

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ANGÉLICA KARLINSKI

**EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Cuiabá – MT
Março 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA ANGÉLICA KARLINSKI

**EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na área de concentração Teorias e Práticas Pedagógicas na Educação Escolar e linha de pesquisa Educação e Linguagem, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cancionila Janzkovski
Cardoso

Cuiabá – MT
março 2009

FICHA CATALOGRÁFICA

K18e Karlinski, Maria Angélica
Educação infantil: concepções e práticas de alfabetização e letramento / Maria Angélica Karlinski. – 2008. 263p. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Pós-Graduação em Educação, 2008.

“Orientação: Profa. Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso”.

1. Educação infantil. 2. Alfabetização. 3. Letramento – Educação. 4. Crianças – Alfabetização. I. Título.

CDU – 373.2

Ficha elaborada por: Rosângela Aparecida Vicente
Söhn – CRB-1/931

TERMO DE APROVAÇÃO

Autora: MARIA ANGÉLICA KARLINSKI

Título: EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Natureza: TESE APRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO.

Objetivo: IDENTIFICAR AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, CRIANÇA E INFÂNCIA, PRESENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO COTIDIANO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Nome da Instituição: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Área de Concentração: TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Linha de pesquisa: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Parecer:

Professores componentes da Banca Examinadora

Profª.Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso – Orientadora – UFMT

Profª. Dra. Ana Arlinda de Oliveira – UFMT

Profª.Dra. Patrícia Corsino – PUC-RJ

Prof.Dr. Cleomar Ferreira Gomes- UFMT

Cuiabá, 27 de março de 2009.

Dedico este trabalho às minhas filhas Carolina Angélica, Bianca Letícia, Ana Laura e, bem assim, à Maria Cristina pelo amor, pelo apoio e pela compreensão diante de minhas ausências nesses dois anos dedicados à pesquisa.

Por igual, a todas as profissionais que trabalham com a Educação Infantil em Campo Novo do Parecis – MT.

Agradecimentos Especiais

A meu companheiro Oreste Preti, por seu amor, carinho e apoio incondicional, imprescindível à realização deste trabalho. Referência ímpar, abriu ensejo a novo olhar à minha vida. Mostrou que “Para fazer mudanças, não é preciso buscar novas paisagens. Basta apenas olhar com novos olhos” (Marcel Proust, 2005).

À Kátia, querida orientadora:

“Há pessoas que nos falam e nem as escutamos; há pessoas que nos ferem e nem cicatrizes deixam. Mas há pessoas que, simplesmente, aparecem em nossa vida e que marcam para sempre” (Cecília Meireles).

Obrigada pela confiança, pelas discussões e reflexões, fundamentais para a elaboração deste trabalho.

Agradecimentos

Para a construção deste trabalho, muitos foram o que estiveram comigo, contribuindo de várias maneiras para que ele se concretizasse.

Às acadêmicas do Curso de Pedagogia para a Educação Infantil em Campo Novo do Parecis, que me instigaram a fazer o mestrado e a prosseguir os estudos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que, com dinamismo e competência, foram fundamentais em minha vida acadêmica. Em particular, à professora Ana Arlinda.

Aos colegas, alunos do Mestrado 2007, por partilharem minhas alegrias e dificuldades, mostrando que as angústias, as lágrimas e as incertezas do caminho podem ser transformadas, ensejando vôos mais altos e sucesso.

À equipe de funcionários da Secretaria do PPGE, sempre prontos a nos atender de maneira carinhosa e competente.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Campo Novo do Parecis, pelo apoio, abrindo-me as “portas” da escola. Às professoras e às agentes educacionais que me acolherem em sala de aula e concederam as entrevistas, possibilitando a pesquisa de campo. Obrigada pela confiança.

Um agradecimento especial à Profa. Dra. Raquel Salgado, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições importantes na qualificação deste trabalho.

Por fim, meu agradecimento à Profa. Dra. Patrícia Corsino, pelo carinho, pela amizade e pelas contribuições ao trabalho.

RESUMO

A Educação Infantil está em processo de construção e caminha em busca de identidade própria. Hoje, a criança, como sujeito de direito, como criança-cidadã com direito a uma educação de qualidade e inserida na Educação Básica, ainda não é uma realidade, apesar da legislação vigente. Há distanciamento entre o instituído e o instituinte. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, tem o objetivo de identificar as concepções de alfabetização, letramento, criança e infância, presentes nas práticas pedagógicas das profissionais que atuam no cotidiano em uma escola Municipal de Educação Infantil. Para coleta de dados, recorreremos à técnica protocolo de observação, ao questionário e à entrevista com as professoras, agentes educacionais, com a supervisora e com a Diretora do Departamento Municipal de Educação Infantil. Pudemos observar que o início e o término das atividades são determinados por uma rotina que serve como marcador de tempo, intercalando as atividades de cuidar com o educar, aliadas a um cronograma coletivo do uso de espaços e de recursos tecnológicos. Nas paredes das salas de aula há cartazes com as letras do alfabeto, datas de aniversários, nome das crianças, números e numerais utilizados como suporte pelas professoras nas atividades. A orientação é para não alfabetizar, mas, durante o tempo determinado ao “educar”, são desenvolvidas atividades que privilegiam a alfabetização, tendo como suporte o uso de folhas mimeografadas. As histórias de literatura infantil, lidas, contadas ou apresentadas por meios eletrônicos aparecem como recurso para entreter as crianças. As análises dos dados apontam avanços em relação a esse nível de ensino e algumas incoerências na parte pedagógica, tais como a transposição de modelos do ensino fundamental, a preparação para as séries posteriores, a dicotomia entre cuidar-educar, brincar-educar, a imprecisão dos conceitos de alfabetização e letramento, o caráter assistencial da instituição, a distância entre o proposto e o executado, o desconhecimento de bases epistemológicas subjacentes ao processo ensino/aprendizagem. A criança idealizada, paparicada, inocente, ingênua, incompleta e a infância, como momento especial, sob o comando do adulto – perspectiva adultocêntrica – estão presentes nos discursos das profissionais e refletem, na prática pedagógica, concepções racionalistas e empiristas.

1. Educação Infantil
2. Criança/infância
3. Alfabetização/letramento

ABSTRACT

The infantile education is in construction process and walks in search of proper identity. Today, the child as subject of right, child-citizen with right to an education of inserted quality and in the basic education, is not yet a reality, although the current legislation. There is a huge distance between instituted and the instituting. This research, of qualitative character, has the aim to identify the conceptions of learning how to read and write, practical child and infancy, present in the pedagogical practice of the professionals who teach daily in a Municipal school of Infantile Education. For collection of data the technique of observation protocol was used with questionnaire and interview with teachers, educational agents, with the supervisor and the Director of the Municipal Department of Infantile Education. It was observed that the beginning and the ending of the activities were determined by a routine which served as a time machine, intercalating the activities of taking care with educating, connected to a collective timetable of the use of spaces and technological resources. On the walls of the classrooms there were posters with the letters of the alphabet, dates of birthdays, children`s names, numbers and numerals as support for the teachers in the activities. The orientation was not to teach how to read and write , but during the definitive time to “educate” activities were developed which privilege the process of learning how to read and write having as a support the mimeographed leaves. Stories of infantile literature, read, told or presented by electronic meanings appeared as tools to entertain the children. The analyses of the data pointed to advances in relation to this level of education and some incoherence in the pedagogical part, such as, the transposition of basic education, the preparation to the higher levels, the dichotomy between taking care of-educating, playing-educating, the unsureness of the concepts of learning how to read and write and the assistencial character of the institution, in the distance between the considered and the executed action, the unfamiliarity of epistemological bases together to the education/learning process. The idealized, spoilt, innocent, ingenuous, incomplete is the childhood, as special moment, under the command of the adult – perspective adult-centred – are present in the speeches of the professionals and reflect, in pedagogical practical, reasonable and empirical conceptions.

1. Infantile education
2. Child/infancy
3. Learning how to read and write process

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Dados comemorativos: crianças com até seis anos e matriculadas somente na Educação Infantil	33
Quadro 2 – Cronograma coletivo de atividades com previsão da disponibilidade de espaços e material coletivo	86
Quadro 3 – Perfil socioeconômico e cultural das professoras	87
Quadro 4 – Perfil socioeconômico e cultural das agentes educacionais	88
Quadro 5 – Protocolos – período matutino e período vespertino	89
Quadro 6 – Atividades desenvolvidas pelas professoras com as crianças do Jardim II	113
Quadro 7 – Atividades desenvolvidas pelas agentes educacionais com as crianças do Jardim II	154
Quadro 8 – Horários das atividades desenvolvidas com as crianças na Escola – rotina	154
Quadro 9 – Incidência de atividades que envolvem práticas de alfabetização e letramento com histórias de Literatura Infantil	165
Quadro 10 – Incidência de brincadeiras nas quatro salas de aula	186
Quadro 11 – Incidência de atividades que envolvem práticas de alfabetização e letramento – Atividades de escrita	220

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Mapa do Estado de Mato Grosso com a localização de Campo Novo do Parecis	78
Imagem 2 – Folha mimeografada com imagem de uma menina e de um poema	221
Imagem 3 – Trabalho de um criança – Círculo	237
Imagem 4 – Trabalho de uma criança – Mapa-mundi	238
Foto 1 – Vista aérea de Campo Novo do Parecis – MT	79
Foto 2 – Vista lateral da Escola Municipal de Educação Infantil Beatha Hesta Kettener Haidemann	81
Foto 3 – Sala de aula Jardim II	83
Foto 4 – Sala de aula Jardim II	84
Foto 5 – Mural didático com os trabalhos realizados pelas crianças	84
Foto 6 – Sala de aula Jardim II	85
Foto 7 – Crianças aguardando a professora colocar uma fita de vídeo na TV	86
Foto 8 – Crianças na sala de aula Jardim II brincando com Lego, enquanto aguardam a chegada da professora	155
Foto 9 – Crianças brincando livremente no pátio da escola	159
Foto 10 – Professora lendo história de Literatura Infantil para as crianças – Sala de aula Jardim II	167
Foto 11 – Crianças desenhando, com pincel e tinta guache, personagens da história lida pela professora	168
Foto 12 – Crianças desenhando	168
Foto 13 – Agente educacional lendo história para as crianças – Sala de aula Jardim II	170
Foto 14 – Crianças com os fantoches utilizados pela professora para contar a história da Dona Baratinha	178
Foto 15 – Crianças com os fantoches da história Dona Baratinha	179
Foto 16 – Área coberta da escola	191
Foto 17 – Crianças brincando Dança das cadeiras	196
Foto 18 – Crianças do Jardim II assistindo o filme na TV	211
Foto 19 – Varal didático	221
Foto 20 – Crianças fazendo atividades manuais – crachá em formato de joaninha com o nome da criança	225

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHA	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem do IBGE
PNE	Plano Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE PERCURSO HISTÓRICO.....	20
1.1 Criança e infância no Brasil.....	24
1.2 A criança no século XX.....	28
1.3 Dos jardins de infância à educação infantil.....	34
1.4 Políticas públicas para a Educação Infantil.....	39
II ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA TRAJETÓRIA TEÓRICA.....	48
2.1 Alfabetização, letramento e Educação Infantil.....	48
2.2 – Concepções empirista, racionalista e dialética.....	63
III OS CAMINHOS DA PESQUISA	75
3.1 Lócus da pesquisa.....	78
3.2 Os sujeitos da pesquisa.....	86
3.3 Instrumentos para a coleta de dados.....	89
IV PROFISSIONAIS DA EDUCACAO INFANTIL E SUA PROFISSIONALIDADE... 	91
4.1 Quem são as profissionais que trabalham na Educação Infantil?.....	91
V CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E DAS AGENTES EDUCACIONAIS.....	100
5.1 Concepções de infância.....	101
5.2 Concepções de Educação Infantil.....	112
5.3 Concepções de alfabetização e letramento nas escolas de Educação Infantil.....	135
5.4 Dificuldades para se alfabetizar.....	143
5.5 Concepção de letramento.....	145
5.6 Considerações preliminares.....	149
VI PRÁTICAS DE ALFABETIZACAO E LETRAMENTO NA EDUCACÃO	
INFANTIL.....	152
6.1 Cenas do cotidiano.....	153
6.2 Práticas de alfabetização e letramento.....	163
6.2.1 Literatura infantil.....	163
6.2.2 As crianças brincam na escola. Na Educação Infantil brincam de quê?.....	184
6.2.3 – Músicas – cantos infantis.....	199
6.2.4 – TV e Vídeo.....	205
6.2.5 – Alfabetizar ou não na Educação Infantil.....	217
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	240
REFERÊNCIAS	249
ANEXOS	259

INTRODUÇÃO

Hoje, segundo os preceitos legais brasileiros, a criança é considerada sujeito de direito, criança-cidadã e, como tal, com direito à educação de qualidade desde seu nascimento. Porém, embora a educação infantil venha ganhando visibilidade e se tenha tornado foco de reflexão, ainda não é realidade para muitas crianças brasileiras, mesmo depois de doze anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96).

Entretanto, os dados do IBGE, Censo 2000 e PNAD 2007 e 2008 mostram que a Educação Infantil foi a etapa de ensino que alçou vãos mais altos nessa última década. O número de crianças até seis anos é de 19.990.000 (10,958 milhões até três anos e 9,032 milhões, de quatro a seis anos). A média de atendimento em Educação Infantil, no país, nesse mesmo ano de 2008, é de 44,5% das crianças até seis anos de idade, com grande disparidade entre a creche (17,1%) e a pré-escola (77,6%). A frequência à creche tem um viés socioeconômico: enquanto apenas 10,8% das crianças atendidas se situam na faixa de rendimento médio mensal familiar per capita de até meio salário mínimo, 18,7% estão na faixa de meio a um salário mínimo, 28,7% com mais de um até dois salários mínimos, 32% com mais de dois a três salários mínimos e 43,6% são filhas de famílias cuja renda mensal média per capita é maior do que três salários mínimos.

Segundo Bazílio (2006, p. 4), a infância “é reduzida ora a faixas etárias, ora a níveis de escolaridade, ora a estratos ou a grupos sociais que têm alguma marca em comum”, com incoerências, fragmentações e contradições em relação ao tratamento dispensado à criança, à infância e à sua educação. Por isso, a infância precisa ser abordada como categoria social constituída na história e influenciada por fatores de caráter econômico, sociológico e político em cada época, devendo sua educação ser prioridade de uma sociedade comprometida com a inclusão e com a cidadania.

Entre o que está posto nos documentos oficiais¹ e a realidade educacional há grande caminho a percorrer e, nesse processo de reestruturação, um dos desafios é romper com a função assistencialista da Educação Infantil, a de “depósito” de crianças, de ser corretora de carências e preparação para as séries posteriores. Outro desafio é inserir a dimensão educacional, que envolve o cuidar e o educar, visando ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, a sua socialização digna,

¹ Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96, Referenciais Curriculares Nacionais, Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

como ser completo, com direito à educação, à proteção, à saúde e à assistência.

A Educação Infantil, como parte da educação básica é recente, é conquista significativa, mas está em processo de construção. Nesse sentido, seria necessário olhar para a trajetória histórica desse nível de ensino procurando entender esse processo e direcionar a busca de novos significados, de nova compreensão do próprio passado, do presente e de postura crítica perante o futuro.

É preciso refletir, questionar as práticas cristalizadas, a cultura organizacional existente e (re) definir sua função, inserindo em seu espaço a dimensão pedagógica, entendida como direito, como emancipação e erradicação da exclusão social e realizada em ambiente adequado, com profissionais capacitados que respeitem as necessidades das crianças, suas especificidades e seu desenvolvimento.

Outro aspecto que não podemos deixar de considerar é que o sistema de ensino brasileiro passa novamente por um período de reestruturação com as Leis n. 1.114/2005 e n. 11.274/2006, que implantaram o ensino fundamental de nove anos, transformando o último ano da Educação Infantil no primeiro ano do ensino fundamental. As crianças de seis anos, antes integrantes da Educação Infantil, passam a ser atendidas em classes de alfabetização nas escolas de ensino fundamental. Se, por um lado, essas mudanças legais repercutem na parte organizacional, funcional e pedagógica, as novas concepções de criança, infância e educação estão a exigir, de outra parte, novo olhar por parte de todos os atores envolvidos nesse processo. Isso tem levado muitos estudiosos a se debruçar sobre temas relacionados com a Educação Infantil, carregando novos enfoques.

Daí nosso interesse em estudar não somente concepções, mas também práticas que envolvem o fazer e o pensar dos sujeitos que atuam no campo da Educação Infantil. Dessa forma, o objetivo da pesquisa é identificar as concepções de alfabetização, letramento, criança e infância, presentes nas práticas pedagógicas das profissionais que atuam no cotidiano em uma escola municipal de Educação Infantil.

A partir da premissa mais geral de que toda e qualquer prática reflete concepções, o trabalho desenvolvido pela professora de Educação Infantil, muito provavelmente, indicará modos de conceber o mundo, a educação, a criança, a infância. Diante disso, estabelecemos como questão central desta pesquisa: Quais são as práticas e as concepções que embasam o trabalho de alfabetização e letramento de professoras de Educação Infantil – Jardim II – do município de Campo Novo do Parecis?

Desenvolvemos, então, ao longo de 2008, uma pesquisa qualitativa, com o objetivo nuclear de analisar as concepções de alfabetização e de letramento presentes nas práticas

pedagógicas de professoras que atuam no cotidiano da sala de aula com crianças de quatro a cinco anos em uma escola de Educação Infantil, no município de Campo Novo do Parecis, em Mato Grosso, e como estes discursos se articulam com a prática.

O trabalho foi organizado em cinco capítulos. O capítulo I traça breve percurso do desenvolvimento dos conceitos de criança e de infância, do Brasil-Colônia ao século XXI, e das políticas públicas para a Educação Infantil ao longo das últimas décadas e suas formas de implementação, aqui no Brasil. Mais que tudo porque a compreensão desse desenvolvimento possibilita o entendimento das práticas desenvolvidas no trato com a criança no seio da sociedade e, igualmente, no cotidiano da escola.

O Capítulo II – “Alfabetização e Letramento: uma trajetória teórica” – inicialmente discute letramento e alfabetização visando compreender como se constituíram historicamente esses conceitos. Como toda e qualquer prática educativa está sustentada sobre bases epistemológicas, em seguida discutimos como as concepções empiristas, racionalistas e dialéticas repercutem nos processos de ensino e de aprendizagem e como essas concepções se manifestam de maneira contraditória na prática pedagógica.

Acreditando ser, o professor, peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem, o Capítulo III aborda reflexões no tocante sobre a profissionalidade e as concepções das professoras e agentes educacionais no tocante à profissão.

O capítulo IV – Os Caminhos da Pesquisa – assim o denominamos, pois nossa pesquisa foi marcada por desvios, por (des) caminhos, por equívocos metodológicos, por incertezas sobre o caminho percorrido e medos sobre o caminho a percorrer, que, no entanto, contribuíram, para dar rumo ao trabalho árduo e gratificante desta investigação. Nesse sentido, foi importante buscar aportes em autores que nos auxiliaram a entender melhor o objeto pesquisado, a problematizar e a analisar as práticas de alfabetização e letramento nas atividades observadas com crianças de quatro e cinco anos e ao buscar desvendar as concepções manifestadas pelos sujeitos da pesquisa sobre suas práticas pedagógicas. Entre os autores que guiaram nosso caminho, destacamos Brougère (2006); Ferreiro (1999, 2001); Geraldi (1996) Kramer (1996, 1997, 1999, 2001, 2003, 2006); Kato (2002); Kleiman (1995, 2007); Kuhlmann Jr. (1991, 1999); Mortatti (2004); Soares (1996, 2001), Smolka (2003); Oliveira (1992, 2000, 2007); Silva (2007), Colello (2007); Craidy e Kaercher (2001), Salgado (2005).

Autores como Lüdke, André, Bogdan e Biklen contribuíram, sobretudo, no desenvolvimento dos procedimentos da pesquisa qualitativa.

A pesquisa, além de revisão bibliográfica, valeu-se de entrevistas semiestruturadas e

de observações em quatro turmas de Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de Campo Novo do Parecis, Mato Grosso. Foram realizadas entrevistas com quatro professoras, com quatro agentes educacionais, com a supervisora e com a diretora do Departamento Municipal de Educação Infantil. Procurando conhecer e compreender as concepções de alfabetização e letramento das profissionais que trabalham com crianças de quatro a cinco anos de idade na Educação Infantil, realizamos a pesquisa em uma escola municipal. Utilizamos o protocolo de observação com o objetivo de captar o movimento do dia a dia escolar. As observações ocorreram no período de 6 de abril a 25 de maio de 2008, totalizando quarenta dias de observação intercalados entre quatro salas de aula, denominadas sala de aula “Jardim II”, perfazendo cento e uma horas.

No capítulo V – “Concepções das Professoras e das Agentes Educacionais” – sobre infância, Educação Infantil, alfabetização e letramento, elegemos cinco categorias de análise:

1 – Conceção de infância – tendo como subcategorias: a) infância romântica e idealizada como sinônimo de liberdade e felicidade; b) infância a ser cultivada e preparada para o futuro; c) aptidão e o gostar de criança.

2 – Conceção de Educação Infantil – escolhemos como subcategorias: a) ruptura entre o cuidar e o educar; b) a Educação Infantil como preparação para o ensino fundamental; c) as brincadeiras como eixo do trabalho pedagógico; d) a socialização como espaço de aprendizagem; e) creche – pré-escola, um direito das crianças ou da mãe trabalhadora; f) dificuldades para exercer o trabalho; g) educação de qualidade.

3 – Concepções de Alfabetização e Letramento – privilegiando as subcategorias: a) alfabetização como prontidão; b) alfabetização: do método silábico ao construtivismo; c) alfabetização como codificação e decodificação do código escrito.

4 – Dificuldades para alfabetizar – tendo como subcategorias: a) dificuldades centradas na criança; b) dificuldades centradas na família.

5 – Conceção de Letramento – elegemos como subcategorias: a) letramento como entender o que se lê; b) letramento como ensino aprendizagem; c) letramento como preparação para a vida e para a leitura de mundo.

No capítulo VI – “Práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil” – apresentamos, inicialmente, cenas da rotina escolar. Em seguida, descrevemos as atividades desenvolvidas nas quatro salas de aula Jardim II, consideradas por nós, promotoras de práticas de alfabetização e letramento: literatura infantil, jogos, brinquedos e brincadeiras, músicas – cantos infantis, uso da TV e vídeo em sala de aula e a escrita do nome das crianças – trabalho com letras, palavras.

“Alfabetizar letrando” é o que propõe Magda Soares e inúmeras são as atividades que os professores podem entreabrir situações de alfabetização e letramento não só na educação infantil. Trabalhar práticas de alfabetização e letramento, baseados na dimensão pedagógica, não significa compromisso de alfabetizar as crianças ao final desse período de ensino, mas dar oportunidade a atividades de reflexão sobre o ler e o escrever, utilizando vários gêneros textuais, lendo e escrevendo com elas, explorando as relações entre a utilização da linguagem escrita, linguagem oral com a organização do mundo em que vivem.

Das atividades observadas nas quatro salas de aula, apresentamos situações, tais como histórias/contos de literatura infantil; jogos, brinquedos e brincadeiras; músicas/cantigas infantis; atividades com o nome, com letras e palavras e a utilização da TV e vídeo na sala de aula, por serem atividades e recursos que franqueiam situações de alfabetização e letramento.

As considerações e inferências desta pesquisa apontam avanços nesse nível de ensino e algumas incoerências em relação à dimensão pedagógica que precisam ser clarificadas, enfrentadas, tendo em vista sua superação: a transposição do ensino fundamental, a preparação para as séries posteriores, a dicotomia entre cuidar/educar, alfabetização/letramento, a função assistencialista que ainda persiste.

As conclusões e reflexões da pesquisa patenteiam que cuidado e educação, alfabetização e letramento aparecem, mas se apresentam de maneira estanque e de forma ainda limitada, evidenciando a imprecisão desses conceitos, repercutindo na prática docente e, conseqüentemente, na formação de crianças leitoras e escritoras.

A valorização da criança como ser social e a consciência das particularidades infantis modificaram o sentimento de infância e culminaram no reconhecimento da necessidade de atendimento às crianças até seis anos em estabelecimentos específicos de Educação Infantil, mostrando a evolução da consciência social em relação às crianças. Seus direitos se “instituíram” no papel, mas, na prática, somente em alguns contextos estão em construção. Para que esses direitos sejam efetivados e legitimados é necessário envolvimento, compromisso, engajamento, estar teoricamente informado, atualizado e refletir sobre contextos reais.

O objetivo deste nosso estudo não foi criticar ou apontar as falhas no campo da Educação Infantil, mas refletir sobre essa realidade educacional que apresenta avanços e permanências que precisam ser refletidos, tendo em vista transformações que possibilitem atendimento de qualidade às nossas crianças. Sabemos que é relativamente recente conceber a Educação Infantil como espaço educativo. Por isso, a escola observada se, de um lado, cumpre seu papel social, por outro precisa superar a visão assistencialista construída ao longo

do tempo e presente em suas práticas pedagógicas.

Cuidar e educar implicam reconhecer que o desenvolvimento e a construção da criança como ser humano envolvem saberes sobre sua realidade, seu desenvolvimento, principalmente conhecimentos sobre criança, infância, currículo, elementos esses construídos nas relações sociais.

I EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

A história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influência e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens (KUHLMANN Jr., 1998, p. 82).

A idéia de criança, como cidadã de direitos e cuidados desde o nascimento, levou muitos séculos para ser consolidada. As concepções de criança², infância³ e educação estiveram sempre permeadas por tensões e contradições, em cada época, em cada contexto histórico, social e cultural.

Segundo Bandeira e Freire (2006), a palavra criança, no sentido de *in-fans* (do prefixo latino *in*), que associa à palavra o sentido de negação, de privação, e do verbo *fari* (sinônimo de falar), no núcleo semântico do vocábulo, implica a privação da fala e remete àquele que está destituído de linguagem e, portanto, de logos (razão). Não ser capaz de falar configura uma dependência em relação a quem é capaz, e da relação criança-adulto, ficando a posição infantil como dependência.

Para Kramer (2006, p. 15), entende-se, comumente, “criança” por oposição ao adulto, oposição estabelecida pela falta de idade ou de “maturidade” e de “adequada integração social”. A dependência da criança diante do adulto é um fato social e não um fato natural. Nessa perspectiva:

A infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo. Ela é uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento. A Emancipação seria um abandono da infância, a sua superação (KOHANK, 2003, p. 237).

Ariès, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, escrita em 1962, relata a transformação dos sentimentos de infância e de família, a partir do exame de pinturas, antigos diários de famílias, testamentos, igrejas e túmulos, mostrando como as práticas socioculturais voltadas para a infância são delineadas por modos de representar a criança.

Segundo o autor, a sociedade do mundo ocidental, até os séculos XI e XII, mal via a

² Criança, ser humano de pouca idade, menino, menina (Dicionário Aurélio); Sujeito social e histórico, constituído no seu presente, cidadão portador e produtor de cultura (Ministério da Saúde – Políticas Intersetoriais em favor da Infância).

³ Infância, período de crescimento, no ser humano no que vai do nascimento à puberdade; meninice; puerícia (Dicionário Aurélio). Primeira etapa da vida humana (Walter Kohan. *Infância: entre Educação e Filosofia*). Criação social que esta sujeita às mudanças decorrentes das transformações históricas (Ministério da Saúde. *Política Intersetoriais em favor da Infância*).

criança. Nesse período, a infância estava associada à idéia de dependência. Quando as crianças adquiriam certo desembaraço físico – entre 5 a 7 anos –, eram “misturadas” aos adultos, partilhando de seu trabalho e jogos. Ao participarem das rotinas, fossem cortesãos ou trabalhadores, adquiriam um ofício vivendo e trabalhando com que já houvesse completado sua formação. Segundo Heywood, (2004, p. 10) “a criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto”. A civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta. As crianças eram consideradas adultos em miniatura, não recebiam tratamento específico dada a ausência de características que as singularizassem.

No século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não a representava. Para Espíndola (2006), “tal fato nos induz a pensar que não havia lugar para a infância naquele contexto social”.

No pensar de Postman (apud ESPÍNDOLA, 2006), por não estar centrada no saber letrado, a sociedade medieval não se preocupa com a formação e desenvolvimento infantil, pois concepções sobre o desenvolvimento e aprendizagem não são, nesta época, paradigma norteador das relações entre crianças e adultos.

Quando a criança adquiria condições de viver sem a presença constante de sua mãe ou de sua ama, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia destes. Crianças e adultos compartilhavam os mesmos espaços sociais, sem que entre eles houvesse distinção alguma. Nesse sentido, não se justifica a necessidade de instituições e práticas sociais voltadas à formação e preparação da criança para inserí-la no mundo adulto.

No século XIII já é possível ver, nas pinturas, algumas representações da criança, associadas a valores religiosos, como o anjo, sob a forma de jovem adolescente, caracterizado por traços efeminados e, posteriormente, o modelo de Jesus e Nossa Senhora menina. Essas representações da infância na iconografia, expressas na figura da criança nua e assexuada, “camuflam o papel da criança em seu meio, ao mesmo tempo em que exprimem a recusa existente em aceitar na arte a morfologia infantil” (ESPINDOLA, 2006).

O conceito de criança é um construto social que se transforma com o passar do tempo e varia entre grupos sociais e éticos. Não existe um momento único e uma linearidade em relação à concepção de infância na história. Em cada período há contradições, avanços e retrocessos.

É com o advento do Renascimento, no século XVI, que a idéia de infância se concretiza e passa a se constituir como condição marcante das diferenças entre as gerações.

Nesta época, Descartes vê na criança a exacerbação do aprisionamento da alma no

corpo, condição que condena o ser humano ao erro, uma vez que o conhecimento da verdade apenas é possível mediante o “*cogito*”, o pensamento puro, livre das sensações corpóreas.

No século XIV, a arte italiana mostra a criança nua, marcando a introdução de novas formas e imagens da infância, contribuindo para o desenvolvimento e expansão do sentimento de infância. “O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e, por que não dizer, uma esperança” (DEL PRIORE, 2004, p. 84). Assim, historicamente, até por volta do século XVI,

os adultos não haviam conferido o estatuto de criança aos meninos e meninas, em períodos de crescimento, hoje chamado de infância. A criança era confundida com o adulto e estava sujeita ao poder sem limite deste. As crianças não existiam como categoria social, com diferenças, necessidades e direitos separados dos adultos (ROSA et al., 2007, p. 67).

