHECO, 2010, p. 71). Assim, por mais que os cartazes expostos sejam bonitos, chamativos, em algum momento, deixam de instigar a curiosidade das crianças, ainda que alguns sejam explorados todos os dias, pois diferentemente dos cartazes que dividem a sala em cantinhos e que não possuem funcionalidade pedagógica, esses outros cartazes são bastante explorados na rotina diária.

Na rotina pedagógica dos CMEI, todos os dias o alfabeto e os numerais são lidos em todas as turmas, o calendário é atualizado, a quantidade de crianças presentes à aula é contada, mesmo que, muitas vezes, os cartazes correspondentes não sejam atualizados. Essas atividades já fazem parte da rotina inicial da aula, por isso, por muitas professoras foram citadas nos primeiros registros, depois foram desaparecendo por considerarem informação

repetitiva. A professora Cleia, por exemplo, iniciou a maioria dos seus registros assim: “Após a exploração de cartazes de rotina [...]”; “Feita a exploração dos cartazes de rotina [...]”, referindo-se a esse momento inicial da aula em que explora com as crianças esses cartazes expostos. Outras professoras detalharam mais esses momentos:



Os relatos nos remetem à organização do tempo nas escolas, permitindo-nos inferir que há uma rotina de trabalho que é seguida em todas as turmas. A definição de uma rotina de educação e cuidado é muito importante na Educação Infantil, pois dá às crianças segurança e autonomia, permitindo a elas construir uma noção de tempo. Para Zabalza (2008), as rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências diárias, tornando o cotidiano previsível, por isso a importância de as instituições trabalharem com rotinas estáveis. É importante que a organização dessas rotinas respeite as necessidades individuais das crianças, não permitindo a ociosidade destas. Na proposta pedagógica da escola A, está definida uma rotina de sala de aula, o que não foi identificada na proposta da escola B. No que se refere à rotina da escola A, tem a seguinte caracterização:

- Acolhida (oração, canções, rodinha);
- Chamada (crachás, alfabeto móvel, adivinhações, etc.);
- Cartazes de rotina (individual e coletiva);
- Revendo o Para Casa;
- Curtindo leituras: diversos tipos (histórias, contos, HQ, músicas, poesias, parlendas e outros);

- Trabalhando os conteúdos com metodologia diversificada (nas atividades descritas, o que priorizam é a linguagem escrita, embora haja oralidade e números);
- Preparação para o lanche;
- Lanche;
- Recreio monitorado (jogos e brincadeiras, canto e leitura);
- Relaxamento;
- Sistematização do dia (O que aprendemos? Como aprendemos? Por que aprendemos?)
- Para Casa
- Avaliação: registrar o desempenho de 3 a 5 alunos, por dia, no caderno de acompanhamento individual da criança ou no portfólio).

As narrativas das professoras e as observações das práticas não possibilitaram identificar o cumprimento dessa rotina, até mesmo porque para cada momento realizado, é preciso um planejamento sistemático de todo o tempo diário de aula. Por exemplo, os crachás pouco foram utilizados nas turmas nesse momento inicial da aula. O Para Casa é simplesmente entregue de forma espontânea à professora pelas crianças, pois esta não solicita a entrega. O momento das leituras não foi identificado em nenhuma turma da escola, nem nos dias da observação, nem nos diários. Também a sistematização do dia e o momento da avaliação não se materializaram no período de realização da pesquisa.

Apesar desse não cumprimento da rotina, tanto os diários quanto as observações permitiram verificar que há uma rotina seguida em todas as turmas e que é bem semelhante nas duas escolas, que podemos assim descrever:

- Recepção das crianças (na escola A, no pátio; e na escola B, nas salas de aula);
- Lanche (na escola A é realizado na própria sala de aula e na escola B no pátio que serve de refeitório);
- Acolhida (música, oração);
- Exploração de cartazes de rotina (o que não deixa de ser realizado: a leitura do alfabeto, dos numerais, da data; a contagem do número de crianças);
- Apresentação do conteúdo do dia (geralmente um texto em cartaz ou escrito no quadro; uma conversa sobre o texto ou sobre o conteúdo do qual o texto trata; escolha de uma ou mais palavras para estudo; elaboração de relação de palavras com a letra inicial da(s) palavra(s) em estudo);
- Lanche (da mesma forma que no início da aula);
- Recreio;

- Tarefa fotocopiada;
- Explicação do Para Casa;
- Aguardar a chegada dos pais.

Apesar de ambas as escolas terem uma rotina fixa, com horários bem definidos para as atividades (o que muda é a forma como são conduzidas nesses momentos determinados), percebemos, nas observações, muita ociosidade das crianças em três turmas, principalmente. As professoras passam muito tempo organizando material, ausentando-se da sala para ir à direção da escola. Dessa forma, acontecem muitas interações negativas entre as crianças. Acreditamos, portanto, que se os espaços e materiais fossem bem organizados e planejados permitiriam às crianças, nos momentos mais livres da rotina, escolherem suas atividades dentre muitas possibilidades.

Para tanto, o ideal é que os materiais estejam acessíveis às crianças na organização dos espaços. Zabalza (2008) destaca a importância de materiais diversificados e polivalentes na Educação Infantil, de todos os tipos e condições, formas e tamanhos, comerciais e construídos, organizados de forma que se crie um ambiente estimulante, capaz de oportunizar às crianças múltiplas possibilidades de ação. Entre esses materiais organizados de forma acessível às crianças, estão os livros, revistas, jornais, gibis, cordeis, cartazes, jogos educativos, letras, gravuras, dentre outros, que possibilitam o contato delas com material escrito, de forma espontânea ou planejada.

Pelo exposto, podemos constatar que tempo, espaço e materiais são aspectos que se relacionam de forma muito íntima e a forma como estão organizados nas instituições de Educação Infantil revelam muito as concepções da escola e das professoras. A crença de que a aprendizagem se dá de forma individualizada, levará a definição de rotinas rígidas em espaços onde as crianças ficam enfileiradas, assimilando conteúdos repassados pela professora, pois nessa concepção, a criança é vista como um vir a ser, um sujeito que ainda não possui uma bagagem de conhecimentos. Ao contrário, uma concepção de criança como ser ativo, produtor de cultura, que aprende nas interações com os outros, com os espaços, com a natureza, planejará rotinas estáveis, porém flexíveis, com espaços organizados de forma que favoreçam essas interações no processo de construção de conhecimentos.

Ao pesquisar sobre a organização dos espaços na Educação Infantil como indutora da expressividade das crianças, Guimarães (2009) destaca as três idéias-chaves de Reggio Emilia (província italiana cuja Educação Infantil é referência para o mundo) no contexto das relações que são estabelecidas na Educação Infantil: 1) Flexibilidade do espaço; 2) O espaço como

apoiador dos relacionamentos das crianças; 3) O espaço como convite à ação, à imaginação e à narratividade.

Por mais que as professoras tenham o cuidado em variar a disposição das cadeiras nas salas de aula, isso não configura uma flexibilidade do espaço, pois as mesas e cadeiras são os poucos materiais com os quais as professoras podem contar para organizar o ambiente educativo. No entanto, como as atividades de escrita desempenham função privilegiada nas práticas, as mesas e cadeiras representam bem esse privilégio, na medida em que, mesmo quando as cadeiras e mesas proporcionam atividades grupais, na verdade, na maioria das vezes, as crianças estão em grupo, mas desenvolvendo atividades individuais. Assim, os espaços pouco favorecem a ação, a imaginação, a narratividade das crianças.

Dispostas nas mesinhas organizadas em grupos, as práticas de algumas professoras não permitem a troca de idéias entre as crianças, mas a exigência de uma atenção voltada para a professora, para o conteúdo que está sendo ministrado por ela, o que quase sempre se relaciona a atividade com a linguagem escrita.

Nörnberg e Pacheco (2010, p. 69), numa discussão contundente sobre o ambiente alfabetizador, ressaltam a importância de a sala de aula “[...] ser pensada como espaço físico que acolhe”, pois a forma como está organizada promove ou não o aprendizado. As autoras (p. 72) destacam que “[...] as unidades lingüísticas, letras, sílabas, palavras, frases e textos devem ser expostas à medida que integram o “cotidiano” da turma”. Nesse sentido, voltamos inevitavelmente ao material produzido exclusivamente pelas professoras e que ficam expostos durante o semestre ou ano letivo nas salas de aula. Os cartazes estão lá, mas as marcas pessoais das crianças não estão. Os cartazes estão lá, mas não há uma rotatividade desses, nem a ampliação de perspectiva que motiva a sua produção.

As crianças, junto com as professoras, produzem alguns cartazes, mas esses não são destinados à decoração da sala de aula, conforme sugerem Nörnberg e Pacheco (2010, p. 72) quando relacionam os materiais que poderiam ser produzidos pelas crianças e expostos nas salas de aula, como o alfabeto com grafias diversas; textos que registram os acontecimentos da turma; desenhos, maquetes, fotografias; coleções de palavras, de músicas, de histórias, de objetos marcantes. “Enfim, diferentes formas de registro que geram vínculos, laços sentimentais com a leitura e a escrita”.

Consideramos, nesse sentido, ser importante pensar em espaços que ampliem as possibilidades de interação e de expressão das crianças, que lhes dê a sensação de bem-estar e segurança. O trabalho com a linguagem escrita não pode excluir o movimento, a inventividade, da criança. Ler e escrever não precisa requerer estaticidade, silêncio das

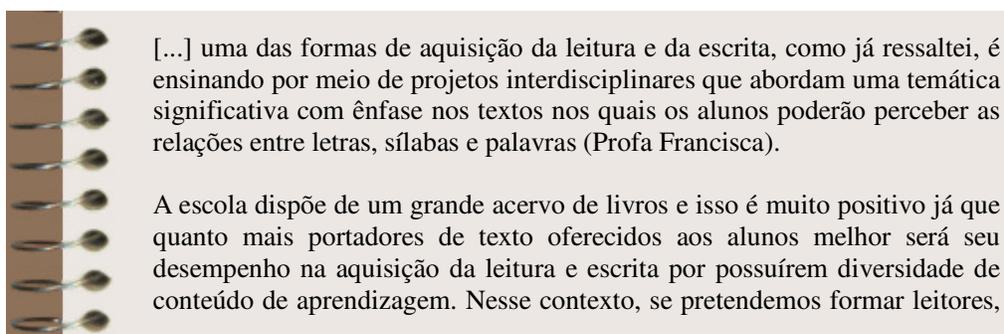
crianças e apenas a fala da professora, individualidade, e como material, apenas o livro, o caderno, o lápis e a tarefa fotocopiada. Mas o próprio movimento, a narratividade, o diálogo, a interação, são aspectos imprescindíveis no processo de alfabetização articulado ao letramento. E na Educação Infantil, não concebemos outra forma de desenvolver esse processo conceitual sem imbricá-lo com o desenvolvimento da motricidade, da linguagem oral, da comunicação, das trocas entre adulto-criança, criança-criança, criança-material escrito.

4.2.2.2 O texto como unidade de sentido: gêneros e tipologias textuais

Atualmente, as discussões em torno do processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças trazem a importância de se privilegiar o texto como unidade de sentido, considerando uma nova visão de que a língua só existe a partir da interação social. Dessa forma, os elementos isolados que compõem essa língua não têm sentido em si, mas combinados formando um todo comunicativo, expressivo, dentro de um contexto específico. Nessa perspectiva, o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita a partir do texto torna-se mais significativo para o sujeito aprendiz.

Na segunda seção do capítulo 2, o referencial teórico que fundamenta este estudo (GOULART, 2007; FOUCAMBERT, 1994; SANTOS, 2007) ressalta a importância da variedade de tipos e gêneros textuais nesse processo, bem como dos suportes nos quais esses textos são apresentados para um trabalho focado na leitura e na escrita como práticas sociais.

A análise das propostas pedagógicas descritas anteriormente, permite-nos afirmar que as orientações quanto ao trabalho com a linguagem escrita nas duas escolas tomam o texto como possibilitador da compreensão do sistema de escrita. Nesse sentido, os relatos iniciais de algumas professoras registrados nos diários de aula, demonstram que, pelo menos no campo discursivo, as professoras compreendem essa importância do texto na rotina diária de suas práticas pedagógicas, conforme pode ser constatado nos excertos a seguir:





não podemos esquecer que os alunos ao iniciarem a educação infantil, já têm conhecimento sobre linguagem escrita adquiridos no meio onde vivem, cabe à escola oferecer um ambiente rico em estímulos já que a mesma é um espaço privilegiado onde os alunos têm a oportunidade de ter contato com diversos portadores de texto, como: jornais, revistas, cartazes e assim formar bons leitores (Profa. Cleia).

Então é de suma importância que os pequenos estejam diretamente em contato com textos, livros, para que sejam estimulados no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, já que a sociedade preza por essas habilidades (Profa. Concita).

Se nossas análises resumissem-se aos relatos iniciais, poderíamos inferir deles que as professoras proporcionam, diariamente, às crianças, momentos de fruição da leitura de textos diversos em diferentes suportes, com destaque, inclusive, ao bom acervo de livros que as escolas possuem. No entanto, na prática, as observações e os relatos frequentes das professoras mostram-nos aspectos bem diferenciados do que elas afirmam em seus relatos iniciais. Essa desconexão entre o discurso e a prática de muitas professoras leva-nos a retomar considerações de Oliveira-Formosinho (2007) de que, atualmente, apresenta-se como natural que os professores assumam o discurso das propostas que conduzem a uma transformação construtiva no fazer pedagógico, mas a realidade pedagógica continua a mesma.

Nas práticas observadas e nos diários de uma das professoras, nem mesmo detectamos momentos de utilização do texto. Porém, na maioria das práticas, o texto aparece cotidianamente, diferenciando-se, entre as práticas, os tipos e gêneros textuais trabalhados, os suportes (prevalecendo o cartaz) e as finalidades do trabalho. No entanto, não percebemos um cuidado com a seleção de textos sociais variados em seus respectivos suportes nem com um trabalho de fruição do ler. Valdez e Costa (2010, p. 173), salientando sobre a importância da leitura diária de histórias para as crianças da Educação Infantil, alertam que “[...] contar histórias é uma tarefa simples, porém, exige preparação”.