O século XVII é marcado por altos índices de mortalidade infantil. A necessidade de tratar da fragilidade, da inocência e da debilidade infantil passa a caracterizar a educação como prática social obrigatória, e a família a se preocupar com filhos. Para Heywood (2004), houve uma mudança na esfera cultural, passível de ser atribuída à crescente influência do cristianismo e a um interesse novo pela educação. Advogados, médicos, padres e moralistas passam a reconhecer a inocência e a fragilidade da infância:

[...] alguns historiadores observam a esfera cultural para explicar o interesse renovado nas crianças durante esse período, outros destacaram o impacto das transformações econômicas, argumentando que o período entre os séculos XV e XVII testemunhou o surgimento do capitalismo na Europa ocidental (HEYWOOD, 2004, p. 36).

Jean Amos Comênius (1592-1670), considerado o maior educador e pedagogo do século XVII, tinha como pressuposto que a educação era o caminho para atingir a salvação e a felicidade possibilitando à criança o acesso ao conhecimento científico, de forma prazerosa e dinâmica. Sua didática compreendia quatro períodos, que duravam seis anos: o da infância, o da puerícia, o da adolescência e o da juventude. Cabia aos pais a responsabilidade pelo cuidado e educação da criança antes dos sete anos. Nessa época, havia poucas escolas e a educação ocorria na casa da família, por meio de um preceptor. Comênius chamou atenção para a importância desse período e para as repercussões na vida do ser humano.

Elaborou o Plano das Instituições Educativas Maternas (Didática Magna) e sua pedagogia objetivava universalizar a educação como direito para todos, pois, ao seu entender: “deve-se começar a formação muito cedo, pois não se deve passar a vida a aprender, mas a

fazer”.

Para a historiadora Margaret Ezell (apud HEYWOOD, 2004), o livro de Locke – *Some Thoughts Concerning Education* (1693 – Algumas Reflexões sobre Educação) – foi importante para projetar a imagem da criança como “*tabula rasa*”. A noção lockiana de que a educação pode fazer “uma grande diferença para a humanidade”, considerava a criança como nascida nem boa nem má, sem eliminar a perspectiva sóbria oferecida pela antiga noção “cristã de impureza”. A mensagem contida em sua obra era a de que a aprendizagem envolvia uma luta para ensinar a criança a “dominar suas inclinações e submeter seu apetite à razão”. O livro encorajou atitudes favoráveis às crianças, mas a concepção negativa sobre a infância é percebida quando diz que, “com o descuido, a desatenção e a alegria que lhe são característicos, as crianças precisavam de ajuda: eram pessoas fracas sofrendo de uma enfermidade natural” (HEYWOOD, 2004, p. 38).

A figura de destaque na construção da infância, no século XVIII, é Jean-Jacques Rousseau.⁴ Este se opôs à tradição cristã do pecado original, com o culto da inocência original das crianças. Para ele, “a criança nasce inocente, mas corre o risco de ser sufocada por preconceitos, autoridade, necessidade, exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos”. Centralizou a questão da infância na educação, evidenciando a necessidade de não mais considerar incapaz a criança, mas dela como alguém que vive em um mundo próprio, cabendo ao adulto compreendê-la. A infância “tem formas próprias de ver, pensar, sentir” e, particularmente, sua própria forma de raciocínio, “sensível”, “pueril”, diferentemente da razão “intelectual” ou “humana” do adulto. “Respeitai a infância”, exortava ele, e “deixai a natureza agir bastante tempo antes de resolver agir em seu lugar”.

No século XVIII, dois sentimentos de infância, aparentemente contraditórios, contribuíram para alterar as práticas sociais: a paparicação e o apego. A “paparicação” – sentimento que surgiu no meio familiar em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava fonte de distração e de relaxamento para o adulto. Mulheres, mães e amas, encarregadas de cuidar das crianças, e as demais pessoas passaram a admitir e expressar o prazer provocado pelas maneiras das crianças e o prazer que sentiam em paparicá-las.

O “apego”, segundo Almeida (2006), proveio de uma fonte exterior à família, dos eclesiásticos ou dos homens da lei e moralistas, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. O apego à infância e à sua particularidade se exprimiam por meio do interesse psicológico e da preocupação moral com a criança. Tentava-se penetrar na

⁴ Jean-Jacques Rousseau. *Emílio e a Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 7.

mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação.

Kramer (1992) lembra que sentimento de infância não significa afeição pelas crianças ou a consciência da particularidade infantil que distingue a criança do adulto, por ser dotada de capacidade de desenvolvimento.

As concepções de criança e infância diferem também em uma mesma sociedade e a concepção que temos hoje é fruto de longo processo histórico. Assim, a idéia de criança levou muitos séculos para ser considerada real. Das contradições e lutas sociais foi surgindo o reconhecimento aos seus direitos, bem como reconhecimento das especificidades que fazem parte da cultura infantil. Mas, as várias concepções, tais como incapaz de tomar decisões, inocente, ingênua, adulto em miniatura ou um ser imperfeito, ainda persistem.

1.1 Criança e infância no Brasil

Na sociedade colonial escravista, a infância esteve socialmente à margem de qualquer valorização, e o sentimento de infância tardou a surgir, pois, segundo Espíndola (2006), seguindo o modelo europeu, a “infância” se limitava até os sete anos, identificando duas fases: a – menos de três anos: período da amamentação com leite humano (mãe ou ama); b – de quatro a sete anos: acompanhamento à vida dos adultos, sem nenhuma cobrança de tarefas, trabalho ou deveres religiosos. A partir dos sete anos, a criança era incluída em processos educativos.

Ao contrário da criança escrava e indígena, a criança branca, filha do fazendeiro da Casa-Grande, tinha uma ama de leite para dela cuidar. Ainda cabia à ama negra

a responsabilidade com as canções de berço, a higiene, o contar de histórias e o ensino das primeiras palavras de português “errado”, o primeiro “padre-nosso”, etc. Como resultado desse convívio, a linguagem infantil sofreu grandes distorções (ESPÍNDOLA, 2006, p. 40).

A ama negra, ao alterar as palavras de forma que atendessem às peculiaridades regionais, transformava as canções de berço portuguesas: a musicalidade permanecia, mas as letras eram modificadas. Ao transformar a pronúncia das palavras, influenciava a linguagem em geral, ressignificando-a, miscigenando a cultura portuguesa e africana.

As crianças escravas não tinham qualquer privilégio. À luz de Debret (apud ESPÍNDOLA, 2006), as crianças negras eram comparadas aos bichinhos domésticos, criadas

na Casa-Grande até os seis anos para distrair a “senhora”, substituindo os “doguezinhos”. Após essa idade, eram entregues à tirania dos outros escravos da senzala.

O menino branco, além do convívio com a ama negra, tinha um “muleque companheiro” para que servisse de brinquedo e fosse seu “leva-pancada”. Eis o pensar de Freire:

Logo que a criança deixa o berço, dão-lhe um escravo do seu sexo e de sua idade, pouco mais ou menos, por camarada, ou antes, para seus brinquedos. Crescem juntos e o escravo torna-se um objeto sobre o qual o menino exerce os seus caprichos. Empregam-no em tudo e, além disso, incorre sempre em censura e punição [...]. Enfim, a ridícula ternura dos pais anima o insuportável despotismo dos filhos (FREIRE, 2004, p. 468).

O pequeno escravo sobrevivia com grande dificuldade, precisando, para isso, adaptar-se ao ritmo de trabalho da mãe. Quando completavam seis anos, brancos e negros começavam a participar das atividades de seus respectivos grupos. Se antes eram consideradas “anjinhos”, assexuados, irrelevante ser menino ou menina. Após essa idade, os meninos brancos frequentarão os colégios ou aprenderão um ofício, enquanto o menino negro era inserido no contexto do trabalho escravo. As referências à menina negra, nessa época, salientam apenas sua sexualidade.

Para Civiletti (1991), o aspecto materno da condição feminina e a criança, durante esse período, não possuíam valorização social especial. Cabia à criança apenas vencer o desafio de sobreviver para ser, logo que possível, incorporada ao mundo do adulto. Mesmo as crianças brancas, apesar de receberem tratamento diferenciado das crianças escravas, não tinham grande valorização na sociedade patriarcal. Somente por volta dos nove anos é que recebiam tratamento diferenciado.

O ensino elementar era tarefa assumida predominantemente pela família e reforçada pelos colégios jesuítos. Foram eles responsáveis pela educação brasileira por 147 anos, até serem expulsos de todas as Colônias portuguesas, por decisão de Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, atitude essa que ficou conhecida como Reforma Pombalina.

Com a expulsão dos jesuítas, a educação brasileira vivenciou grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional. Isso significou o desmantelamento do sistema de ensino, sem que nada houvesse para ser posto no lugar.

Foram criadas, então, as aulas régias, aulas avulsas de latim, grego e retórica, dadas na casa do professor, na maioria dos casos, e sustentadas pelos impostos dos subsídios literários criados em 1772. A educação das crianças brasileiras passou a ser de responsabilidade dos

padres-mestres, dos capelões de engenho e de preceptores que vinham de outros países.

As mudanças impostas por Pombal refletiam a necessidade de concentrar o poder real e modernizar tanto a economia como a cultura portuguesa, tirando o máximo proveito das Colônias. O fato de haver uma ampliação do aparelho administrativo colocava a educação escolarizada com o fim de instruir nas técnicas da leitura e da escrita. Surgiu, então, a exigência de uma instrução primária dada na escola, e não mais apenas na família, como antes. Tais mudanças levariam quarenta anos para ser implantadas.

Outro aspecto da situação da primeira infância no Brasil-Colônia é a implantação da Roda dos Expostos (Casa dos Enjeitados, Casa da Roda ou, simplesmente, Roda) ⁵, que existia em quase todos os países do mundo, nos séculos XVIII e XIX.

No Brasil, a primeira Casa de Expostos foi fundada pelo vice-rei, em 1726, em Salvador. Já a segunda foi instalada no Rio de Janeiro, em 1738. Outra temos em Recife, no ano de 1789.

As rodas, segundo Espíndola (2006), foram criadas como mecanismos para amparar as crianças que eram abandonadas e para preservar o anonimato daqueles que não desejavam criá-las e que, muitas vezes, as abandonavam em lixos, em portas de igrejas ou em casas de famílias. A roda recebia crianças de qualquer cor e preservava o anonimato dos pais. Os usuários da roda eram basicamente os filhos das escravas e proprietários que não queriam se responsabilizar pelos encargos com criação da prole de seus escravos.

Somente em 1828, as Rodas dos Expostos foram oficializadas postas a serviço do Estado com a aprovação da chamada Lei dos municípios, com o propósito de estimular a iniciativa privada a se responsabilizar pelas crianças abandonadas. As rodas assumiam caráter filantrópico e utilitário, mas se caracterizavam com serviços de péssima qualidade pelas precárias condições que ofereciam. Os índices de mortalidade eram enormes e pouco se sabe do destino dos sobreviventes.

A Independência do Brasil (1822) não significou ruptura com as antigas estruturas sociais e antigas formas de produção da vida colonial. Há permanência e certa descontinuidade e a formação de um Estado Nacional Independente ocorreu sem que houvesse profundas alterações na economia e na sociedade.

A grande propriedade e o trabalho escravo foram mantidos e formaram a estrutura

⁵ Trata-se de um cilindro cuja superfície lateral é aberta em um dos lados e que gira em torno de um eixo vertical. O lado fechado fica voltado para a rua. Uma campainha exterior é colocada nas proximidades. Se uma mulher deseja entregar um recém-nascido, ela avisa a pessoa de plantão, tocando a campainha. Imediatamente, o cilindro gira em torno de si mesmo, apresenta para fora o seu lado aberto, recebe o recém-nascido e continua o movimento, leva-o para o interior (CIVILETTI, 1991, p. 33).

necessária para a fase de acumulação interna de capital, consolidando um projeto político excludente e exclusivista.

O ensino elementar não era reivindicado pelas camadas superiores da sociedade, dado que podiam contratar um preceptor para instruir seus filhos menores. Os maiores iam terminar os estudos na Europa.

A preocupação em relação à educação era a formação das elites, centrando-se no ensino superior, ficando o ensino secundário e elementar a cargo das Províncias.

A primeira Constituição, outorgada em 1824, trazia a garantia de instrução primária a todos os cidadãos. A tentativa de fazer cumprir essa garantia se dá na elaboração do primeiro projeto de criação de escolas primárias no Brasil, o Projeto Januário da Cunha Barbosa, que se transformou, posteriormente, no Decreto de 15 de outubro de 1827. Entretanto, novamente se observam as discrepâncias entre o que é proposto e o que é efetivamente estabelecido na lei.

Em 1870, os médicos-higienistas ganharam papel preponderante nas discussões sobre a criança e exerceram grande influência na educação. Houve avanços no combate à mortalidade infantil, e a pasteurização do leite de vaca permitiu que o uso de mamadeiras fosse difundido. Segundo Kuhlmann Jr. (1990, p. 91), “multiplicaram-se as chamadas consultas de lactantes, as ligas contra a mortalidade infantil e as ‘Gotas de Leite’, instituições que distribuíam o produto às mães diariamente”.

A pediatria encontrava na puericultura a forma de divulgação de normas racionais de cuidados com a infância, combatendo os altos índices de mortalidade infantil.

As mulheres auxiliavam os homens e

as mães burguesas, as esposas e parentes dos promotores das associações assistenciais eram postas como aliadas dos médicos na tarefa de difusão dos novos comportamentos exigidos para a função materna, atuando como modelos junto às mães trabalhadoras (KUHLMANN Jr., 1990, p. 92).

Em 1879, o médico Carlos Costa, especialista em moléstias infantis, redigiu uma matéria para o jornal “Mãe de Família”, explicitando o caráter médico-higienista e ressaltando a importância da creche.

No entender de Espíndola (2006), as creches surgem como espaços ideais para as mães trabalhadoras, pobres, operárias, deixarem seus filhos pequenos. Tinham como função atendimento humanístico e caridoso. Os jardins de infância também afloram como lugares propícios ao desenvolvimento infantil e à formação de sua personalidade reconhecidos como de natureza emocional.

O primeiro jardim de infância oficial brasileiro começou a funcionar em 18 de maio de 1986, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo.

Com o fim do Império e a passagem para o regime republicano (1889), com a extinção do trabalho escravo e com a introdução do trabalho livre e assalariado, ocorre o crescimento da economia. Por outro lado, a permanência da estrutura fundiária de tradição colonial e toda cultura política a ela subjacente estimula uma economia voltada para a exportação, e não para o consumo interno.

A questão educacional central da República é o combate ao analfabetismo, pois, em 1890, cerca de 85% da população brasileira eram analfabetos⁶.

A educação passou a ser vista como solução para os problemas do país, mas poucas foram as iniciativas voltadas à Educação Infantil. Em 1899, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, no Rio de Janeiro; foi inaugurada a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado; e, em 1919, o Departamento da Criança no Brasil. Se bem assim, essas iniciativas não se materializavam nem se traduziram em políticas de atendimento efetivo.

1.2 A criança no século XX

No século XX, o processo de industrialização, as guerras, os conflitos, as mudanças econômicas e culturais provocam transformações sociais, causando modificações no funcionamento das famílias e na educação das crianças. No início do século, a defesa dos direitos da criança começa a ecoar, e a criança deixa de ser vista como ser marcado pela ingenuidade, fragilidade e incompetência (SALGADO, 2005).

A inserção da mulher no mercado de trabalho também desencadeou intensas mudanças na estrutura familiar e no papel de cada um de seus membros, aumentando a demanda por educação/cuidado de crianças em contextos coletivos. Conseqüentemente, altera-se também o conceito de criança e de infância, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade:

A idéia de infância [...] não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Se, na

⁶ Fonte: Instituto Nacional de Estatística. Anuário Estatístico do Brasil, ano II, 1936.

sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassa o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidado, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 1992, p. 19).

O aumento da demanda por educação e as novas concepções sobre educação coletiva da criança são conseqüência de várias pressões e políticas mundiais que vêm sendo propostas e implementadas e de avanços científicos, produzindo bases de conhecimento para subsidiar políticas educacionais e práticas de educação e cuidado infantil de qualidade, capazes de favorecer o pleno desenvolvimento infantil.

A crise do Estado Oligárquico – Revolução de 1930 – desencadeou nova configuração histórica no Brasil: nascimento da República Nova. Assume Getúlio Vargas, e a educação passou a ser considerada de forma mais centralizada. Cria-se o Ministério da Educação e Saúde.

Entre 1930 e 1937, o país viveu um período de grande radicalização política, quando havia efervescência ideológica e diversidade de projetos para a sociedade e para a educação. Um dos marcos educacionais da década de 30 foi a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e a Constituição de 1934.

O Manifesto dos Pioneiros trazia em seu conteúdo os ideais de uma escola pública gratuita, obrigatória, bem como da laicidade do ensino e da coeducação dos sexos nas escolas. Foi escrito por Fernando de Azevedo e assinado por mais 25 educadores, entre eles, Anízio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles e Paschoal Lemme. O item oitavo desse documento se referia especificamente à criação de instituição de educação e assistência física e psíquica à criança em idade pré-escolar (até seis anos), prevendo a organização de jardins de infância. No item 10, dava ênfase à necessidade de uma organização escolar unificada que se estendesse da pré-escola até a universidade.

Mas, as instituições de Educação Infantil, criadas entre as décadas de 1930 a 1950, caracterizavam-se como medidas paliativas, assistencialistas.

Em 1930, o ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, propôs uma reforma de ensino pautada na estruturação da universidade e na reorganização do ensino secundário, mas ignorou o ensino primário e a Educação Infantil.

A reforma teve um caráter elitista e apresentava preocupação apenas com o ensino secundário e superior.

Em 1934, é aprovada a nova Constituição. O capítulo da educação estabeleceu a responsabilidade privativa da União em elaborar diretrizes e bases para a educação nacional.

O ensino primário passou a ser obrigatório e gratuito, com tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior, e ficou a reserva de, no mínimo, dez por cento do orçamento anual para a educação por parte da União, aos Estados vinte por cento.

Em 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas deu um golpe de Estado e instaurou o regime ditatorial – Estado Novo –, que durou até 1945. A Constituição de 1937 significou retrocesso, em relação à anterior, no campo da educação e da cultura, porque o Estado passou a ter papel subsidiário, desincumbindo-se da responsabilidade pela educação pública. Nesse período, os decretos-leis foram emitidos pelo ministro da Educação, Gustavo Capanema, conhecidos como As Leis Orgânicas do Ensino, ou Reforma Capanema (ESPINDOLA, 2006).

Com o fim do Estado Novo, em 1946, consubstanciou-se a adoção de nova Constituição de cunho liberal e democrático. Essa nova constituição determinou a obrigatoriedade do ensino primário e deu competência à União de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Em 1959, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos da Criança, detalhando, especificamente, os direitos das crianças e sua proteção.

No Brasil, após treze anos de discussão, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961. Cumprido o que determinava o art. 9º, foi criado o Conselho Federal de Educação (1962) e os Conselhos Estaduais de Educação. Também foi elaborado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no método Paulo Freire.

A Educação Infantil passa a ser vista como educação formal e sistemática, do mesmo modo que ensino fundamental e médio, mas a legislação não destinou recursos para esse fim. Desenvolviavam-se programas compensatórios fundamentados na abordagem da privação cultural.

Em 1º de abril de 1964, o golpe de Estado instituiu uma ditadura militar no país, por 21 anos, trazendo conseqüências para todo o país e para a educação.

O golpe militar de 1964, segundo Rosa (2007, p. 33) “abortou todas as iniciativas de revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram subversivas”. As discussões perderam o caráter pedagógico e assumiram caráter político. Surgiram discussões sobre a educação popular, mas como havia distanciamento entre o discurso e as demandas do mercado, o atendimento às crianças até seis anos se caracterizou por movimentos ciclotímicos de expansão e retraimento, em geral dissociados das necessidades infantis.

Na América Latina, nas décadas de 1960 e 1970, ocorreu a expansão do atendimento infantil incentivada por organismos internacionais (UNESCO E UNICEF)⁷ e reivindicações das mulheres trabalhadoras. A creche passou a ser considerada solução paliativa pela psicologia do pós-guerra, e um “mal necessário”, pois a relação mãe-filho era tida como ideal para o bom desenvolvimento psíquico da criança.

Em nosso país, o “milagre econômico” (1968) gerou profundas contradições, sobretudo no que dizia respeito à concentração de renda: “mais da metade dos trabalhadores assalariados recebiam menos de um salário mínimo; 67% das pessoas eram subnutridas; o índice de mortalidade infantil atingia índices assustadores: de cada mil crianças nascidas, 114 morriam antes de completar um ano de idade” (ESPINDOLA, 2006, p. 68).

A Lei 5.962/71 alterou princípios básicos estabelecidos pela Lei 4.024/61, trazendo pela primeira vez uma preocupação oficial com a educação da criança na faixa etária até seis anos, com a inclusão de artigo que tratava especificamente da criança menos de sete anos, ao expressar: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições” (Cap. II, art. 19, p. 17.). Mas, ao eleger o ensino do 1º grau como prioridade, não destinou recursos, provocando retrocesso no atendimento e no oferecimento de vagas.

No Brasil, o aumento de vagas ocorreu na segunda metade da década de 1970 e início de 1980, por meio do Programa Pré-Escolar (COEPRE/MEC), em associação com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e os movimentos sociais, pressionados pelos movimentos feministas e pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) que determinava às empresas privadas prestar atendimento em creche às crianças menores de seis anos, filhas de mães trabalhadoras.

O discurso do governo federal proclamava a necessidade da pré-escola, mas o que ocorreu foi a omissão da política governamental, a desqualificação de seus profissionais, o não reconhecimento da Educação Infantil como direito dos cidadãos e cidadãs e na falta de planejamento orçamentário da União para atender à demanda da área, o que dificultou a concretização e operacionalização dos projetos. A política governamental, mediante seus programas, apoiava-se num modelo de educação compensatória, caracterizado por um atendimento em massa com custos muito baixos.

Segundo Rosa (2006), os fatores que determinaram a expansão da educação da criança, eí-los:

⁷ UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

- a urbanização e a industrialização, as mudanças no perfil demográfico da população brasileira (a queda das taxas de mortalidade infantil, o declínio da fecundidade, a diminuição do tamanho das famílias);
- a presença das mulheres no mercado de trabalho;
- a emergência de novos movimentos sociais e do novo padrão de participação da família em que se inserem as lutas feministas;
- a crise do governo militar e a exigência de novo formato de políticas sociais.

A Educação Infantil, copiada de modelos estrangeiros, passou a ser vista como espaço de compensação das carências infantis, preparatória para a escolarização posterior e que deveria contribuir para o estabelecimento de uma escola sem fracassos. Esse atendimento compensatório camuflava as diferenças sociais, desencadeando um atendimento precário para as crianças das camadas populares, desenvolvido fora do âmbito dos sistemas de ensino.

Em 1986, foi criada a Comissão Nacional Criança e a Constituinte, integrada por representantes dos Ministérios da Educação, da Saúde, da Previdência e Assistência Social, do Trabalho, da Justiça, da Cultura e da Secretaria do Planejamento da Presidência da República, além das seguintes instituições internacionais, governamentais e da sociedade civil: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), Federação Nacional de Jornalistas (FENAJ), Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança (FNDdC) e Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

Tal processo culminou num documento-síntese “Constituinte lute por mim – a criança e o Adolescente: Proposta para a Assembleia Nacional constituinte garantindo em lei espaço específico para a criança e o adolescente na Constituição Federal de 1988”.

A Educação Infantil passou, então, a ser objeto de inúmeras discussões pressionadas por organismos internacionais, sustentadas em estudos científicos sobre a criança e sobre os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, em instituições específicas ou programas de atenção educativa.

As obras de Piaget, Vygotsky e Wallon passaram a ser estudadas com maior interesse, pois desenvolviam teorias sobre o desenvolvimento humano, construído mediante a interação social, a ação sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos, exigindo ações pautadas em novas concepções a respeito de infância e criança. De fato, à medida que as ciências produzem conhecimento sobre a criança, ampliam sua importância e contribuem para a democratização de seu espaço social e para o prestígio e a importância da Educação Infantil.

A sociedade civil e organismos governamentais se mobilizaram pelos direitos da criança e criaram uma rede de proteção e atenção na forma de delegacias, conselhos e associações, mas persistia a dicotomia entre os discursos para implantação e implementação das ações desenvolvidas, bem assim as ações praticadas no seio das instituições de Educação Infantil.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consagrou o Direito à Educação e definiu a Educação Infantil como “direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família”. No artigo 208, inciso IV, afirma: “O dever do Estado com a educação será efetivada mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. A criança dessa faixa etária sai do campo assistencial e passa para o campo educacional, considerada primeira etapa da educação básica, garantindo a ela obrigatoriedade de oferta.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, regulamentou artigos da Constituição Federal e explicitou mecanismos que possibilitam a exigência legal dos direitos da criança. Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal n. 9.9394/96, que inclui efetivamente a Educação Infantil no sistema educacional brasileiro, compondo a primeira parte da Educação Básica.

Embora as conquistas legais sejam inevitáveis, a legislação por si só não basta. Na prática, pouco foi feito para a melhora de atendimento às crianças menores de seis anos. Apesar do reconhecimento dos direitos das crianças nos mais diferentes níveis, continuamos a presenciar massacres de crianças e jovens, exploração, violência sexual, fome, maus-tratos.

Além disso, o acesso a essa educação infantil, ainda, não é uma realidade para grande contingente de crianças.

O Censo Escolar da Educação Básica 2007 mostra que, no Brasil, estavam matriculados 52.969.456 estudantes na Educação Básica, das quais 46.610.710 em escolas públicas e 6.358.746 em escolas privadas. As redes municipais abrigavam a maior parte dos alunos, com 24.516.221 matriculados. Entre as regiões brasileiras, o Sudeste apresentava o maior número: 20.550.441, o Centro-Oeste, o menor: 3.675.676.

Quadro 1 – Dados comparativos: crianças até seis anos e matrículas somente na Educação Infantil – Brasil

Ano	Idade	População	Matrícula
1996	até 6	22.024.625	3.815.144
2000	até 6	23.125.570	6.225.422
2004	até 6	21.715.233	7.726.212

Fonte: IBGE. Contagem Populacional e Sinopse Estatística 1996; Censo 2000; tabela 1.5 – Brasil – 2000; PNAD 2004 e tabela 3.4 – Brasil 2004.

A tabela evidencia que em 1996, em âmbito nacional, somente 17,32% do total da população menores de seis anos estavam matriculadas na Educação Infantil. Em 2000, houve expansão de 26,92% e, em 2004, somente 35,57% das crianças até seis anos estavam matriculadas na Educação Infantil. Embora esta esteja em expansão, ainda não é acessível à maioria das crianças menores de seis anos em nosso país.

Em Mato Grosso, o Censo Escolar 2007⁸ descortina que o total de matrículas na Educação Básica é de 862.835 estudantes. Na Educação Infantil, temos 91.404 matriculados no ensino regular.

Os dados indicam que, na prática, os direitos das crianças ainda não foram efetivados e, para sua concretização, é necessário intencionalidade política, organização e mobilidade de toda a sociedade civil.

Por outro lado, importa considerar que as transformações que se observam em relação à infância não são lineares e ascendentes, pois se percebe a presença de várias concepções e de modelos de infância convivendo ao mesmo tempo. Elas são complexas e resultam a articulação das classes sociais.

As instituições de Educação Infantil, antes atreladas à Assistência e Promoção Social, devem ser incorporadas aos sistemas de ensino e os profissionais que devem ter formação em nível superior.

O atendimento ao pré-escolar hoje se configura em uma superposição de órgãos, vinculados os diferentes ministérios, que desenvolvem trabalhos de caráter médico, assistencial ou educacional sem nenhuma integração. Tratam o problema da infância de forma isolada, pois a criança não é pensada e considerada sujeito histórico. Daí a importância de o Estado implementar políticas públicas efetivas voltadas para o atendimento da criança.

Para melhor compreender o movimento histórico que culminou na concepção de Educação Infantil como direito da criança desde seu nascimento e como parte da educação básica, apresento breve histórico sobre a origem da instituição creche e pré-escola.

1.3 Dos jardins de infância à educação infantil

Instituições pré-escolares nasceram no século XVIII “em resposta à situação de pobreza, abandono e maus tratos de crianças pequenas cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e

⁸ Dados retirados do site www.seduc.mt.gov.br Acesso em 4 de outubro de 2008.

minas criadas pela Revolução Industrial” (OLIVEIRA, 2007, p. 17). Porém, a creche⁹, como instituição educacional criada para crianças até três anos, surgiu na Alemanha, em 1840, a partir das idéias do pedagogo alemão Friedrich Fröbel, fundador dos jardins de infância e seguidor das idéias de J. J. Rousseau e de Pestalozzi.

Os jardins de infância foram criados com o propósito de dar oportunidade à criança de desenvolver potencialmente, por meio de jogos, brincadeiras, música, cantos, danças, pintura, criação de animais, contos, explorando todos os seus sentimentos.

Segundo a autora, naquela época, a concepção de pré-escola estava baseada no binômio cuidado e educação, mas não havia consenso. Alguns setores da elite defendiam a idéia de que não seria bom para a sociedade em seu todo que se educassem as crianças pobres. Por outro lado, os reformadores protestantes defendiam a educação como direito universal.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000), na passagem do século XIX ao XX, creches, escolas maternais e jardins de infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares da sociedade dita civilizada. Para Oliveira (1992, p.14), até o início do século XX, o atendimento de crianças em creches não se distinguiu do atendimento em asilos e internatos.

O trabalho em meio às crianças nas creches era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com alimentação, higiene e segurança física das crianças. O trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo delas não era valorizado.

No Brasil, o primeiro jardim de infância oficial é do período republicano. Começou a funcionar em 18 de maio de 1896, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo. Os poucos jardins de infância criados posteriormente, até início do século XX, eram de caráter particular, destinados às camadas mais ricas da população. Seu modelo educacional refletia os ideais liberais do fim do século.

As iniciativas voltadas para crianças oriundas das classes populacionais menos favorecidas, surgidas até a década de 1920, eram de natureza filantrópica.

A partir de 1930, com o acirramento dos movimentos de contestação e reivindicação, as camadas sociais pleiteavam seus direitos, dentre eles a garantia de creches para as crianças filhas dos trabalhadores.

Em 1932, o movimento dos Pioneiros da Educação Nova lançou seu Manifesto. O item oitavo do documento se referia especificamente à criação de instituições de educação e assistência física e psíquica à criança em idade pré-escolar (até 6 anos), prevendo a organização de jardins de infância. O item 10 dava ênfase à necessidade de uma organização

⁹ Da palavra francesa “crèche”, significa presépio, manjedoura, berço e está associada ao simbolismo cristão de dar abrigo a um bebê necessitado.

escolar unificada que se estendesse da pré-escola à universidade.

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova aproximava as instituições ao prever o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins-de-infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares” (FARIA, apud KUHLMANN JR, 2000, p. 9).