Nessa perspectiva, os dados produzidos nos levam a afirmar que o texto está, de uma forma geral, presente nas aulas das professoras interlocutoras com o intuito de trabalhar a aquisição da leitura e da escrita pelas crianças. No entanto, há um tempo determinado para este recurso didático que, na maioria das práticas, serve para introduzir temas de trabalho e para apresentar/revisar letras, sons, famílias silábicas. O foco, na verdade, não é o texto, mas o que se deseja trabalhar a partir dele. Os excertos a seguir, revelam esse tipo de utilização do texto em algumas turmas pesquisadas.

Em seguida, foi feita a leitura apontada do texto “Amor de Mãe”, conversamos bastante sobre o texto, com a ajuda das crianças circulamos no texto, todas as vezes que aparecia a palavra mãe (Profa. Concita).

Fizemos a leitura e a interpretação oral do textinho “Cuidando dos dentes”, as crianças falaram uma série de cuidados que devemos ter com os nossos dentes. Foi feito o estudo da palavra dente [...] (Profa. Concita).

Depois desse diálogo, apresentar o texto em cartaz: LIXO NO LIXO fazer a leitura apontada, identificar: título, nome do autor. Pedir que as crianças identificassem a palavra LIXO no texto, chamar uma criança ao quadro para circular a palavra encontrada (Profa. Laiane).

Momento de leitura do dia:

- apresentação da letra da música “Mamãe Querida” em cartaz;
- leitura apontada do texto pela professora;
- leitura apontada do texto com as crianças;
- destacar no texto a palavra mamãe;

[...]

(Profa. Cleia)

[...] foi apresentado um cartaz com o texto intitulado de a sementinha [...] daí eles foram estimulados a lerem o texto do cartaz, começando pelo título. A leitura do mesmo foi feita sem o auxílio da professora por alguns alunos e só depois todos os alunos fizeram a leitura coletiva do texto do cartaz (Profa. Cleia).

Apresentei a música no quadro, cantamos e em seguida, fizemos uma leitura apontando das palavras e identificando as palavras terminadas em ÃO [...] (Profa. Jeysa)

Os registros docentes confirmam a utilização do texto como desculpa para o desenvolvimento de temáticas relacionadas a bons hábitos de vida, por exemplo, e/ou para o destaque de palavras cujo objetivo é trabalhar sons, letras, famílias silábicas. Vale destacar que muitos desses textos, inclusive, já vêm prontos da SEMEC, tanto que são trabalhados em todas as turmas, simultaneamente, como os citados nas narrativas a seguir:

Dando continuidade, foi feita a leitura apontada do texto “Mamãe Querida”, logo após foi distribuída entre algumas crianças as letras que compõem a palavra “Mamãe” (alfabeto móvel) para podermos formar a palavra [...] (Profa. Concita)

Em seguida, apresentar o cartaz com a música: “Mamãe Querida”. Fazer a leitura apontada do texto e logo em seguida fazer questionamentos: qual é o título do texto? Quem escreveu o texto? Convidar uma criança para identificar no texto a palavra MAMÃE (Profa. Laiane).

[...] e em seguida foi fixado no quadro um cartaz com a letra da música [cabeça, ombro, joelho e pé]. No momento da leitura, as crianças foram



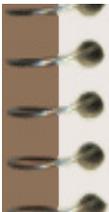
estimuladas a lerem o texto sem auxílio da professora e também com auxílio, destacando sempre o nome das partes do corpo, ao serem retiradas do texto, foi feito o estudo dessas palavras (Profa. Cleia)

Essa música [cabeça, ombro, joelho e pé] foi copiada no quadro, lida e cantada de forma coletiva, escolhemos a palavra corpo para ser estudada. (Profa. Concita)

Vemos a predominância do cartaz como suporte de apresentação dos textos, apesar de nos relatos iniciais, a maioria das professoras destacarem a importância de se variar suportes textuais. Se, na atualidade, acreditamos que o ideal é desenvolvermos uma prática alfabetizadora numa perspectiva de letramento, não basta trabalhar textos sociais sempre em cartaz, mas ter o cuidado de apresentar às crianças os textos em seus suportes de origem, como, por exemplo, o livro de poesias, a notícia no jornal, os textos informativos nas enciclopédias, a literatura infantil no livro.

No tocante especificamente à literatura infantil, o que muitos relatos das professoras nos trazem é o destaque ao acesso a um bom acervo de livros nas escolas pela implementação de programas do Governo Federal, como “Uma biblioteca em cada escola”, e por projetos adquiridos pelo próprio governo municipal, como o “Paralapraca”, que tem como um de seus recursos didáticos um baú cheio de livros de literatura infantil. Na escola B, principalmente, temos boas práticas narradas pelas professoras e observadas pela pesquisadora de trabalho com esse gênero textual, pois o que constatamos foi exatamente uma certa predominância da literatura infantil, sobretudo na turma de Maternal, o que não presenciamos com tanta ênfase na escola A. Segundo Valdez e Costa (2010, p. 171), houve avanços inegáveis no aumento e na qualidade da literatura infantil, no acesso às obras literárias, na conscientização de sua importância para a infância, mas ainda “[...] predomina certa dificuldade em promover um amplo contato das crianças com a literatura infantil”.

Os argumentos apontados pelas autoras estão presentes nos relatos das professoras, porém, entre as duas escolas, há diferenciação na utilização dos textos literários. Enquanto na escola B existem projetos de literatura infantil, na escola A, apenas algumas leituras bem pontuais foram constatadas. Os trechos dos diários das professoras da escola B traduzem bem essa predominância do trabalho com os textos literários.



Nesta segunda-feira [27/05], a recepção das crianças foi com vários livros sobre as mesas, para que pudéssemos introduzir o assunto de hoje que é LITERATURA. Cada aluno depois de ter folheado vários livros, pedi que escolhessem o que mais tinham gostado, fizemos uma roda e cada criança

contou sua história de sua forma, foi livre e engraçado, percebi que algumas crianças têm uma sequência lógica dos fatos, outras não (Profa. Jeysa)

Nesta terça-feira [29/05], retomamos a aula passada, com a história da BRANCA DE NEVE. Fizemos a roda de conversa e um aluno recontou a história, no momento em que os outros, por orientação, fizeram silêncio para ouvir. Assim, trabalhamos a percepção oral e a percepção auditiva. Em seguida, passamos para a parte de leitura e escrita das palavras relacionadas com a história [...] (Profa. Jeysa).

Projeto Literatura

[27/05] Propomos essa temática com o objetivo de desenvolver a imaginação e a criatividade dos alunos por meio das histórias infantis e despertar na criança o interesse pela leitura desde a infância promovendo também, a aprendizagem por meio do conhecimento de histórias [...] Em seguida, propomos a contação da história dos “Três Porquinhos”, onde propiciamos o comentário da mesma, identificando os personagens, o local onde aconteceram os fatos e o relato da história oralmente (Profa. Francisca).

Consciente de que a criança precisa ouvir histórias para o desenvolvimento da aprendizagem e ampliar o vocabulário e a capacidade de interpretar, hoje [03/06] propiciamos aos alunos a leitura do conto do PINÓQUIO. A leitura foi feita por uma professora, em voz alta, com outra turma de 2º período. Na qual os alunos ouviram, questionaram e fizeram algum comentário (Profa. Francisca).

Em seguida, entramos na aula [27/05]. O nosso tema é “O Encanto das histórias infantis”, que se diversifica de acordo com cada turma, ou seja, o professor escolhe o tema da história a ser trabalhada. Na nossa turma o tema foi “Os três porquinhos”. Fizemos uma leitura da história. Depois, dialogamos com as crianças com algumas perguntas, estimulando a linguagem oral (Profa. Ana).

Hoje [22/06], foi realizada a leitura da fábula “A Galinha dos ovos de ouro”. A leitura foi feita coletiva, na rodinha, com o auxílio dos dedoches dos personagens da história.

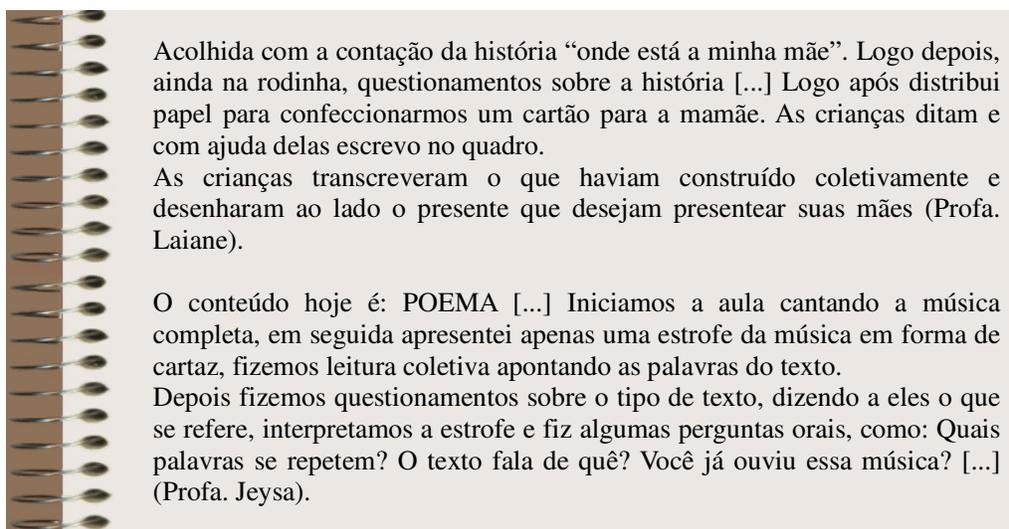
Depois fizemos a contagem da história e de todos os elementos e personagens vistos pelas crianças.

Foi realizada uma atividade de leitura visual das figuras da história e de seus respectivos nomes (Profa. Ana).

As duas professoras do 2º período destacam o trabalho com a literatura infantil apenas como parte do Projeto Literatura e em outros momentos bem pontuais, buscando uma maior variação dos gêneros textuais trabalhados. Porém, a professora do Maternal destina um momento da rotina diária para a literatura infantil, sendo, portanto, incipiente a abordagem com outros gêneros. Em todas as práticas observadas em que as professoras destinaram um tempo para a leitura de livros de literatura infantil, percebemos o encantamento das crianças com as histórias. Dessa forma, reiteramos o importante papel que desempenha a literatura

infantil na formação global da criança (VALDEZ e COSTA, 2010), sendo, portanto, a leitura diária uma atividade prazerosa que contribui sobremaneira para o seu desenvolvimento.

No entanto, se nosso propósito é oferecer às crianças o desenvolvimento da leitura e da escrita voltado para a inserção competente do sujeito na cultura letrada, não basta o trabalho com a literatura infantil, pois abordar uma diversidade de gêneros textuais em sala de aula torna-se condição necessária para se alfabetizar numa perspectiva de letramento. Poucos relatos apontam para um trabalho que leve à compreensão do gênero em estudo, sua estrutura, produção de novos textos, simulações de usos sociais. Goulart (2007) alerta que para a aprendizagem da língua escrita, é preciso que se leia muito para as crianças para que elas compreendam as diferenças entre oralidade e escrita. Apenas as professoras Laiane e Jeysa relataram práticas nessa perspectiva, mesmo que tenha sido apenas em um único registro, descritos abaixo.



As professoras, conforme indicam os relatos, apesar de não terem se detido ao trabalho minucioso com os gêneros, dedicaram um momento no planejamento ou à produção ou à reflexão sobre a estrutura, diferenciando-se, nesse momento, de uma prática na qual o texto serve apenas como desculpa para se trabalhar letras e sílabas isoladas e formação de novas palavras com a mesma família silábica ou com o mesmo som inicial. Sobre a utilização de textos no processo de aquisição da leitura e da escrita, relembramos Foucambert (1994) quando repudia o fato de os textos serem simplificados para atender às possibilidades atuais do aprendiz. Verificamos, na maioria das práticas, a predominância de textos criados com o fim específico de levantar temáticas para discussão, como saúde bucal, corporal, do ambiente, ou de trabalhar/reforçar unidades da língua escrita. Os textos a seguir, coletados a partir das

observações das práticas, exemplificam bem essa situação de uso do texto.

[Observação da prática da Profa. Concita, em 04/06/13]

O LIXO

TODOS PODEM AJUDAR A FAZER
DA TERRA UM LUGAR MAIS
LIMPO PARA SE VIVER.
PODEMOS SER MAIS CUIDADOSOS
COM O LIXO.
GRANDE PARTE DO LIXO PODE SER
RECICLADA.

[Observação da prática da Profa. Cleia, em 02/07/13]

A SEMENTINHA

CHEGOU A HORA DE PLANTAR
A LINDA SEMENTINHA
VOU COBRÍ-LA COM A TERRA
PARA ELA NÃO FUGIR
CHEGA A CHUVA PRA MOLHAR
A TERRA E A SEMENTINHA
VEM O SOL COM SEU CALOR
PARA CUIDAR DA SEMENTINHA
A SEMENTINHA VAI BROTAR
E MOSTRAR UMA FOLHINHA
E A PLANTINHA CRESCEU, CRESCEU
CARREGADA DE FOLHINHA.

Na prática da professora Concita, o texto foi utilizado para abordar a temática lixo, cujo trabalho se resumiu a uma conversa de alguns minutos com as crianças sobre a referida problemática social. A aula, na verdade, desenvolveu-se em torno do reforço das letras “L” e “X” (reconhecimento das letras, formação de novas palavras e identificação das letras em revista). A prática da professora Cleia com o texto sobre a germinação seguiu uma perspectiva diferenciada, na qual foi dedicado mais tempo para a discussão sobre o tema, incrementando

com música e dança e atividades de escrita. Pode ser observada no texto a palavra “plantinha” já destacada, tendo em vista que esta já está determinada pela professora para ser estudada.

Em relação especificamente à qualidade dos textos, verificamos a simplificação destes, conforme pontua Foucambert (1994). O primeiro texto traz informações soltas, pouco conectadas entre si. O segundo texto traz um vocabulário no diminutivo, com a intenção de infantilizar, subestimando o poder de compreensão das crianças. No entendimento de Morais (2006, p. 8), “[...] a iniciação na escrita alfabética através de falsos textos, ‘preparados especialmente para alfabetizar’, tende a produzir alunos que ‘traduzem’ letras em sons e vice-versa, mas que têm várias limitações na capacidade de produzir e compreender os textos de circulação social”. Por isso, prezamos pela seleção cuidadosa de textos que trabalhem os diversos gêneros, tanto sua estrutura quanto sua produção, e que retratem os materiais escritos que circulam socialmente.

Mais uma vez ressaltamos a importância de que sejam trazidos para dentro das salas de aula textos reais, de variados gêneros, para que as crianças compreendam os propósitos sociais que cada texto encerra para a compreensão do que a linguagem escrita representa. Nessa perspectiva, “[...] não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola” (SANTOS, 2007, p. 18). A realidade é rica em variedades textuais, as quais é possível dedicar um tempo para a sua vivência. Não basta em uma única oportunidade apresentar às crianças um poema e dizer que ele é formado por versos que juntos, formam estrofes. É importante dedicar alguns dias para esse trabalho, pois é dessa forma que a criança poderá vivenciar esse gênero textual, refletindo sobre sua estrutura, sobre os propósitos para o qual é produzido, em que contexto é utilizado.

Não desconsideramos, pois, a importância de, a partir do texto, serem destacadas palavras para o reconhecimento de vogais, consoantes, sons, sílabas e formação de novas palavras. O que questionamos é a pouca ênfase na interpretação do texto em si, na estrutura do gênero e na produção de textos para a compreensão de tal gênero para seu uso social. Dessa forma, embora as práticas de ensino da leitura e da escrita partam de textos, alguns acabam por se transformar “[...] em textos exclusivamente escolares sem qualquer referência textual extra-escolar [...]. Nessa perspectiva, a forma do texto independe das práticas sociais, é isenta de qualquer pressão comunicativa e é tomada como historicamente invariável” (SANTOS, 2007, p. 15). Textos que servem para qualquer fim, em qualquer situação, sem a preocupação de apresentar a linguagem como atividade de interação social, mas como decifração mecânica do código. Conforme nos diz a referida autora, o texto visto

simplesmente como um conjunto de unidades lingüísticas: palavras, frases, períodos.

Reconhecemos, portanto, um avanço nas práticas de leitura e de escrita que consideram o texto como unidade de sentido para a compreensão da língua escrita. No entanto, sem a real compreensão das bases que fundamentam a utilização de textos com funções sociais para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, os textos acabam sendo tomados, então, como objetos de uso, mas não de ensino (SANTOS, 2007). Isto é, o gênero não é trabalhado para a compreensão do contexto no qual é utilizado, seu propósito social, sua estrutura lingüística, mas resume-se a ser citado, de forma muito pontual, e a isso segue-se outros ensinamentos.

Ressaltamos, assim, ser importante que o docente considere como esse texto deve servir para esse fim, sem que seja preciso limitar as possibilidades que cada gênero textual possui para usos sociais competentes da linguagem escrita. Pelo menos no campo do discurso, as professoras interlocutoras da pesquisa reconhecem essa importância, porém, acreditamos que uma formação continuada que problematize tanto os textos que são utilizados quanto o tipo de trabalho que pode ser desenvolvido a partir deles, levando os docentes a uma reflexão crítica nesse aspecto, poderá contribuir de forma relevante para o redimensionamento das práticas de leitura e de escrita. Dessa forma, as crianças poderão se apropriar dos textos de forma reflexiva, e não por simples imitação sem uma compreensão real dos seus propósitos sociais.

4.2.3 Funções e usos da leitura e da escrita na Educação Infantil

A análise documental das propostas pedagógicas das instituições pesquisadas, as observações *in loco* das práticas docentes e as narrativas escritas das professoras constantes nos diários de aula, nos conduzem a destacar usos e funções diferenciadas da leitura e da escrita nas instituições de Educação Infantil pesquisadas, resultantes das concepções de ensino e de aprendizagem tanto das escolas quanto das próprias professoras.

Na escola A, percebemos uma ênfase no ensino da leitura e da escrita tendo em vista prezarem pela preparação da criança para o ingresso no ensino fundamental, conforme o que esclarece sua proposta pedagógica. Dessa forma, a maioria das professoras da referida escola prezam pela disciplina das crianças, exigindo que estas permaneçam sentadas, prestando atenção à aula. Assim, as crianças que conversam entre si são trocadas de lugar como forma de castigo.

Em relação à escola B, as crianças são deixadas mais livres, participam ativamente de

todas as atividades, mas apresentam dificuldade no cumprimento de certas regras, inclusive para fazerem silêncio em momentos que exigem escutar o outro. No entanto, sobretudo nos momentos iniciais de apresentação de um conteúdo e de leitura ou contação de histórias, eles conseguem envolver-se.

Conforme citado anteriormente, em ambas as escolas, há uma predominância das atividades de leitura e escrita, sobretudo da escrita, sendo destinado tempo a essas atividades na rotina diária desde o início da aula, por exemplo, quando o alfabeto é lido/cantado, na sequência, e de forma alternada, em todas as turmas, desde o Maternal até o 2º período.

Através dos dados produzidos, não conseguimos captar a orientação geral da SEMEC em relação ao trabalho com a leitura e a escrita para as crianças de 3 anos (Maternal). Ao contrário, para o 1º e 2º períodos (crianças de 4 e 5 anos), o trabalho com a leitura e a escrita proposto pela SEMEC baseia-se na Psicogênese da Língua Escrita. Assim, é normatizada uma atividade com as crianças chamada Teste de Nível, no qual em quatro momentos durante o ano letivo, as professoras realizam, com cada criança, a escrita espontânea de palavras e de uma frase, classificando essas escritas nos níveis pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético, alfabético.

1º momento: início do período letivo, como um procedimento diagnóstico do nível de conceitualização no qual as crianças se encontram;

2º momento: final do 1º semestre, com o intuito de verificar o progresso das hipóteses de escrita das crianças ao final de um tempo letivo;

3º momento: segundo mês de aula do 2º semestre;

4º momento: final do 2º semestre.

Percebemos que esses momentos acabam por ser estressantes para as professoras, pois têm que cumprir a normatização do órgão de educação, realizando os testes em seus horários de aula, ou seja, com todas as crianças dentro da sala de aula. Depois dos testes individuais, são preenchidas fichas de desempenho individual de cada aluno, atribuindo uma pontuação para cada habilidade que compõe os eixos de trabalho da escola: Identidade e Autonomia; Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; e Matemática. Cada eixo possui, em média, quatro habilidades. Há também uma ficha que condensa os dados de todos os alunos da turma, incluindo a frequência.

Verificamos que a escola A dá mais ênfase a essa atividade que a escola B. Inclusive, na escola A, para controle interno, além dessas fichas demandadas pela SEMEC, há o boletim

escolar, que também é preenchido bimestralmente, no qual a professora atribui um conceito para a criança em cada eixo e coloca o resultado do teste diagnóstico de evolução da escrita. As legendas utilizadas para os conceitos são: ótimo (O), Bom (B), Progredindo (P) e para os níveis de evolução da escrita são: Pré-silábico (PS), Silábico sem valor sonoro (SSVS), Silábico com valor sonoro (SCVS), Silábico alfabético (SA) e Alfabético (A).

Pontuamos esse procedimento de detecção dos níveis de escrita porque, ao dispender tanto tempo e esforço das professoras para cumpri-lo, pensamos que norteassem os usos da leitura e da escrita em suas turmas. Mais uma vez, analisamos até que ponto há um aprofundamento teórico das bases que fundamentam a proposta de trabalho da Psicogênese da Língua Escrita. Por essa proposta, a alfabetização deixa de ser concebida apenas como objeto de conhecimento na escola, aprendida por meio de métodos, e amplia-se para a compreensão de como a escrita funciona. Nesse sentido, é oportunizado à criança escrever mesmo quando ainda não sabe fazê-lo convencionalmente, com o intuito de fazê-la confrontar hipóteses sobre a escrita e pensar como ela se organiza, o que representa, para que serve (COUTINHO, 2005).

A seguir, discutimos duas vertentes da compreensão dessa proposta constatadas nas turmas de Educação Infantil pesquisadas: a didatização e o espontaneísmo. Didatização entendida como um ensino no qual a linguagem escrita é transformada em objeto de ensino/aprendizagem, no entanto, em algumas situações, em vez de ser apresentada como sistema notacional, conforme a Psicogênese, acaba por se limitar ao ensino do código em si. Ao contrário, o espontaneísmo é traduzido por práticas nas quais não são oferecidas às crianças atividades sistematizadas de leitura e de escrita, cotidianamente, sendo evidente a ociosidade das crianças em muitos momentos dessas práticas.

4.2.3.1 Didatização da leitura e da escrita na Educação Infantil

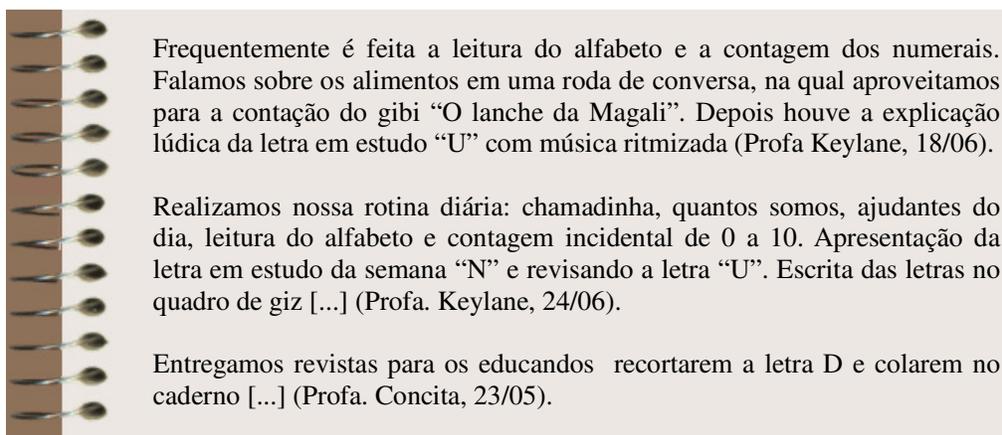
As orientações que buscam subsidiar as práticas de leitura e de escrita, contidas nas propostas pedagógicas das instituições, remetem-nos a consideração, pelas professoras, das situações cotidianas de uso da linguagem escrita pelas crianças, vivenciadas nos contextos sociais nos quais estão inseridas, cabendo à escola ressignificar essas situações para fins didáticos.

Nesse sentido, os objetivos e metas a serem alcançados em virtude do processo de ensino e de aprendizagem estão intimamente relacionados à aquisição da leitura e da escrita pela criança, a partir de situações que a permitam explorar diversos materiais escritos, escrevendo textos mesmo sem saber escrever convencionalmente, pois é dessa forma que ela

poderá construir suas hipóteses sobre a linguagem escrita. Assim, ambas as propostas apontam os níveis de conceitualização que as crianças devem atingir ao final de cada ano letivo.

No entanto, principalmente na escola A, o acompanhamento sistemático da SEMEC em relação aos níveis de evolução da escrita, tem levado as escolas e as professoras, sobretudo as de 1º e 2º períodos, a privilegiarem o desempenho acadêmico das crianças em detrimento a outros aspectos, como o afetivo, o motor, o social, o estético. A descrição das rotinas na segunda seção deste capítulo deixa muito clara essa tendência de privilegiar atividades acadêmicas, embora na escola B, percebe-se uma maior flexibilização dessas atividades, com a participação das crianças em todos os momentos.

Dessa forma, a tendência ao academicismo das práticas de leitura e de escrita é resquício de uma pedagogia tradicional cujo foco está no professor, que tem o papel de transmitir conhecimentos para que as crianças assimilem passivamente. Assim, por mais que as conversas apareçam em alguns momentos da rotina, que o texto seja trazido para as práticas de leitura e de escrita como unidade de sentido a partir do qual tais práticas se desenvolvem, no desenrolar de algumas situações didáticas o que emerge são usos mecânicos da linguagem escrita, como mostram os trechos dos diários:



Os relatos mostram situações didáticas nas quais letras são trabalhadas de forma isolada. Os dois primeiros são narrativas de uma professora do Maternal, e o terceiro de uma professora do 1º período. Eles nos apontam não para uma função social da linguagem escrita, mas para um trabalho viso-motor, de reconhecimento visual das letras e treino do traçado. Sozinhas, isoladas, as letras não nos dizem nada. Por mais que, de início, haja a leitura de texto, a roda de conversa, o que se evidencia nesse tipo de trabalho com a linguagem escrita, é a concepção de que, para aprender a ler e a escrever, as crianças precisam reconhecer letras

isoladas.

Percebemos, no entanto, um esforço da maioria das professoras para, dentro dessa prática, incluir elementos oriundos de estudos e pesquisas atuais. O que nos leva a inferir, realmente, é que, sem subsídio teórico para alicerçar suas práticas de leitura e de escrita, as professoras acabam por mesclar ensinamentos aprendidos em seus momentos de formação inicial e continuada com a reprodução de práticas de ensino a que tiveram submetidas em suas experiências escolares (STEMMER, 2010).

Diante disso, por mais que as professoras digam que é preciso que as crianças estejam em contato com a leitura e a escrita em situações cotidianas para que aprendam sobre seu uso, sua função e o sistema alfabético, não conseguem desligar-se totalmente da perspectiva tradicional focada no intelecto. Por isso, a ênfase na disciplina e no trabalho com palavras, sons, sílabas, letras. Destacamos, porém, que esse trabalho é também importante no processo de aquisição da leitura e da escrita, mas esse trabalho não pode se resumir a isso, isto é, é importante que seja uma atividade complementar.