Aos poucos, a nomenclatura deixou de considerar a escola maternal como se fosse a dos pobres, em oposição ao jardim de infância como instituição que atenderia a faixa etária dos dois aos quatro anos; este seria destinado para as crianças de cinco a seis anos.

A legislação trabalhista de 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem trinta ou mais mulheres, mas essa idéia não saiu do papel. Posteriormente, em 1943, a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) determinou a organização de berçários pelas empresas para abrigar os filhos das operárias durante o período de amamentação.

Com o aumento da participação feminina no mercado de trabalho, as mães não tinham com quem deixar seus filhos, e as creches passaram a ser vistas como agência promotora de bem-estar social por grupos sociais como uma dádiva aos desafortunados. Assim, a creche era destinada apenas às mães pobres que precisassem trabalhar. Para os pobres, seria um meio de prover a organização familiar e complementar a ela. As modificações do papel da mulher na sociedade e sua repercussão no âmbito da família, e em relação à educação dos filhos, devem ser compreendidas e inseridas

no conjunto de fatores contraditórios presentes na organização social, com suas características econômicas, políticas e culturais. Em especial, a creche deve ser compreendida dentro de um contexto social que inclui a expansão da industrialização e do setor de serviços, ao mesmo tempo em que a urbanização se torna cada vez maior (OLIVEIRA, 2005, p. 17).

No período do regime militar, as políticas adotadas por meio de órgãos como a LBA e a FUNABEM também revelavam a idéia de creche como equipamento de assistência à criança carente, como um favor prestado à criança e à família. Projetava-se sobre os programas para a infância a idéia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais:

As idéias socialistas e feministas redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla (KUHLMANN Jr., 2000, p. 11).

Nas décadas de 1960 e de 1970, a idéia de marginalidade das camadas sociais mais pobres era explicada pela teoria da “privação cultural”. Acreditava-se que o atendimento à criança em creches possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita, por meio de uma educação compensatória, sem alterações nas estruturas sociais existentes na raiz daqueles problemas.

Emergiram, então, em algumas creches e pré-escolas, propostas de trabalho que defendiam a estimulação cognitiva e o preparo para a alfabetização. As crianças pobres eram atendidas em creches e as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se.

Na década de 1970, ocorreram modificações na forma de conceber o papel do Estado e os direitos do trabalhador. Sob pressão das mães-trabalhadoras, a creche tornou-se direito do trabalhador. O número insuficiente de crianças atendidas levou o Poder Público a incentivar os lares vicinais, ou creches domiciliares.

Assim, até a década de 1970, as instituições de Educação Infantil viveram lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de quatro a seis anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional.

O vínculo das creches aos órgãos de serviço social revela a concepção de educação assistencialista, característica das instituições educacionais e que, no entender de Kuhlmann Jr. (2000), precisaria ser rompida:

As instituições de educação infantil precisam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança. Como se esses dois direitos fossem incompatíveis, como se as instituições educacionais não fossem um direito natural e não fruto de uma construção social e histórica (p.12).

Após a década de 1970, o atendimento educacional de crianças em creches, a partir de seu nascimento, passou a ganhar legitimidade social. As instituições de educação passam a ser destinadas também para os filhos da classe média, e a educação pré-escolar começou a ser vista como atendimento anterior à escolarização obrigatória, revestindo-se de outro “olhar”.

No início da década de 1980, chegaram ao Brasil os estudos de Emília Ferreira e de Ana Teberosky, baseados em Piaget, Wallon e Vygotsky. A teoria construtivista, com outros paradigmas sobre o processo de desenvolvimento infantil e sobre o processo de aprendizagem, teve consequências fundamentais para a atual concepção de ensino e aprendizagem, repercutindo também sobre a importância da Educação Infantil.

A Constituição de 1988 reconhece a creche como uma instituição educativa, “um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado. Tal concepção opõe-se à visão tradicional da creche como uma dádiva, como um favor prestado à criança, no caso à criança pobre com funções apenas assistencialistas e de substituição da família”.

A Educação Infantil brasileira, então, passou a viver intensas transformações. Surgiram formulações sobre a Educação Infantil que enfatizavam a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8069 de 1990), considerado pelo UNICEF um dos mais avançados no contexto mundial, apresenta uma reordenação do atendimento à criança e ao adolescente, com o propósito de oferecer-lhes condições efetivas de convívio familiar e social.

O processo de redemocratização brasileira, marcado pelas lutas dos movimentos sociais, ensejou à Educação Infantil um espaço no âmbito da legislação, dando-lhe maior visibilidade. Novo estatuto lhe foi atribuído na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996. Com essa nova lei, as creches e a pré-escola, para crianças de até seis anos, passaram a ser reconhecidas como parte do sistema educacional, a primeira etapa da Educação Básica (art. 21). Isso representou uma ressignificação do sistema educacional brasileiro, atribuindo à Educação Infantil a responsabilidade pelo desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Outra conquista foi a instalação e a implementação de cursos de formação de professor, principalmente no campo da Educação Superior, para preparar o profissional de Educação Infantil.

O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº. 10.172), aprovado em 2001, garantiu espaço para discutir os rumos da Educação Infantil. Apresentou um diagnóstico sobre a situação desta e as metas estabelecidas para seu desenvolvimento pleno.

Kappel (apud ESPÍNDOLA, 2006) alerta para o fato de que, apesar dos significativos avanços legais ao longo dos últimos anos, seguimos com grandes dificuldades na área pela qual a cobertura educacional para a faixa até seis anos está distante de atingir índices adequados às reais necessidades de nossa sociedade.

Algumas tendências influenciaram o sistema educacional brasileiro e deixaram marcas no caráter do atendimento. As principais tendências estão ligadas às concepções de atendimento infantil, tais como

a concepção de “guarda infantil”, originada nos idos da Revolução Industrial quando

as crianças das camadas populares eram exploradas como classe trabalhadora ativa, a concepção de “preparação para a entrada na escola fundamental”, influência norte-americana que tinha por base o caráter compensatório das desigualdades culturais, e a concepção de “alfabetização precoce” advinda de propostas pedagógicas como a de Maria Montessori (ANGOTTI, 2007, p . 55).

Hoje, é consenso (dos teóricos e dos aportes legais) que a Educação Infantil é uma necessidade para as crianças e deve envolver o cuidar e o educar, dando à escola uma dimensão pedagógica. A educação, importa esteja voltada para a autonomia, para a ética, para a valorização da diversidade cultural, para a busca da identidade da criança hoje considerada sujeito de direito, como cidadão.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 prevê o prazo de dez anos para os municípios e as escolas municipais de Educação Infantil se adaptarem à nova legislação.

Uma das mudanças realizadas no município de Campo Novo do Parecis, em 2006, foi a alteração do nome das instituições de creche para Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

Mas, como as profissionais que atuam nessas escolas do município concebem a Educação Infantil?

A partir das entrevistas e das observações realizadas, organizamos e analisamos suas concepções de Educação Infantil por meio das seguintes categorias: a) a ruptura entre o cuidar e o educar, b) a Educação Infantil como preparação para o ensino fundamental, c) brincadeira como eixo do trabalho pedagógico, a socialização como espaço de aprendizagem.

1.4 Políticas públicas para a Educação Infantil

Compreendemos políticas públicas como o conjunto de objetivos e propostas teóricas e práticas formuladas pelas instituições do Estado e pela sociedade civil. É o compromisso público de atuação em determinada área, uma linha de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei como nas políticas públicas sociais, que estão incluídas as educacionais, somadas às de saúde, assistência social, habitação, esporte e lazer.

A elaboração das políticas públicas, em qualquer área, está sempre marcada por um processo de conflito de interesses, ocasionado pelo jogo dos grupos sociais que formam a sociedade civil. Cabe ao poder público promover e garantir a sustentabilidade social em consonância com os direitos sociais consagrados e o desenvolvimento econômico. Elas

resultam de um pacto social estabelecido entre o Estado e os mais diferentes grupos sociais. Os avanços são considerados conquista histórica, fruto das lutas da sociedade e ligados ao conceito de cidadania.

Para Rosa (2007, p. 12), políticas públicas é compromisso político de atuação do Estado em determinada área, é uma forma de interferir na organização social e na produção e usufruto de bens e serviços. As políticas públicas são uma forma de orientar a ação do poder público em determinada área.

Como linha de ação coletiva deve concretizar direitos sociais declarados e garantidos em lei, como os que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, reconhece: “a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade, a assistência aos desamparados”, isto é, que cada brasileiro tem direito a uma política pública que assegure qualidade de vida, emancipação e cidadania.

No Brasil, políticas públicas para a educação de crianças até seis anos ficavam no âmbito da assistência social e da saúde. A partir de 1970, foram se delineando políticas educacionais, e os fatores que contribuíram para essa expansão foram a urbanização, a industrialização, a mudança no perfil demográfico da população infantil, a diminuição do tamanho das famílias, a presença das mulheres no mercado de trabalho, a crise do governo militar.

Hoje, há uma rede de proteção voltada à criança e a seus direitos sociais, garantindo a ela proteção, cuidado e educação. Para Talal Dib (2006, p.9) “a educação infantil é realidade, a nossa tarefa agora é por sua universalização” e o incremento de políticas objetivando o atendimento social. Longe de ser uma concessão é, num Estado democrático de direito, o cumprimento dos direitos fundamentais de seus cidadãos. Nesse sentido, Bobbio (1992) também assegura que o problema, hoje, não é mais fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los.

Segundo Bobbio (1992, p. 8), direito “é um conjunto de normas que são tidas como obrigatórias no relacionamento entre as pessoas. [...] a afirmação de um direito implica a afirmação de um dever e vice-versa”. Assim, a cidadania inclui, além dos direitos civis (identidade, segurança, locomoção) e políticos (liberdade de expressão, de voto, de organização, de credo religioso), os direitos sociais (trabalho, salário, saúde, educação, habitação, etc.). É por meio de políticas públicas que esses direitos são garantidos e legitimados. Porém, os direitos sociais são mais difíceis de ser protegidos do que os direitos civis e políticos, porque são dispendiosos e necessitam de financiamento.

Em relação à Educação Infantil, a garantia de direito está assegurada na

obrigatoriedade da oferta pelo município quanto às políticas públicas, como também a mobilização a conscientização das famílias das crianças desse direito. Afloram mecanismos legais, como o Conselho de Direitos e os Conselhos Tutelares.

Vimos que, até o século XVI, as crianças eram confundidas com adultos e não existiam como categoria social, com diferenças, necessidades e direitos separados dos adultos. Foi com a divulgação de fotografias de crianças famintas vítimas da guerra, feitas pela inglesa Eglantyne Jebb, que se deu início ao movimento de defesa dos direitos das crianças.

Um dos principais documentos internacionais refletores de reconhecimento e afirmação dos direitos da criança foi a 1ª Declaração dos Direitos da Criança, em Genebra (1923). Essa declaração, composta de cinco princípios gerais, desfraldou a premissa de “a criança em primeiro lugar”, aliada à imediata proteção e auxílio.

Após a II Guerra Mundial, a preocupação com os direitos das crianças se tornou mais relevante, tendo em vista as graves condições de carência e pobreza em que a Europa se encontrava. É no século XX que os direitos humanos deixaram de ser simplesmente aspirações para se tornarem exigências legais do cidadão comum.

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), voltado para as crianças abandonadas pelas famílias. O objetivo era mais com a saúde das crianças do que com seu processo educativo.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Esse documento, norteador e disciplinador dos direitos fundamentais da pessoa humana, se estendeu à criança, fazendo com que os países subscritos demonstrassem preocupação para a proteção de seus direitos, atendendo-a em suas especificidades. O artigo 26 é categórico: “A Educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória”.

No Brasil, na década de 1950, surgem iniciativas de efetivação de modelos compensatórios, alicerçados em princípios da Psicologia desenvolvimentista. Essas instituições tinham por pressuposto substituir as mães, em processo de compensação de natureza física, mental, social e alimentar.

Em 1959, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos da Criança, detalhando, mais especificamente, os direitos e a proteção das crianças.

Na década de 1960, marcada pelos ideais da Escola Nova, havia preocupações de natureza pedagógica, influenciados por pesquisas pontuavam a importância da creche para as crianças menos favorecidas.

Em 1979, Ano Internacional da Criança, o governo da Polônia propôs a Convenção

Internacional dos Direitos da Criança. Essa foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20-11-1989, colocando como foco a criança como um sujeito de direitos, cabendo à sociedade cuidados e atenção à criança, para que esses direitos sejam garantidos. No Princípio 7 da Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU, “a criança tem direito de receber educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares”. A Convenção, em junho de 2001, contava com 191 Estados-partes. O Brasil ratificou-a, em 25-9-1990, regulamentado-a pelo Decreto nº. 99.710, de 21-11-90.

Segundo Rosa (2006, p. 68), as convenções são importantes porque reconheceram que:

a criança é um ser individual, com personalidade própria, que necessita ser salvaguardada, quer na sua proteção, quer na sua liberdade. Ela incorpora e detalha os direitos e garantias de serem estendidos às crianças (menores de 18 anos), entre os quais estão: direitos econômicos, civis, culturais e sociais, incluindo o direito à vida, saúde, alimentação, à proteção contra o abuso e a negligência, à privacidade, associação, expressão, pensamento e à educação.

Apesar de representar equilíbrio entre os direitos da criança, da família e do Estado, combinando direitos econômicos, civis, políticos, a convenção, por si só não resolve a questão do direito. São necessários desdobramentos em ações e políticas públicas, cujo envolvimento da sociedade é imprescindível.

Em 1990, realizou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jontien, Tailândia. Os documentos deste encontro vinculam desenvolvimento humano à educação e propõem a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, definindo, como eixo articulado, as necessidades básicas de aprendizagem. Em abril do ano 2000, realizou-se em Dakar, capital da Argélia, o Fórum Mundial de Educação, patrocinado pela UNESCO. Nesse encontro, retomando a tese de educação para todos defendida em Jontien, firmou-se o Marco Dakar, cujo destaque principal foi a Educação Infantil, incluindo-a nos compromissos de universalização do acesso à educação de qualidade, com equidade.

O Brasil não ficou imune às novas demandas dos movimentos internacionais de educação para todos. A repercussão e a força desses movimentos, segundo Bandeira (2006, p. 26), “vão desaguar na formulação de pautas de educação infantil sob a égide dos direitos humanos e da cidadania”. Internamente, culminam na Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, LOAS Lei Orgânica de Assistência Social (1998), a criação do FUNDEF e, posteriormente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em 2007.

A Educação Infantil, hoje, é considerada primeira etapa da educação básica e passa a

ser direito das crianças. Ela deve se dar em instituições educacionais que cuidam e educam crianças até seis anos.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 227, legitima os Direitos da Criança, reconhece a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e a necessidade de proteção contra toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade, opressão, enfatizando como prioridade os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e à liberdade, à convivência familiar e comunitária e à proteção especial.

No art. 208 ressalta: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”, rompendo com o caráter assistencial e passa a determinar atenção efetiva do sistema educacional em nível federal, estadual e municipal.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito da criança à educação saiu do campo assistencial, passando para o educacional. No entanto, as conquistas legais, a garantia e obrigatoriedade à educação implicam e têm a exigência que deve ser legitimada pelos órgãos e instituições que o protegem, devendo fazer-se cumprir por força de lei.

Em 13 de junho de 1990, é criado, pela Lei n. 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este parte do pressuposto que a criança e o adolescente são cidadãos de sua condição social, concepção que o diferencia fundamentalmente das legislações anteriores voltadas exclusivamente para o atendimento “à infância pobre, daqueles considerados em ‘estado de risco’ (Código de Menores de 1927) ou em ‘situação irregular’ (Código de Menores de 1979)” (CORSINO, 2003, p. 51).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional considera a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, “tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 20.171/2001, que a Educação Infantil deve priorizar o atendimento à criança de baixa renda. Determinou também a expansão qualitativa em creches e pré-escolas com padrão mínimo de qualidade: no prazo máximo de cinco anos deve assegurar atendimento a 30% das crianças até três anos e de 50% das crianças de quatro a seis anos; e em dez anos, estender o atendimento às crianças até à 50% e 100% para as crianças de 4 a 6 anos. Aliado a isso, todos os estabelecimentos de Educação Infantil devem ser autorizados e regulamentados, devem investir na formação dos profissionais, garantir alimentação e fornecimento de material necessário. Para que essas

metas sejam alcançadas, o Plano exige a “responsabilidade compartilhada entre os entes da federação que, por sua vez, precisam de definições claras do que seria o regime de colaboração previsto na Constituição, bem como a alocação de verbas específicas para a Educação Infantil” (CORSINO, 2003, p. 59).

É inegável a contribuição dos movimentos históricos para a melhoria do atendimento infantil. Mas, vivemos em uma sociedade excludente e, apesar de a criança ter ganhado espaço, conquistado direitos, estar em lugar de destaque e de privilégio em teorias e discursos, há crianças que ficam à margem desses direitos, que vivem nas ruas, nos sinais de trânsito, nos estacionamentos, muitas sem educação, apesar de seus direitos constarem nos preceitos legais. A Educação básica, como direito e conquista social, está em expansão, mas não é acessível à maioria das crianças em nosso país. É preciso assegurar a oferta de vagas, cobertura de atendimento e destinar recursos para tal.

Segundo o Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira – INEP (apud ROSA, 2007), no ano de 1996, em esfera nacional, somente 17,32% do total da população até seis anos estavam matriculados na Educação Infantil. Em 2000, os dados indicam 26,57% e, em 2004, embora tenha apresentado expansão, somente 35,57% das crianças até seis anos estavam matriculadas na Educação Infantil. Estamos longe de atingir os 100% previstos pelo FUNDEB.

A Constituição definiu os percentuais mínimos da receita de impostos que devem ser destinados ao ensino: 8% da competência da União e 25% dos Estados e municípios.

O FUNDEF foi implantado em todo território nacional no dia 1º de janeiro de 1998 e foi substituído pelo FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional n. 53/96, aprovada em 6 de dezembro de 2006. Segundo o MEC (2007)¹⁰, tem por objetivo proporcionar a elevação e nova distribuição dos investimentos em educação. Esta elevação e nova distribuição ocorrerão por conta das mudanças relacionadas com as fontes financeiras que o formam, com o percentual e com o montante de recursos que o compõem e estão ao seu alcance.

Com as modificações que o FUNDEB oferece, o novo Fundo atenderá não só o Ensino Fundamental [6-7 a 14 anos], como também a Educação Infantil [até 6 anos], o Ensino Médio [15 a 17 anos] e a Educação de Jovens e Adultos. O FUNDEB terá vigência de catorze anos, a partir do primeiro ano de sua implantação. O percentual de contribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios para o FUNDEB sobre as receita de impostos e transferência especificadas pela E.C. n.º53/06, elevar-se-á gradualmente, de forma a atingir

¹⁰ Site www.gov.br, consultado em 22.09.2008.

20% em três anos, quando então o FUNDEB estará plenamente implantado. Estimativas do Governo Federal apontam para um montante de receitas de impostos e transferências dos Estados e Municípios de cerca de R\$ 51 bilhões, e de uma parcela de complementação da União de cerca de R\$ 5,0 bilhões em 2009, quando o FUNDEB estiver totalmente implantando. O universo de beneficiários do Fundo é da ordem de 48 milhões de alunos da Educação Básica.

Nesse sentido, as normas devem ser formalmente registradas, para que sejam afirmadas e se tenha o dever para com elas. As normas são legisladas pelo Estado e dependem do processo de educação, de organização política e social dos indivíduos, da sociedade como também da garantia e proteção jurídica para seu cumprimento ou questionamento, em caso de violação.

Hoje, o conjunto de leis existentes determina que a política para as crianças até seis anos e suas famílias deverá ser implementada com o apoio e com a participação de todos os segmentos da sociedade, desde os ministérios, em especial os da Educação, da Saúde, da Previdência Social, da Justiça e do Trabalho, até as Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais, os Conselhos Tutelares, os Juizados da Vara da Infância, as Associações e Organizações da sociedade civil, juntamente com os profissionais da comunicação e da informação.

No Brasil, a organização estatal e sua política são feitas na lógica das políticas setoriais e apresentam estruturas setorializadas e piramidais. A gestão de cada política no Ministério de Educação e Cultura, no de Saúde e Justiça, que têm projetos voltados à criança e infância, obedecem, na maioria das vezes, aos interesses de grupos existentes no interior das instituições e não às necessidades da população.

Cada área das políticas públicas destinadas às crianças tem uma rede própria de instituições e(ou) serviços. Rosa (2007) critica essa desarticulação, mostrando que ela gera fragmentação da atenção às necessidades da criança que passa a ser entendida como um ser/objeto compartimentado e, conseqüentemente, atendida por ações paralelas que não convergem em seu objetivo e propósito, gerando assim um quantitativo expressivo delas, corretamente teorizadas, mas qualitativamente desqualificadas:

[...] as políticas públicas sociais são setoriais, desarticuladas e respondem a uma gestão com características centralizadoras e hierárquicas, deixando prevalecer práticas que não geram a atenção integral à educação infantil. Percebe-se que cada área das políticas públicas tem uma rede própria de instituições e/ou serviços e que essa desarticulação está presente nas ações voltadas às crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil (ROSA, 2007, p. 38).

Para essa autora, (2007, p. 38), “Os projetos e programas voltados para as crianças de até seis anos tentam articular as ações e serviços, mas a execução desarticula perde de vista a integridade das crianças”, dificultando o reconhecimento da criança como cidadã, sujeito de direitos, que têm necessidades e expectativas independentes das condições socioeconômicas em que vive.

A política de atendimento infantil não é prioridade, e isso se verifica na fragmentação das ações que se destinam a operacionalizá-las e na forma desarticulada como são executados os programas e projetos destinados à Educação Infantil. Então,

a falta de articulação presente nos ministérios setoriais se reflete, também na dificuldade de coleta de informações, principalmente aquelas de caráter gerencial. Observa-se uma carência de dados sistematizada sobre a atuação das esferas político-administrativas na participação dos serviços prestados para atender a criança (ROSA, 2007, p. 44).

Os programas desenvolvidos pelo Ministério da Saúde são: Programa Nacional de Aleitamento Materno (PNIAM), Programa Nacional de Triagem Neonatal, Programa Nacional de Imunização PNI, Política Nacional de Alimentação e Nutricional.

Na área de Assistência Social, há o Programa de atenção Integral a Família (PAIF), Programa Bolsa-Família, Atenção à criança até seis anos.

O ministério da Justiça tem o projeto Sentinela, que se caracteriza por um conjunto de ações de natureza psicossocial especializado, destinado ao atendimento de crianças e de adolescentes, vitimados pela violência, abuso e exploração sexual. Igualmente o Programa Erradicação do Trabalho Infantil (PET) e o programa Crianças, Centro de Atendimento (SOS).

O Ministério de Educação e Cultura desenvolve e está sob sua responsabilidade o Programa de Atendimento em creche para crianças até três anos, Programa de atendimento em pré-escola para crianças de quatro a seis anos. Apesar dos programas existentes, as crianças continuam desamparadas e a crítica que se faz é esta:

o Brasil conheceu, nos últimos anos, uma multiplicação de programas nos diferentes ministérios, que foram implantados de forma fragmentada, sem sistema de informação consistente e articulado se sem processo de avaliação do impacto das ações, serviços e programas na melhoria de vida d população A duplicação e a fragmentação das ações são observadas tanto entre os ministérios quanto dentro deles, entre os vários programas e ações (UNESCO apud ROSA, 2007, p. 45).

Essa autora elege (2007, p. 44) “a perspectiva de que a intersetorialidade, efetivada pela tessitura das políticas para a Educação Infantil, constitui a pedra fundamental do sucesso no atendimento à criança”. Políticas públicas para a infância são um investimento social e requerem compromisso e participação da família, das profissionais e da comunidade envolvidos no processo de atendimento à criança. Por isso, é preciso romper, principalmente nas esferas de atuação governamental, com a cultura da fragmentação e da setorização existente hoje.

Outro aspecto, segundo Corsino (2003, p. 56) é que “os documentos, por si sós, não são o bastante. É preciso ação e metodologia de implantação para que os fatos oficiais não se tornem letra morta”.

Maranhão (2008), após cruzar dados do Índice de Educação Básica (IDEB) com o SAEB, Prova Brasil e dados sobre rendimento escolar, denunciou uma situação educacional abaixo da crítica em todo o território nacional. A média das avaliações nem chegou a quatro, quando a esperada era seis, para nos equipararmos aos outros países avaliados pela Organização para Coordenação e Desenvolvimento (OCDE). Essa equiparação só será alcançada no Brasil, segundo o MEC, em 2022.

Concordamos com o pensamento de Kramer (2005, p. 117), quando diz que “no campo das políticas públicas direcionadas à infância temos tido historicamente avanços, retrocessos e impasses, ganhando muitas vezes no discurso, perdendo, contudo, nas ações concretas”.

II ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA TRAJETÓRIA TEÓRICA

Para nosso estudo é de fundamental importância conhecer as recentes discussões sobre letramento, alfabetização e Educação Infantil tendente a compreender como se constituíram, historicamente, esses conceitos e quais as bases epistemológicas subjacentes a esses conceitos e que permeiam práticas e discursos dos profissionais que atuam, hoje, no campo da Educação Infantil.

2.1 Alfabetização, letramento e Educação Infantil

O mundo contemporâneo requer níveis de educação cada vez mais altos. Multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita impostas pelos meios eletrônicos, cultura de massa, industrialização e globalização. Hoje, mais do que nunca, conviver e ser agente desse mundo depende do letramento, já que saber ler e escrever tem-se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às necessidades contemporâneas.

É preciso fazer uso da leitura e da escrita, apropriar-se da função social; é preciso letrar-se. Segundo Soares (2000, p. 4), “Se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada”.

Entre os inúmeros problemas enfrentados, hoje, a respeito do ensino inicial da leitura e da escrita, surgem novas discussões e propostas em torno do letramento. Letramento é uma palavra recém-chegada ao vocabulário da educação e das Ciências Linguísticas e, por isso, é um conceito multidimensional. Por se tratar de palavra recente, é pouco conhecida nos meios educacionais. Sua utilização e significado têm variado, dependendo dos espaços e objetivos com que é utilizada.

Para Mortatti (2006, p. 12), letramento é “entendido ora como complementar à alfabetização, ora como diferente desta e mais desejável, ora como excludentes entre si”. Além da oscilação terminológica, o termo é marcado por certa imprecisão. Essas diferenças mostram a complexidade desses fenômenos que, sem dúvida, têm entre si relações complexas.

Segundo Soares (1999), a palavra letramento surgiu no Brasil na década de 1980,

influenciado pelo termo inglês “literacy”¹¹ que, até a década de 1990, era traduzido por “alfabetização” e, mais recentemente, por “alfabetismo”.

O termo foi usado pela primeira vez por Mary Kato, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (1986), como tradução do termo “literacy”¹², com o sentido de que a língua falada culta é consequência do letramento. A autora relaciona esse termo com a função da escola de formar cidadãos funcionalmente letrados, tanto do ponto de vista cognitivo individual quanto da sociedade, “a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado” (KATO apud MORTATTI, 2004, p. 88).

Nesse sentido, letrado é o sujeito que, ao fazer uso da linguagem escrita, consegue se comunicar e atender à sua necessidade individual de crescer cognitivamente nas sociedades que prestigiam a linguagem escrita como um dos instrumentos de comunicação.

Pesquisadores como Leda V. Tfouni (1988), Ângela Kleiman (1995), Magda Soares (2003), Vera Masagão Ribeiro (1999), Maria do Rosário Longo Mortatti, (2004) Corsino (2003) e Colello (2006) exploram diferentes aspectos do fenômeno letramento, de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, evidenciando a complexidade de aspectos e de problemas atinentes e a diversidade de perspectivas de análise.

Além do embate conceitual, a oposição entre alfabetização e letramento carrega posicionamentos diferentes em relação às concepções implícitas ou explicitamente assumidas no que tange às práticas pedagógicas por elas sustentadas.

Tfouni (1988) situa letramento no âmbito do social, indicando algo mais que alfabetização, situada na esfera individual. Para ela, letramento é uma questão complexa em sociedades letradas e que, nas relações entre pensamento e linguagem, não existe identificação entre analfabeto e iletrado. Posteriormente, em 1995, ao afirmar que a alfabetização, muitas vezes, está sendo mal-entendida, a autora passou a utilizar o neologismo “letramento”, pela falta, em nossa língua, de palavra que possa ser usada para designar esse processo de alguém estar exposto aos usos sociais da escrita sem, no entanto, saber ler nem escrever.

Kleiman (1995, p. 19) define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos

¹¹ Deriva do latim, *litteratus*. Na época de Cícero, significava “um erudito”. No início da Idade Média, o *litteratus* (em oposição ao *illetteratus*) era uma pessoa que sabia ler em latim. Após a Reforma, *literacy* passou a significar a capacidade que uma pessoa tinha de ler e escrever em sua língua-mãe.

¹² Palavra que quer dizer pessoa educada, especialmente capaz de ler e escrever.

específicos, para objetivos específicos”. Baseada em Street (1984)¹³ a autora aponta duas concepções de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

O modelo autônomo enfoca a dimensão técnica e individual do letramento e considera as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram, no contexto social.

Além de ver a escrita como produto completo em si mesmo, não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. Atribui a responsabilidade do fracasso ao indivíduo que, marginalizado, não pertence às sociedades tecnológicas.

A escola tem se pautado no modelo autônomo de letramento, que o associa quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. Esse modelo, segundo Corsino (2003), vê a escola como difusora da cultura letrada e valoriza as práticas escolares de letramento, desconsiderando as diferenças culturais e linguísticas dos alunos e do próprio meio sócio-cultural mais amplo, com suas multiplicidades de textos, práticas, apropriações e valores.

O modelo ideológico versa sobre a dimensão social do letramento, apresentando diferentes versões para fundamentá-lo. Em seu valor pragmático, necessário para o efetivo funcionamento da sociedade, ou seja, na interpretação liberal de letramento como adaptação, surge o conceito alfabetização funcional, adotado pela UNESCO com base em estudo realizado por William Gray, em 1956. Na interpretação política e ideológica, divisa seu poder revolucionário, seu potencial para transformar a relação e as práticas sociais injustas.

Nesse modelo, “leitura e escrita são consideradas atividades eminentemente sociais, que variam no tempo e no espaço e dependem do tipo de sociedade, bem como dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa” (MORTATTI, 2004, p. 104). Não existe um único tipo de letramento. Trata-se de um continuum, em sua dimensão social. Letramento é um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos (sem, contudo, ser um atributo essencialmente pessoal) se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem.