Para tanto, todas as práticas seguem um certo ritual nas atividades de leitura e de escrita. Pois, de um modo geral, essas atividades partem de um texto apresentado em cartaz, do qual é extraída uma palavra para ser fragmentada em unidades menores, o que as professoras chamam de contextualização. Os excertos a seguir mostram o ritual citado de trabalho com o texto:



O ponto de partida para a atividade escrita se deu com o estudo da palavra Teresina, destacando letra inicial, letra final, som inicial e final, nº de sílabas (Profa. Cleia).

Convidar uma criança para identificar no texto a palavra MAMÃE.
Fazer a contextualização da palavra MAMÃE, identificando:

- Quantidade de letras;
- Quantidade de sílabas;
- Sílabas inicial;
- Sílabas final;
- Vogais e consoantes.

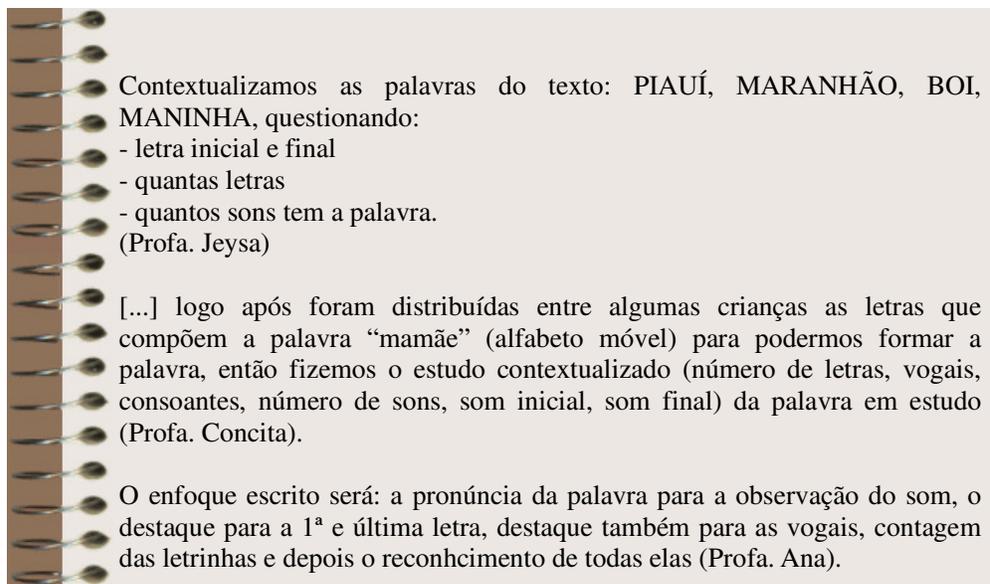
(Profa. Laiane)

Fazer a contextualização da palavra PEZINHO, identificando:

- Nº de letras;
- Nº de sons;
- Som inicial;
- Som final;
- Vogais e consoantes.

(Profa. Laiane)

Logo após fui para o quadro e formei a palavra “DENTES” com letras móveis. Mostrei a palavra e trabalhei oralmente: letra inicial e final, vogais e consoantes, quantidade de letras (Profa. Myla).



Na maioria dos relatos das professoras, esse momento de contextualização das palavras é recorrente em suas práticas. Inclusive, no primeiro excerto acima (Profa. Cleia), a professora considera esse momento como “o ponto de partida para a atividade de escrita”, por mais que tenha trabalhado antes um texto em cartaz. O último excerto é de uma professora do Maternal. Na prática dessa professora, não percebemos esse tipo de atividade muito recorrente, pois ela prefere destacar palavras a partir da história lida, escrevê-las no quadro e solicitar que as crianças copiem ou monte com alfabeto móvel.

Entendemos que esse trabalho de contextualização de palavras que são retiradas do texto para estudo sistemático de unidades menores que a formam, é fundamental para a reflexão das crianças sobre a língua, o que é denominada de consciência fonológica. Segundo Basso (2007, p. 47), “[...] atividades como contar o número de sílabas, dizer qual é a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra [...] implicam uma sub-habilidade da Consciência Fonológica”. No entanto, é importante destacar que os fonemas são muito difíceis de serem reconhecidos na Educação Infantil pelo fato dessa habilidade requerer a compreensão de processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Sobre isso, Basso (2007, p. 50) destaca que a sílaba e a rima da sílaba são mais fáceis de serem percebidas pelas crianças, por serem unidades maiores que os fonemas. Por isso, parece que a consciência de segmentos suprafonêmicos desenvolve-se de forma espontânea, diferentemente da consciência fonêmica, que necessita do “[...] ensino formal da correspondência entre os elementos grafêmicos e os fonêmicos”.

Diante da explicitação do pensamento da autora, e das observações das práticas, contatamos o quanto essa contextualização de palavras contribui para que as crianças

consigam reconhecer as letras, classificando-as em vogais e consoantes e identificar o número de vezes em que emitimos sons pela boca para falar as palavras, identificando, assim, o número de sílabas das palavras. É incrível como, ao emitir os sons, o que se evidencia para as crianças, na maioria das vezes, é o som das vogais, sendo que, com raras exceções, elas citam consoantes, como, por exemplo, em uma observação da prática da Profª Concita, realizada no dia 04/06/2013, na qual a professora apresentou em cartaz a música “O cravo brigou com a rosa” e, após ler com as crianças como de costume (a professora ler pausadamente e as crianças repetem), fazer os questionamentos sobre a história que a música conta, foi problematizando com as crianças, no grande grupo, a leitura e a escrita de algumas palavras. Essa situação, descrita abaixo, está registrada no diário de campo da pesquisadora.

[Observação da prática da Profa. Concita, em 04/06/13]

Em seguida, a professora desenhou no quadro uma árvore com raiz, caule, folhas, flores e frutos. Ao lado da árvore, colou fichas com as palavras: FRUTO, RAIZ, FOLHA, FLOR, CAULE. A professora chamou uma criança para identificar a palavra raiz, entre as que estavam nas fichas, e colar próxima à árvore. A partir daí seguiu-se o diálogo:

A professora: “- Vamos ajudar o coleguinha a encontrar a palavra raiz? Vamos falar Ra-iz, começa com quê?”

Algumas crianças respondem: “- Ra – R com a”.

A professora: “- E como termina?”

Uma criança: “- Tem i”

A professora: “- Isso mesmo tem i. Então, Evelyn, qual é a palavra raiz?”

Com essas dicas, a criança conseguia identificar a palavra. E assim fez para cada palavra das fichas.

[...]

Escreveu no quadro as letras com as quais as palavras iniciam: F, C, R. Então perguntou:

Professora: “- Alguém sabe uma palavra começada com f?”

Uma criança: “- Feijão!”

Professora: “- Como escreve feijão? Fei?”

Algumas crianças: “- F com e”.

Professora: “- F com e é fe. E o i?”

Uma criança: “- Só o i”

Professora: “- E o jão?”

Algumas crianças: “- G com ão”

Professora: “- G com ão é Gao. A palavra é feigão?”

A professora lembrou então, a sílaba do G: GA, GO, GU, GÃO.

Uma criança: “- Então é h”

Professora: “- Não. Olhem aqui o alfabeto, qual seria a letra?”

E uma das crianças desvenda o mistério: “- É o j com ão”

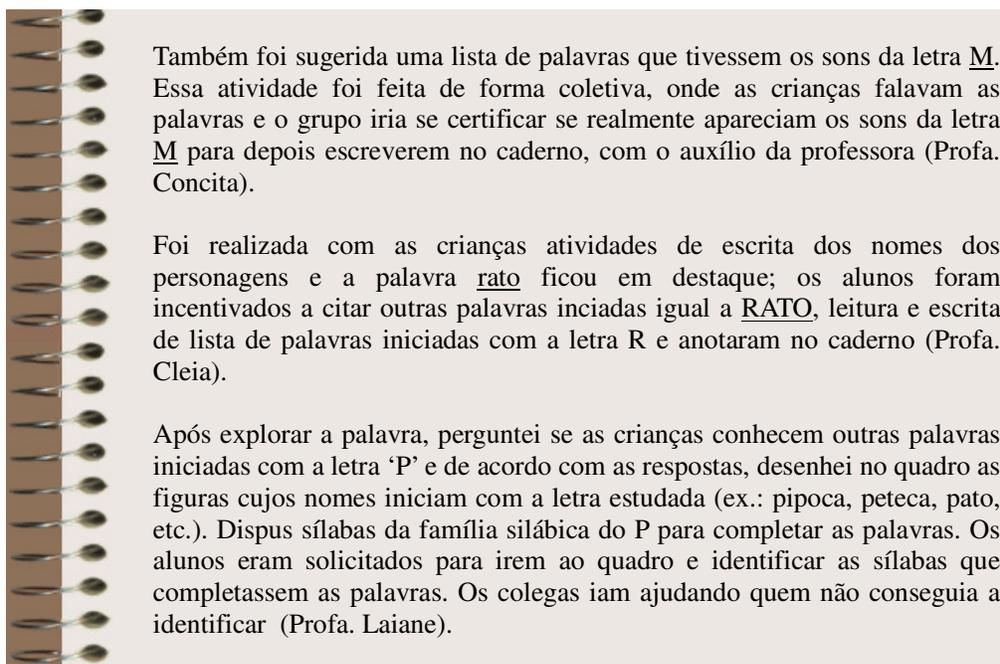
E a professora fez o mesmo para outras várias palavras iniciadas com as letras em estudo.

É uma prática muito interessante, que trabalhou a leitura (decodificação) no primeiro

momento descrito e a escrita (codificação) no segundo momento. As crianças tiveram que pensar tanto como se lê os símbolos quanto como se aglutina esses símbolos na escrita. No entanto, destacamos um aspecto dessa prática que merece reflexão: é a centralidade que este tipo de atividade ganha nas práticas, sendo a ela dedicada a maior parte da rotina diária.

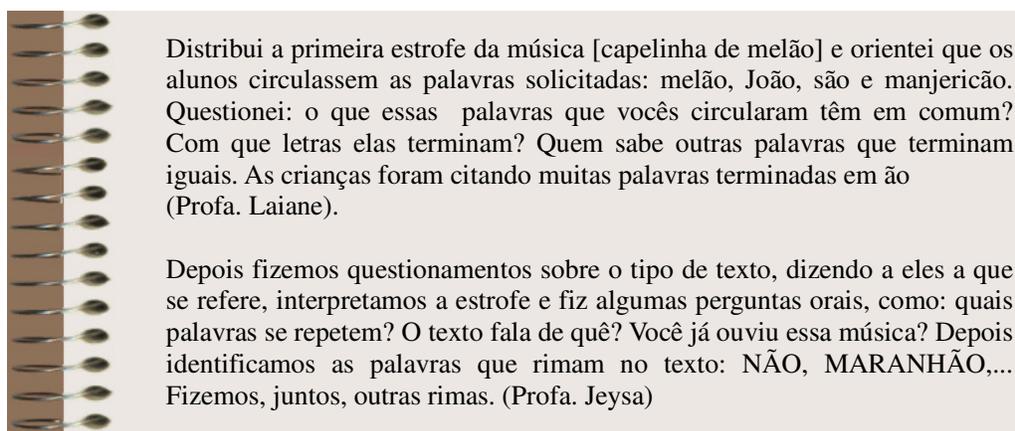
Não apenas esse registro da prática da professora, mas também outras práticas, os estudos realizados sobre Consciência Fonológica e a análise das narrativas das professoras, nos levam a considerar que a Consciência Fonológica precisa ser trabalhada na Educação Infantil também com essa função de reflexão sobre o código linguístico, mas conforme alerta Basso (2007), esse trabalho deve ser realizado de forma alternativa, tendo em vista auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita, a partir de questionamentos que surgem na sala de aula. No entanto, o que observamos nas práticas é o foco nessas atividades e não uma atividade auxiliar ao contato contínuo das crianças com material escrito variado.

Consideramos pertinente, além da descrição de um momento da observação da prática, trazer para a análise trechos dos relatos das professoras que demonstram essa ênfase na reflexão sobre a língua, nas quais elas procuram levantar questionamentos sobre como se escrevem determinadas palavras, levando as crianças a refletirem sobre que letras usamos, fazendo-as pensar a partir da pronúncia da sílaba. Os relatos a seguir são exemplos desse tipo de trabalho com a linguagem escrita:

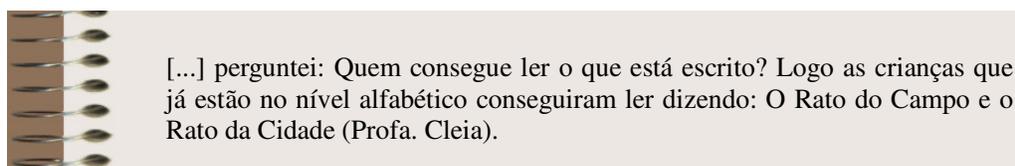


Nos diários, é evidente o foco nesse tipo de atividade, pois é o momento da rotina no qual as professoras dedicam maior tempo nas narrativas da prática. No entanto, reiteramos a

importância de que esse trabalho não seja o centro do processo de ensino da leitura e da escrita, mas que seja parte auxiliar desse processo. Corroboramos com o pensamento de Morais (2011) quando este diz que a defesa em prol do desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil não desconsidera a necessidade de que, paralelamente, sejam desenvolvidas práticas significativas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros, mesmo que as crianças não saibam ainda ler e escrever convencionalmente. O autor ainda pontua que seus estudos e pesquisas lhe levam a constatar que as habilidades envolvendo sílabas e rimas, importantes para o aprendizado da escrita alfabética, desenvolvem-se cedo, principalmente se a criança tem a oportunidade de brincar com as palavras. Essa constatação do autor nos remete a algumas práticas cujo objetivo foi o trabalho com as rimas:



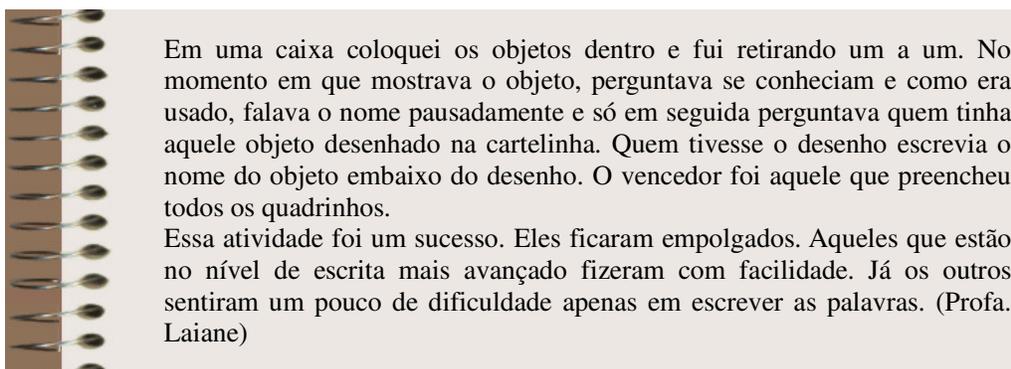
Sem, no entanto, questionar o importante papel que a consciência fonológica desempenha no processo de aquisição da leitura e da escrita, problematizamos outra questão: a constatação de que, na maioria das práticas, os questionamentos serem feitos para o grande grupo, ficando o processo resumido àquelas crianças que já se encontram num nível mais adiantado de leitura e de escrita e que se envolvem com muito entusiasmo na descoberta de como se lê e de como se escreve. Um excerto do diário da professora Cleia esclarece bem essa situação:



Portanto, este tipo de atividade, em alguns momentos, é excludente, tendo em vista que algumas crianças ficam à margem, geralmente alheias ao que está acontecendo. Esse tipo

de situação acontece sobretudo na escola A, onde há ênfase na preparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental.