Para Mortatti (2004, p. 106), “Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais”. Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita. É uma

¹³ Street, B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press, 1984.

característica das sociedades grafocêntricas, em que valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita, valorizando o ler e o escrever, de modo mais efetivo do que o falar e o ouvir. Como bens culturais e saberes constitutivos, sua apropriação pelos cidadãos é condição de participação, emancipação e mudança, tanto do ponto de vista individual como social. Entretanto, viver em uma sociedade letrada não garante, a todas as pessoas, formas iguais de participação na cultura escrita. “Ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada” (MORATTI, 2004, p. 107). Uma pessoa pode ser capaz de ler sinopses de capítulos de telenovelas em revistas ou jornais, mas não conseguir ler uma bula de remédio ou impressos oficiais. Outra pode ser capaz de ler textos técnicos em sua área de atuação profissional, mas não consegue escrever um texto minimamente compreensível.

Leitura e escrita são processos distintos que envolvem diferentes habilidades e conhecimentos, bem como diferentes processos de ensino e aprendizagem (precisam ser ensinadas e aprendidas), ao longo do qual se encontram estágios intermediários que podem indicar múltiplos tipos e níveis de habilidades e conhecimentos. Daí esta verdade:

Da complexidade desses processos resulta também a complexidade das possíveis definições de “letramento”, especialmente em suas dimensões individual e social e em suas relações com a alfabetização e com a educação (escolar) (MORTATTI, 2004, p. 100).

Emilia Ferreiro, a partir dos estudos psicogenéticos dos anos de 1980, contesta a distinção entre alfabetização e letramento, defendendo um único e indissociável processo de aprendizagem.

Para Magda Soares (2001, p. 18), letramento significa o contrário de analfabetismo. Letramento é “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”.

Essa autora considera a ênfase nos dois extremos nefasta à aprendizagem da língua escrita e defende a complementaridade e o equilíbrio entre alfabetização e letramento, além da importância de distingui-los e aproximá-los, visando banir as práticas mecânicas de ensino e também para repensar a especificidade da alfabetização:

A distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização. Por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de

alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também está e depende daquele (SOARES, 2003, p. 90).

No Brasil, a discussão sobre letramento se potencializa enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento e uma perda de especificidade da alfabetização, o que talvez explique o atual fracasso na aprendizagem no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, denunciadas pelas avaliações estaduais (SARESP, SIMAVE), nacionais (SAEB, ENEM) e internacionais (PISA)¹⁴: altos índices de precário ou nulo desempenho em prova de leitura, grande contingente de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados, apesar dos quatro, seis, ou oito anos de escolarização.

A entrada da criança e também do adulto analfabeto no mundo da escrita ocorre em dois processos simultâneos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita – o letramento.

Alfabetização e letramento

são processos interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 25).

Embora designem processos interdependentes e indissociáveis, são de natureza fundamentalmente diferente. Concernentes a conhecimentos, habilidades e competências específicas, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. Diante disso, é necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado na educação. Alfabetização não precede o letramento. Os dois processos são simultâneos.

Para Colello (2006), a alfabetização, processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita (alfabético e ortográfico), envolve a consciência fonológica, identificação das relações fonema-grafema, as habilidades de codificação e de decodificação da língua escrita, o

¹⁴ SARESP – Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo; SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública; SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

conhecimento e o reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Assim,

alfabetização é processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja; o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita [...] o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (COLELLO, 2006, p. 3).

O letramento implica a imersão das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito e, conseqüentemente, desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, e atitudes positivas em relação a ela.

O letramento, como atividade organizada socialmente, produz sentidos, que se materializam em práticas discursivas que, por sua vez, vão determinar esquemas de papéis quando postos em ação e garante a participação eficiente dos sujeitos que dominam a escrita e marginaliza aqueles que não têm acesso a esse conhecimento.

Ao permitir que a criança interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita lhe assegura condição diferenciada em sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código.

Colello (2003), analisando o modelo autônomo de letramento baseado em Street e Kleiman (1995), ilumina que a tensão entre as práticas sociais e as práticas escolares de leitura e de escrita é que situa a possibilidade de ruptura deste modelo autônomo de letramento que tem se instaurado na escola. É responsabilidade da escola ampliar o universo cultural das crianças e pensar o letramento de forma crítica. Essa postura comporta contextualização dos gêneros discursivos que cada criança e seu grupo dispõem em suas esferas de atividade e o olhar, o contexto do grupo ao qual as crianças pertencem, onde as diferenças, as desigualdades sociais e a distribuição de bens materiais interferem no acesso ao acervo cultural coletivo construído ao longo da história.

Existem diferentes tipos e níveis de letramento, tendo em conta que, em nossa sociedade letrada, a língua escrita está presente em quase todos os lugares, tem inúmeros usos, exerce muitas funções e se articula de muitas maneiras. Diante disso, define letramento como “a apropriação de diferentes tipos de textos e participação em práticas de leitura e de escrita” (COLELLO, 2003, p. 5) e, para melhor especificá-lo ou delimitá-lo, a autora utiliza

os termos letramento escolar, letramento literário e letramento prático.

O letramento escolar se relaciona com as práticas de leitura e de escritas tipicamente escolares. Na escola, aprende-se a operar com texto, lendo, estudando, analisando, resumindo, deduzindo, inferindo, produzindo, etc. Nesse espaço, aprendem-se procedimentos, vocabulário e uso adequados de conhecimento e operações com os textos, tais como os gêneros discursivos, os textos didático-informativos, redações escolares, enunciados de exercícios e provas, análise sintática, morfológica e gramatical.

O letramento literário se refere à leitura e à escrita de textos literários, à fruição e à experiência estética do sujeito e à possibilidade de transitar no ficcional, necessitando que, quanto mais experiência de leitura literária (poesia, prosa), maior nível de letramento literário terá o sujeito.

O letramento prático inclui suportes textuais como folhetos, cartazes, placas, jornais, revistas, letreiros (diferentes tipos de textos, funções e intenções enunciativas distintas) que permitem ao sujeito circular com autonomia no espaço urbano.

Dessas reflexões, pode-se concluir que a aprendizagem da leitura e da escrita da língua apresenta desafios, pois envolve “muitas facetas” (SOARES, 2004) e é processo complexo. A alfabetização não se resume a ensinar a ler e a escrever palavras e frases de forma mecânica, mas deve possibilitar condições para que a criança se desenvolva como ser humano integrado no mundo, atuando constantemente e fazendo sua história.

Outra questão há que se considerar: segundo Vygotsky (1991), a aquisição da escrita tem papel fundamental no desenvolvimento cultural e psíquico dos indivíduos. A essência da escrita está no fato de que esta é um sistema de símbolos e signos, e seu domínio não sucede por via exclusivamente mecânica, por uma aprendizagem artificial. Dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo e, para compreender o desenvolvimento da escrita na criança, é necessário estudar a “pré-história da linguagem escrita” – a história das várias formas de expressão da criança –, o que se passa com a criança antes de ser submetida a processos deliberados de alfabetização.

Essa história é constituída por ligações em geral não perceptíveis à simples observação e começa com a escrita no ar, com o gesto da criança ao qual nós, adultos, atribuímos um significado. Os gestos, as brincadeiras de faz de conta, o desenho são, segundo Vygostky, como simbolismos que levam diretamente à linguagem escrita. Entre o gesto e o signo escrito, dois elementos se interpõem: o desenho e o faz de conta. Desenhando e brincando de faz de conta, compõem uma linha única de desenvolvimento que leva ao gesto – forma inicial de comunicação –, às formas superiores da linguagem escrita.

A escrita é um simbolismo do segundo grau, pois a escrita representa a fala, uma vez que “se forma por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais” (1991, p.184). Para sua aquisição, é preciso que o nexos intermediário – representado pela linguagem oral – desapareça gradualmente e a escrita se transforme em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos e as situações designadas. Assim, “o leitor será capaz de ler idéias e não palavras compostas de sílabas num texto. Da mesma forma, ao escrever, registrará idéias, e não apenas grafará palavras” (MELLO, 2005, p.27).

Como a escrita é uma função culturalmente mediada, a criança que se desenvolve numa cultura letrada está exposta aos diferentes usos da linguagem escrita e a seu formato, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural ao longo de seu desenvolvimento. A criança precisa compreender que o funcionamento da língua escrita é um sistema de signos que não tem significados em si. Os signos representam outra realidade, isto é, o que se escreve tem uma função instrumental, funciona como um suporte para a memória e a transmissão de idéias e conceitos.

Corsino (2003, p.118) acentua que, “para se apropriarem da linguagem escrita, as crianças precisam viver situações reais e significativas em que a escrita seja relevante e necessária”, ou seja, situações de letramento.

Diversas maneiras de ler de diferentes leitores, grupos, classes sociais dependem de razões econômicas, históricas, políticas, sociais e culturais. Os estudos acerca da psicogênese da língua escrita e sobre letramento contribuíram para a compreensão da alfabetização como processo e do letramento como dimensão sócio-cultural da língua escrita e de seu aprendizado. Ambos os movimentos, em suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina, e com o reducionismo que delimita a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

A apreensão da língua escrita pela criança, com ênfase no papel da escola e na construção do conhecimento, implica complexa atividade de construção do conhecimento que abarca as dimensões cultural e emocional. Nesse contexto, a intervenção do professor é crucial para o desenvolvimento da criança. Além de compreender as teorias interacionistas e sociointeracionistas sobre conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem, deve oportunizar estratégias e práticas que levem à construção do sistema de leitura e de escrita.

A alfabetização é vista como instrumento privilegiado de aquisição de saber e como imperativo da modernização e desenvolvimento social. Nessa linha, considera-se isto:

A leitura e escrita se apresentam como um momento de mudança, como indicativo e anúncio de um outro ritual de passagem para um mundo novo – para o Estado e para o cidadão: o mundo público da cultura letrada que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado. Um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir (MORTATTI, 2000, p. 297).

Hoje, a escola e a alfabetização vêm sendo questionadas cada vez mais, com base na ambiguidade dos efeitos pretendidos nas novas ilusões daí decorrentes. Os altos índices de evasão e de repetência apontam o fracasso da escola em alfabetizar e de responder às urgências sociais e políticas.

A alfabetização tem constituído uma das questões sociais mais fundamentais, por suas implicações político-econômicas. Nesse sentido, ressalve-se:

A ideologia da “democratização do ensino” anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do menor número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa – “Há vagas para todos!”, “Nenhuma criança sem escola!” –, as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam (SMOLKA, 2003, p. 16).

Historicamente, o processo de educação escolar no Brasil está marcado pela exclusão das camadas populares da sociedade. Ao expulsar muitos dos que nela ingressam já em seu processo de alfabetização, reforça o analfabetismo, legitimado por práticas pedagógicas e discursos preconceituosos e ignora os conhecimentos que o aluno traz de seu cotidiano, responsabilizando-o por seu fracasso.

O problema recai sobre a alfabetização: o fracasso está na aprendizagem da leitura e da escrita. Essa realidade produz o analfabetismo funcional (UNESCO, 1990), conceito que se refere à pessoa, que apenas sabe ler e escrever, sem saber fazer uso da leitura e da escrita, ou como o iletrismo, o contrário de letramento (SOARES, 2004).

Considerar a leitura como código neutro, como um conjunto de significantes sem significado e identificar o ato de leitura como decifração e do ato da escrita como cópia, é fazer com que a função social da escola se perca e a aprendizagem do aluno se torne sem significado (MOLL, 1996, p. 9).

Superar esses dilemas e buscar a qualidade de ensino exige determinadas posturas filosóficas, embasamento teórico para fundamentar a reflexão e a prática do professor.

Outro aspecto importante nessas reflexões diz respeito aos métodos de alfabetização.

Em nosso país, por muito tempo predominou a discussão acerca da eficácia dos métodos de alfabetização, gerando confrontos entre os chamados métodos sintéticos (que partem de elementos menores que a palavra), métodos analíticos (que partem da palavra ou de unidades maiores), chegando-se a uma combinação de ambos nos chamados métodos analítico-sintéticos, como é o caso da palavração.

Apesar dos métodos, o fracasso escolar continuava presente, pois desconsideraram as diferenças individuais na aprendizagem e os desacordos em relação ao tipo de estratégia perceptiva utilizada em cada um: auditiva para uns, visual para outros. Como ambos os métodos se apoiam em diferentes teorias da aprendizagem, a utilização dos métodos mistos também não resolveu o problema da alfabetização nas séries iniciais.

Na disputa pela hegemonia de determinado método, elegeu-se um conjunto de pré-requisitos para uma alfabetização bem-sucedida, privilegiando-se principalmente uma maturidade dos aspectos perceptuais e motores aliados a um domínio da linguagem oral. Para decidir se uma criança pode começar ou não sua aprendizagem sistemática, é necessário que ela possua um mínimo de maturidade na coordenação viso-motora e auditivo-motora, de um bom quociente intelectual e de um mínimo de linguagem.

Nessa concepção de alfabetização, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como foco fazer o aluno chegar ao reconhecimento das palavras garantindo-lhe o domínio das correspondências fonográficas. Tratava-se de visão comportamental da aprendizagem, de natureza cumulativa, baseada na cópia, na repetição e no reforço. A ênfase estava nas associações e na memorização das correspondências fonográficas, pois se desconhecia a importância de a criança desenvolver sua compreensão do funcionamento do sistema de que a escrita alfabetiza e de saber usá-lo desde o início em situações reais de comunicativa.

O interesse dos estudos, centrados na psicologia de base associacionista e comportamentalista e na pedagogia que privilegia o método, volta-se para os estudos centrados na psicolinguística, na sociolinguística e na linguística – para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo.

As pesquisas emergentes a partir de então e as concepções teóricas adotadas dão margem à proposição de dois modelos pedagógicos diferenciados de alfabetização. Alguns, com ênfase no processo de letramento: uso de práticas de leitura e escrita na sala de aula, e outros, consideram a necessidade de atividades específicas de alfabetização, voltadas ao estímulo da consciência fonológica sobre a aprendizagem de escritas alfabéticas.

Em busca de soluções, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança; e segundo Mortatti (2006 p. 10), “o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma ”revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questiona a necessidade das cartilhas”.

A partir de pesquisas desenvolvidas na Argentina e no México por Emilia Ferreiro – doutora pela Universidade de Genebra e orientada por Jean Piaget, essa nova teoria busca explicar, de uma perspectiva psicolinguística resultante do entrecruzamento de dois marcos conceituais – a teoria da linguagem de N. Chomsky e a da inteligência de J. Piaget. A aquisição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético, que se inicia antes da escolarização e segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas, numa relação direta entre ontogênese e filogênese (MORTATTI, 2006, p. 265).

As idéias da psicogênese da língua escrita revelam a evolução conceitual em relação às concepções tradicionais sobre alfabetização. A língua escrita passa a ser vista como sistema de representação e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como código de transcrição de unidades sonoras nem como objeto escolar; sua aprendizagem como conceitual, e não como aquisição de uma técnica. A criança aprende como um sujeito cognoscente, ativo e com competência linguística, constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada.

Os estudos no âmbito da linguística, da sociolinguística e da psicolinguística desfilam a importância das práticas sócias de leitura e escrita e enfatizaram as diferenças entre as modalidades língua oral e língua escrita. Mais, demonstraram como muitas crianças se apropriavam da linguagem escrita por meio do contato com diferentes gêneros textuais, extrapolando mediante sua interação com adultos alfabetizados a leitura e a produção de textos, mesmo antes de estarem alfabetizados de forma convencional.

O construtivismo defende uma alfabetização contextualizada e significativa pela transposição didática das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula e considera a descoberta do princípio alfabético consequência da exposição aos usos da leitura e da escrita nas quais os alunos revelam, espontaneamente, suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita, cabendo ao professor o papel de intervir a tornar mais efetiva essa reflexão. Não haveria necessidade de estudo sistemático da correspondências som-grafia nem de atividades

de estímulo à consciência fonológica, uma vez que esta seria uma consequência da própria evolução conceitual da criança em face de uma aprendizagem reflexiva da leitura e da escrita.

A emergência do pensamento interacionista baseado nas teorias de L.S. Vygotsky, M. Bakhtin e M. Pêcheux é defendida, aqui no Brasil, por Smolka (1989), que, fundamentando-se na relação entre pensamento e linguagem, passa a abordar a alfabetização como processo discursivo, enfocando as relações de ensino como fundamentais nesse processo e deslocando a discussão de como, para, por quê e para quê ensinar e aprender a língua escrita na fase inicial de escolarização.

Essas abordagens, complementares entre si, apresentam aspectos discordantes de fundo teórico-epistemológico, resultando em diferentes posições no que diz respeito às relações de ensino. Piaget e Ferreiro enfatizam o ponto de vista da criança que aprende e consideram a construção individual do conhecimento, lembrando que, quando se ensina alguma coisa com a criança, nós a impedimos de uma descoberta por si mesma.

Vygotsky, elaborando o conceito de zona potencial de desenvolvimento, afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz com cooperação. Enfatiza o papel do adulto como regulador na relação com a criança que internaliza formas culturais de comportamento (papéis e funções sociais).

João Wanderlei Geraldi (1980), nessa mesma linha, afluí contribuições importantes ao discutir o processo de alfabetização como integrante do ensino da língua, subordinado aos pressupostos advindos do interacionismo linguístico.

Sugere que a especificidade do ensino da língua se encontra no trabalho com o texto, compreendido sempre como uma atividade de produção de sentidos. O professor passa a ser entendido como um interlocutor ou mediador entre o texto – o objeto de ensino – e a aprendizagem, e o aluno, como sujeito leitor e autor de seus textos.

A disputa entre os partidários do construtivismo ou interacionismo e os defensores dos tradicionais métodos (misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e o tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alunos alfabetizados “engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização.” (MORTATTI, 2006, p. 11).

Diante do fracasso ainda persistente, um grupo de pesquisadores brasileiros contestou a proposta construtivista-interacionista, defendendo, como objetivo inicial da alfabetização, o domínio do sistema alfabético mediante uma metodologia voltada para o ensino explícito da correspondências entre fonemas e grafemas, até mesmo de regras ortográficas contextuais. A proposta está baseada em modelos cognitivistas de processamento

da informação na leitura de orientação ascendente, segundo os quais o reconhecimento automático e palavras é fator que melhor explica a compreensão na leitura.

Apesar das produções acadêmicas, da incorporação do discurso oficial, da divulgação de experiências bem-sucedidas em livros, as transformações esperadas e pretendidas em relação à qualidade de ensino não ocorreram.

Os velhos e sempre novos problemas na alfabetização persistem. Soares (2003, p.19) denuncia que o fracasso escolar está com nova vestimenta: “Antes, a criança repetia a mesma série por até quatro vezes e havia o problema da evasão. Agora, e talvez isso seja mais grave, a criança chega à 4ª analfabeta.” Propõe a reinvenção da alfabetização defendendo a especificidade da alfabetização e sua importância na escola, ao lado do letramento, sem voltar ao que já foi superado, mas aprendendo com o passado, corrigindo, avançando.

A alfabetização é parte constituinte da prática da leitura e da escrita. Ela tem uma especificidade que precisa ser ensinada de forma sistemática – domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonemas grafemas –, não deve ficar diluída no processo de letramento. Continuando, a autora elucida que, atreladas às mudanças na concepção de alfabetização se passou a ignorar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. Codificar e decodificar viraram nomes feios “métodos” viraram palavões. Ao desprestigiar e ignorar essa especificidade na alfabetização, explicar-se-á uma das causas da precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos hoje.

A mudança conceitual que veio na década de 80 fez com que o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser feito pela interação com o objeto de conhecimento. Mais do que a apropriação de um código, alfabetização envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística. Interagindo com a escrita, a criança constrói hipóteses e vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva. Atrelada a essa concepção, perdurou a idéia errônea de que não seria preciso haver método de alfabetização, ignorando e menosprezando a especificidade da aquisição da técnica da escrita:

Aí é que está o erro. Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e decodificar (SOARES, 2003, p. 17).

Continuando, a autora ilustra que, nas concepções anteriores, as alfabetizadoras tinham um método, mas não havia uma teoria que fundamentasse sua prática e as crianças não

aprendiam. Muitas ficavam retidas na 1ª e 5ª série, mas pelo menos havia o “não sei”. Hoje temos uma “bela teoria”, sem método e os alunos que chegam à 8ª série, pensam que têm um nível de ensino fundamental e não têm. A escola não está formando leitores e escritores. “É preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método” (p. 17).

Educar é um processo de transformação das pessoas, devem existir objetivos, e da teoria educacional tem que derivar um método que dê caminho ao professor. “É uma falsa inferência achar que a teoria construtivista não pode ter método, assim como é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos. O ambiente alfabetizador não é suficiente” (p. 18).

O construtivismo é uma teoria mais complexa e suas contribuições representam avanços conceituais inquestionáveis em relação ao processo de aquisição da língua escrita. Entretanto, quando a criança se torna alfabética, precisa se apropriar do sistema alfabético e do sistema ortográfico de escrita – tendo como suporte a linguística. Além de conviver com material escrito, é preciso orientá-la, sistemática e progressivamente, para que possa se apropriar do sistema de escrita, sem desconsiderar o letramento.

Outro aspecto que não podemos deixar de levar em conta é que, na literatura científica internacional, as relações entre a capacidade denominada de consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita têm gerado muitas controvérsias.

Segundo Rego (2006), há um retorno explícito ao método fônico e a um modelo de alfabetização restrito ao reconhecimento de palavras, em que prevalece o ensino direto, independentemente dos níveis conceituais da criança, de sua compreensão acerca do sistema alfabético da escrita. Para esta proposta, as diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos que fazemos da comunicação escrita também são irrelevantes.

Uma prática pedagógica focada principalmente no estudo das correspondências fonográficas não seria suficiente para produzir uma alfabetização de qualidade, uma vez que a leitura e escrita são ferramentas culturais inexistentes para considerável número de crianças, privando-as do acesso a formas de comunicação que só aparecem nos textos escritos.

Se, por um lado, não podemos descartar a importância das práticas socioculturais de leitura e a apropriação da língua escrita como forma de comunicação, temos a considerar que também é um fato incontestável, que só a partir da descoberta do princípio alfabético e das convenções ortográficas formamos um leitor e escritor autônomo (REGO, 2004, p. 7).

Diante das explanações, é imprescindível envolver a criança em atividades pedagógicas baseadas em práticas de alfabetização e letramento, desde o início da

escolaridade, distribuindo o tempo pedagógico de forma equilibrada e individualizada entre atividades que enfeixem a língua através de seus usos sociais e que estimule de forma sistemática o desenvolvimento da consciência fonológica. Estudos¹⁵ realizados mostram que essa prática afeta positivamente a aprendizagem da língua e da escrita, sobretudo quando esta vem associada à palavra escrita por meio de jogos e atividades especificamente dirigidas para tal.

Nesse embate, as tensões entre modernos e antigos, funda-se nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e como aprende a língua escrita (lecto-escritura), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, “um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino” (MORTATTI, 2006, p. 11).

Essa autora pondera que, qualquer discussão sobre métodos de alfabetização é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com o projeto político e social, e que, portanto,

não podemos desconsiderar a complexidade do problema nem o passado desse ensino, ingenuamente supondo que, em relação a esse passado, possamos, ou efetuar total ruptura, ou, de maneira saudosista, buscar seu total resgate, como se não tivesse havido nenhum avanço científico, de fato, nesse campo de conhecimento (MORTATTI, 2006, p. 54).

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é, sem dúvida, o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização (SOARES, 2004).

Por isso, torna-se necessário superar a visão de ensino tradicional, reprodutor, medíocre, o que exige determinadas posturas filosóficas para fundamentar a reflexão e a prática do professor, para não ficar ao sabor dos modismos. É preciso repensar os fundamentos teóricos que embasam a prática educativa do professor.

Nesse sentido, é importante que professores e agentes educacionais, atuantes na educação infantil, tenham clareza dos fundamentos de sua prática, das concepções que alicerçam seu fazer, sua intervenção pedagógica no cotidiano da escola. Pois, se puderem compreender melhor sua prática educativa, poderão transformá-la.

¹⁵ Rego e Dubeux (1994) compararam grupos de crianças de duas escolas públicas submetidas a metodologias de alfabetização diferenciada. Nunês (1995) comparou o desempenho em leitura e escrita de grupos de crianças de classe média alta alfabetizada por diferentes metodologias.

2.2 – Concepções empirista, racionalista e dialética

Qual a origem e como evolui o conhecimento? Para responder a essas questões na marcha da história do pensamento humano foram emergindo e se constituindo três grandes concepções: racionalismo, empirismo e dialética. Essas teorias do conhecimento têm servido de base para o trabalho pedagógico nas escolas e, no entender de Preti (2004), foram as que mais influenciaram o pensamento e a prática pedagógica na modernidade.

Se assumirmos que o conhecimento é historicamente produzido, que está em permanente construção e conceitualmente nunca é único, isto também revela determinada postura filosófica, epistemológica¹⁶. Nessa esteira, leciona Monteiro (2002):

Determinadas práticas indicam determinadas concepções, não numa relação direta, ou seja, cada ação tem por trás uma teoria, mas sim que a análise das nossas ações indicam a maneira como concebemos o conhecimento e razão. [...] fazemos o que pensamos, e pensamos o que fazemos, mesmo que seja inconsciente – o que acontece muitas vezes, mas a análise da prática revela a teoria e a teoria tende a uma prática (p. 17).

Racionalismo e empirismo são modelos de conhecimento com diferenças significativas entre eles, presentes nas práticas docentes e longe de serem superados:

O modelo empirista, partindo da experiência sensível, como fonte única de produção de conhecimento, mostrou que o conhecimento da realidade física é produto da experiência sensível e da experiência perceptível. O modelo racionalista, partindo da dúvida metódica, demonstrou ser inata a razão e ser ela a produtora de conhecimentos sobre a realidade (BORGES, 2006, p. 47).

A alfabetização é um objeto conceitual – objeto de conhecimento – e remete à busca de respostas a questões epistemológicas, questões que permitam compreender como os sujeitos conhecem, como se apropriam do conhecimento.

Aranha (2002, p. 48) define conhecimento como

a relação que se estabelece entre um sujeito cognoscente (ou uma consciência) e um objeto. Assim todo conhecimento pressupõe dois elementos: o sujeito que quer conhecer e o objeto a ser conhecido, que se apresentam frente a frente dentro de uma relação. Isso equivale a dizer que o conhecimento é, então, o processo pelo qual o sujeito se coloca no mundo e, com ele, estabelece uma ligação.

¹⁶ Epistemologia é o estudo do conhecimento ou a compreensão do processo de como chegamos a conhecer.

As concepções alusivas a racionalismo, empirismo e dialética, alicerçadas em polos opostos, dão sustentação ao processo de aquisição do conhecimento. Consequentemente, da alfabetização e do letramento.

Empirismo

Para os empiristas, ensinar e aprender é adquirir conhecimentos e valores por meio do contato com a realidade, com a experiência. Para essa concepção, o recém-nascido nada traz no que toca a conhecimento; “tudo o que ele terá de cognitivo vem do meio externo por mérito da pressão que esse meio exerce sobre o sujeito ou, simplesmente, pela estimulação desse meio” (BECKER, 2003, p. 12). A mente do sujeito é uma “tabula rasa”, uma folha de papel em branco.

Os objetos do meio físico (coisas) e social (relações sociais) vão imprimindo traços, sinais ou caracteres – fragmentos de imagens – na mente do sujeito, por meio de seus órgãos sensoriais. A percepção é fruto do que as sensações registram na mente humana.

O modelo empírico de conhecimento foi produzido pelos filósofos da escola empirista inglesa, John Locke (12632-1704), David Hume (1711-1776) e G. Berkeley (1685-1753), com base na sistematização da indução experimental realizada por Francis Bacon (1561-1626) na obra *Novum Organum* (1620), e no conhecimento que Galileu e outros homens da ciência haviam produzido sobre o universo. Suas vertentes mais conhecidas são o associacionismo e o ambientalismo.

Os filósofos do empirismo colocaram a experiência como fonte de todo o conhecimento e explicaram o conhecimento em termos de passagem das sensações para percepções e, destas, para as abstrações. Mas, remeteram percepção e abstração à origem do conhecimento: às sensações que recebemos diretamente dos objetos. Quanto mais estímulos, mais rapidamente os caracteres se associam, formando noções, conceitos, ideais e valores. Quanto mais contatos dos sentidos com o meio físico e sociocultural, mais conhecimentos e valores vão sendo cunhados na mente do sujeito.

Parte-se do pressuposto que existem “leis” na natureza que determinam o comportamento dos fenômenos, parecidas com o funcionamento de um relógio, de uma máquina, com uma engrenagem sincronizada, seguindo movimentos regulares. Assim,

a mente humana vai assimilando as experiências e preenchendo o seu vazio. Na

mente, as impressões sensíveis se vão depositando, transformando-se, depois, por via de determinados processos mentais, em conceitos e idéias gerais. O conhecimento se daria, assim, fundamentalmente, na leitura da realidade via sentidos, partiria de uma ação sobre o sujeito (PRETI, 2004, p. 1).

Então, esse modelo (contato dos órgãos sensoriais com os objetos e a mente) se transfere na educação para as experiências de aprendizagem. Quanto mais diversificadas as experiências quanto a estratégias e material didático, mais rapidamente o aluno adquire conhecimento e incorpora os valores necessários ao desempenho de seu papel ou profissão na sociedade moderna. O conhecimento tem origem e evolui a partir da experiência que o sujeito vai acumulando, ou seja, dá ênfase aos fatores exógenos para o desenvolvimento do sujeito.

O processo de ensinar-aprender está centrado na figura do professor que tem a função de repassar o conhecimento acumulado pelas gerações ao longo do tempo e “treinar” no aluno a aquisição de habilidades, “dominar” determinado conteúdo, tido como válido e correto, por meio de estímulos manipulados durante a utilização do material didático.

Moreira (2008) assegura que a influência filosófica do empirismo trouxe como consequência, na psicologia, o ambientalismo (o homem é produto do ambiente). Para essa abordagem psicológica, a aprendizagem é sinônimo de desenvolvimento, pois ambos ocorrem simultaneamente. Aprende-se através do treino de habilidades, através da memorização e repetição exaustiva de comportamentos desejáveis. Tem como expoentes Thorndike, Watson, Skinner, Guthrie, Hull e Pavlov.

Da posição empirista, surgem as teorias do condicionamento que definem a aprendizagem pelas mudanças comportamentais – behaviorismo –, destacando o papel do meio como desencadeador desse processo.

A finalidade da educação nessa perspectiva é conservar os valores éticos, étnicos, políticos, e culturais da elite dominante na sociedade como valores universais e absolutos da ciência e da filosofia, descarnados de valores éticos, políticos, neutralidade política.

O professor é o único responsável por planejar as contingências do reforço, “dividindo o conhecimento em módulos de ensino para o melhor aproveitamento do aluno. Sua principal tarefa é modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais para obter o comportamento desejado” (MOREIRA, 2008, p. 61).

Segundo essa autora, o conteúdo e conhecimento transmitidos pelo professor se referem a valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas em sequências curtas, em doses homeopáticas, gradativamente mais complexas.

A avaliação é processual e se dá por meio da observação do comportamento do aluno nos trabalhos individuais e de grupo. O papel da escola é “criar ambiente perfeito para que os alunos possam ser ensinados, punindo os comportamentos indesejáveis que surgirem” (MOREIRA, 2008, p. 61).

O aprendizado ocorre mediante a ensino programado, com aplicação de reforço, elogios, notas, prêmios. O ensino garantiria a aprendizagem. Desse pressuposto decorre a valorização dos métodos educacionais. Situações de ensino organizadas, bem-estruturadas, somadas ao reforço positivo com prêmios e elogios aos alunos, levariam diretamente à aprendizagem.

Em relação à alfabetização, o foco no método, com procedimentos préestabelecidos, pensados e organizados em etapas, desconsidera a criança, suas conquistas e os processos individuais, responsabilizando o aluno por suas falhas.

Na Educação Infantil, tal postura reduz este nível de ensino à idéia de preparo. “Embora os métodos variem, é comum observar brincadeiras e exercícios voltados para o trabalho de psicomotricidade fina, percepções – auditiva e visual, relação letra-som, fonema-grafema, soletrações etc., vistos como preparatórios” (CORSINO, 2003, p. 3).

Racionalismo

A concepção racionalista do conhecimento tem como representante o francês René Descartes, no século XVII, bem assim o inglês John Locke e Kant, estes no século XVIII.

Segundo Borges (2006), Descartes, partindo da dúvida metódica, queria saber como as ideias se formam na mente. Kant, procurando investigar a estrutura da mente, descreveu o processo de produção das ideias como um processo biopsicológico de coordenação mental entre sensações, percepções e concepções. Ambos chegaram à conclusão de que a capacidade de intuir idéias é inata aos seres humanos.

Opondo-se ao empirismo, à luz do racionalismo, é pela razão que se descobrem os princípios gerais sobre a realidade e estes serão confirmados ou não mediante o conhecimento de fatos particulares. Pois,

os homens ao nascer seriam agraciados por Deus que lhes confere ideias inatas (inatismo), ideias “a priori” (apriorismo). Por meio de um processo mental (da razão – racionalismo), partindo de teorias e leis, na maioria das vezes, teríamos a capacidade e a possibilidade de fazer predições sobre a ocorrência de fenômenos

particulares. O conhecimento, portanto, seria intelectual, provindo das ideias e não da experiência (PRETI, 2004, p. 3).

Nessa concepção, o primado é o sujeito, e as formas de conhecimento estão nele pre-determinadas, ou seja, “o ser humano recém-nascido [...] já traz todas as condições cognitivas com as quais enfrentará todas as circunstâncias de sua vida. Assim, ele poderá nascer com predisposições para aprender mecânica, mas não música; para letras, mas não para matemática” (BECHER, 2003, p. 11).

Ao nascermos, trazemos em nossa inteligência os princípios racionais e algumas ideias verdadeiras, inatas. Segundo Descartes, “essas ideias ‘são a assinatura do Criador’ no espírito das criaturas racionais, e a razão é a luz natural inata que nos permite conhecer a verdade”. (CHAUI, 1995, p. 70).

Essas ideias influenciam a educação, pois se o homem ao nascer, carrega consigo determinado “pacote de conhecimentos” – herança genética ou “dádiva divina” –, esse poderá ser aberto e atualizado se lhe forem oferecidas as condições apropriadas (PRETI, 2004). O foco passa a ser o aluno, e ensinar é transmitir conhecimentos e vivenciar valores. Aprender é memorizar conhecimentos e imitar os comportamentos dos adultos. São as aptidões e dons de cada sujeito os responsáveis por sua competência e capacidade de aprender.

Essa concepção despreza a ação do objeto sobre o sujeito. O conhecimento é pré-formado, isto é, o sujeito já nasce com as estruturas do conhecimento e elas se atualizam à medida que este vai se desenvolvendo. O desenvolvimento depende da maturação orgânica, emocional, cognitiva.

O racionalismo concebe o conhecimento como inato, como dado a priori, antes da experiência, na bagagem hereditária do indivíduo, dado como possibilidade em sua estrutura mental (razão e pensamento).

Como, para a concepção racionalista, os sentidos não participam do desenvolvimento e do conhecimento, a experiência sensorial não tem valor. Segundo Preti (2004, p. 3), “há uma rejeição à informação sensorial (por ser limitada e sujeita a “engano”) e um privilégio da razão (por ser precisa e rigorosa) como caminho para se chegar ao conhecimento.” O conhecimento é uma elaboração totalmente mental. Ele não provém da experiência, mas constitui patrimônio original da razão. Para Descartes, as ideias fundamentais são inatas, enaltecendo a razão como fonte de todo o verdadeiro conhecimento.

A Psicologia e Pedagogia, ao incorporarem as ideias racionalistas, desenvolvem o pensamento apriorista, segundo o qual “as condições de possibilidade de conhecimento são

dadas na bagagem hereditária, passíveis de serem submetidas ao processo maturacional, mas sempre predeterminadas a priori” (OLIVEIRA, 2005, p. 110).

O sujeito pensa o objeto e “toda atividade de conhecimento é exclusiva do sujeito como organismo amadurecido, não contando com a interferência do meio. Creditam-se ao sujeito e à sua mente a criação da linguagem e aquisição do conhecimento” (OLIVEIRA, 2005, p. 110). Mas, para que o conhecimento se desenvolva, é necessário que condições de ensino sejam dadas ao sujeito como domínio de conhecimento e exercício de autoridade pelos adultos – disciplina rigorosa para as crianças e jovens. O adulto culto é o modelo a ser seguido e se corporifica na figura do professor. É o professor que detém os conhecimentos e a prática dos valores dominantes na sociedade. O professor só ensina, e o aluno só aprende.

Ensinar nessa concepção é relatar ou descrever atos, definir conceitos, apresentar leis, expor teorias. Aprender é memorizar o que diz o professor e imitar seu comportamento como autoridade. O aluno traz um saber, e o professor, como facilitador, intervém o menos possível, pois o aluno aprende por si mesmo. Essa atitude de mera receptividade diante do saber instituído “traz conseqüências mais amplas como a criação de atitudes baseadas no acomodamento, na submissão e no conformismo perante os poderes estabelecidos” (COTRIM, 1993, p. 63).

A Pedagogia tradicional concebe como objeto final da educação adaptar os indivíduos à sociedade em que vivem. Segundo Cotrim (1993, p. 63), “os conhecimentos, as normas e os valores oriundos da sociedade devem ser transmitidos aos indivíduos para serem, simplesmente, assimilados. Sem questionamento. O conteúdo transmitido pelo ensino tem um caráter de imposição”.

O fracasso escolar é explicado nas diferenças individuais, na capacidade de aprender: “O ‘não aprender’ relaciona-se a problemas eminentemente pessoais e, assim sendo, o aluno, em última instância, é o responsável pelo fracasso escolar” (MOLL, 1996, p. 37). As crianças que apresentam dificuldade para aprender na escola são consideradas portadoras de défices mentais, sensoriais ou neurológicos, com problema de ordem perceptual, motora, linguística, afetiva ou intelectual.

No processo de alfabetização, essa abordagem se manifesta nas propostas metodológicas nas quais a escrita é colocada no espaço da sala – nominando objetos – ou em livros e revistas deixados à disposição, por exemplo, para que a criança naturalmente destes se aproxime e deles se aproprie. O professor desempenha o papel de facilitador que, pondo à disposição o material de leitura e escrita, não intervém no ritmo de aprendizagem de cada aluno (MOLL, 1996, p. 83).

O desafio da aprendizagem consiste em superação das concepções fundadas no racionalismo e no empirismo, ainda muito presentes em nossas salas de aula. Becker (2003, p. 13) assevera que ambos os modelos, apesar da manifesta oposição entre eles, “têm em comum a passividade do sujeito.” Para ele, são posturas epistemológicas demasiadamente míopes para descortinar uma visão adequada da capacidade humana de aprender. “No inatismo, o sujeito não precisa agir porque herdou tudo; no empirismo, porque o meio dará tudo.”

As idéias racionalistas refletem na educação e trazem consequências que não ajudam a transformar, humanizar, libertar o homem. Se a inteligência é um dom, só os que são “inteligentes” aprendem, responsabilizando o indivíduo e o seu grupo social pelo fracasso escolar. Esconde a eficiência pedagógica na desculpa infundada da desnutrição. Compartimentaliza o administrativo e o didático com planos de aulas muitas vezes elaborados por uns e executados por outros, deixando um vácuo nas questões sociais, culturais e éticas.

Assim, a aprendizagem é concebida como uma atividade individual – incentiva a competitividade em detrimento da solidariedade. Colecionam-se informações nos moldes de uma conta bancária, créditos e débitos (“educação bancária”, no entendimento de Paulo Freire). Os alunos têm que reproduzir o modelo apresentado pelo professor, repetindo-o. O conteúdo é fragmentado pronto, acabado, estático e deve ser memorizado, pedaço por pedaço, sem questionamentos. Nas salas de aula, prima-se pelo silêncio – o “ideal” de aluno é o disciplinado, que está aí para aprender o que o professor tem a dizer, normalmente sentados em classes individuais gerando alunos submissos, passivos, dependentes. É proibido equivocarse, crendo-se que isso evita a fixação do erro.

A ideia inatista ainda está presente em nossa cultura e serviu de base para a formulação de algumas teorias pedagógicas, influenciando muitas das práticas educativas com as crianças. Temos como exemplo o jardim de infância, inicialmente criado com o objetivo de propiciar lugar em que as crianças, pequenas sementes, seriam cuidadas por adultos, responsáveis por fazer brotar suas características individuais.

Empirismo e racionalismo permaneceram em oposição até que novo modelo de conhecimento é construído por Hegel e materializado por Marx: a concepção dialética de educação.

Dialética

A concepção dialética propõe uma alternativa de superação da oposição e dualidade

empirismo-inatismo, pois rejeita os absolutismos de um dos polos. Não é nem o meio, nem a hereditariedade, mas ambos, com a ação do sujeito. Nessa perspectiva, Preti (2004, p. 4) esclarece quanto a terceira via:

É a busca de uma síntese das duas posições que, historicamente, se degladiaram, ao afirmar que a realidade é dialética, é um processo de ir e vir, de reflexão-ação, de interação da experiência sensorial e da razão, da interrelação sujeito e objeto, sujeito-sujeito, etc.

Para Monteiro (2002, p. 30), “a razão dialética [...] é a única alternativa de compreendermos a realidade humana bem como a única maneira de se fazer inteligível o processo histórico, constituindo-se, assim, a terceira via de conhecimento capaz de superar racionalismo e empirismo, na perspectiva da dialeticidade do conhecimento e da história”.

O filósofo grego Heráclito de Éfeso (540-480 a.C.), tido como o pioneiro da dialética, concebia esta dialética como algo dinâmico, em permanente transformação: “Não podemos entrar duas vezes no mesmo rio, pois suas águas se renovam a cada instante”.

Segundo Cotrim (1992, p. 65), a palavra dialética vem do grego “*dialektiké*” (a arte do diálogo, do debate, da discussão). Servia para designar, na Antiguidade Clássica, o método de argumentação utilizado por filósofos como Sócrates (469-399 a.C.) e Platão (427-347 a.C.).

Porém, a base epistemológica da concepção dialética de conhecimento tem, em Hegel (1770-1831), seu expoente, nas obras *Fenomenologia do Espírito* (1807), *Ciência da Lógica* (1812 a 1816) e *Enciclopédia das Ciências Filosóficas* (1817).

Hegel concebe a dialética como processo dinâmico, que se manifesta em todo o universo. A essência da dialética reside na contradição que produz o movimento do mundo pelo choque das coisas contrárias. Assim, ensinar é construir significações, (re) significações e valores sobre a realidade sociocultural.

Segundo Chauí (2001, p. 80), Hegel criticou o inatismo, o empirismo e o kantismo por “não haverem compreendido o que há de mais fundamental e de mais essencial à razão: a razão é histórica”.

O método dialético combina Racionalismo (atividade da estrutura mental) com Empirismo (atividade dos órgãos sensoriais) e conclui que o conhecimento se desenvolve na mente do sujeito, a partir de suas interações com o meio, no decorrer do processo de sua existência.

Isso ocorre porque, pela ação do objeto sobre o sujeito, desencadeando processos biopsicológicos de sensações e percepções sensoriais, e pela ação do sujeito sobre o objeto, cria uma imagem mental, entreabrindo processos mentais de percepções intelectivas,

abstrações e reflexos.

Segundo Borges (2002), Hegel identificou e explicitou a existência de uma dimensão objetiva no sujeito e uma dimensão subjetiva no objeto, mostrando que o conhecimento é produto da relação entre o sujeito e o objeto. “Como dois polos de um mesmo processo, superaram tanto o modelo racionalista como o modelo empirista, integrando-os numa visão de totalidade” (p. 122).

A dialética para a lógica hegeliana é que o conhecimento se desenvolve por etapas: tese, antítese e síntese. A tese é o momento da positividade do conhecimento, o momento em que se afirma o que se descobrir de semelhança entre as ideias e a realidade investigada. A antítese é o momento da negação da positividade encontrada, pela descoberta de diferenças entre o que é pensado e o que o objeto é. A síntese é o momento da negatividade, o momento em que se nega a negação das semelhanças encontradas entre as ideias e a realidade, mas sem desconsiderar as diferenças divisadas. Hegel construiu novo modelo de conhecimento que tem como base teórica não a identidade entre ‘ser’ e ‘pensar’, como afirmava Kant, mas a dialética entre ‘ser’ e ‘pensar’ (BORGES, 2002).

Como conhecer para Hegel é reconhecer a história do “Espírito”, os conhecimentos, fruto da relação entre racionalismo e empirismo, são conhecimentos idealizados. Diferentemente de Hegel, Marx concebeu o conhecimento como produto das relações sociais de produção da vida na sociedade e inverteu a idealidade hegeliana, localizando-a nas relações sociais de produção da sociedade capitalista.

Ambas as ações se desenvolvem por oposições/contradições que se superam provisoriamente em unidades. Há, portanto, duas direções no processo de construção do conhecimento: o sujeito age sobre o objeto e o objeto age sobre o sujeito, influenciando-se mutuamente.

Konder (1981, p. 8) conceitua dialética “como um modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Inspirados nos textos de Marx e Engels, diversos teóricos estabeleceram os quatro princípios básicos do pensamento dialético: que tudo se relaciona, tudo se transforma, mudanças qualitativas e luta dos contrários.

Para Cotrim (1993, p. 72), os principais traços de uma pedagogia dialética são:

- aprendizagem passa a ser entendida como produto e processo.
- a mente do aluno não é uma *tabula rasa*, uma folha de papel em branco. Ela traz

consigo conhecimentos, habilidades e valores construídos, com base em suas experiências de vida, em nível de senso comum.

- as experiências variam de acordo com o nível biopsicológico do aluno que, por sua vez, é condicionado pelo meio sociocultural em que ele vive. Dessa perspectiva, há, pois, diversidade de bagagens culturais entre os membros de um mesmo grupo social, entre grupos sociais de uma mesma sociedade entre sociedades.

O conhecimento não é dado “a priori” e nem pelo meio social, mas “uma construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo” (JONASSEN, apud PRETI, 2004, p. 4). É fruto de construções autênticas, com aberturas sucessivas para novas possibilidades, e não somente uma questão de atualização sucessiva de um conjunto de possíveis, predeterminados desde o começo.

O conhecimento “não é transmitido ou adquirido, como sendo um objeto ou uma mercadoria, ele é construído porque a realidade é o sentido que fazemos do mundo e do seu fenômeno” (PRETI, 2004, p. 4).

Ensinar é levar o aluno a construir conhecimentos e valores assentados em sua experiência de vida, leciona Freire (1981). Aprender é assimilar conhecimentos e valores, por meio das experiências pessoais (que não significa sejam individuais) e compartilhadas com os outros ao viver as relações e interações sociais de alteridade na família, na sociedade, na escola. Assim, os valores cultivados na educação, numa postura dialética são “a visão histórico-social do mundo, a solidariedade pelo fim da opressão social, a autonomia de consciência e o senso crítico, a liberdade historicamente situada e a responsabilidade como compromisso social pela emancipação popular” (COTRIM, 1993, p. 73).

Nessa concepção, professor e aluno ensinam e aprendem em respeito recíproco. O professor, “Assume a função de um orientador empenhado em abrir perspectivas culturais e não a função de um doutrinador obtuso, burocrático, rígido, fechador de horizontes culturais” (COTRIM, 1993, p. 73). A relação professor-aluno é solidária e resulta da vivência de práticas democráticas estabelecidas coletivamente pelo professor e pelos alunos. O professor considera que o aluno conseguiu construir até o momento, agindo como mediador para que possa avançar. O aluno só constrói conhecimento novo se agir e problematizar sua ação, tornando-se sujeito da aprendizagem. “O professor educa e é educado. O aluno é educado e educa. Professor e aluno se educam mutuamente” (PRETI, 2004, p. 5).

A finalidade da concepção dialética é transformar os valores da elite dominante na sociedade em valores historicamente produzidos pelas relações sociais de alteridade, relações que necessariamente existem no modo como produzimos nossa vida em sociedade. Assim,

A escola é um lugar de conflitos e contradições que pode ser utilizado pelas forças progressistas sem prol das transformações sociais. A luta pedagógica é um aspecto da luta social global. Em termos específicos a educação escolar tem como função: a. promover a transmissão-compreensão de conteúdos extraídos do 'saber científico'. b. desenvolver o senso crítico do aluno, questionando os conteúdos ideológicos (COTRIM, 1993, p.73).

O conteúdo é trabalhado com base nas experiências dos alunos, e a metodologia está centrada na aprendizagem como processo de construção de conhecimentos e valores, partindo também das experiências dos alunos. O método deve evitar a exposição dogmática e autoritária do saber, pelo professor, como a ênfase romântica na livre investigação e na auto-descoberta pelo aluno. Deve-se buscar uma contraposição reflexiva entre o saber instituído e a experiência concreta dos alunos. Utilizam-se variadas formas de ensino: exposição aberta do professor; leitura crítica de textos convergentes e divergentes; problematização de temas, etc.

A avaliação é diagnóstica, processual e formativa. Procura verificar as diversas facetas do processo pedagógico, ocupando-se, por exemplo, da assimilação lógica do conteúdo, do desenvolvimento do senso crítico, da criatividade.

Para Cotrim (1993, p. 73), “Estudar não é apenas sacrifício (ped. tradicional), mas também não é só prazer (ped. renovada)”.

Moreira (2008) elucida que a influência filosófica do materialismo histórico serve de andaime para a abordagem sociointeracionista. Para essa abordagem, a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores alicerçados em seu contato com outros. A aprendizagem precede ao desenvolvimento, portanto, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento.

Assim, para o interacionismo, o desenvolvimento humano não decorre da ação isolada de fatores genéticos nem de fatores ambientais que agem sobre o organismo, controlando seu comportamento, mas das trocas recíprocas que se estabelece entre indivíduo e meio:

Ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele. [...] Ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele construída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir (OLIVEIRA, 2007, p. 126).

A educação é uma prática humana direcionada por determinada concepção teórica. Adotar uma ou outra base epistemológica – empirismo, racionalismo ou dialética – tem implicações nas ações e comportamentos, mesmo que a profissional não tenha consciência disso.

Refletir sobre seu fazer, embasados em teorias, sair do senso comum, fornece ao

profissional competência que o ajudam a construir uma educação infantil de qualidade, que respeite a criança, seu desenvolvimento, sua especificidade, rompendo, assim, com uma pedagogia e uma didática da reprodução, da repetição.

III OS CAMINHOS DA PESQUISA

A única maneira de aprender a pesquisar é fazendo uma pesquisa.
(Roberto Jarry Richardson, 1989)

Aprender a aprender e saber pensar, para intervir de modo inovador, são habilidades indispensáveis do cidadão e do trabalhador, para além de meros treinamentos, aulas, ensino, instrução (DEMO, 2000, p. 9).

A pesquisa, por ser uma atividade voltada para a solução de problemas, para análise e investigação das respostas encontradas, por meio de um método, busca, nesse processo, produzir conhecimento. É o que esperamos ter conseguido ao realizar essa pesquisa que tem como objetivo central identificar as práticas e as concepções que embasam o trabalho de alfabetização e letramento de professoras de Educação Infantil – Jardim II – do município de Campo Novo do Parecis, no Estado de Mato Grosso.

Nesse sentido, fizemos recurso à metodologia qualitativa, por considerá-la mais adequada ao estudo referente à área educacional e ao tema em estudo.

Segundo Richardson (1989), os estudos que empregam metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. Assim,

no que diz respeito aos procedimentos metodológicos, as pesquisas qualitativas de campo exploram particularmente as técnicas de observação e entrevistas devido à propriedade com que estas penetram na complexidade de um problema (p. 41).

Para esse autor, um aspecto de importante aplicação metodológica da observação é quando se deseja compreender o campo da atividade humana, e a área educacional é uma delas. Com a observação, podem-se obter informações sobre fenômenos novos e inesperados que, de certo modo, desafiam nossa curiosidade, enfim a função da observação é descobrir novos problemas.

A entrevista e o questionário também são recursos que permitem identificar casos representativos, ou não representativos, em nível grupal ou individual. Para Kishimoto (2005,

p. 110), a pesquisa pedagógica só pode ser feita no ambiente natural da prática, pois “ela precisa da escola, dos alunos, dos professores, das famílias, além dos pesquisadores e seus instrumentos de pesquisa”.

A pesquisa de abordagem qualitativa é uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Segundo Ludke e André (1986, p. 11), “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] os dados coletados são predominantemente descritivos”.

Assim, ao recorrer à metodologia da observação direta, utilizando o protocolo de observação em quatro salas de aula na Educação Infantil, em Campo Novo do Parecis, conhecer melhor o contexto e a compreensão dos dados coletados, de desencadear reflexões sobre as concepções das profissionais sobre criança, infância e educação, tendo em vista que, após a observação, realizamos entrevistas com os mesmos sujeitos observados.

Desenvolvemos a pesquisa com base nas contribuições metodológicas de autores como André (2005), Bogdan e Bilken (1994) e Richardson (1989), tendo como objetivo central conhecer e analisar as concepções de alfabetização e letramento das professoras e das agentes educacionais que atuam com crianças de quatro e cinco anos de idade, pondo em xeque e as práticas presentes no cotidiano da sala de aula dessas professoras.

Estamos vivendo um período de reestruturação (2005/2006) no Ensino Fundamental (passando de 8 para 9 anos), com repercussão também na parte organizacional, funcional e pedagógica da Educação Infantil. Isso está exigindo das profissionais que atuam com crianças, no universo que vai até os seis anos, novas concepções de criança, infância, educação, alfabetização e letramento.

Daí, nosso interesse em conhecer as atividades de alfabetização e letramento utilizadas pelas profissionais nas salas de aula de educação infantil Jardim II e suas concepções de criança, infância e educação relacionadas com a alfabetização e letramento.

Para realizar o estudo do cotidiano, utilizei como técnica o “protocolo de observação” com o intento de captar o movimento do dia a dia escolar. As observações se deram no período de 6-3-08 a 25-04-2008, totalizando quarenta dias de observação, intercalados entre quatro salas de aula, denominadas salas de aula Jardim II. Foram dez dias em cada sala, tanto no período matutino quanto no vespertino, perfazendo 101 horas.

Apesar de priorizar as observações dentro do espaço da sala de aula, um dia observamos as atividades realizadas no pátio, tendo em vista que o tempo destinado a esse espaço é igual ou superior ao da permanência em sala de aula, até mesmo por ser um momento em que as crianças brincam livremente, interagindo entre si, sem a interferência das

educadoras.

Durante minha permanência na sala de aula, as crianças se familiarizam com minha presença e com os equipamentos utilizados (gravador e caderno de protocolo) para registrar o trabalho. O caderno de registro e o ato de escrever o que sucedia na sala de aula despertaram grande interesse das crianças. Inicialmente, fui apresentada como aluna, que estaria fazendo um trabalho, determinado pela professora. Mas, à medida que foram se habituando com a minha presença, demonstraram curiosidade pelo fato de estar, a todo momento, escrevendo: “O que você está fazendo, tia?”. Diante do interesse manifestado por elas, permiti que escrevessem no caderno de protocolo. As crianças deixaram suas marcas, desenhos e a escrita de seus nomes, imitando a pesquisadora. Tal atitude evidencia o que diziam Ferreiro (1993, 1999), Teberosky (2003, 2005) e Cardoso (2008): as crianças têm interesse pelos atos e gestos de ler e escrever.

Utilizamos a observação e as entrevistas porque, segundo André (2005, p. 27), são meios eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado.

As entrevistas individuais foram realizadas, com base em um roteiro semiestruturado, em local e horário escolhidos pelas entrevistadas. Delas participaram quatro professoras e quatro agentes educacionais, bem assim a supervisora e a diretora das Escolas Municipais de Educação Infantil da SEMEC. Foram gravadas por meio eletrônico e, posteriormente, transcritas em arquivo de texto WORD. Antes de cada entrevista, esclareci detalhes de sua finalidade, seu conteúdo, assegurando o sigilo da fonte de informação. Todas as entrevistadas assinaram termo de Cessão de Direitos sobre depoimento oral, fotos, gravações em áudio e vídeo.

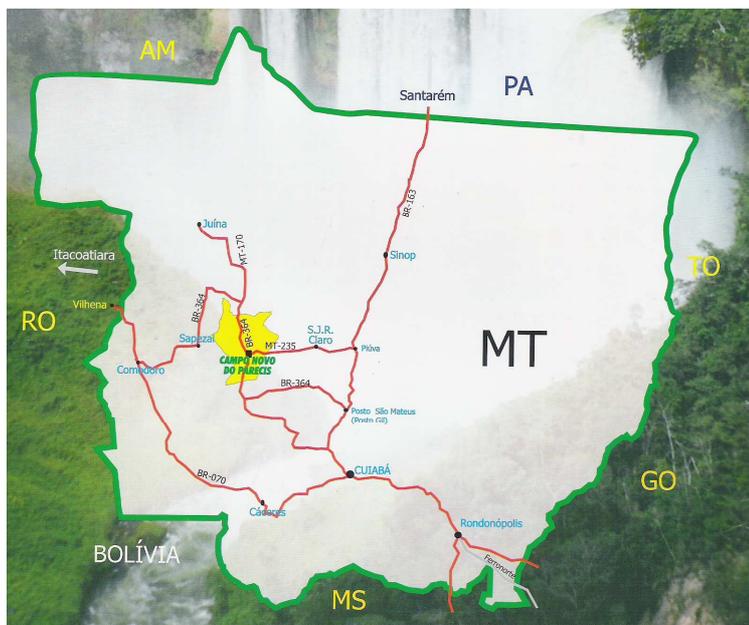
Na análise dos dados, a apresentação e organização dos excertos, extraídos das entrevistas, baseiam-se em categorias de análise, que são as questões oriundas da relação entre os dados observados e os objetivos propostos pela pesquisa: concepção de infância, concepção de Educação Infantil, concepção de alfabetização e letramento, dificuldades apontadas pelas profissionais para alfabetizar.

Em relação às observações da prática docente, os dados, obtidos nos protocolos de observação, foram organizados com base nas contradições que se fazem presentes nas atividades propostas pelas professoras. Dão relevo a situações em que histórias de literatura infantil, jogos, brinquedos e brincadeiras, música, recursos audiovisuais e atividades atinentes à leitura e à escrita de letras e de palavras, aparecem em sala de aula.

3.1 Locus da pesquisa

A escola onde realizei a pesquisa pertence à rede pública municipal de ensino da cidade de Campo Novo do Parecis, Estado de Mato Grosso.

Mapa 1 – Estado de Mato Grosso, com a localização de Campo Novo do Parecis



O município ocupa área de 10.796,10 km² e está localizado a 384 km ao noroeste da capital mato-grossense, Cuiabá. A altitude média é de 570 metros, o que proporciona excelente clima, com duas estações definidas e índice pluviométrico médio de 2.100 milímetros anuais. De topografia plana, possui o maior chapadão de terras agricultáveis e contínuas do planeta. Sua economia é baseada, principalmente, na agricultura.

A origem do município data de 1907, quando Cândido Rondon passou pela região em busca do rio Juruena. Rondon atingiu o rio Verde e seguiu para o norte até o salto Utariti, sítio onde nasceria Campo Novo do Parecis. O território de Campo Novo do Parecis foi trabalhado em duas direções pelos serviços de linha telegráfica: uma para oeste, rumando para Utariti e Juruena, outra para leste, em busca de Capanema e Ponte de Pedra.

Em fins de janeiro de 1914, o ex-presidente dos Estados Unidos da América, Theodore Roosevelt, passou defronte ao sítio de Campo Novo do Parecis, em viagem pela Amazônia, em companhia de Rondon.

Se bem assim, a ocupação efetiva na região se deu na década de 1970, com abertura de fazendas. Instalaram-se famílias de migrantes vindos de estados sulistas. No lugar da

futura cidade, à beira da estrada entre Diamantino e Utiariti, assentaram-se diversas famílias. O local formava um cotovelo no ponto de encontro das retas conhecidas pelas denominações de Caititu e Taquarinha. De início, a localidade foi chamada de Campos Novos, denominação que se confundia com o da estação telegráfica de Rondon, na região de Vilhena. Aos poucos, o nome foi mudado para Campo Novo.

Foto 1 – Vista aérea da cidade de Campo Novo do Parecis, MT



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

Na área da educação, Campo Novo é referência nacional, sendo premiado com a inclusão na Associação Internacional de Cidades Educadoras¹⁷, conferida, em 2002, pela Unesco. Campo Novo do Parecis, que já vinha desenvolvendo muitos projetos para melhorar a qualidade de vida de sua população e para dar continuidade a este trabalho de caráter educativo, buscou, em 2001, seu ingresso na Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)¹⁸. A partir da Carta das Cidades Educadoras, o Governo municipal tem tentado direcionar suas ações para atender aos princípios dessa carta, principalmente no que diz respeito ao crescimento pessoal, às oportunidades de formação, gerando esforços em torno de ações que promovam qualidade de vida, em que os habitantes participam efetivamente na aplicação e destino das verbas públicas, que o governo municipal investe em educação, saúde,

¹⁷ “Cidades Educadoras” é um movimento de cidades, agrupadas para trabalhar conjuntamente em projetos e atividades que melhorem a qualidade de vida dos habitantes. O I Congresso Internacional em Barcelona (1990) determinou os princípios básicos e o perfil educativo das cidades.