Essa é uma situação complexa, que requer reflexão, pois, como já explicitamos em nossa fundamentação teórica, não podemos incorrer no risco de, em favor de um trabalho com a leitura e a escrita como mera apropriação mecânica do sistema alfabético, escolarizar a Educação Infantil, esquecendo de que esta é tempo e espaço do brincar como processo de humanização. Sobre isso, Baptista (2010) escreve que assim como acesso à linguagem escrita é um direito da criança, esta não pode ser supervalorizada em detrimento de outro direito fundamental que elas possuem: o direito de brincar. Citamos uma prática da professora Laiane, demonstrando que é possível a articulação do ensino da leitura e da escrita com o brincar:



Sabemos, portanto, que essa questão possui uma complexidade que não permite, muitas vezes aos professores, pensarem em formas de unir os dois direitos, sem negar nenhum. Nesse sentido, destacamos o Projeto Paralapraca, de cuja formação participamos nas duas escolas. Ambas as pedagogas receberam a referida formação no Centro de Formação da SEMEC que depois foi repassada às respectivas escolas. O projeto se baseia na importância do brincar na Educação Infantil. Nesse processo, a linguagem escrita aparece como uma interação lúdica das crianças com material escrito, sendo um dos objetivos do eixo do projeto trabalhado (Assim se brinca...): brincar com as palavras para que as crianças entrem em contato com o mundo da leitura e da escrita de forma divertida.

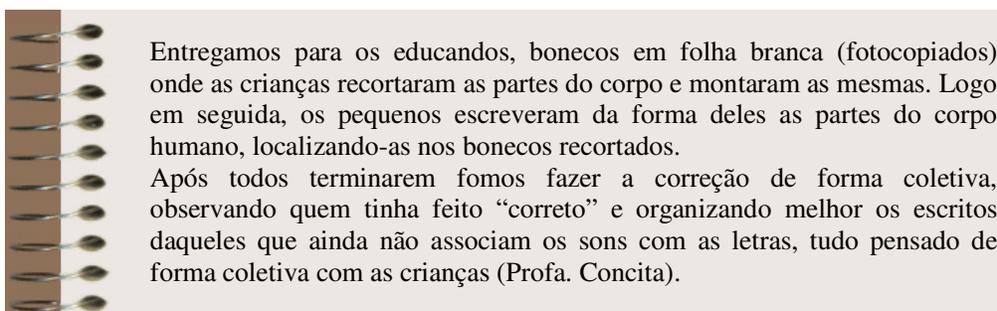
Mesmo com essa orientação da SEMEC, não constatamos mudanças significativas nas práticas motivadas por essa formação que contemplou um dos eixos do Projeto Paralapraca. Na verdade, constatamos um movimento de reforço das atividades de leitura e de escrita nos mesmos moldes já realizados, ou seja, com foco na contextualização de palavras, tendo em vista conseguirem a maior quantidade possível de crianças dentro dos níveis de

evolução da escrita definidos para cada agrupamento. Essa constatação nos leva a reforçar o cuidado alertado por Vigotski (1998) de que o fato de a aprendizagem da escrita depender de treinamento artificial, não deve levar o professor a práticas que levem à mecânica da escrita, mais preocupadas com a habilidade motora do que com o desenvolvimento cultural desse tipo de linguagem.

Nesse sentido, chamamos atenção para uma orientação contida na proposta pedagógica A e que, aparentemente, é muito simples de ser seguida, mas o cotidiano das turmas pesquisadas mostra o quanto é complexo superar concepções tão enraizadas. A orientação citada é: as crianças devem aprender a ler lendo e a escrever escrevendo. Porém, poucas oportunidades de contato das crianças com material escrito de forma planejada foram constatadas *in loco* e nas narrativas das professoras.

Destacamos ainda, dentro desse processo de ensino e de aprendizagem focado na contextualização de palavras, a preocupação com a utilização de tarefas fotocopiadas, mesmo no Maternal, respondidas pelas crianças em classe e em casa e que, muitas vezes, não condizem com o nível de conceitualização no qual as crianças se encontram. Essa constatação nos leva a concordar com o posicionamento de Kato (1995, p. 6) de que há, nas escolas, uma excessiva preocupação com a escrita e pouca atenção com o desenvolvimento da leitura, podendo-se supor que “[...] se o professor ensinar o aluno a escrever, o aluno aprenderá automaticamente a ler”.

Diante do que até aqui foi exposto, está clara essa ênfase na escrita, pois a leitura tem se resumido a esse momento inicial da aula, que é realizado coletivamente, e no qual a professora vai lendo pausadamente as palavras para que as crianças repitam. A própria atividade de investigação realizada através do teste de nível exigido pela SEMEC leva os professores a privilegiarem a escrita na sua prática com a linguagem escrita. Inclusive, vale ressaltarmos que os testes de nível não têm subsidiado as práticas das professoras. No entanto, algumas registraram práticas bem pontuais considerando aspectos sugeridos pela Psicogênese da Língua Escrita:





No momento final da aula, a avaliação foi feita durante a proposta da atividade, que foi para as crianças montarem com o alfabeto móvel a palavra mamãe; os alunos que se encontram no nível silábico alfabético e alfabético realizaram a atividade de maneira bem rápida e com sucesso e sem o auxílio da professora. Pode-se observar que os alunos que se encontravam nos níveis pré-silábicos e silábicos com correspondência necessitaram de auxílio maior como auxílio de ficha com a palavra mamãe e também ajuda da professora. Ainda durante essa atividade foram formados grupos com crianças com diferentes níveis com a proposta de formarem palavras iniciadas com a letra e anotaram no caderno sendo incentivadas a ler as palavras (Profa. Cleia).

Dando ênfase às partes do corpo e assim como todo, os alunos receberam em uma folha para recorte, colagem e montagem do corpo humano. Como tentativa de escrita, escreveram o nome de cada uma dessas partes (Profa. Cleia).

Após o trabalho com o alfabeto móvel aconteceu o momento de registrarem em uma atividade diferenciada para os diferentes níveis existentes na sala em que os alunos escreviam os passos da germinação: plantar, cuidar, regar e se transformar em uma planta (Profa. Cleia)

[...] As letras da palavra em estudo foram colocadas à disposição dos alunos para formarem a palavra. Algumas crianças precisaram do auxílio da professora para realizarem essa atividade, enquanto outras fizeram sem auxílio. Uma outra atividade bastante proveitosa feita no final da aula foi o ditado de palavras logo depois de terem feito o estudo da palavra Teresina e das sílabas TA, TE, TI, TO ,TU. Essa atividade possibilitou diagnosticar o nível das crianças que acabaram de voltar das férias (Profa. Cleia).

Optamos por transcrever todos os excertos que se relacionam com a fundamentação de trabalho com a escrita embasada nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita para enfatizar os nossos argumentos de que há alguma lacuna nas orientações repassadas a SEMEC para as escolas, pois é preocupante que esta priorize testes de nível de evolução da escrita em sua rede de ensino, mas as professoras não realizam um trabalho condizente com essa prioridade. Vemos, pelos trechos dos relatos, que apenas a professora Cleia parece estar mais sintonizada com essa perspectiva de ensino, pois é em seus relatos que mais detectamos atividades de leitura e de escrita espontâneas; atividades grupais com crianças em níveis de conceitualização diferentes em cada grupo, possibilitando interação entre crianças no uso da linguagem escrita; preocupação em diagnosticar níveis de evolução da escrita nas crianças e em realizar intervenções competentes sobre as escritas daqueles que estão num nível mais atrasado.

Inclusive, na prática descrita acima, em que a professora Cleia trabalhou germinação, a pesquisadora esteve presente, e constatamos entusiasmo das crianças durante praticamente

toda a aula, perdendo algumas o interesse quando ela colocou o cartaz com o texto em cima de uma mesa para as crianças pintarem a palavra “sementinha” toda vez que esta aparecesse no texto. Como não tinha espaço para todas as crianças ao redor da mesa, apenas quatro crianças ficaram realizando a atividade enquanto as outras se dispersaram. Vale a penas transcrever trecho do diário de campo no qual está registrada essa prática da professora Cleia e o momento em que todas as crianças voltam a se envolver na aula.

[Observação da prática da Profa. Cleia, em 02/07/13]

Logo após, a professora pegou vários alfabetos móveis e espalhou-os em cinco grupos para que as crianças formassem a palavra “sementinha”. Muito interessante esse momento, pois como as crianças ficaram em grupos, puderam ajudar-se e quem não sabia como formar a palavra, podia copiar do outro. As crianças trocaram letras entre si e demonstravam muita alegria ao conseguirem formar a palavra. Todas as crianças participaram ativamente da atividade, até o Luiz, que em vários momentos da aula não participou, apenas desenhava em seu caderno.

Quando a professora percebeu que todos já tinham formado a sua palavra, distribuiu atividade fotocopiada de dois tipos, considerando o nível de hipótese de cada criança. As que estão alfabéticas deveriam escrever texto. As outras apenas numerariam a sequência correta da evolução de uma sementinha. Mas todas as crianças deveriam escrever seu nome e a palavra sementinha [...].

Tanto os relatos das duas professoras quanto a transcrição da observação a uma prática da professora Cleia, demonstram que as interlocutoras buscam diversos meios para que as crianças se apropriem da escrita alfabética ao final da Educação Infantil. Inclusive, ao final da prática descrita da professora Cleia (02/07), esta nos mostrou os testes de nível das crianças, nos quais pudemos constatar que das dezesseis crianças que haviam realizado o teste, dez já se encontravam entre os níveis alfabético e silábico-alfabético.

Dessa forma, mais uma vez reiteramos que esse tipo de atividade de reforço do sistema alfabético é importante no processo de aquisição da leitura e da escrita, mas que esse processo não pode ser resumido a isso. Como destaca Morais (2006, p. 12), “[...] alfabetização e letramento podem ser trabalhados ao mesmo tempo, aliando “[...] um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam ao estudante se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente”.

Inclusive, algumas práticas, ainda tímidas em meio ao turbilhão de práticas que privilegiam o ensino sistemático da notação alfabética e muito exemplificadas nesse processo de didatização das práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil ora analisado,

demonstram notoriamente o quanto é produtivo para as crianças alfabetizar-se letrando. A seguir, excertos de práticas que evidenciam essa perspectiva.

Nesta segunda-feira a recepção das crianças na sala de aula foi com vários livros sobre as mesas, para que pudéssemos introduzir o assunto de hoje que é LITERATURA. Cada aluno depois de ter folheado vários livros, pedi que escolhessem o que mais tinham gostado. Fizemos uma roda e cada criança contou sua história de sua forma. Foi livre e engraçado. Percebi que algumas crianças têm uma sequência lógica dos fatos; outras não.

No segundo momento, trabalhamos a importância dos livros e o que eles podem nos ensinar. Contextualizamos as palavras LITERATURA/LIVRO e a família d letra “L” (Profa Jeysa).

Logo após, distribuí papel para confeccionarmos um cartão para a mamãe. As crianças ditam e com a ajuda delas escrevo no quadro. As crianças transcreveram o que haviam construído coletivamente e desenharam ao lado o presente que desejam presentear a mãe (Profa. Laiane).

Distribuí os versos da primeira estrofe e convidei às crianças em dupla a montarem a estrofe sem auxílio. Observar durante essa tarefa os procedimentos adotados por cada criança para realizar essa montagem. Depois que todos montaram os seus textos, montamos coletivamente para os alunos perceberem onde erraram (Profa. Laiane).

A aula teve início com a apresentação de fotos dos principais pontos turísticos da cidade de Teresina, onde os alunos observaram as imagens e identificaram alguns lugares que já tinham visitado.