¹⁸ No Brasil, no começo de abril 2001, a capital paulista foi a 281ª cidade a assinar o termo de compromisso da Associação, a chamada Carta de Barcelona. Além de São Paulo, já são oito os municípios brasileiros que podem trocar experiências com esse enfoque: Alvorada (RS), Belo Horizonte (MG), Campo Novo do Parecis (MT), Caxias do Sul (RS), Cuiabá (MT), Pilar (PB), Piracicaba (SP) e Porto Alegre (RS).

transportes, cultura e meio ambiente.

A rede municipal de ensino conta com cinco escolas que atendem 4.702 alunos, da pré-escola ao ensino fundamental, incluindo o ensino médio e profissionalizante¹⁹. Todas as escolas são equipadas com laboratório de informática.

No organograma da SEMEC, o Departamento de Educação Infantil conta com uma diretora e uma supervisora, responsáveis pelas cinco unidades escolares existentes.

As cinco escolas municipais de Educação Infantil, uma em cada bairro da cidade, que atendem, aproximadamente, a 183 crianças consideradas creches (dois a três anos e onze meses de idade), e 497 crianças (de quatro a cinco anos), pertencentes à pré-escola.

De acordo com a Resolução nº 257/CEE/MT, com a transformação do Ensino Fundamental para 9 anos²⁰, os alunos que completam seis anos e onze meses, após 30 de abril de cada ano, são matriculados no ensino fundamental. O município está tentando se adaptar a essas transformações e, por falta de espaço físico, os 252 alunos, considerados da turma Jardim III, estão na sala de alfabetização e são atendidos em salas anexas às escolas de ensino fundamental, sob sua responsabilidade pedagógica e administrativa. O total de crianças atendidas na Educação Infantil é de 932 crianças.

Em cada escola de Educação Infantil, as turmas são agrupadas e organizadas por faixa etária, denominadas ciclos. Normalmente, o critério de divisão dos grupos (classes) é atender à faixa etária. A criança de determinada idade é automaticamente matriculada na série correspondente. O primeiro ciclo corresponde às salas denominadas de Maternal I e II e atende a crianças de dois e três anos e onze meses, o que corresponderia à creche. O segundo ciclo, pré-escola, corresponde às salas de aula denominadas Jardim I e Jardim II, em que ficam as crianças de três a cinco anos e onze meses.

Machado (1991, p. 63) alerta que considerar na Educação Infantil, o aspecto faixa etária isoladamente para separar as turmas “não parece satisfatório, pois o desenvolvimento, tempo de atenção, concentração e interesses predominantes da criança nessa fase nem sempre são condizentes com sua idade cronológica”.

No ano de 2007, atendendo à atual legislação educacional e por lei municipal, foi alterado o nome de todas as unidades denominadas creches para Escolas de Educação Infantil. As auxiliares de creche, antes funcionárias concursadas e lotadas na Secretaria de Assistência Social, foram incorporadas à Secretaria da Educação e passaram a ser denominadas agentes educacionais.

¹⁹ Dados do Censo Escolar 2007, fornecidos pela Secretaria da SEMEC.

²⁰ Lei de Diretrizes e Bases n.11.274 – 6 de fevereiro de 2006.

A Escola

A unidade de Educação Infantil (lócus de pesquisa) fica localizada no centro da cidade e foi criada no dia 30 de maio de 1995. Nessa ocasião, foi denominada Creche Municipal Terezinha Brólio, em homenagem a esposa de um dos pioneiros que ajudaram a desmembrar o cerrado e a construir o município, que é da colaboradora da instituição. Foi a primeira iniciativa do poder municipal para atender a crianças menores de seis anos. Em 2004, para se adequar à legislação vigente, altera-se a denominação e passou a ser nomeada Escola Municipal de Educação Infantil Terezinha Brólio. Alertado pelo Tribunal de Contas sobre a Lei n. 66.454/77²¹, o poder municipal modificaram novamente sua denominação e, de acordo com a Lei Municipal 040/2007, passou a denominar-se Escola Municipal de Educação Infantil Hestha Beata Kettner Heidemann, em homenagem ao trabalho voluntário dessa senhora, falecida em 8 de março de 2005.

Foto 2 – Visão lateral da escola – 1º e 2º pavilhão



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

Atualmente, a escola atende a 175 crianças de três a cinco anos e onze meses, funcionando em dois turnos. A escolha dessa se deve ao fato de ser a primeira unidade de Educação Infantil criada no município e por atender maior número de crianças a partir dos

²¹ Lei 6.454/77, art. 86 – veda dar nome de pessoas vivas aos próprios municipais, vias e logradouros públicos, bem como estabelecimentos e instituições beneficiárias de verbas federais. (Acórdão n. 1.441/2006 – TCU Tribunal de Contas da União).

quatro anos de idade. Nessa escola há oito salas de aulas, quatro turmas de Jardim I, crianças de três a quatro anos, e quatro turmas de Jardim II, que atende a crianças de quatro a cinco anos, concentrando nessa unidade o maior número de crianças na faixa etária objeto da pesquisa.

Essa unidade não atende a crianças do primeiro ciclo. As demais unidades escolares de Educação Infantil oferecem os níveis de ensino de acordo com a localização, com a demanda e com a estrutura física do prédio. Sabemos que há lista de espera e que as salas estão com 26 a 28 crianças.

No início de cada ano, a escola faz um planejamento anual das atividades pedagógicas, com as professoras.

Quanto aos recursos humanos, a unidade de Educação infantil (lócus da pesquisa) conta com oito professoras, todas com nível superior, oito agente educacionais, uma com ensino superior, as demais cursando licenciatura.

O corpo técnico-administrativo é composto por duas merendeiras responsáveis pelo preparo da merenda escolar e duas funcionárias responsáveis pela limpeza e conservação da escola. Esta conta, ainda, com uma secretária para atender aos pais e fazer as matrículas. A orientação pedagógica e administrativa fica ao encargo da coordenadora pedagógica da SEMEC, responsável pelas cinco escolas de Educação Infantil que existentes no município.

Esse universo é exclusivamente feminino. No município, não há homens trabalhando nessa escola e nas demais circunscritas à Educação Infantil.

Em relação à estrutura física, o prédio, além das quatro salas de aula, tem refeitório e três banheiros adaptados para crianças. No pátio há árvores circundando a escola, uma área com areia, outra com grama entre os dois pavilhões. A área com areia tem uma cobertura que protege as crianças da chuva e do sol. A cozinha é equipada e atende às necessidades. Agasalha também uma secretaria e uma sala para os professores.

Pela planta da escola, observa-se que as salas não foram planejadas para abrigar turmas com mais de 20 crianças. A estrutura do primeiro pavimento foi modificada para que pudesse abrigar uma sala para os professores, a secretaria e duas salas de aula. O segundo pavimento foi construído posteriormente, planejado para atender turmas maiores.

As salas de aula da turma Jardim II ficam localizadas no segundo pavilhão da escola. Entre elas fica a sala do refeitório e, no fundo deste, dois banheiros. Entre os banheiros há uma pia de metal, com oito torneiras, para as crianças lavarem as mãos e fazerem a escovação dentária. Há uma rotina que visa garantir a disciplina e a ordem.

A maioria das salas se encontra em ótimo estado de conservação. Entretanto, as duas salas de aula que atendem às crianças menores, sala do Jardim I (quatro turmas, duas no período matutino e duas no período vespertino) pertencentes ao primeiro bloco, são pequenas, escuras e inadequadas, precisando ser ampliadas. Apesar dos ventiladores, são quentes e abafadas, sobretudo no período vespertino. As salas de aula que atendem às turmas do Jardim II pertencem ao segundo bloco. Como é de construção mais recente, são amplas e arejadas.

As duas salas de aula observadas serão denominadas pela cor: sala azul e sala verde. Têm a mesma metragem e estrutura: nove metros por seis com oito janelas. Ambas com cortinas para escurecer o ambiente quando as crianças estão assistindo a filmes.

A sala azul abriga a turma do Jardim II A, matutino, e Jardim II D, vespertino. Na sala verde ficam as turmas Jardim II B (período matutino) e Jardim II C (período vespertino).

Foto 3 – Sala de Aula Jardim II



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

Em relação à decoração das salas, em ambas há, na parede lateral, 26 cartazes plastificados, com todas as letras do alfabeto, nessa sequência: gravura, palavras, primeira letra da gravura em letra caixa alta e em letra minúscula.

O cartaz com números até nove descortina vários objetos, apresentando a relação entre número e numeral.

Foto 4 – Sala de aula Jardim II



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

Cada sala tem dois varais didáticos, um para cada turma, bem assim um espelho, um cartaz de prega com o nome das crianças e cartaz com a data de aniversário das crianças. Na sala verde, há o cartaz Janelinha do Tempo.

Foto 5 – Mural didático sala de aula Jardim II



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

O mobiliário é composto por três mesas de madeira na forma de um poliedro de oito lados, revestida de fórmica de cores diferentes: vermelha, azul, e amarela, com oito cadeirinhas adequadas ao tamanho das crianças, da cor da mesa. Há também uma mesa e cadeira para a professora, igualmente um quadro verde (giz). A sala está pintada de branco, com detalhes em azul. Há dois ventiladores no teto que ajudam a circulação do ar, amenizado o calor.

No fundo da sala há um armário coletivo para guardar o material das professoras de ambas as turmas e prateleiras onde são guardadas as caixas com os brinquedos e sucatas, que são, no entanto, inacessíveis às crianças.

Foto 6 – Sala de aula Jardim I



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

Na escola há três banheiros, um no pavilhão da frente e dois no segundo pavilhão. Nos banheiros os sanitários são adequados à altura das crianças. Entre eles há uma pia de metal inox, grande, com oito torneiras, onde as crianças lavam as mãos e fazem à escovação dos dentes.

Como as torneiras estão localizadas no alto, foi acoplado um pedaço de mangueira de 30 cm em cada uma adequando a saída da água a altura das crianças. Esse arranjo resolve em parte o problema, pois há tumulto na hora da escovação dentária e o chão fica molhado, o que facilita tombos.

Os jogos de montar e os livros de literatura infantil ficam em uma sala coletiva, onde as professoras têm acesso, retirando-os de acordo com a atividade planejada. Na secretaria da escola fica à disposição das professoras uma variedade de papéis e de material didático.

Quadro 2 – Cronograma coletivo de atividades com previsão da disponibilidade de espaços e material coletivo

Fases	2ªfeira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Jardim II A- Matutino	TV	Pátio/Parque	SOM	DVD	-
Jardim II B- Vespertino	Som	DVD	TV	Pátio/parque	-
Jardim II C- Matutino	-	Som	TV	DVD	Pátio/Parque
Jardim IID- Vespertino	Som	DVD	Pátio	TV	-

Na escola há livros de literatura infantil, fitas de vídeo, DVD e material escolar à disposição das professoras.

Foto 7 – Crianças do Jardim II, esperando para assistir a um filme na TV



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

Em cada sala estão matriculadas 28 crianças. Observamos que a frequência não é constante, havendo muita rotatividade de crianças.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são quatro professoras, quatro agentes educacionais que atuam com crianças de quatro e cinco anos e onze meses, em quatro turmas do Jardim II, na Escola Municipal de Educação Infantil Herta Beata Kettener Heidemann, somando à diretora e à supervisora das escolas municipais em Campo Novo do Parecis.

Por motivos éticos, os nomes das profissionais, cujas falas serão citadas ao longo do trabalho, são fictícios. Em relação às crianças, usaremos as duas primeiras letras do seu nome, em maiúscula, nas transcrições.

Inicialmente, iremos traçar o perfil socioeconômico-cultural das profissionais, identificando-as por letras. Esses dados podem revelar as condições em que vivem, trabalham e quem são essas profissionais.

Quadro 3 – Perfil socioeconômico-cultural das professoras

	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D
Idade	45 anos	46 anos	39 anos	37 anos
Estado Civil	Casada, 3 filhos Com mais de 18 anos	Casada 2 filhos	Casada 3 filhos	Solteira 1 filho
Renda do grupo familiar	5 a 8 mil reais Casa própria, de Alvenaria. Acima de 10 cômodos Contribui parcialmente para o sustento da família Tem uma empregada	3 a 5 mil reais Casa financiada, de Alvenaria. Acima de 10 cômodos Contribui parcialmente para o sustento da família.	2 a 3 mil reais Casa própria, de Alvenaria. 6/7 cômodos	2 a 3 mil reais Casa própria, de alvenaria. Acima de 10 cômodos
A renda mensal é suficiente?	Sim	Não	Em parte	Em parte
Situação funcional/carga horária	Concursada 30 h/semanais 2 escolas	Concursada 40 h/semanais 2 escolas	Concursada 40 h/semanais 2 escolas	Concursada 40 h/semanais
Experiência como professora, com a pré-escola	15 anos 10 anos	10 anos 8 anos	21 anos 8 anos	22 anos 14 anos
Formação	Pedagogia Especialização em Interdisciplinaridade	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia Especialização em Psicopedagogia
Escolheu a profissão	Por opção	Por opção	Por opção	Por opção
A profissão é fonte de prazer Mais ou menos	Fonte de prazer e não mudaria de trabalho	Mais ou menos, e mudaria de trabalho se tivesse oportunidade	Fonte de prazer, não mudaria de trabalho se tivesse oportunidade	Fonte de prazer, não mudaria de trabalho se tivesse oportunidade
Fonte de informação sobre os acontecimentos atuais	Revista Veja Super Interessante Nova Escola Telejornal	Revista Veja Caras Nova Escola Telejornal	Telejornal	Telejornal
Livros/autores que leu em 2007.	Mestre do Amor... Augusto Cury	Não lembra	Vários livros na educação infantil	Citou o nome de oito livros

Todas as professoras têm filhos. Duas estão na faixa etária de 31 a 40 anos, duas têm de 41 a 50 anos. Em relação ao estado civil, três são casadas e uma é solteira. Quanto à renda mensal do grupo familiar, estão na faixa de R\$ 2.000,00 a R\$ 8.000,00. Sobre os proventos recebidos e a participação na vida econômica de seu grupo familiar, uma trabalha para prover suas necessidades, duas são responsáveis por seu sustento e contribuem parcialmente com seu

salário. Só uma das professoras é responsável pelo sustento da família.

Em relação à profissão, todas são concursadas pela SEMEC, com carga de trabalho que varia de 30 a 40 horas. Uma das professoras trabalha 50 horas semanais, pois assumiu mais 10 horas excedentes²². Todas as professoras têm mais de oito anos de experiência com a docência na pré-escola.

Em relação à escolha da profissão, as quatro profissionais ponderaram que estão na profissão por opção. Indagadas se mudariam de trabalho se tivessem oportunidade, três delas responderam que não, pois se sentem adaptadas ao trabalho, mas uma professora afirmou que mudaria de profissão se oportunidade tivesse..

Quadro 4 – Perfil socioeconômico-cultural das agentes educacionais

	Agente educacional E	Agente Educacional F	Agente Educacional G	Agente Educacional H
Idade	51 anos	55 anos	29 anos	30 anos
Estado Civil	Casada, 3 filhos	Casada 2 filhos	Casada 2 filhos	Divorciada 1 filho
Renda do grupo familiar	2 a 3 mil reais Casa própria de alvenaria, 8/9 cômodos Principal responsável pelo sustento da família.	2 a 3 mil reais Casa financiada de alvenaria, 8/9 cômodos Contribui parcialmente para o sustento da família.	2 a 3 mil reais Casa própria de alvenaria, 6/7 cômodos Apenas para prover minhas necessidades	Perto de mil reais Não tem casa própria. Principal responsável pelo sustento da família.
A renda mensal é suficiente?	Em parte	Em parte	Não	Não
Situação funcional/carga horária	Concursada 40 h/semanais *	Concursada 40 h /semanais	Concursada 40 h /semanais	Concursada 40 h /semanais
Experiência com a pré-escola	10 anos, dois como contratada.	8 anos	8 anos	8 anos
Formação	Cursando Pedagogia p/ Ed.Infantil	Letras	Cursando Pedagogia p/Ed.Infantil	Letras Especialização em interdisciplinaridade
Escolheu a profissão	Por opção	Por necessidade	Por acaso	Por opção
A profissão é fonte de prazer Mais ou menos	Fonte de prazer, não mudaria de trabalho	Gostaria de ser professora da Educação Infantil	Mais ou menos Mudaria de trabalho se tivesse oportunidade	Fonte de prazer, não mudaria de trabalho se tivesse oportunidade
Fonte de informação sobre os acontecimentos atuais	Telejornal	Telejornal	Telejornal	Telejornal
Livros/autores que leu em 2007.	Fascículos do NEAD e leituras complementares	A Bolsa Amarela	Fascículos de NEAD e leituras complementares	Não fez referência a nenhum livro.

* Cumprem 30 horas, pois trabalham seis horas sem intervalo para o almoço.

²² Expediente usado pela SEMEC para suprir a falta temporária de profissionais evitando a contratação de novos profissionais.

As quatro agentes educacionais têm filhos e, em relação à idade, duas estão na faixa etária de 29 a 30 anos, as demais, acima de 50 anos. Em relação ao estado civil, três são casadas, uma é divorciada. A renda mensal do grupo familiar a que pertencem está na faixa de R\$ 500,00 a R\$ 3.000,00. Sobre a participação na vida econômica de seu grupo familiar, duas delas trabalham para prover suas necessidades e contribuem parcialmente com seu salário na renda familiar. Duas delas são responsáveis pelo sustento da família.

Em relação à profissão, todas são concursadas pela SEMEC, com carga de 40 horas. Para atender às necessidades da instituição, trabalham seis horas corridas, cumprindo 30 horas semanais. Todas elas têm oito anos ou mais de experiência. Ao serem indagadas sobre o motivo que as levou à escolha da profissão, três delas responderam que foi “por opção”, uma “por necessidade”. Quanto à possibilidade de mudança de trabalho se tivessem oportunidade, três responderam que não, pois se sentem adaptadas ao trabalho. Uma agente educacional respondeu que mudaria de profissão.

3.3 Instrumentos para a coleta de dados

As observações das práticas do cotidiano foram registradas em quatro diários, paginados, um para cada sala observada, assim identificados:

Quadro 5 – Protocolos – Períodos matutino e vespertino

Período matutino

Caderno Protocolo 1	Profa. Ana	Jardim II A	Sala Azul
Caderno Protocolo 2	Profa. Bianca	Jardim II B	Sala Verde

Período vespertino

Caderno Protocolo 3	Profa. Maria	Jardim II D	Sala Azul
Caderno Protocolo 4	Profa. Carolina	Jardim II C	Sala Verde

Como suporte à coleta de dados, utilizamos também um gravador de voz e uma câmara fotográfica, procurando captar os momentos e os trabalhos desenvolvidos nas salas de aula.

Para conhecer o perfil socioeconômico-cultural das profissionais que atuam com às crianças, foi aplicado um questionário e realizado uma entrevista com quatro professoras e quatro agentes educacionais, após assinarem o termo cessão de direitos. (Anexo)

As entrevistas com a Supervisora Pedagógica da SEMEC e com a Diretora das Escolas de Educação Infantil foram agendadas e realizadas em maio de 2008.

Etapas da investigação

1ª – Inicialmente, agendamos encontro com a secretária municipal de Educação e Cultura, com a coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação e com a coordenadora-geral das escolas municipais de Educação Infantil. Esse encontro ocorreu em fevereiro de 2008. Na oportunidade, expusemos os objetivos da pesquisa e obtivemos permissão e apoio para realizá-la.

2ª – Visitamos todas as escolas municipais de Educação Infantil, acompanhada pela coordenadora, com o objetivo de conhecer a estrutura física, conversar com as professoras e agendar horários.

3ª – Reunião com as professoras e agentes educacionais da Escola Municipal de Educação Infantil Hesta Beata K H, no dia 5 de março. Então apresentei-me como aluna do curso de pós-graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, expus os objetivos da pesquisa e solicitei permissão para observar as aulas.

4ª – Coleta de dados sobre a realidade da Educação Infantil na Secretaria da SEMEC para elaborar um diagnóstico desse contexto.

5ª – Observações em sala de aula. As observações ocorreram sem agendar previamente com as professoras o dia em que entraria em suas salas. Como havia duas turmas por período, intercalava, aleatoriamente, as observações entre elas, priorizando as observações das atividades desenvolvidas em sala de aula.

6ª – Distribuímos às professoras e às agentes educacionais um questionário para conhecer-lhes o perfil socioeconômico-cultural. (Anexo)

7ª – Entrevista com quatro professoras e quatro agentes educacionais e assinatura do termo de cessão de direitos.

IV PROFISSIONAIS DA EDUCACAO INFANTIL E SUA PROFISSIONALIDADE

Entre as várias questões que dizem respeito à Educação Infantil, a formação profissional assume proporções significativas, tendo em vista que, em décadas passadas²³, as políticas públicas para a Educação Infantil eram marcadas pela ausência de projetos voltados para a valorização do magistério, caracterizando-se como ações de caridade e de voluntarismo, voltadas para a assistência, ou com o objetivo de preparação para o 1º Grau, comprometendo o caráter educativo do atendimento à criança menor de seis anos.

4.1 Quem são as profissionais que trabalham na Educação Infantil?

O perfil profissional desejado nessa área de ensino estava atrelado historicamente ao cuidado e às mulheres, mães, tias e, como consequência, a impressão de que essa profissão necessita de pouca qualificação, detentora de menor valor. Generalizou-se a idéia de que é mais uma relação afetiva entre a “tia” e a criança, caracterizando situações que reproduzem o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil, do que uma relação profissional.

Buscar a valorização profissional, romper com a mistura de papéis e estereótipos supõe profissionais com formação específica, conscientes da importância de seu trabalho nas escolas de Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 exhibe a Educação Infantil como parte integrante da educação básica, como espaço educacional e de formação da cidadania. Esta deve fortalecer o caráter educativo e formativo de atendimento à infância no país, evidenciando a relevância, a necessidade, a obrigatoriedade de profissionais formados para atuar nesse nível de ensino, rompendo com o estereótipo do profissional leigo e desinformado.

Entre os objetivos e metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), está previsto estabelecer o Programa Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Infantil, incluindo as várias esferas governamentais, com a meta de: “em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação de nível superior”. O PNE expande para 2011 o prazo, a fim de que pelo menos

²³ Anterior à Constituição de 1988 e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, a educação até 6 anos não era incluída como prioridade de ensino.

70% dos profissionais que atuam na Educação Infantil tenham formação específica de nível superior.

A criança, hoje considerada criança-cidadã, passa a ter direito a uma educação de qualidade em instituições educativas, em complementação à família. Essa inserção na educação básica lhe dá dimensão maior. Ela passa a ter papel específico no sistema educacional que segundo Oliveira (2005, p. 35), é “o de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos.”

O Ministério da Educação e Cultura vem buscando mobilizar os sistemas de ensino e as instituições formadoras visante a oferecer condições pra o desenvolvimento e valorização desse profissional, por meio de cursos de habilitação e formação continuada que levem em conta sua realidade e a consequente revisão de seus planos de cargos e salários.

Dados do MEC/INEP/SEEC (2003) apontam a existência de 74.765 funções docentes nas creches de todo o país e 270.576 funções docentes na pré-escola. Considerando que 66.7% possuem apenas formação em nível médio e representam um universo de mais de 230 mil profissionais em exercício na Educação Infantil, a capacitação e a formação desses profissionais são inevitáveis.

A formação do profissional é aspecto fundamental para o reconhecimento desse segmento como instância educativa e para sua qualidade. O documento do MEC, Política Nacional de Educação Infantil, destaca:

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. [...] em razão das particularidades dessa etapa de desenvolvimento, a educação infantil deve cumprir duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar [...] Assim, o adulto que atua, seja na creche, seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce (1999, p. 15).

Então, almejar uma educação de qualidade para as crianças, que contribua para a formação de sua cidadania, é estar permanentemente voltado para a formação das educadoras que com elas interagem.

Para Kramer e Jobim (1992, p. 6), concretizar um trabalho com a infância voltado para a construção da cidadania “implica o entendimento de que os mecanismos de formação devem ser percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implica, ainda, salários, plano de carreira e condições de trabalho”. A emancipação, a cooperação e a autonomia só serão possíveis se os adultos

envolvidos forem também considerados sujeitos de direito e cidadãos.

Para sentir-se como sujeito na e da história da instituição de que faz parte, é preciso formação específica, mas também envolvimento, comprometimento e responsabilidade. Além do trabalho direto com a criança, a participação das profissionais na equipe escolar, em seu todo, é imprescindível.

O documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998, vol. I, p. 18) afirma que “as crianças precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática”.

Assim, a formação deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas e expressivas com vistas a interagir com crianças. Agir como mediador das interações entre elas e o mundo, organizar ambientes adequados, trazer elementos do conhecimento, motivando, instigando, respeitando as especificidades da infância, é um desafio que se apresenta ao profissional que com elas trabalham e que necessita de formação específica.

Lanter (1999) lembra que, apesar das políticas públicas em relação à formação docente, a formação profissional tem que sair do nível teórico, porque

a ausência de políticas voltadas para o profissional de educação infantil favorece e acelera o descompromisso do poder público com o atendimento da criança de 0 a 6 anos, bem como despolitiza a ação dos profissionais de educação infantil (p. 137).

Para Campos (2005), entre as tensões e tendências que precisariam ser superadas e que diminuiriam o divórcio entre a legislação e a realidade está esta questão: professoras formadas em níveis educacionais mais altos versus educadores leigos ou pessoas da comunidade.

A exigência de formação em nível superior para atuar na primeira etapa da educação básica é prevista pela legislação brasileira e cabe aos sistemas de ensino garantir aos educadores acesso aos cursos de habilitação. Essa formação deve ocorrer no contexto escolar e assumir características de formação continuada, oportunizando a interação entre teoria e prática. “A formação continuada visa à atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo” (OLIVEIRA, 2005, p. 35).

Em relação à formação profissional, as quatro professoras-sujeitos da pesquisa cursaram Pedagogia, registrando que, duas têm especialização em Educação e estão atuando na educação infantil há mais de oito anos.

No segundo grupo, duas das agentes educacionais têm curso de Letras. Nas demais estão cursando Pedagogia para a Educação Infantil, oferecido que é pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), por meio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), atuando há mais de seis anos como profissionais da Educação Infantil.

A formulação de políticas de formação dos profissionais da educação do município está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Secretaria de Administração. O concurso público para o ingresso na carreira de professor não é específico para a Educação Infantil.

Como não é exigida formação específica na área, há uma preocupação da SEMEC com a capacitação dessas profissionais. As professoras foram priorizadas e participaram de vários cursos oferecidos pela à Secretaria Municipal de Educação.

Para elas, esses cursos, normalmente de 40 horas, ajudaram na prática docente. No entanto, quando questionadas para nomeá-los, não se lembravam do nome do curso, como fala a professora Maria: “Ah! Eu fiz uns quantos, mas de momento, assim, não lembro agora”. Normalmente, esses cursos ocorrem de maneira emergencial, sem articulação com a prática e, certamente, não houve uma continuidade de discussões na escola sobre o tema.

A auxiliar Letícia colocou que hoje não sente falta de formação específica e justifica dizendo que: “já adquiri bastante experiência com o tempo de trabalho, mas no começo senti, no começo, sim”.

Para Becker (2003, p. 68), “o saber não vem da prática e sim da abstração reflexionante ‘apoiada sobre’ (porter sur) a prática. A prática é, por conseguinte, condição necessária da teoria, mas de modo algum sua condição suficiente.” Sem negar a importância da experiência, Becker acentua que um trabalho docente alienado só pode gerar um produto discente alienado e que o professor precisa saber como se constitui o conhecimento, podendo contar com teóricos como Piaget, Marx, Gramsci, Paulo Freire, Freinet, Vygotsky, entre muitos, “caso contrário, poderá não só tornar inócuo o processo de aprendizagem, como também obstruir o processo de desenvolvimento que o fundamenta” (p. 69).

A agente educacional Cristina lembrou que estudou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e que tiveram um treinamento, mas não lembrava o que a sigla significava. Depois confirmou que estudou os Referenciais Curriculares Nacionais. “Isso foi em 1999 quando entrei em 2000, 2001, mais ou menos, depois a gente teve assim pouca abertura pras auxiliares, para as agentes educacionais. Seria só mesmo para os professores”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi lançado pelo MEC em 1998. Tem como “função subsidiar a elaboração de Políticas Públicas de Educação Infantil

com vistas à melhoria da qualidade e equalização do atendimento” (MEC, 1996). Palhares e Martinez, no livro “Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios” (1999, p. 8), consideram essa iniciativa importante e defendem a leitura e o aprofundamento dos RCNs, desde que “contemplado a partir do conhecimento de que cada profissional efetivamente dispõe, e incorpore a sua prática de educação infantil, a fim de determinar as condições de validade desse referencial”. Apesar de fazerem várias críticas ao documento, a essas autoras, ele apresenta tópicos fundamentais para a composição de um referencial para a educação, pois foi elaborado por especialistas de renome nacional e internacional, incorporando propostas nacionais e de outros países, e ainda oferecendo ideias que visam contribuir para o surgimento de nova proposta para o cotidiano da educação infantil.

Entretanto, Kishimoto (2005, p. 113) faz um alerta sobre como são abordados os Referenciais Curriculares Nacionais. Segundo ela, “como documento pedagógico isolado de outras medidas reduz-se a um instrumento utópico, que aponta o que deve ser a criança, mas não atinge a complexidade da prática pedagógica, não chega a indicar o caminho para uma pedagogia da transformação”.

Os RCNs são uma referência para os profissionais da Educação Infantil. É importante sejam incorporados com criticidade, como vetor, como ponto de partida para analisar e avaliar a prática pedagógica, não como um treinamento.

Para Becker (2003, p. 69), o treinamento é “a pior forma de se entender, na prática e na teoria, a produção escolar do conhecimento, porque atua no sentido da destruição das condições prévias do desenvolvimento”. O treinamento exige o fazer sem o compreender, separando a prática da teoria e, sem reflexão, anula o processo de construção das condições prévias de todo desenvolvimento cognitivo, de toda aprendizagem e, conseqüentemente, do uso desse saber para transformar a prática.

Outra questão é que normalmente os cursos ou oficinas se voltam para as professoras, e, em menor número de caso, para as agentes educacionais. Lanter (1999, p. 141) esclarece que são frequentes capacitação e treinamento vindos das secretarias de educação e os currículos elaborados fora das instituições, sem a participação de todos os profissionais.

Nesse sentido, Corsino (2003, p. 222) enfatiza que a “formação do professor começa pela não fragmentação entre conhecimento e experiência, teoria e prática, texto e vida, discurso e ação”. A separação funcional, administrativa, pedagógica, que há entre professoras e agentes educacionais, mostra a lógica da fragmentação que irá se refletir também na sala de aula, separando as atividades de cuidar e educar.

Questionadas sobre a formação, tanto as professoras como as auxiliares acham

importante ter formação específica: “É muito bom, tem que estar preparada” (professora Maria). Porém, pelas falas, o conhecimento franqueado nos “cursos” não chegou a modificar a prática pedagógica.

A professora Bianca sugere que a formação continuada deve se estender também a todos os profissionais que trabalham na Educação Infantil:

[...] não só para nós, professores, mas acho assim, a necessidade de todas que trabalham educação infantil ter um pouco de conhecimento com criança [...] Às vezes, eu trabalho com uma criança alguma coisa [...] um problema, vem outra pessoa [...] e destrói isso [...] Eu acho que desde a merendeira, as auxiliares também, todas elas tinham que ter curso de formação.

A preocupação com a qualidade de ensino direciona as ações da Secretaria de Educação aos professores, e não à escola e sua equipe. Essa situação valoriza a professora, mas as agentes educacionais se sentem menos prestigiadas prejudicando a formação do trabalho em equipe, além de criar conflitos entre os profissionais. O papel do adulto que interage com a criança no cotidiano do espaço da Educação Infantil – professora, servente ou merendeira – e suas ações devem garantir que todas as relações construídas no interior da Educação Infantil sejam educativas.

Em relação a isso, Kramer (2005, p. 121) nos esclarece que “Aprendemos com a história da formação que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira”.

Em relação à formação específica e em serviço, a agente educacional Laura é aluna do Curso de Pedagogia para a Educação Infantil, NEAD/UFMT. Segundo ela, os conhecimentos trabalhados no curso a ajudam a refletir sobre sua prática:

[...] através desse curso a gente pode assim, se corrigir em muitos erros, muitas coisas que a gente pensava que era certo, a gente pode perceber que não. [...] Então, com o curso a gente pode aprender muita coisa, está aprendendo e tenho certeza que vai ser muito valioso para todos. Quem quiser pôr em prática está aprendendo.

A auxiliar Cristina se reportou à importância da formação: “É muito importante, é necessária, é indispensável que tenha formação, capacitação e esteja sempre em estudo. Sempre, porque todo dia, todo dia tem coisa nova que a gente precisa todo dia estar buscando.”.

Hoje temos professoras com curso superior, a maioria com Pedagogia atuando nas escolas de Educação Infantil do município, mas não com formação específica para atuar nessa

área de ensino. Essa situação, para a supervisora, não é problema, pois, para ela, “depende do curso, da complementação de curso, do curso de aperfeiçoamento dela. Depende da profissional”.

A diretora da SEMEC também concorda que a formação específica é importante, mas complementa dizendo: “Se ele (professor) gosta, se ele é comprometido, ele atua”.

Entretanto, instigada a fazer uma avaliação sobre a atuação dessas profissionais, se atendem às expectativas da Secretaria, a supervisora Adelaide respondeu:

Em parte porque se tratando do profissional, da formação que ela já tem, poderia ser um pouco melhor, na questão da prática, aí no contato mesmo com a própria criança. Por que [...] se você for “pegar a fundo”, você vê que precisa melhorar muito porque depende ali, do profissional. [...] Eles são orientados, eles são capacitados mas muitos, ali na prática mesmo não desenvolve, a gente não consegue, eu pelo menos não consigo entender o porquê dessa barreira, de colocar aí na prática aquilo que a gente orienta.

Teberosky (1991) ajuda a entender essa situação quando vinca que a inovação no trabalho pedagógico só é possível se os professores forem considerados motores desse processo. Nesse sentido, reporta-se a Stenhouse (1985), pois tal autor afirma que chegar a ser um bom professor é produto da construção ou reconstrução do conhecimento que este leva a cabo individualmente:

Ainda que o professor possa receber ajuda através de determinadas leituras ou por meio dos cursos de capacitação, trata-se de uma construção pessoal, elaborada através dos recursos socialmente disponíveis e não pode ser transmitida por outro e para outro facilmente. Portanto, temos que considerar que não é suficiente que o professor saiba o que tem que ser feito, mas ele tem que desejar realizar sua prática de determinada maneira (STENHOUSE apud TEBEROSKY, 1991, p. 51).

Teberosky (1991) enfatiza o fato de que não tem muita utilidade apresentar aos professores um acúmulo de informações ou proposições sem que eles estejam realmente implicados no processo. Uma proposta pensada para a formação tem que considerar a realidade, e suas particularidades. Outra questão importante que o autor aponta, é-la:

o professor vai construindo suas próprias concepções sobre o ensino [...] e isso desde sua época de aluno de escola primeira, consolidando suas idéias ao longo dos anos. Segundo, que, em última instância, é o professor quem decida sua forma de atuação em classe, quem escolhe quais os conhecimentos sobre os quais baseará sua atividade, qual será sua programação, que mudanças introduzir, outra variável que determine sua forma de ensinar (TEBEROSKY, 1991, p. 51).

Os cursos possibilitados aos professores pela Secretaria Municipal de Educação são

feitos em convênio com Universidades ou capacitadores contratados. Eles têm duração variável (20/40 horas), com vagas limitadas. São opcionais e oferecidos eventualmente. Em alguns cursos, os professores são liberados para participar. Em outras ocasiões, a participação é opcional, cabendo ao professor colocar uma professora (substituta) em seu lugar enquanto estiver no curso. O Departamento Pedagógico da SEMEC de Campo Novo do Parecis promoveu 31 cursos relativos ao período de 2001 a 2008. Destes, dez exclusivamente destinados às professoras da Educação Infantil do município. Sabemos, porém, que cursos episódicos de formação não substituem os de habilitação ou de progressão de carreira, embora ajudem na contagem de ponto e atribuição de aulas.

Corsino (2003, p. 221) esclarece que formação não é reciclagem, não é capacitação, não é treinamento. A formação do sujeito é algo que se dá internamente, pois a experiência exterior é apenas um acontecimento. Segundo ela, “a formação do sujeito supõe um processo, uma temporalidade, uma história individual. Não é algo dado, não é dom, mas uma conquista, uma construção contínua que vai nos fazendo ser o que somos”.

O desenvolvimento profissional é caminhada e processo, que decorre ao longo de toda a vida e “que tem fases, que tem ciclos, que pode não ser linear, que se articula com os diferentes contextos sistêmicos que a educadora vai vivenciando” (FORMOSINHO, 2005, p. 134).

Sobre a existência de critérios para escolher as profissionais para atuar junto com as crianças a Diretora Adelaide esclareceu que “tem um Decreto municipal de atribuição de aulas. Na atribuição de aulas o professor já tem que ter atuado na educação infantil, tem que ter cursos na área. Primeiramente é ter cursos na área”.

A atribuição de aula é feita no final de cada ano letivo e serve para o ano subsequente. Além das estratégias de formação, acompanhamento, avaliação, o sistema de contagem de pontos funciona como uma seleção interna. São as profissionais que, se atenderem aos critérios estabelecidos, escolhem se querem ou não atuar na Educação Infantil.

Com as agentes educacionais é diferente. Elas estão à disposição da supervisora e não escolhem a sala ou a escola para trabalhar. Mudam de escola várias vezes ao ano. Essa troca se deve muitas vezes à incompatibilidade com a professora, ou por necessidade de substituir alguém. Neste ano, a categoria foi incorporada pela Secretaria de Educação, mas são concursadas pela Secretaria de Ação Social havendo entraves legais e burocráticos sobre a situação funcional. O município está legalizando esta situação. De acordo com a diretora do departamento de Educação Infantil no município, “Estamos agora tentando mudar para que elas possam escolher a escola que elas querem trabalhar. Elas querem uma atribuição de

classe para elas. Elas estão brigando para isso”.

Os serviços na Educação infantil podem se constituir em espaços para o enriquecimento da infância, tendo em vista seu desenvolvimento humano, mas esse ideal perpassa pelos profissionais que nela atuam. Sem esquecer os condicionantes históricos, culturais e sociais que interferem na construção do perfil do profissional (e de sua ação docente), é importante salientar que as profissionais que trabalham com crianças não são substitutas das mães, nem professor escolar – antigo ensino fundamental. Então, é preciso construir novo perfil para esse nível de ensino.

V CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E DAS AGENTES EDUCACIONAIS

A polêmica em torno da Educação Infantil e suas funções tem, como pano de fundo, concepções de alfabetização, letramento, criança e infância, que se repercutem nas práticas docentes do dia a dia, envolvendo o cuidar e o educar, o alfabetizar/letrar e a preparação para as séries posteriores.

A maneira como vemos a criança determina nosso pensar, nosso falar e nosso agir refletindo no fazer pedagógico. Para Chombart de Lauwe (apud FLEURY, 2007, p. 135), “em cada época, cada sociedade tem um modelo particular de representar para si a criança. Ela propõe imagens da criança que revelam e refletem os sistemas de valores e aspirações das quais nem sempre ela tem consciência”.

A complexidade da esfera da atividade humana com suas amplas possibilidades mostram que o pensar, o agir e o falar das profissionais que trabalham com crianças estão permeados por concepções de criança, infância, educação infantil, profissionalidade construídas, e redefinidas em seus significados nos movimentos da história e da cultura. Bem assim nas relações sociais entre adultos e crianças, nas práticas docentes, influenciadas também pelas políticas públicas, pelas histórias de vida das profissionais e pelos cursos de formação. Segundo Salgado (2005, p. 41), “práticas culturais compartilhadas por crianças e adultos são desenhadas por modos de representar tanto a infância como a vida adulta”.

Para melhor compreender os elementos que compõem as concepções das profissionais que trabalham na Educação Infantil, buscamos entender seus discursos presentes nos enxertos das entrevistas e observações realizadas, fixadas em de três eixos organizadores de categorias: concepção de infância, concepção de Educação Infantil e concepção de alfabetização e de letramento, somada às dificuldades para alfabetizar.

Os dados referentes às concepções de infância foram organizados a partir das seguintes subcategorias: a infância romântica e idealizada como sinônimo de liberdade e felicidade, a infância a ser cultivada e preparada para o futuro e a aptidão e o gostar de crianças.

No tocante às concepções de educação infantil, versaremos sobre seis subcategorias de análise: a) a ruptura entre o cuidar e o educar; b) a Educação Infantil como preparação para o ensino fundamental; c) a brincadeira como eixo do trabalho pedagógico; d) a socialização como espaço de aprendizagem; e) creche – pré-escola: um direito da criança ou da mãe trabalhadora? f) dificuldades para exercer o trabalho e a educação de qualidade.

O modo como as profissionais concebem alfabetização será discutido nas subcategorias:

alfabetização e prontidão; alfabetização: do método silábico ao construtivismo; e Alfabetização como codificação e decodificação do código escrito.

As dificuldades para alfabetizar, segundo as entrevistadas, estão centradas na criança e na família.

Em relação às concepções de letramento, aparecem as subcategorias: letramento como entender o que se lê; letramento como ensino-aprendizagem e letramento como preparação para a vida e para a leitura de mundo.

5.1 Concepções de infância

Como vimos em passo anterior, o surgimento do sentimento da infância, a percepção do infante e o desejo de cuidar dele, com sua conseqüente representação, aparecem somente a partir do século XIII e a visão que se tem da infância como fase distinta da idade adulta é relativamente recente. A criança nem sempre foi objeto de educação e, ainda hoje, em alguns setores, é vista como ser que necessita de assistência. Podem-se depreender da literatura científica na área algumas posições que expressam desde uma visão romântica da criança (anjinho) até a do miniadulto (homenzinho), passando por visões mais realistas como as que pontuam a opressão e as condições desfavoráveis em que vivem muitas crianças (ARIÈS, 1981).

A concepção de infância e de criança é determinada pelo contexto histórico-social, além dos fatores econômicos, educacionais, culturais, étnicos e geográficos. Segundo Salgado (2005, p. 40), “compreender a criança na esfera da cultura e da vida social contemporânea exige-nos reportar as concepções de infância tecidas nas relações construídas por crianças e adultos em diferentes épocas e cultura”. Nesse sentido, Azevedo (2002) ilustra que:

Mudamos de uma concepção de criança como um adulto em miniatura para uma de criança como ser histórico e social, de uma mãe indiferente para uma mãe coruja, de um atendimento feito em asilos, por adultos que apenas gostassem de cuidar para um feito em uma instituição educativa, por um profissional da área do qual se exige formação adequada para lidar com as crianças (p. 1).

Para o educador italiano Franco Frabboni (apud ZABALZA, 1998), no seio dessa mudança, está uma criança

séria, concentrada, empenhada em ampliar — por si mesma — seus próprios

horizontes de conhecimento (através de uma constante atividade exploradora e interrogativa); [...] possui grande voracidade “cognitiva” e saboreia uma descoberta após a outra e que escolhe sozinha seus próprios itinerários formativos, suas trilhas culturais, livre dos elos que impediam o seu crescimento; [...] sabe observar o mundo que a cerca; sabe perscrutar e sonhar com horizontes longínquos; [...] sai do mito e da fábula porque sabe olhar e pensar com a sua própria cabeça (p. 69).

Assim, a concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensada em instituições públicas vêm sofrendo mudanças significativas. Ter seus direitos institucionalizados não basta, pois, hoje, a concepção de criança como ser de direito, como cidadã, é uma realidade ainda não alcançada e um dos desafios que se estampa para atingir esse estado de direito. Segundo Oliveira (2005), diz respeito a mudanças de concepções, crenças e valores que são construídos desde que nascemos, a partir de nossas vivências, e na fase adulta exigem momentos de discussão e reflexão.

Que concepções temos de criança, de desenvolvimento e de sua educação, como também do papel do Estado, da sociedade e dos profissionais que atuam na Educação Infantil? Variam os discursos que refletem construções associadas à criança e à sua infância. Assim, a idéia de criança, de infância não existiu sempre da mesma maneira. Em cada momento histórico, segundo vários teóricos, abarcam um conceito que a caracterizou: inicialmente como fruto do pecado – má índole; ser angelical – graciosidade; folha de papel em branco – nada; natureza própria (boa) – planta; adulto em miniatura; um ser incapaz. A partir da Constituição Federal de 1988 –como um ser capaz / integral / diferente / autônomo / pensante, criança cidadã.

Essas construções presentes nos discursos das profissionais conferem imagens distintas da criança e de sua infância, podendo interferir na relação entre as profissionais e as crianças. Motivada para conhecer a concepção das profissionais, apresentamos as categorias oriundas da relação entre os dados coletados nas entrevistas e os objetivos propostos pela pesquisa: a) a infância romântica e idealizada como sinônimo de liberdade e felicidade; b) a infância a ser cultivada e preparada para o futuro; c) a aptidão e o gostar de crianças.

a) A infância romântica e idealizada como sinônimo de liberdade e felicidade

Como mencionamos em outras passagens, a noção de infância e sua conceituação são construções sociais, produto da evolução da história das sociedades, de sua organização, de suas estruturas econômicas e sociais em vigor. Existem muitas maneiras de conceitualizar a primeira infância recorrente nos discursos dominantes:

[...] a criança como produtora de cultura e conhecimento; a criança inocente nos anos dourados da sua vida; a criança como natureza ou a criança científica, o “desenvolvimento infantil” biologicamente determinado por estágios universais; e a criança como ser humano imatura que está se tornando adulto (MOSS, 2005, p. 239).

Mas, o que dizem as professoras entrevistadas? Que concepções de infância e criança manifestam em seus discursos?

Perguntadas sobre o que é ser criança, assim se expressaram:

Ah! Como é que se fala? Assim, uma fase muito boa. A melhor fase da nossa vida. Eu sei porque a minha foi muito boa. A criança precisa de assim, é, tem que ser criança, brincar e estudar, tudo. É, a criança é tudo, melhor fase. Por isso que cuido muito bem de minhas crianças, gosto muito. Essa fase passa rápido. É a fase mais importante de nossa vida. É ai que começa tudo (professora Ana).

Criança é não se preocupar, brincar, fazer o que tem vontade, rolar, sentar, assim muita, muita assim (gestos) sem muita cobrança brincar, correr, fazer tudo o que tem direito, eu acho (professora Bianca).

Ser criança é uma fase fundamental da vida. É a base. [...] criança tem que viver a fase delas porque é muito importante. [...] Uma vida de criança saudável num ambiente acolhedor, com amor, com carinho, esperança, união entre a família, hoje é difícil. Tem muitas famílias nossas que são separadas, muitos filhos com madrasta, com padrasto. Então hoje é difícil, então, no nosso trabalho como professor, fazer com que a criança viva bem essa fase, ser criança, tendo o que ela não tem em casa, dá pra ter uma alegria maior aqui, no brincar aqui. Então, acho que é uma fase principal, a principal fase de nossa vida porque a gente vai lembrar pro resto da vida, sempre, se essa fase foi boa ou não (professora Carolina).

Nas falas das professoras, percebemos elementos que tendem para a dimensão de uma criança idealizada, um conceito abstrato de criança, como ser que tudo pode, inocente, espontâneo. Para a professora Carolina, a responsabilidade das profissionais que trabalham com a educação infantil é superar carências resultantes do ambiente doméstico.

O conceito de infância ainda está atrelado à idéia de natureza infantil e de criança como ser abstrato e universal, natural, desvinculado de suas reais condições de existência. Essa postura, no entender de Muniz (2005), busca “desnaturalizar” a criança e o conceito de natureza infantil. A infância passa a ser pensada como um tempo à parte da vida em que ela guarda sua inocência original.

Rousseau (1762) pontua que a infância se desencadeia como um tempo a parte, um tempo em que a natureza humana, ainda não corrompida pela sociedade, guarda toda sua pureza e inocência. Por isso deve ser preservada, com o intuito de ser cultivada pela educação. A ideia de infância, como uma época feliz, fez com que a infância fosse valorizada,

reconhecida, e as ideias de Rousseau constituem um marco que alterou o sentimento de infância e educação das crianças. Entretanto, tal concepção vê a criança como um “recipiente”, como alguém que precisa ser conduzido, por força de sua inocência original, e separa a criança de uma existência concreta, marcando o significado social da infância pela ideia de uma natureza infantil descontextualizada e homogênea. “Reduzir a infância e a criança a seus aspectos naturais significa considerá-la um organismo em desenvolvimento ou simplesmente uma categoria etária” (MUNIZ, 2005, p. 247).

Resquícios dessa concepção são percebidos nas falas das professoras ao serem indagadas sobre a infância e estimuladas a falar sobre o assunto. A professora Carolina alude às recordações de sua infância, à oportunidade e convivência que teve com seus irmãos, e que esse momento trouxe o retorno de lembranças felizes, evidenciando uma visão romântica de infância:

Hoje as famílias só têm um filho, dois filhos, como eu que só tenho um. Mas eu tinha nove irmãos, oportunidade maior de convivência já dentro da família aprende a dividir, você não tem aquele problema que as crianças dentro da creche hoje vêm individualistas, sabe, eles vêm, eles são apegados, não querem dividir as coisas trazem os brinquedos pra brincar, a gente se trocar, nossa porque, a maioria deles não são socializado, eles não têm irmãos.

Para a professora Maria, a infância se traduz em inocência, ingenuidade, imaginação, brincadeira, limites, sem muito rigor na disciplina:

A criança é tudo de bom. Criança tem que brincar, se sujar, ela tem que ter os limites dela, tem que, mas assim bem à vontade, deixar bem a vontade. É tão bom ser criança, passa tudo tão rápido! Tudo, é bom ser criança. Acho que todas deveriam ser bem tratadas, que não tivesse abandono, tudo no nível de uma classe, que pudessem estar bem, pudessem viver bem, viver uma infância boa. [...] num nível bom, tanto no nível financeiro como a família estar bem estruturada, que ficasse bem, que desse um apoio bom aos filhos, para as crianças, não as deixassem jogada.

Para a agente educacional Laura, ser criança é “brincar, é correr, é ser feliz, porque criança tem que brincar, tem que extravasar energia, porque criança é energia pura, é brincar.” Por outro lado, lembra que não teve “infância muito boa”. Fiquemos com suas palavras, por si só fanlantes:

brincar a gente brincava, mas a gente tinha muita responsabilidade [...] desde seis, sete anos. Tinha que trabalhar. Às vezes, as coisas que a gente fazia pra gente era uma brincadeira, não era má, para eles era. A gente sofria com isso. Hoje eu vejo que as crianças [...] eles fazem aquilo não com intenção de prejudicar de ser uma coisa má, uma coisa feia. Pra nós, que é, pra nossa cabeça devido a concepção que nós temos, a cultura, a cultura que nós fomos criados. Por isso que eu digo que o curso ajudou muito.

Nesse depoimento, a agente educacional consegue estabelecer relações com sua infância e perceber que é preciso respeitar as crianças que têm especificidades diferentes dos adultos, evitando julgamentos, baseados na lógica dos adultos. A concepção de criança como ser diferente, com especificidades, difere das demais profissionais entrevistadas. Tal postura, segundo ela, foi oportunizada pelo curso de formação evidenciando a importância da formação específica e em serviço.

Para a supervisora Adelaide, ser criança é “ser amada, receber esse carinho do outro. Esse afeto é muito importante. Às vezes, as crianças não têm em casa e ela vai para lá em busca disso e às vezes não é atendida. E às vezes ela não é compreendida”.

E complementa dizendo que infantil “é brincar, sei lá, é um momento único que a gente tem”. A professora Izabel, diretora do Departamento de Educação Infantil da SEMEC, discorre sobre a criança lembrando os filhos:

Vamos pensar nos nossos filhos! O que você gostaria que ela tivesse na creche? Respeitar as necessidades delas. Por mais que se tenha uma rotina aí a ser seguida, tem a necessidade de brincar. A criança tem que ter horário para elas ter sua responsabilidade. Então, trabalhar a criança, mas respeitando as necessidades delas, ensinando ela está se formando, cuidar. É muito delicado trabalhar com criança. Ao mesmo ver que a criança é aquele ser que está se formando. Cuidar dessa parte. É muito delicado trabalhar essa parte.

Perguntada sobre o que é infância, recita versos do poeta Casimiro de Abreu: “Oh! Que saudades que eu tenho, da aurora da minha vida”. E acrescenta: “Lembro da literatura, fantasia. É um momento de fantasia”.

Essa concepção romântica e idealizada de infância é resultado também do desconhecimento que as professoras têm do perfil socioeconômico-cultural das crianças.

Para trabalhar com crianças ou em qualquer outro nível de ensino, importante conhecer os interesses e as necessidades das crianças, pois sabemos que diferem com a idade. Conhecer um pouco da história de cada criança e de sua família possibilita ao educador propor atividades que vão ao encontro das reais possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Pois temos que ter presente que “a educação escolar, por se humana, envolve o sujeito em sua dimensão afetiva, intelectual e cultural, visando a uma realização ideal, toda a ação pedagógica também parte da realidade e jamais pode se dissociar dela” (CARVALHO, 2005, p. 53).

Interrogada sobre a realidade socioeconômica-cultural das crianças, a professora Ana afirma que não conhece a realidade de todas elas só “as que têm mais dificuldades, as mais carente.”

Muitas das crianças que frequentam a escola de Educação Infantil são oriundas dos segmentos mais pobres. A escola é a porta de entrada para uma vida social mais ampla, espaço onde podem conviver com outras crianças.

Indagada sobre que ações a escola promove para que as profissionais possam conhecer a realidade das crianças e em que momento sucede o contato com os pais, a professora Bianca não titubeia:

A gente faz reunião com os pais, mas assim, tem crianças que a gente não conhece. Tem crianças que nem a ML mora com a avó, a Mãe do RU trabalha na aldeia. A mãe vem deixar a criança aqui na escola, mas a gente não conhece, não tem contato. Eu acho ruim.

Também a professora Carolina diz que conhece somente algumas crianças, e isso dificulta o trabalho em sala de aula. Exemplifica com uma situação:

Nós temos o dia de trazer o brinquedo de casa e têm crianças que não têm. Então, pra ela, é dificultoso. Ela quer o brinquedo do outro e acaba pegando. [...] isso gera uma dificuldade porque nós temos bastante crianças com situação financeira baixa.

A professora, porém, não descortina o que ela poderia fazer para evitar tal situação. Vê a questão socioeconômica das crianças como um dado. Ela nada pode fazer para que as diferenças possam ser levadas em conta e trabalhadas no interior da escola ou da sala de aula.

As agentes educacionais também frisam que não conhecem a realidade socioeconômica-cultural de todas as crianças. Conhecem só de algumas, e seus julgamentos sobre esse assunto estão baseados em aspectos subjetivos, na aparência da criança, como revela a profissional Mara: “Mas a gente conhece assim, pelo perfil dos pais quando chegam. Se tem carro, quem não tem, aí você vai e emite o juízo de como é o perfil socioeconômico”.

A agente educacional Cristina fala da existência de pastas individuais com fichas das crianças que ficam na secretaria da escola, ponderando que não tem tempo para consultar. Por isso, tem como fundamental o contato com os pais e a maior participação e envolvimento dos pais na escola, pois, nesses contatos, poderia conhecer melhor a criança e sua família. Complementa:

deveria ter mais o acompanhamento dos pais. No começo do ano, fazer uma reunião com os pais, explicar como funciona a creche e para a gente conhecer as famílias e suas dificuldades [...]. Se o pai e a mãe estão brigados, os pais [...] são separados, o pai que tem mais condição, não tem, está desempregado. Tudo isso influencia a vida da criança e saber sobre isso possibilitaria a gente lidar com essas diferenças.

A supervisora das escolas municipais de Educação Infantil tenta justificar o não conhecimento da realidade das crianças por não ter sido realizada, ainda, a coleta de dados sobre o perfil das crianças e dos pais, decorrência das mudanças havidas na parte organizacional das escolas de Educação Infantil:

Olha, tinha uma (ficha) que era da ação social, até o ano passado. No início do ano conversei com a Coordenadora Pedagógica. Nós pegamos (como modelo) essa ficha e a psicóloga fez a sugestão dela. A professora que estava na Educação Especial também fez a sugestão dela nessa ficha. Só que assim, não conseguimos sentar ainda pra juntar essas informações e fazer outra ficha. Esse ano não tem.

Assim, professoras e agentes educacionais depositam suas possibilidades de melhor conhecer a criança no processo formal de preenchimento e consulta de uma “ficha” ou de um contato com as famílias no início do ano escolar.

Desconhecer a realidade socioeconômico-cultural das crianças evidencia uma concepção de criança idealizada (todas iguais), ignorando as diferenças sociais, culturais, favorecendo assim a desigualdade, pois ignora as diferenças existentes. Um trabalho pedagógico comprometido com aprendizagem significativa tem como pressuposto conhecer a realidade da criança e de suas famílias.

b) A infância a ser cultivada e preparada para o futuro

O discurso “preparar a criança para as séries posteriores” está ausente nas falas das professoras quando perguntadas sobre o que é infância. Mas está presente quando falam do objetivo da Educação Infantil.

Entre as agentes educacionais, aflora a concepção de “infância” como fase de preparação da criança para o futuro:

Nem não sei como caracterizar. É um ser humano pequenininho, mas cheio de vontade, cheio de energia que deve ser bem trabalhado. [...] Aquela questão do jardim de infância, uma plantinha que precisa ser regada para dar bons frutos.[...] É um ser especial. Uma fase única da vida, importantíssima (Mara).

A agente educacional Mara tem dificuldade em conceituar o que é criança e infância, mas consegue expressar a idéia de um ser a ser cultivado, de uma fase em que esse ser é preparado para o futuro.

A agente educacional Cristina faz uma crítica dizendo que, hoje, as crianças estão ficando maduras mais cedo: “estão colocando ela como adulto em miniatura [...] tiraram a

infância dela”. Critica, então, os pais que, segundo ela, delegam muita responsabilidade para a instituição de Educação Infantil. Pois, “estão deixando cada vez mais para a escola, para os professores tomarem conta e querem que o professor, ensine tudo, tudo. [...]. Então eles acham assim: coloquei na escola e a escola tem que se virar”. Assim, caberia à escola essa preparação da criança para a vida, para o futuro.

A agente educacional Cristina reconhece que sua infância “foi boa, foi muito boa” e assim justifica:

Eu acho assim que no meu tempo de infância não tinha tanta responsabilidade, tanto compromisso, tanto horário pra cumprir que hoje as crianças têm mais apesar de ter pré-escola, mas a gente não se preocupava com nada. [...] Eu não sabia se meu pai tinha dinheiro, se tinha conta, se não tinha conta, se tinha energia pra pagar ou se não tinha.

Reconhece também que hoje é diferente: “Minha filha sabe tudo nessa parte (contas). Ela participa mais. É uma mudança, talvez pra melhor”. Mas confessa que essa fase da vida deveria ser bem mais dedicada para o lado lúdico:

Eu acho que a gente também tem que fazer a infância da criança ser diferente. A gente tem que se colocar no lugar da criança e trazer de volta mais brincadeiras, mais atividades relativas à criança, mas eu acho que agora o mundo de fadas, de contos imaginários, são pouca crianças que realmente vivenciam isso.

Assim, professoras e agentes educacionais se movimentam entre um discurso que reconhece ser outra a realidade atual em que vive a criança, o processo de maturação ser mais intenso nessa criança, maior responsabilidade delegada à criança e à escola para prepará-la para a vida, para o futuro e um discurso que retoma a ideia de ser esse momento da vida único e diferente. Por isso, a escola tem que trabalhar com mais intensidade o aspecto lúdico.

Mas, como dar conta desses desafios, quais seriam as qualidades de um profissional da Educação Infantil para realizar trabalho formativo adequado?

c- A aptidão e o gostar de criança

Indagamos às profissionais sobre as qualidades que seriam necessárias para atuar como profissionais na Educação Infantil. Houve unanimidade entre as falas das professoras: “gostar de criança e ter paciência”. E teceram críticas às profissionais que não gostam do que fazem:

A gente vê que tem profissional que não tem jeito, não sei por que está na educação infantil! Tem que gostar primeiro [...] tem que estar preparada para trabalhar com essas crianças [...] tem que ter conhecimento, e muito (professora Ana).

Em segundo plano, ficam qualidades como estas: professora inovadora, domínio, disposição e conhecimento.

A professora Bianca retrata bem essa concepção:

Eu vejo que tem gente que tem nojo de chegar perto de uma criança [...] aqui a gente tem que pegar a criança, tu tem que limpar o nariz, tu tem que lavar a mão, tu tem que fazer tudo. Tu é professora, mas tem que fazer tudo. Tem que gostar e fazer o que tem que fazer.

A tendência que se consolidou nos últimos anos foi atribuir esse trabalho à feição feminina, com características do trabalho doméstico negativo. Mais: que limpar bumbum de criança é um trabalho “menor”, sem prestígio. Romper com esses estereótipos significa buscar formação técnica, específica, com a valorização profissional, trazer a positividade para o trabalho destas profissionais.