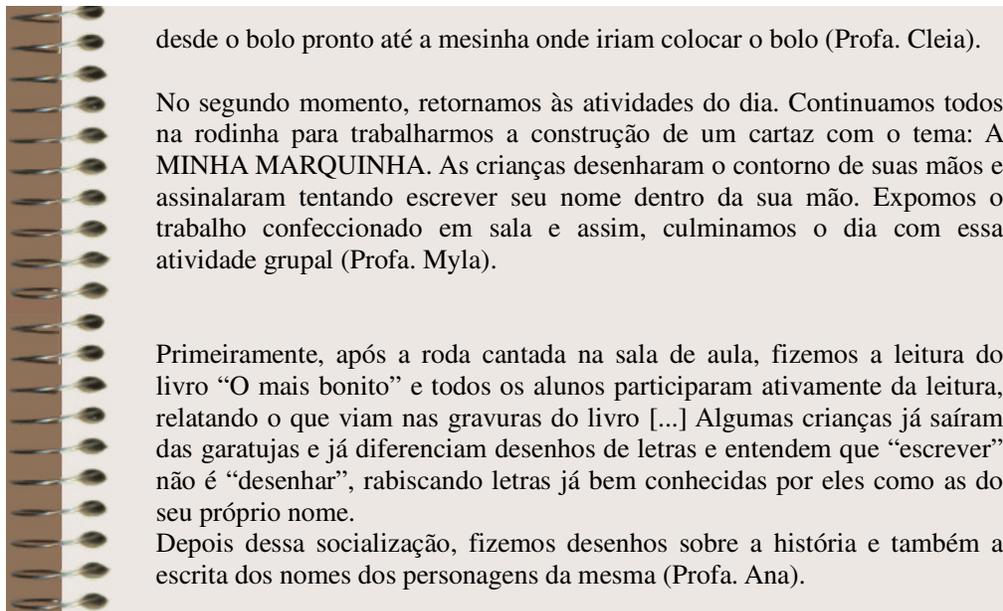
O poema Teresina escrito em cartaz, fixado no quadro, objetivou a leitura espontânea de grande parte da turma já que algumas crianças conseguem ler sem o auxílio da professora. Após essa leitura por alguns alunos e também coletivamente, eles puderam apontar nomes de pontos turísticos e associaram as fotos antes vistas. Após a leitura, foi solicitado a eles que fizessem a contagem dos versos do poema (Profa. Cleia).

A exploração de imagens é uma atividade que, além de chamar a atenção dos alunos, permite que os mesmos possam falar a respeito de algo sem ter que ler textos escolhidos pelo professor. Na semana em que os alunos leram, apreciaram, ouviram histórias sobre a pátria, tiveram a oportunidade de dizerem o que eles entendiam sobre Independência do Brasil.

A partir de uma imagem, a turma foi falando sobre tudo o que aprenderam sobre a Independência. As idéias eram organizadas pela professora que teve o papel de anotar no quadro todas as idéias que eles tinham sobre o assunto mais comentado da semana. No final, o texto coletivo foi escrito em uma folha de papel e em seguida, ilustraram (Profa. Cleia).

Apresentamos, então, o cartaz com os ingredientes, do qual foi feita uma leitura coletiva, apontando palavra por palavra. Após lerem o cartaz, puderam explorar embalagens (rótulos dos ingredientes e embalagens). Algumas crianças falaram que já tinham visto aquele produto no mercadinho, outras disseram ter visto em casa, pois a mãe também usa.

Para finalizar a aula, propus para os alunos que escrevessem numa folha como se faz esse bolo, perguntando o que eles usariam. Os alunos alfabéticos fizeram desenhos de como preparariam o bolo e desenharam



Os relatos acima evidenciam muitos aspectos positivos das práticas que privilegiam gêneros textuais diversos: a participação efetiva de todas as crianças, que se envolvem com mais entusiasmo nesse tipo de atividade; a espontaneidade das crianças, que se sentem mais autorizadas a falar de suas vivências; um registro dessas práticas pelas professoras de forma mais consistente. De três professoras, não conseguimos extrair práticas mais direcionadas ao letramento. Mesmo essas cinco professoras cujos relatos trouxemos para análise (com exceção da professora Cleia, que tivemos que selecionar algumas práticas dentre muitas nessa perspectiva), não investem no dia a dia nesse tipo de atividade. São atividades realizadas em momentos muito específicos.

Destacamos, ainda, a prática da professora Ana que, diferentemente de todas as outras interlocutoras da pesquisa, trabalha cotidianamente o livro infantil e o desenho como forma de representação gráfica. Nesse sentido, destacamos duas questões: primeiro, o privilégio de apenas um gênero textual, portanto, isso não se configura como uma prática letrada, mas apenas momentos de letramento; e segundo, a ênfase no desenho que é, segundo Luria e Vigotski, um meio importante no processo infantil de compreensão do que a escrita representa. Na pré-história da escrita teorizada pelos estudiosos citados, estes afirmam que “linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos, está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança” (LURIA, 2006, p. 161).

Portanto, é importante que as crianças rabisquem, desenhem, contudo, conforme vamos discutir no próximo eixo de análise, muitas professoras preferem levar para crianças

desenhos prontos para serem meramente coloridos. Essa prática tolhe a criatividade infantil, não permitindo que a criança utilize-se do desenho como forma de recordar e transmitir idéias e conceitos (LURIA, 2006), o que é fundamental no seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

Com exceção da professora Cleia, que conforme seus registros é possível identificar o trabalho com diversos gêneros: poema, receita, fotografias, imagens, textos informativos, letras de música, a diversificação de gêneros e suportes textuais é ínfima nas práticas da maioria das professoras, aparecendo, reiteradas vezes, o trava-língua, a parlenda, músicas infantis, sem uma preocupação em trabalhar a multiplicidade. Encerramos a análise deste eixo com a transcrição de um trecho do relato da professora Cleia, intitulado Música que se sabe de cor, para reafirmarmos nosso posicionamento de que vale a pena alfabetizar letrando, pois pudemos constatar que as crianças que estão sob sua responsabilidade estão muito bem no processo de aquisição da leitura e da escrita.



Foi realizada em sala de aula uma atividade em que as crianças tiveram a oportunidade de soltarem a voz cantando ao microfone as músicas que mais gostam. [...] Esse momento foi maravilhoso, pois os pequenos adoram cantar. Até os mais tímidos começaram a se soltar. [...] Após cantarem músicas que sabiam de cor, foi entregue às crianças uma folha de papel em branco para que escrevessem à sua maneira a sua música preferida. Foi muito produtiva essa atividade, pois as crianças foram escrevendo músicas que elas aprenderam na escola e até mesmo em casa. Até mesmo os alunos não alfabéticos fizeram a tentativa de escrita.

4.2.3.2 Espontaneísmo no ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil

Grande parte das práticas registradas nos diários de aula e das observações *in loco* do trabalho docente e do cotidiano escolar, conduz-nos a afirmar que, de um modo geral, há um processo de didatização das práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil, que é traduzido, muitas vezes, em usos mecânicos da linguagem escrita, como se esta tivesse a função de codificação e decodificação sem interferência sociocultural.

No entanto, o estudo realizado aponta também para algumas práticas que, sem uma sustentação teórica sólida, acabam por cometer equívocos relacionados ao processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças. Esses equívocos, constatados tanto em relatos das professoras quanto em oportunidades de observação das práticas, comprometem significativamente a compreensão pelas crianças do que a linguagem escrita representa e

como ela funciona.

Nesse sentido, destacamos na análise desse eixo alguns aspectos que consideramos indícios de práticas que, sem uma clara compreensão de como a criança aprende e se desenvolve e, baseadas em uma concepção de criança como ser frágil, carente, que necessita receber sem nada ainda disponível para oferecer, investem em atividades pouco sistematizadas de leitura e de escrita, ficando as crianças alheias aos usos e funções da leitura e da escrita.

Alguns desses aspectos referem-se, em muitos casos, não à prática cotidiana da professora mas a algumas atividades realizadas; outras referem-se às práticas docentes em si. Os aspectos que destacamos são: a ociosidade das crianças por muito tempo durante a rotina diária, sobretudo nas turmas de maternal; atividades que não permitem a criatividade, o espontaneísmo, a livre comunicação e expressão das crianças; atividades que poderiam ser realizadas pelas crianças, mas a professora as subestima e ela mesma as realiza; exagero na leitura coletiva de textos, ficando alguns alunos excluídos da avaliação e intervenção da professora; falta de funcionalidade de recursos didáticos que podem ser potencializadores do processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças.

A definição da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica garantida com a promulgação da Lei nº 9394/96, trouxe para o bojo dos sistemas educacionais e para as próprias escolas urgentes demandas no sentido de que às crianças de 0 a 6 anos fossem sistematizadas práticas de educação e cuidado, de modo consciente e intencional. Como ser social, a criança precisa ampliar sua participação na sociedade, reconhecendo-se e inserindo-se como sujeito dessa, sendo importante que o planejamento escolar possibilite inserção e participação social.

Nessa perspectiva, não é mais concebível que as crianças sejam submetidas a práticas espontâneas, como se o seu desenvolvimento fosse meramente natural. Arce e Martins (2010), na apresentação do livro *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?*, defendem a Educação Infantil como parte integrante da educação escolar, portanto, responsável pela transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados. Assim, concebem a escola “[...] como instituição de ensino e aprendizagem para além dos domínios pragmáticos requeridos pela vida cotidiana”. Infelizmente, em muitas práticas observadas *in loco* e por meio dos registros nos diários, percebemos muita ociosidade das crianças.

Ociosidade no sentido de que, muitas vezes, não há um planejamento sistematizado das práticas, principalmente no Maternal, como se as crianças menores tivessem num momento de desenvolvimento naturalizante, ou seja, sem a necessidade de intervenção

competente e consciente do professor. Isso se vislumbra, inclusive, nas próprias propostas pedagógicas que expressam frágeis expectativas educacionais sobretudo para as crianças desse agrupamento. Os registros a seguir, constantes do nosso diário de campo demonstra bem essa ociosidade infantil.

[Observação da prática da Profa. Myla, em 18/06/13]

Em alguns momentos, as crianças ficaram ociosas, sem um direcionamento e sem poderem criar suas próprias atividades, pois nem a professora nem a auxiliar permitiam que se levantassem das cadeiras e nem que interagissem entre si, deveriam permanecer caladas e quietas em seus lugares.

[Observação da prática da Profa. Keylane, em 24/06/13]

As crianças ficaram ociosas durante muito tempo, ficando evidente a falta de planejamento da professora, que trabalhou atividades escritas sem uma contextualização. Não entendo por que as crianças têm que ficar sentadas em seus lugares, sem interagir com os outros, caladas, por cerca de 30 minutos, sem nenhuma atividade para realizarem.

[Observação da prática da Profa. Ana, em 04/06/13 (tarde)]

Durante a aula, houve muitas interrupções. Primeiro, a diretora veio conversar com a professora. Em seguida, a pedagoga veio com uns documentos para serem assinados pela professora. A estagiária do 2º período passou um bom tempo conversando com a professora na porta da sala de aula (enquanto o 2º período também estava desacompanhado) e, na hora em que a professora estava lendo a história para as crianças, a estagiária voltou, interrompendo a história, para perguntar se a professora tinha um livro para emprestar para ela estudar. E ainda a secretária veio conversar com a professora na porta da sala. Assim, as crianças ficam ociosas, se dispersam, interagem negativamente entre si, e demoram muito a se reorganizarem para a atividade que estavam realizando e foi interrompida.

Os três momentos das práticas registrados acima são provenientes de reflexões da pesquisadora ao final da observação das práticas. Após permanecer por cerca de quatro horas acompanhando a rotina das professoras com as crianças, o que ficou ao final dessas práticas descritas foi uma sensação de frustração em relação à negação do direito das crianças em ter uma rotina planejada, focada na construção de aprendizagens por e junto com elas. Além desses trechos descritos, há outros no diário de campo que também se referem a essa problemática detectada. Inclusive, nos relatos de algumas práticas nos diários de aula, pudemos constatar a fragilidade do trabalho realizado, como o destacado a seguir:



Feita a acolhida no pátio com a contação de historinha pela pedagoga fomos para a sala, foi servido o lanche. Depois começamos nossa rotina pedagógica com a chamadinha, quantos somos e ajudantes do dia. Logo após, foi realizada a leitura do alfabeto, contagem incidental dos numerais, estudo das cores e de maneira prática, concreta e lúdica as grandezas: curto e comprido. Depois respondemos a atividade de classe, explicamos a tarefinha de casa e nos despedimos (Profa. Keylane).

O relato é o registro da professora Keylane sobre uma rotina diária de trabalho com as crianças, portanto, quatro horas. Como podemos perceber, as atividades narradas pela professora pouco aproveitaram o tempo disponível para o trabalho. Na verdade, o trabalho foi resumido às atividades de acolhida que elas já fazem todos os dias e tarefa escrita. Lutamos tanto para que as crianças fossem atendidas por profissionais da educação com formação adequada para educar/cuidar, considerando as necessidades e possibilidades infantis, que chega a ser intolerável uma prática que pouco, ou nada, oferece às crianças no sentido de proporcionar-lhe aprendizagens que a levem a desenvolver-se enquanto sujeito social.

Uma outra face do espontaneísmo imposto às crianças na Educação Infantil é a realização de atividades que não permitem a criatividade, a livre comunicação e expressão das crianças, como a ênfase em desenhos prontos para serem apenas coloridos pelas crianças. Os excertos a seguir exemplificam a utilização desses desenhos. Relatos como esses são recorrentes nas turmas de Maternal da escola A, pois a professora de Maternal da escola B privilegia o desenho livre.



Respondemos a atividade de classe, fazendo um lindo colorido na cesta de frutas. (Profa. Keylane)

E para concluir a aula, realizamos uma pintura com lápis de cor de um dentinho feliz e sadio (Profa. Myla).

E para finalizar o dia, fizemos uma atividade de pintura de uma cesta de frutas em sala. (Profa. Myla)

As pesquisas realizadas por Vigotski (1998) nos mostram que o processo de desenvolvimento da escrita pelas crianças começa desde o aparecimento do gesto como um signo visual. Em seguida vem o brincar como atividade representativa simbólica, pois a partir dele a criança atribui significado simbólico aos objetos. O desenho aparece quando a fala da criança já tornou habitual. É importante compreender que o desenho, como uma atividade

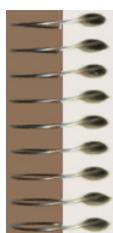
preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita, que passa por etapas.

De início, a criança desenha de memória, sem a preocupação com a representação fiel dos objetos desenhados. Ao liberar “[...] seus repertórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história” (VIGOTSKI, 1998, p. 149). Essa constatação do autor nos leva a considerar o quanto é importante o desenho livre da criança, para que ela possa expressar seus repertórios de memória. Só posteriormente, é que a criança começa a entender que os traços feitos por ela representam ou significam algo.

Portanto, gestos, brinquedos e desenhos são ricas possibilidades de representação simbólica, importantes à compreensão da língua escrita como um sistema notacional. Sem essa base teórica para sustentar as práticas de leitura e de escrita, as professoras submetem às crianças atividades que pouco, ou em nada, contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica, condição fundamental para a aquisição competente da leitura e da escrita.

Vigotski (1998) aponta, ainda, a fala como a base de criação de todos os outros sistemas de signos. Percebemos essa compreensão nas propostas pedagógicas, na medida em que colocam a oralidade de forma integrada com a linguagem escrita. No entanto, apesar de, em todas as rotinas, o momento da roda de conversa já estar institucionalizado, este não é potencializado como espaço e tempo de expressão e comunicação das crianças. O que se observa é a disponibilidade de pouco tempo e espaço para que as crianças possam discutir um texto, posicionar-se sobre ele, pois a maioria das professoras limitam o tempo do debate, que se resume aos questionamentos feitos por elas mesmas. Segundo Baptista (2010), as práticas discursivas orais das crianças influenciam e sofrem influência do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Destacamos, ainda, no bojo dessas práticas espontaneístas que pouco acreditam nas potencialidades das crianças pequenas, posturas docentes nas quais as crianças, em vez de serem incentivadas a se comunicarem, a pensarem, a testarem hipóteses, são tolhidas nessas suas capacidades. Assim, a ação das crianças resume-se em copiar o que já está pronto, a esperarem a atividade da professora para segui-la, o que pode ser constatado no fragmento que segue:



[...] Após isso, escrevi no quadro os dias da semana e fiz a exploração através de questionamentos [...]

Em seguida, chamei algumas crianças para colocar os nomes dos dias da semana na sequência com ajuda de fichas [...] Ao retornarem do recreio, pedi que copiassem no caderno os nomes dos dias da semana para finalizar a atividade (Profa. Francisca).

Acompanhamos a referida atividade. Muito interessante a proposta da professora de trabalhar o calendário, demonstrando para as crianças a função social desse objeto. No entanto, em nenhum momento ela problematizou com as crianças a escrita dos nomes dos dias da semana. Assim como a maioria das práticas da professora que foram relatadas e observadas, esta também não oportunizou às crianças realizarem a atividade por conta delas, subestimando-as. A propósito, de todas as turmas do 2º período observadas, esta é a que os alunos apresentam mais dificuldade na aquisição da leitura e da escrita.

Para finalizar a interpretação dos usos e funções da leitura e da escrita na Educação Infantil, analisamos a falta de funcionalidade de recursos didáticos que podem ser potencializadores do processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças. Em todas as turmas da escola A, há cartaz no qual está a lista de nomes das crianças. Em nenhum momento, percebemos a exploração desse cartaz, que pode ser um recurso didático importante nos usos da leitura e da escrita como práticas sociais. Inclusive, a referida lista por ser refeita pelo próprios alunos à medida que vão aprendendo a utilizar a escrita convencional.

Diante das análises aqui realizadas dos usos e funções da leitura e da escrita evidenciadas através das práticas que se desenvolvem no interior das instituições de Educação Infantil pesquisadas, podemos inferir que o ideal é que essas práticas alfabetizadoras estejam intimamente relacionadas com práticas de letramento, de modo que a leitura e a escrita sejam entendidas pelas crianças como competências socioculturais.

CONCLUSÕES

É inegável os avanços na oferta da Educação Infantil no Brasil em termos de atender ao que atualmente se espera em relação aos direitos a serem garantidos a todas as crianças, com destaque especial o direito à educação. Isso pode ser notado com a vigência de leis, dentre as quais, o FUNDEB, a LDB, que asseguram recursos financeiros, humanos e materiais para que as escolas de Educação Infantil possam funcionar com o mínimo de qualidade e incluam a todas as crianças, independente de gênero, cor, raça, condição social.

As garantias legais, subsidiadas pela ampliação de estudos e pesquisas sobre a infância, contribuem consideravelmente para se conceber a criança numa perspectiva mais realista, positiva. Além disso, contribuem para a compreensão de como a criança aprende e se desenvolve e para a contextualização socio-histórica da infância e da Educação Infantil, aspectos fundamentais para um atendimento condizente com as demandas infantis.

No entanto, os documentos legais e os estudos representam mais mudanças teóricas que práticas, impactando ainda de forma muito tímida a realidade educacional das crianças. Vimos que as desigualdades no atendimento são percebidas mesmo dentro de um mesmo sistema de ensino. Na rede municipal de educação de Teresina não é diferente. Inclusive, dentro das escolas há muitas exclusões, ficando algumas crianças à margem das atividades que acontecem no dia a dia escolar, seja por apresentarem comportamento reprovável pela escola, seja por não se adequarem aos métodos de trabalho adotados.

A falta de estrutura física, material, e mesmo de profissionais nessas escolas também se fizeram notar. Por isso, constatamos muitas vezes a falta de motivação das professoras, ocasionada pela insuficiência de estagiários na escola, o que inviabiliza o gozo do horário pedagógico; pela grande quantidade de alunos por turma, tendo a professora que dar conta sozinha de todas as demandas apresentadas pelas crianças; pelo cansaço de ter que estar na escola de segunda a sexta, nos turnos manhã e tarde, com um intervalo de almoço de apenas duas horas; pela falta de uma equipe multifuncional na escola que dê suporte às atividades pedagógicas, ajudando no diagnóstico e tratamento de problemas discentes. Em relação ao material disponível, chamou nossa atenção o tamanho do pedaço de massa de modelar que é dado a cada criança nos tempos livres da rotina: tão pequeno que impossibilita a criação, a invenção. Destacamos ainda a infraestrutura inadequada nas escolas, sem pátio amplo, sem refeitório, o que obriga as crianças a ficarem por muito tempo entre quatro paredes, ou amontoadas no pátio nos momentos de recreio.

Todos esses aspectos descritos precisam ser levados em conta ao analisarmos as práticas das professoras, pois o contexto no qual essas práticas se realizam afeta diretamente o trabalho docente. Por isso, destacamos que as mudanças teóricas trazidas pela legislação e estudos não têm propiciado mudanças significativas nas práticas. Os processos de formação inicial e continuada disseminam teorizações importantes, porém, a forma como são trabalhadas não tem permitido aos professores e futuros professores compreenderem realmente como se efetivam no cotidiano da escola. O discurso muda, mas as concepções não, continuando o fazer docente sem intencionalidade, sem consistência teórica. Dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem não acompanha a teoria produzida a partir de estudos e pesquisas nem as garantias asseguradas em lei.

O ensino da linguagem escrita é um exemplo de teoria com pouco impacto na prática, pois o que temos constatado é uma mudança no discurso, mas a cristalização do fazer docente. As professoras, sem uma fundamentação teórica consistente que embase as suas práticas, acabam por mesclar orientações de várias correntes teóricas, mas ficando evidente a ênfase na convencionalidade da língua, por mais que as propostas pedagógicas orientem que as crianças devem aprender a ler lendo e a escrever escrevendo.

Contudo, apesar da perspectiva tradicional enraizada, algumas professoras têm demonstrado vontade de fazer diferente, planejando algumas atividades mais prazerosas e significativas para as crianças, embora não consigam ainda que essas atividades façam parte do seu cotidiano. Essa busca por romper com concepções equivocadas de criança, de ensino, de aprendizagem, de leitura e de escrita precisa ser aliada a estudo, à formação continuada. Porém, vemos que há esforços no sentido de o governo proporcionar esse tipo de formação para os professores alfabetizadores, no entanto, ainda são insuficientes. Inclusive, a prática que pontuamos como mais adequada, dentro da base teórica que sustenta o nosso estudo, é da professora que participou do Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores - PROFA.

Considerando que todas as interlocutoras da pesquisa são licenciadas para o exercício do magistério, podemos afirmar que a formação inicial não dá conta de preparar o futuro professor para exercer com competência sua prática docente. Nem mesmo a formação em nível de especialização, realizada desvinculada do contexto escolar, possibilita uma atuação mais consistente, uma vez que todas as interlocutoras já cursaram ou estão cursando uma pós-graduação. Apontamos, dessa forma, para a importância da formação em nível superior, porém, a experiência cotidiana de sala de aula, associada à formação continuada que se realiza no espaço escolar ou mesmo fora dele, mas direcionada às necessidades formativas do

educador, configuram-se também como aspectos imprescindíveis à atuação competente do professor.

Os processos de didatização e de espontaneísmo no ensino da leitura e da escrita, verificados no decorrer da pesquisa, podem ser vistos como retrato da tentativa docente de encontrar o caminho acertado para que a criança compreenda a língua como prática social, que só se realiza dentro de um contexto, a partir da interação entre os seres humanos. Todas as professoras interlocutoras da pesquisa afirmam que, no ensino da linguagem escrita, é importante que se leve em conta a interação entre as crianças, a oportunidade de comunicação e de expressão das crianças, o brincar como a principal atividade infantil, porém, esse discurso não se mostrou materializado em suas práticas.

Assim, ao mesmo tempo em que as práticas privilegiam atividades de decifração mecânica do código, vão sendo alternadas por outras atividades de letramento, como a leitura e a escrita espontâneas, as rodas de conversa, a exploração de gêneros textuais diversos, embora essas atividades ainda aconteçam, na maioria das práticas, de forma tímida.

Acreditamos que uma prática consistente deva partir da elaboração participativa de uma proposta pedagógica que oriente consistentemente o trabalho pedagógico que se desenvolve na escola. O ponto de partida para essa elaboração seria o estudo coletivo das teorias em voga na contemporaneidade, visando definir uma linha teórico-metodológica de trabalho, a partir do diagnóstico da realidade educacional, da missão, visão, objetivos e metas institucionais, além das expectativas de aprendizagem que a escola tem em relação ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças atendidas. Com essas questões definidas, os conteúdos e procedimentos de ensino poderão ser selecionados com maior intencionalidade educativa.

Sabemos, portanto, que ter uma proposta pedagógica elaborada de forma participativa e consistente não significa perfeição na condução do trabalho pedagógico, tendo em vista ser este permeado por uma multiplicidade de fatores. No entanto, possuir uma proposta pedagógica dessa natureza pode possibilitar à escola condições de resolver muitos dos seus conflitos cotidianos, tendo em vista que a participação de todos os atores escolares nesse processo torna possível o envolvimento coletivo com a execução do que foi planejado.

Elaborar uma proposta pedagógica com fins meramente burocráticos, conforme constatamos na pesquisa, em nada orientará teórico-metodologicamente a prática pedagógica. Talvez esse seja o motivo de termos presenciado práticas de leitura e de escrita incoerentes com o documento que esperamos norteá-las. Nesse sentido, as práticas de linguagem escrita, bem como as outras práticas, acabam por seguir modelos automatizados, construídos a partir

das vivências do professor no seu processo de escolarização, sem um embasamento teórico consistente.

Isso justifica usos e funções da leitura e da escrita de forma didatizada e espontaneísta, conforme demonstramos nas análises dos dados produzidos na pesquisa. Assim, as crianças são submetidas a práticas nas quais permanecem sentadas a maior parte da rotina, estudando, muitas vezes, letras e sílabas isoladas, sem um contato contínuo com materiais escritos que circulam socialmente.

Vale ressaltar, portanto, que as professoras consideram importante o trabalho com o texto como unidade de sentido para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, reconhecem o quanto as crianças se envolvem com a leitura/contação de histórias, exploração de material escrito, produção de textos, cartazes, álbuns, formação de palavras com o alfabeto móvel, por exemplo. No entanto, essas atividades pouco têm espaço na rotina, ficando renegadas a segundo plano, onde o destaque é o texto em cartaz, lido coletivamente, do qual é retirada uma palavra para contextualização (termo utilizado por elas para definir atividade de decomposição da palavra em unidades menores). Portanto, é o uso do método analítico-sintético como panaceia, o método padrão para ensinar a todas as crianças a ler e a escrever, ficando excluídas aquelas que não se adéquam ao método proposto.

A adoção de um método padrão deriva de concepções de leitura e de escrita como habilidades que são aprendidas através de treino mecânico perceptivo-motor do código linguístico. Uma aprendizagem do ler e do escrever que depende do método eficaz para todas as crianças, sem distinção. Aquelas que não se adequam é porque possuem alguma deficiência mental ou porque não contam com acompanhamento familiar para orientar na realização das tarefas escolares, para reforçar em casa os conteúdos que foram trabalhados na escola.

A partir das concepções de leitura e de escrita implícitas nas práticas das professoras, constatamos uma despreocupação em variar os gêneros e suportes textuais trabalhados. Além disso, detectamos uma ênfase demasiada na escrita, na grafia das palavras, ficando a leitura reduzida ao momento inicial da aula, no qual as crianças acompanham a leitura pausada feita pela professora. Poucas oportunidades de leitura espontânea foram detectadas nas observações das práticas e nas narrativas dos diários. Porém, esse fato é compreensível quando a orientação da SEMEC é direcionada para os níveis da escrita e em nada orienta para a leitura.

Muitos estudos, portanto, podem derivar dessa pesquisa, como, por exemplo, investigar por que as professoras possuem formação em nível superior, têm o apoio de um pedagogo na escola para auxiliá-las no trabalho pedagógico, além de receberem a visita de uma superintendente escolar mensalmente, participam de muitas formações continuadas

promovidas pela SEMEC, mas mesmo assim, sentem dificuldades de transformar suas práticas na mesma proporção de mudança do discurso sobre o quê, como e com que objetivo aprender/ensinar na Educação Infantil.

Contudo, sabemos que essa é uma questão complexa, que depende de muitos fatores, dentre os quais, o enraizamento de concepções, as quais são difíceis de serem redimensionadas, sendo necessário estudo para a compreensão dos processos cognitivos de aprendizagem infantil. Ainda pairam concepções de criança como um ser frágil, cujos desejos não necessitam ser atendidos, por ainda não terem capacidade de escolha, cabendo, portanto, ao professor, escolher os conteúdos de ensino, os procedimentos didáticos, os recursos materiais, os momentos de falar, de ir ao banheiro, de levantar, de brincar, de interagir com os pares.

Nessa perspectiva, não há uma concepção clara do que é a Educação Infantil. Ora é concebida como tempo de preparação para o ensino fundamental, por isso, muitas práticas focam na escolarização, a partir da qual se exige que as crianças passem muito tempo sentadas, realizando atividades fotocopiadas, de treino mecânico da língua escrita ou respondendo a questionamentos da professora de forma automática, sem precisar pensar, refletir para responder. Ora é concebida como espaço de guarda das crianças, onde ficam trancadas em sala de aula, sentadas, sem realizarem nenhuma atividade sistematizada e sem poderem se comunicar com os colegas. Permanecem ociosas por tanto tempo que chegam a estabelecerem muitas interações negativas entre si – momento em que algumas professoras perdem o controle, gritam, e não conseguem logo restabelecer a harmonia em sala. Por isso, argumentamos que as práticas que se desenvolvem no interior das instituições de Educação Infantil ainda não focam um atendimento igualitário às crianças, que leve em conta as necessidades e as possibilidades infantis.

Em relação, especificamente, ao trabalho com a leitura e a escrita, as concepções contraditórias de Educação Infantil que detectamos nas práticas investigadas levam a situações bem diversificadas do ler e do escrever. Nas práticas escolarizantes, o caderno, o lápis, a tarefa fotocopiada, o quadro, são destaques, deixando transparecer que, para as professoras, é perda de tempo manipular material escrito para leitura espontânea, para a compreensão do sistema alfabético, pois é mais rápida a aprendizagem do código lingüístico a partir da visualização das letras e do treino do traçado. Nas práticas não sistematizadas, o livro infantil ganha destaque em alguns momentos, escolhido sem critérios, para acalmar a turma.

Mesmo identificando práticas tão díspares, percebemos que há um certo direcionamento do órgão municipal de educação para a condução das práticas. Contudo, o

direcionamento não contempla uma formação sólida do professor que o leve a uma atuação consistente, consciente e intencional. As práticas das professoras revelam necessidades formativas no tocante à compreensão da criança como um ser que se encontra numa fase da vida em que necessita de assistência, de cuidados, de supervisão, de carinho, mas também necessita ser estimulada em suas reais possibilidades de se desenvolver e de aprender. A criança é curiosa, gosta de sentir, de tocar, de explorar os espaços, os objetos, a natureza, de interagir com os outros, de imaginar, de inventar, de criar, de se movimentar, de usar os sentidos. Tantas possibilidades que, se bem exploradas pelas professoras, podem desencadear situações didáticas lúdicas e carregadas de significado. Por isso, reiteramos que o educador infantil precisa ser continuamente formado para compreender o ser criança, suas necessidades e potencialidades, de forma a refletir sobre seu saber e seu fazer e planejar sistematicamente a prática docente.

Conteúdos importantes precisam estar presentes no processo de formação do educador infantil, como: a compreensão da história da infância, da educação, da profissão docente; a reflexão sobre os fundamentos filosóficos e científicos que sustentam o fazer do professor; o entendimento sobre desenvolvimento infantil. Levando em conta o contexto de atuação do professor, é necessário que a formação trabalhe os conteúdos de forma dialética, num diálogo constante com a prática.

Nesse sentido, a pesquisa nos possibilitou chegar à conclusão de que a Educação Infantil é espaço e tempo de aquisição, pelas crianças, da leitura e da escrita, a questão é que as professoras ainda não conseguiram materializar práticas de alfabetização numa perspectiva de letramento. Afirmamos ser a Educação Infantil espaço e tempo de aquisição da leitura e da escrita, tendo em vista que as crianças demonstram muito interesse por ler e escrever, mesmo que ainda não o façam de forma convencional. Muitas crianças aproveitaram os momentos em que estivemos em sala de aula para solicitarem a leitura de histórias: uma criança trazia o livro, pedia para lermos, e em pouco tempo, estávamos rodeados de crianças que ouviam com entusiasmo a leitura. Muitas se arriscavam a ler as gravuras, a apontar cenas, a perguntar sobre a ilustração. O mesmo aconteceu em relação à escrita. Solicitávamos que escrevessem palavras de forma livre, e traçavam letras isoladas, rabiscos, e desenhos, mas sempre diziam o que estavam representando graficamente. No entanto, ainda é necessário que os professores sintam-se preparados para aproveitarem a curiosidade e a espontaneidade infantil no processo de ensino e de aprendizagem.

Enfim, muitas perspectivas para o trabalho na Educação Infantil podem ser vislumbradas a partir da pesquisa, com destaque para a necessidade de elaboração coletiva de

uma proposta pedagógica que realmente oriente teórico-metodologicamente a prática docente, para a efetivação de práticas de leitura e de escrita que não foquem apenas a alfabetização como apropriação mecânica do código lingüístico, mas que oportunize às crianças vivenciarem cotidianamente situações de letramento, nas quais as crianças usam a leitura e a escrita com finalidades sociais.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In. KATO, M. (Org). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

ALLIAUD, A. La biografía de los docentes. Modos de abordaje y perspectivas de formación. In. MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMARAL, C. W. do. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In. LEITE, S. A. da S. **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 4.ed. Campinas, SP: Komedi, 2008.

ANGOTTI, M. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

AQUINO, S. B. **O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e processo de apropriação da escrita pelas crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BAPTSTA, M.C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Anais do I Seminário Currículo em Movimento: Perspectivas atuais. Belo Horizonte, Faculdade de Educação – UFMG, 2010.

BASSO, F. P. O papel da consciência fonológica no processo de construção da lecto-escrita. In. BOLZAN, D. P. V. (Org). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1982.

BOLÍVAR, A. (Dir). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRANDÃO, A. C. P. e LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In. BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 de dez de 2009.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** (Volume 3): conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 de dez de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In. MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o Duelo dos Métodos. In. SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**. v. 9, nº 19, jul 2003.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In. LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa e educação. Barcelona: Editora Laertes, 2002.

CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In. MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando...Um desafio para o professor! In. LEITE, S. A. da S. **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. 4.ed. Campinas, SP: Komedi, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização na Escola de Nove Anos: desafios e rumos. In. SILVA, E. T. (Org). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Revista Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e Letramento como eixos norteadores. In. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a Inclusão da criança de seis anos de idade**. 2.ed. Brasília, Ministério da Educação, 2007.

_____. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set/dez. 2006, p. 450-562.

GUIMARÃES, D. Educação infantil: espaços e experiências. In. CORSINO, P. (Org). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In. MACHADO, M. L. de A. (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In. NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Ed. Porto, 2000.

JOSSO, M.-C. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In. NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa 58**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

_____. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância, História e Educação. In. _____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Políticas para a educação infantil: uma abordagem histórica. In. _____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIMA, M. C. B. **A qualidade em educação infantil nas representações sociais de**

professores da primeira infância. 2010. 188f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí. 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In. VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006.

MARTINS, L.M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo da crianças de 4 a 6 anos. In. MARTINS, L. M.; ARCE, A. (Org). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 63-92.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In. _____ (Org). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MORAIS, A.G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

_____. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In. MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? 2006. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf-moariscocpmetodalf.pdf. Acesso em 10.09.13, às 08h56.

MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalingüísticas e aprendizado da escrita alfabética. In. BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 73-91.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In. MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MUNIZ, L. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In. KRAMER, S. et al (Org.). **Infância e educação infantil.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

NÖRNBERG, M.; PACHECO, S. M. Sobre um ambiente alfabetizador. In. DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. (Org). **Alfabetizar:** fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 67-81.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos

desafios. In. CORSINO, P. (Org). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In. MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In. NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In. SOUZA, Gizele de. (Org). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In. SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMÓ, R.; ROCA, N. Aprendendo a Ensinar. In. TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da Alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 4.ed. São Paulo: Ática, 2007.

SILVA, Z. M. C. **História e memória da educação infantil em Teresina**: Piauí (1968-1996). 2008. 206f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí. 2008.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

STEMMER, M. R. G. S. A educação infantil e a alfabetização. In. MARTINS, L. M.; ARCE,

A. (Org). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Para que aprender a escrever? In. TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L.. **Além da Alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2007.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VALDEZ, D.; COSTA, P. L. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil: um direito da criança. In. MARTINS, L. M.; ARCE, A. (Org). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, nº 216, p. 178-187, ago. 2006.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 5. reimp. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, M. A. Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In. _____. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Os dilemas práticos dos professores. **Revista Pátio**, nº 27, Ago/Out 2003.

_____. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. As práticas pedagógicas em educação infantil. In. XV Encontro Nacional de Educação Infantil. Natal, RN: UFRN, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, com a qualificação da educação no Estado. Neste sentido, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa que será realizada na perspectiva da pesquisa narrativa nos Centros Municipais de Educação Infantil _____, ambos localizados no município de Teresina-PI.

Este trabalho de pesquisa será realizado pela mestrandia Keylla Rejane Almeida Melo, sob orientação da Professora Dra. Antonia Edna Brito. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil

Pesquisador Responsável: Prof^a Dr^a Antonia Edna Brito

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: (86) 9998-2389/9496-5863/9461-0168

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral investigar as concepções e os usos da leitura e escrita na Educação Infantil. Desse modo, com base na metodologia da pesquisa narrativa será solicitado aos interlocutores que escrevam diários de aula, nos quais registrarão as suas práticas de leitura e escrita com as crianças, com destaque para os dilemas, as dificuldades, os êxitos encontrados nesse processo.

Além da escrita dos diários, a pesquisadora realizará observação das turmas dos interlocutores e procederá à análise documental das propostas pedagógicas das instituições pesquisadas visando analisar as orientações traçadas em relação a este trabalho com a linguagem escrita. Com este estudo, pretendemos dar voz aos professores para compreendermos as concepções que subsidiam a sua prática de leitura e escrita, bem como acompanhar a sua atuação docente para analisarmos os usos dessas competências lingüísticas pelas crianças.

Nesse entendimento, acreditamos que a relevância social e acadêmica deste estudo está em propiciar ao educador infantil e às instituições de Educação Infantil uma compreensão acerca do trabalho desenvolvido junto às crianças pequenas, no sentido de lhes oferecer práticas de leitura e escrita que permitam sua inserção na cultura letrada, considerando as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas. Consideramos esta questão de suma importância tendo em vista que não podemos incorrer no risco de, em favor de um trabalho com a leitura e a escrita como mera apropriação mecânica do sistema alfabético,

escolarizar a educação infantil, esquecendo-se que este é tempo e lugar do brincar como processo de humanização.

A sua contribuição, professor(a), será de grande importância para a realização desse trabalho de pesquisa, no entanto, a participação é voluntária e você terá toda a liberdade de desistir quando assim avaliar necessário. Como também poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possam causar-lhe algum constrangimento.

Durante esse trabalho, que terá a duração de um ano, esperamos também contribuir na construção de novos saberes docentes.

Esclarecemos que as informações obtidas por meio dos vários procedimentos da pesquisa serão mantidas em sigilo, a menos que requerido por lei ou por sua autorização. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, à equipe de estudo e ao Comitê de Ética.

ANTONIA EDNA BRITO
Coordenadora da pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
 CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADORA
NA PESQUISA**

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo: “Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil, na condição de colaboradora, participando do processo de investigação fornecendo as informações necessárias e contribuindo no processo de investigação acerca das práticas educativas desenvolvidas no Centro Municipal de Educação Infantil _____, no município de Teresina-PI. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a mestrandia Keylla Rejane Almeida Melo sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Nome do responsável: Antonia Edna Brito

Assinatura _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pesquisa: Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil

Mestranda: Keylla Rejane Almeida Melo

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- **Material de leitura acessível às crianças** (*livros, revistas, gibis, jornais, cartazes, etc.*).
- **Atividades de leitura e escrita realizadas**
- **Participação das crianças nas atividades**
- **Usos e funções da leitura e da escrita na escola e na sala de aula.**

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ESCRITURA DO DIÁRIO DE AULA

Prezada Professora,

Você está participando, como voluntária, da pesquisa “Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e usos”, sendo uma importante parceira na produção dos dados que visam a responder ao nosso problema de pesquisa: “Quais os usos e concepções da leitura e da escrita na Educação Infantil?”. Para tanto, solicito que você relate sobre sua prática pedagógica no que concerne ao ensino da leitura e da escrita, tendo como instrumento este diário de aula. Assim, visando atender aos objetivos da pesquisa, elaboramos algumas orientações que nortearão a escritura do diário.

Orientações:

- Para que não despenda muito tempo e esforço, a escrita dos diários pode ser realizada apenas dois dias na semana, em dias variados.
- Sempre anote a data do relato (dia/mês/ano).
- Você tem autonomia na sua escrita, porém, o nosso objetivo geral é investigar as concepções e os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil, dessa forma, as práticas mais relevantes para nosso estudo são aquelas referentes ao trabalho com a leitura e a escrita na escola e na sala de aula.
- Por favor, relate com detalhes sobre as práticas desenvolvidas, abordando-as desde o planejamento, passando pela execução e a avaliação que você faz após as atividades de leitura e escrita: como foi a proposta da atividade? Com que finalidade foi proposta? Como as crianças envolveram-se nas atividades de leitura e escrita? As crianças responderam às suas expectativas de aprendizagem? Você pode, inclusive, transcrever falas das crianças.
- Inicie seu diário falando sobre você: dados pessoais, profissionais, formação, a opção pelo magistério, como foi seu ingresso como professora da Educação Infantil, quanto tempo de magistério e quanto tempo especificamente na Educação Infantil, participação em formação continuada.
- Em seguida, contextualize seu ambiente de trabalho: como é a escola, há quanto tempo você trabalha nela, quem são seus alunos, como são suas relações interpessoais na escola, com as crianças, com as famílias, com os demais funcionários, suas condições de trabalho.
- Depois, contextualize o seu trabalho: como está organizada a sua sala de aula? Descreva a sua rotina de trabalho. Que tempos e espaços são disponibilizados para as atividades de leitura e escrita? Como você acredita que as crianças aprendem a ler e escrever? Como você avalia a sua prática e as aprendizagens construídas pelas crianças?
- Após essa contextualização inicial, você poderá iniciar seus relatos (02 vezes/semana), conforme estas orientações.