A professora Maria tem a mesma opinião de suas colegas. Reitera a importância de a profissional que trabalha com crianças gostar do que faz e tece críticas ao atual quadro de profissionais da escola, pois, em seu entender, “qualquer professora não serve para trabalhar, para atuar na educação infantil. Acho que tem que ser bem selecionado, bem avaliado. Tem umas que não têm tranquilidade, aptidão pra estar ali com os pequenos”.

Historicamente, trabalhar com crianças com idade inferior a seis anos era considerado trabalho feminino e aportava consigo as marcas do processo de socialização orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem o trabalho doméstico e a maternagem como eixos fundamentais.

A ambiguidade da relação entre a condição de mãe e a condição de profissional precisa ser desfeita, pois o ser e o fazer de mãe e de profissional de Educação Infantil são diferentes, embora complementares. “Embora mãe e profissional da educação infantil cuidem, eduquem, acolham a criança pequena, a relação que com ela estabelecem é de natureza diferente” (BANDEIRA, 2008, p. 82).

Para essa autora, as qualidades das profissionais de Educação Infantil não incluem nem a maternagem nem o sentimento maternal, mas, sim, a relação pedagógica, voltada para uma ação educativa de ensino-aprendizagem. A feminização do trabalho docente se fez na esteira da construção imaginária da docência, como extensão da função materna, excluindo a possibilidade de acesso aos homens no que toca ao trabalho em escolas infantis. Porém, a

participação deles é indispensável e deve ser estimulada para romper com as pautas culturais estabelecidas, que determinam o que é trabalho feminino e trabalho masculino, interferindo na construção da identidade das crianças e da profissão.

Outra questão desfilada pela professora Carolina:

Então, eu acho que o primeiro passo tem que ter amor pelas crianças e muuuita vontade de trabalhar com a educação infantil, porque aqui é pesado, é bastante choro. As crianças têm um certo tempo para se habitar aqui [...] Do maternal, então!

A professora Carolina ilustra como segunda qualidade do profissional da Educação Infantil, ser professor inovador. Eis seu pensar:

as crianças, elas se prendem no máximo 20 minutos numa brincadeira. Então, você tem que ter disposição, domínio. E tem que ter tempo para as crianças, tem que estar ali e tem que saber que vai correr, vai chamar pra cá, pra lá e às vezes até você tem que voltar a ser criança com eles para poder participar das brincadeiras. Eles adoram que a gente fique junto com eles. Então, o professor tem que fazer, tem que se virar no “avesso”, tem que dar seus pulos pra trabalhar aqui.

A especificidade da profissão docente das profissionais que trabalham com crianças pequenas, segundo Formosinho (2005, p. 137), tem “papel abrangente com fronteiras pouco definidas”. É similar à de outros professores, mas se diferencia por causa das características das tarefas e da abrangência do papel de educadora infantil. A profissional da Educação Infantil desempenha enorme diversidade de tarefas, sendo desde os cuidados da criança e do grupo à educação, entendida como socialização, como desenvolvimento, como aprendizagem:

Há, assim, na educação infantil uma interligação profunda entre educação e “cuidados”, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora por comparação com o dos professores de outros níveis educativos (FORMOSINHO, 2005, p.137).

Nos discursos, ficou evidente que as profissionais percebem a especificidade desse nível de ensino e os aspectos diferenciadores que configuram sua profissionalidade, mas ser professora de crianças, “gostar de criança”, não deve se sobrepor à qualificação específica para essa etapa de ensino, pois tal postura obscurece a dimensão educacional, e profissional e desqualificando a profissão na sociedade.

As agentes educacionais também exibem como qualidades, para atuar com crianças, gostar de criança, ter formação, paciência. A essas, acrescentam carinho pelas crianças, afetividade e gosto da profissão.

A agente educacional Laura assim se expressa:

Olha, acho que, em primeiro lugar, tem que gostar, gostar do que está fazendo, ter a formação também, que isso é muito essencial porque às vezes você não está fazendo aquilo por maldade, mas por não ter conhecimento. [...] eu acho que o amor mesmo, a afetividade, porque as crianças requerem mais atenção, mais afetividade. Se você não tiver isso, a aula fica desprazerosa e aí vem o estresse tanto pras crianças como pra gente. Se não faz a coisa com o coração, não tem jeito.

O gostar do que se faz, aliado à formação profissional, é aspecto indispensável para o sucesso de qualquer profissão. Formosinho (2005), ao discorrer sobre o desenvolvimento profissional das professoras da infância, lembra que a pessoa do professor se compreende como alguém que gosta do que faz e como alguém que quer aprender.

Assim o entende a agente educacional Letícia:

Olha eu acho que tem que ser uma pessoa que tenha bastante paciência, uma pessoa bem calma, que trata a criança com carinho. Assim, não pode ser uma pessoa estourada, explosiva. Tem que ser uma pessoa paciente, que tem o talento pra trabalhar com a meninada porque tem hora que elas tiram a gente do sério também.

Já para a Diretora responsável pelas escolas municipais de Educação Infantil do município, a profissional deve ser

habilidosa, e gostar de criança, ela tem que ser dinâmica, trabalhar com o lúdico. [...]. A educação infantil dá muito mais trabalho, se você quer realmente trabalhar. [...]. Você trabalha o dia todo, e aí a pessoa tem que ser habilidosa, gostar.

A convicção de que as profissionais da pequena infância são extensão da função materna, que esta requer amor e tempo, “jeito”, tem, como consequência, profissionais sem formação adequada e o não investimento de recursos nesse nível de ensino. A questão de gênero contribui e interfere na valorização do trabalho com crianças e na construção da identidade profissional.

Quanto ao perfil profissional, para os RCNS, o trabalho com esse tipo de crianças exige que o professor tenha competência polivalente. Para tal, necessita de formação ampla, pois a implementação e (ou) implantação de uma proposta curricular de qualidade depende dos professores que trabalham nas instituições. “Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, vol.1, p. 41).

Sem negar a importância da afetividade, do carinho e do afeto, a prática pedagógica precisa erigir-se baseada em paradigmas científicos, tendo em vista a complexidade, a especificidade e a importância que a profissional exerce nessa fase da vida da criança.

5.2 Concepções de Educação Infantil

Oliveira (1992) não se reportar à creche e a Educação Infantil refere-se à “História de uma conquista”. Foi preciso todo um movimento histórico que possibilitou mudanças significativas na forma de conceber a criança, o modo como ela se desenvolve, as funções da família. As escolas de Educação Infantil, como hoje conhecemos, é fruto de processo longo de luta e de conquista.

a) Ruptura entre o cuidar e o educar

Na escola municipal de Educação Infantil observada, em cada sala de aula há duas profissionais: uma professora responsável pela parte pedagógica e uma agente educacional responsável pelo cuidar das crianças, bem como para apoiar a professora nas atividades desenvolvidas com os alunos.

Essa separação de papéis e funções é determinada pelo Decreto Municipal n. 57 (30 de outubro de 2007). Em seu anexo, determina as especialidades do cargo “professor” de Educação Básica e das “auxiliares de creches²⁴”, evidenciando que a cisão entre quem cuida e quem educa é fixada pela estrutura organizacional e funcional do município.

Portanto, os papéis dentro da instituição são bem claros e foram incorporados pelas profissionais. O cuidar envolve: receber e entregar as crianças aos pais, acompanhar as crianças na hora de escovar os dentes, levá-las ao banheiro, ajudar a organizar o material, acompanhar as crianças ao parquinho, ao refeitório, brincar com as elas, ajudar no controle da disciplina, assumir a turma quando a professora não comparece. O educar, de sua vez, enfeixa: planejar e preparar as atividades diárias desenvolvidas na sala de aula e conduzir a dinâmica escolar.

Indagamos às professoras sobre as atividades que cada uma desenvolve com as crianças do Jardim II sobre as consideradas mais importantes.

No Quadro seis listamos, de maneira assistemática, as atividades que as professoras dizem realizar em sala de aula com as crianças.

²⁴ A expressão “auxiliar de creche” foi substituída por “agente educacional”.

Quadro 6 – Atividades desenvolvidas pelas professoras com as crianças do Jardim II

Atividades desenvolvidas pelas professoras
<ul style="list-style-type: none"> - pintura, desenho, desenho livre, desenho dirigido; - recorte, colagem; - trabalhos de pesquisa visando ao recorte de letras do alfabeto; - cantinhos com numerais, letras; - desenvolvendo noções corporais; - incentivo à pseudoleitura²⁵ com eles, eles mesmo fazem a leitura visual do trabalho deles; - livrinhos de leitura, literatura infantil, música pra dançar; - histórias em DVD; - datas comemorativas com números, com o alfabeto; - trabalhar o alfabeto, trabalhar números, coordenação motora, coordenação motora ampla, fina.

Entre as atividades mencionadas, as professoras consideram mais importantes a pesquisa, o recorte e a colagem. No entender delas, as crianças “gostam muito” e “dá mais resultados”. E trabalhar o lúdico faria “a criança vir pra creche, gostar de vir e fazer ela se sentir bem e querer que outro dia ela volte pra creche, que goste da creche”.

Perguntadas se o cuidar e o educar as crianças significariam a mesma coisa, as entrevistadas não hesitaram em responder negativamente:

Não, é bem diferente. Cuidar qualquer um cuida. Um exemplo de educar é dar limites, mostrar, é, como fala assim, é, encaminhá-los para que sejam uma pessoa de bem no sentido de educado, seria (pausa) as mães, cabe educar, dar limites, mostrar, como fala, assim, é, encaminhá-los pra que sejam uma pessoa de bem, educado (professora Ana).

Mas, ao serem indagadas se é possível cuidar e educar ao mesmo tempo, manifestam incerteza: “É possível, eu acho que sim, eu faço o meu trabalho. O que você está falando? Eu também faço isso. Eu cuido de meus alunos”.

Ao lembrá-la, então, que há uma agente educacional para auxiliá-la em sala de aula, argumenta: “Mas, mesmo assim, quando estou em sala de aula, eu sempre faço o melhor pra eles”.

A professora Bianca pondera que quando cuida, está educando. No entanto, restringiu o cuidar ao desenvolvimento de atitudes e socialização das crianças em relação aos colegas:

Cuidar, educar significa (pausa). Eu acho que sim porque na hora, no momento em que você educa você já está cuidando, porque eles são tão pequenos e à medida que você está educando, quando um bate no outro está ensinando que não é para bater. Já está cuidando, já está educando.

Indagada sobre a diferença de atribuições e responsabilidades, observadas em sala de

²⁵ Pseudoleitura: as crianças atribuem um significado às suas produções escritas, mesmo desconhecendo o código padrão estabelecido para a leitura e a escrita.

aula, entre ela e a agente educacional, a professora Bianca negou que houvesse separação entre quem cuida e quem educa:

A gente trabalha junto com a auxiliar. Assim na hora que a gente vai servir, que nem o lanche, ou vai escovar os dentes [...] enquanto ela dá a escovinha você está lá ajudando a secar a mão, está pedido para a criança não se molhar muito porque se molhar vai ficar doente então já pede pra criança cuidar. E aqui na sala também, enquanto a professora está fazendo uma atividade e coisa, ela (a auxiliar) já está ensinando, falando alguma coisa, ela também te auxilia, te ajuda.

Perguntada se é possível cuidar e educar ao mesmo tempo, admite a dificuldade para conciliar essas duas funções: “É difícil, mas eu acho que nós ajudamos a cuidar, ajudamos a educar, fazemos tudo junto”.

As professoras Maria e Carolina inicialmente concordam que cuidar e educar é uma coisa só:

É porque se eu, a partir da hora que a criança está na minha sala, a manhã inteira, eu estou tentando educá-la, também eu estou cuidando. Ela não está fora da sala, ela não está na rua, então, os dois andam juntos. Acho que cuidar e educar um dá base para outro (professora Maria).

Segundo ela, seria possível, sim, cuidar e educar ao mesmo tempo. Se tivesse menos alunos em sala de aula, dispensar-se-ia a ajuda da auxiliar.

Apesar de afirmar não ser possível separar o cuidar e o educar, a professora Maria exemplifica a separação entre quem cuida e quem educa:

O educar, no meu caso, eu vou desenvolver as atividades com eles em sala de aula, estar cobrando isso, as atividades que a gente dá em sala de aula. E o cuidar, no caso da minha auxiliar, ela vai me auxiliando e também até no parque, no parquinho, cuidando mais deles. Mas o cuidar é dela e eu desenvolvo mais as atividades pedagógicas em sala.

A professora Maria vê, positivamente, o trabalho realizado em sala de aula, mas questiona a presença da auxiliar: “No meu ver, no meu particular, eu preferia não ter, trabalhar sozinha. Se a turma fosse menor eu ia trabalhar sozinha”. E tenta justificar sua posição: “Não é que atrapalhe, me dou bem eu e ela, ela me ajuda [...] só que para mim, nesse particular eu gostaria de trabalhar sozinha”.

Para os agentes educacionais, também não há diferença entre cuidar e educar: “Elas são totalmente a mesma coisa, elas andam juntas” (Laura); “Quando você está cuidando, está educando” (Cristina).

Mas, o que elas fazem na prática? Que atividades dizem desenvolver com as crianças?

No quadro abaixo, listamos as atividades apontadas pelas agentes educacionais.

Quadro 7 – Atividades desenvolvidas pelas Agentes educacionais com as crianças

<i>Atividades desenvolvidas pelas agentes educacionais</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar e auxiliar a criança na tarefa que a professora passa; - Separar, organizar e guardar o material que as crianças ocupam ou vão ocupar: lápis de cor, cola tesoura; - Organização da sala – servir e ajudar na hora das refeições; - Acompanhar a escovação dentária, organizar as escovas de dente; - Acompanhar a criança no decorrer da tarde, o horário que ela precisa ir ao banheiro, a hora que ela quer ir beber água; - Acompanhar diretamente a criança, dado que a gente também auxilia o professor nas atividades, entregando os trabalhos e auxiliando as crianças nas tarefas; - Controlar as falas das crianças durante o tempo que a professora está aplicando as atividades.

Solicitamos que dessem exemplos de cuidar e de educar. Para elas:

Educar é tudo o que você ensina e a criança leva para a vida. Mas se for parte da teoria, da tarefa, seria assim o educar está mais voltado para a aula, uma prática de pintura, de recorte, de colagem, de desenho e o cuidar, cuidar para não se machucar, cuidar pra não... segurança, é, higiene (agente educacional Laura).

Assim, depois do reconhecimento de cores, números e letras e desenvolver a motricidade da criança, lateralidade. É mais que está tudo junto dentro da hora que vai dar água para a criança, você pode falar que está bebendo pouco, está bebendo muito, encheu o copo, o copo está cheio. Então, você trabalha tudo junto, dentro da sala ou fora da sala está sempre cuidando e educando, indiferente do professor ou do auxiliar, apesar que as atividades da professora são separadas. O professor recebe separado e o agente educacional recebe pra estar auxiliando a sala de aula. Desenvolvimento da sala de aula e não as atividades pedagógicas (agente educacional Cristina).

A agente educacional Cristina explica que essa separação entre professoras e auxiliares começa com o ingresso na função que, mesmo sendo por concurso público, não é específico para a Educação Infantil. Isso evidencia que tem consciência da situação e da desvalorização de sua função em relação à das professoras. Só recentemente, as agentes educacionais passaram a fazer parte do quadro de funcionários da Secretaria Municipal de Educação, mas o regime funcional, plano de carreira, salários, carga horária e funções são diferenciados:

No próprio concurso, do município. Mesmo que as auxiliares estão sempre em busca de conhecimento também pra melhoramento pessoal, não só profissional, porque o profissional, no caso nosso, a gente não está tendo o reconhecimento (agente educacional Cristina).

Em seguida, ela explica que as agentes educacionais antes estavam lotadas na

Secretaria de Ação Social. Agora, passaram para a Secretaria Municipal de Educação e estão “brigando” pelo plano de carreira:

Fomos incorporadas pela Secretaria de Educação, mas a gente se adequou pelo tempo de serviço, não de acordo com o nível de escolaridade. Eu já estou formada, pós-graduada e minha colega está terminando a faculdade. Mas a gente está no mesmo nível, com o mesmo salário, no caso na mesma faixa salarial. [...] Então considera o tempo de serviço, não o nível da escolaridade.

Justifica sua afirmação manifestando as angústias e as preocupações com as questões funcionais, pois está no terceiro ano do curso de Pedagogia para Educação Infantil.

É muito mesmo complicado. É a mesma coisa que a gente vê nas políticas públicas. Todas as pessoas pra trabalhar na Educação Infantil, elas devem estar formadas, qualificadas, para atuar. A partir do momento em que a gente se formar, digamos, na Educação Infantil, a gente não vai mais querer trabalhar como auxiliar, mas como professor que tem formação específica. E aí esse monte de conflito, porque como vai ficar um professor sozinho numa sala? Uma pessoa sozinha, pra cuidar das crianças na Educação Infantil? Seria ótimo se estivesse espaço adequado para colocar a quantidade de criança certa por professora, banheiro dentro da sala, então, é uma questão bem complicada para resolver. Eu acho assim, precisa de uma pessoa (supervisora e diretora) que conheça a fundo essa realidade, para conseguir mudar. Que conheça a realidade, que conheça as necessidades, e que conheça principalmente as leis, para fazer valer os direitos das crianças (agente educacional Mara).

Além da preocupação com as questões funcionais – certamente terá que fazer concurso para assumir o cargo de professora e trabalhar com uma auxiliar, após a obtenção da titulação – , critica a falta de conhecimento por parte dos dirigentes e do pessoal da administração pública sobre o desconhecimento da legislação em vigor. Sobre isso, Maranhão (2008, p. 50) esclarece que “o problema educacional no Brasil começa no despreparo do próprio pessoal da administração pública, como confirma pesquisa do Instituto Observatório Universitário: somente 32% dos dirigentes legisladores ou gerentes do setor público têm nível superior”.

Segundo o autor, enganos cometidos por quem não sabe causam prejuízos aos serviços públicos, assim como a falta de conhecimentos impedirá que um administrador bem intencionado tenha sucesso ao implementar um plano nos moldes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A diretora do Departamento de Educação Infantil da SEMEC, em relação à separação que há entre quem cuida e quem educa na sala de aula, justifica que está tentando agendar cursos para as duas categorias profissionais para que elas tenham fundamentação teórica igual. Mas reconheceu:

geralmente, quando os cursos vinham, eles vinham voltados muitos para o professor. Então, deixava um pouco de lado a auxiliar. [...] agora os cursos vêm pras duas,

independente do cargo que ocupam. Então, vai falar da parte pedagógica, fala com as duas, se vai falar dos cuidados, fala com as duas.

Instigada a esclarecer o que seria essa nova orientação, mostra a preocupação de trabalhar as competências de cada uma, suas atribuições e, sutilmente, faz uma crítica á maneira que está sendo realizado o cuidar:

Estamos pensando, na parte das competências de cada uma, das atribuições, discutir um pouco do cuidar da criança. A gente está trabalhando bastante o cuidar da criança, porque tem situações que elas mesmas não conseguem resolver. Por exemplo. Vamos colocar uma situação bem comum nas nossas escolas. A mordida, muitas mordidas. Vamos fazer o quê? [...] A gente vai fazer cursos para elas, agora no segundo semestre.

O foco está direcionado para a parte pedagógica e é uma atitude positiva integrar, nos cursos oferecidos, professoras e agentes educacionais. A valorização dos saberes, da experiência e da prática dos professores e agentes educacionais certamente desencadeará reflexão na e sobre a prática, fortificando o coletivo e possibilitando transformações, mas não podemos ignorar as questões estruturais e funcionais que existem, as concepções sobre criança e infância que determinam o fazer na instituição.

Corsino (2003, p. 213) afirma que a gestão, para ser competente, necessita aliar o pedagógico ao administrativo. Em adendo, necessita

ser comprometida com a educação pública, estar em constantes formação e atualização dos referencias teóricos, ser capaz de ouvir e de construir o projeto político pedagógico com a comunidade escolar e ser também organizada para manter a qualidade de cada setor da escola, da limpeza a secretaria [...] aos prazos de execução dos objetivos e metas.

Nos depoimentos das agentes educacionais, percebe-se que incorporaram a função cuidar e apoiar a criança em todas as suas necessidades, entre essas as psicológicas e as fisiológicas.

A agente educacional Mara admite que “trabalha nos bastidores” e cabe à professora o comando, a exposição das atividades a serem desenvolvidas, aceitando sua função secundária:

Eu acho assim, que à medida que a gente conhece, a gente vai adquirindo conhecimento de como trabalhar, eu acho que eu ajudo muito, mesmo estando por fora. Em segundo lugar, digamos, dentro da sala, durante todo o tempo sempre você está ensinando os bons hábitos, a disciplina, os limite, o amor dos coleginhas, o companheirismo, amizade, tudo isso a gente trabalha, digamos assim, atrás das cortinas nos bastidores. O professor está à frente, mas a gente tem mais contato com as crianças, essa que é a verdade. Durante todo o tempo em que o professor está aplicando a aula, ou coisa assim ou está planejando, preparando material pedagógico, a gente está todo momento em contato com a criança. A gente que vai

de mesa em mesa, sempre do lado da criança, explica, alguma coisa que ela quer perguntar, quer conversar sobre a dificuldade de casa, eles sempre têm alguma coisa nova pra contar e a gente que ouve.

A agente educacional Letícia também enfatiza que seu papel é

de auxiliar a professora, ela planeja e dá o trabalho e a minha é de ajudar na sala de aula é a distribuir por exemplo pintura apontar os lápis sem ponta, ajudar na hora do lanche: às 7h30 café da manhã e às 09h15 o lanche. E colar trabalhos no caderno, quando a professora vai embora. O horário que a gente tem é até quinze para uma. Organizar o material das crianças caderno, pastinha. Eu considero mais importante a hora que estou com eles trabalhando dentro da sala, ali, ajudando eles nos trabalhos. É a hora que eu acho mais importante.

Mesmo aceitando seu papel secundário, valoriza, e muito, o que ela faz. Põe-se na qualidade de quem também “ensina”, buscando ajudar a criança que não sabe, que tem dificuldade:

A gente distribui os lápis, ensinando eles como pintar porque tem alguns que não sabem a coordenação da pintura, nada. A gente está ensinando, explicando para eles como deve ser pintado, que não pode sair fora do contorno do desenho explicando como é.

Consciente da dificuldade que acarreta a separação entre uma profissional que cuida e a outra que educa, na dinâmica da sala de aula, uma auxiliar aponta um caminho: “planejar juntas as atividades seria o ideal”. Mas reconhece não ser possível: “Acho que não dá, porque as auxiliares chegam ao meio dia e as professoras às 13 horas”.

Além disso as auxiliares fazem seis horas corridas, e as professoras não. Muitas professoras têm vínculo empregatício de 40 ou 50 horas semanais e trabalham com outras turmas, em outras escolas. As professoras complementam a carga horária fazendo o horatividade no período das 17 às 21 horas, nas terças e quintas-feiras.

Essa organização do trabalho com horário diferenciado é outro impeditivo na mudança das práticas pedagógica. Pois o cuidar e o educar de crianças pequenas exigem trabalho sistemático e intencional, executado por profissionais com formação específica e que atendam às necessidades e às especificidades infantis. Cuidar e educar, como processos concomitantes e indissociáveis, exige mudanças na concepção de cultura organizacional, bem como direcionar as ações para a formação integral da criança, orientada para o reconhecimento da cidadania inclusiva das crianças, sujeitos de direito à educação a partir do nascimento.

Ainda não está clarificado um marco regulatório de qualidades dos serviços destinados à criança com menos de cinco anos e os antagonismos: cuidar/educar, professores/auxiliares,

creche/pré-escola; escolas para crianças de até três anos/ para crianças de quatro a cinco anos. São desafios a serem superados para que se tenha qualidade no atendimento e na formação.

Perguntamos às professoras se fazem avaliação das crianças ou algum registro da sua prática pedagógica. A professora Ana reconhece:

Não faço registro. Às vezes eu avalio pela participação, pelos trabalhos. Às vezes eu faço. Logo que eu comecei tinha um caderno que fazia, mas, depois, nem sei por que não faço mais.

A Professora Bianca também revela não se preocupar muito com isso: “Eu vou anotando alguma coisinha, de vez em quando”.

A professora Carolina justifica que faz o registro pensando nas professoras que irão trabalhar com essas crianças nas séries subseqüentes, e não para acompanhar o desenvolvimento das crianças:

Avaliamos, a gente tem um parecer que a gente faz por semestre. Uma ficha deles e a gente avalia eles pra que a professora da escola que pega o ano que vem, no Jardim III ela tem uma base em que nível daqueles aluno [...] coloco todas as atividades que eu trabalhei, faço um registro no caderno, todinho.

A professora Maria lembra que fazia isso no ano anterior, mas, nesse ano, ainda não fez nenhum registro, nem avaliou as crianças: “O ano passado era semestral. Agora não sei como é que vai ser esse ano, mas a gente faz sim avaliação. Tem uma ficha. Não é descritiva, mas a gente faz. Tem tudo no texto e a gente só marca”.

As agentes educacionais não participam da avaliação e sabem pouco a respeito do processo avaliativo: “A professora faz, esses dias vi que ela estava fazendo. Não sei descrever como é feito, mas ela faz” (agente educacional Laura). Isso vem reforçar a separação de papéis e funções dentro de um mesmo espaço.

A agente educacional Cristina recorda que, em anos anteriores, fazia registro das atividades, refletia sobre o que trabalhar com as crianças e, embora não houvesse planejamento conjunto, tinha a responsabilidade de pensar atividades que seriam integradas com as da professora e que tem saudades desse tempo:

Quando eu entrei, em 1999, as professoras também trabalhavam seis horas, trabalhava então o professor e a auxiliar no mesmo período, então era mais fácil para os dois fazerem as atividades. As auxiliares tinham um caderno de planejamento, de acompanhamento [...] O que eu vou trabalhar? Vou trabalhar atividades no parque? Por quê? Qual brincadeira? O que eu vou fazer? E a gente tinha uma coordenadora que era coordenadora das auxiliares e das professoras. [...] a gente tinha esse caderno que a gente planejava. Vou fazer o que? Hoje, antes do café da manhã [...] Depois do café da manhã? A professora dava a atividade dela, mas junto com a auxiliar, não tinha horário de planejamento junto, mas as atividades eram interligadas, então, uma dava o cantinho agora, o outro dava o trabalho em cima

do cantinho e assim.

A agente educacional Letícia também não planeja, mas faz um relatório: “Só que aí nesse relatório a gente não coloca de todas as crianças, só se acontece um problema, mas quem registra mesmo é a professora, ela mesma”.

Em relação ao planejamento, a professora Carolina registra antes no caderno o que irá trabalhar. Depois, anota se foi ou não executado:

Então, eu escrevo o planejamento da semana. A gente coloca tudo o que vai trabalhar na semana. Se por acaso hoje não deu pra dar tudo ou amanhã, aí a gente sempre coloca uma observação e volta e coloca: não deu pra trabalhar o tema gerador dessa semana.

Nenhuma professora citou a ficha de desempenho como instrumento de avaliação. Porém, a diretora das escolas de Educação Infantil do município, contradizendo o que enfatizaram as profissionais, afirmou que é feita uma avaliação do desempenho das crianças: “Sim, toda a documentação, ficha do desempenho, avaliação das crianças, registro e acompanhamento”.

A fragmentação do trabalho pedagógico, entre quem cuida e quem educa, é evidenciada também pelo desconhecimento das agentes educacionais sobre o planejamento e a avaliação. Tal situação nos leva a inferir que a Escola de Educação Infantil observada não incorporou, integralmente, a dimensão educacional, apesar das mudanças já sinalizadas.

A ruptura entre o cuidar e o educar é reforçada pela divisão social do trabalho, determinada por questões funcionais entre as professoras (responsáveis pelo trabalho pedagógico) e agentes educacionais (responsáveis pelos cuidados com as crianças), fruto da estrutura da rede pública municipal.

b- A Educação Infantil, preparação para o ensino fundamental

Quando perguntamos às entrevistadas se havia diferenças entre o trabalho desenvolvido nas creches e na pré-escola, afluiu igualmente a “função” dessas instituições.

A professora Maria faz distinção entre creche, mas compara pré-escola e educação infantil: “creche a meu ver é assim, a criança vem para ser cuidada só, só cuidar. Já a escolinha de educação infantil não, já vai ter que ser educada, deve ser trabalhada em nível de escolinha mesmo, educação infantil”.

A professora Ana confessa que, antes, quando era Creche Municipal Terezinha

Brólio²⁶, as crianças saíam alfabetizadas: “Sempre trabalhei aqui na creche, foi 2000, 2001, 2002 sempre alfabetizei as crianças. Elas saíam alfabetizadas para a primeira série. Sempre foi assim”. De fato, nas instituições municipais, antes vinculadas em outra fase, ao departamento de assistência social, a ênfase de atendimento era a alfabetização.

Para a professora Bianca, “agora, (o educar) está mais voltado para aprendizagem mesmo. Eles estão procurando desenvolver mais as crianças, colocar gente mais capacitada, assim dando mais subsídios pra gente”.

Por outro lado, as agentes educacionais não têm clareza sobre diferenças entre creche e pré-escola, nem se posicionam em relação ao momento em que a criança deve ser alfabetizada:

Educação Infantil é a mesma coisa que (pausa) creche e pré-escola. Está educando a criança ali, é a mesma coisa (agente educacional Laura).

Não sei, creche e pré-escola? Creche! A visão de creche que a gente tinha antes, era, nós não a sociedade que tinha, era simplesmente chegar e colocar a criança num lugar, e deixar lá guardada até que a mãe pudesse sair do serviço e voltar e pegar ela. E que tivesse alimentação e cuidados. Fora a educação. Nenhuma mãe nunca se preocupou se estava preparando o aluno para alguma outra coisa (agente educacional Cristina).

Para a professora Carolina, a Educação Infantil seria como a creche, porque não alfabetiza as crianças. Dá o exemplo que antes, como pré-escola, alfabetizava os alunos, até mesmo falando sobre níveis de alfabetização. Fiquemos com seu depoimento:

Hoje seria a educação infantil, seria creche, não pré-escola porque hoje na pré-escola não se alfabetiza. Antigamente, a gente alfabetizava também, porque eu já trabalhei já na pré-escola há muitos anos atrás, e lembro que meus alunos do pré saíam todos lendo, todos silábicos alfabéticos, o nível deles. Então, hoje, também continua só que aqui na creche antes dava pra trabalhar não seria educação infantil mas uma creche mesmo. Mas, devido à lei hoje do MEC de 9 anos do ensino fundamental adiantou um ano. Então, os alunos geralmente alguns vêm lá da creche, lá do maternal, já pula pra o Jardim II devido à idade.

Esta professora está se referindo às alterações provocadas pela Lei n 11.274/2006, que ampliou o ensino fundamental para 9 anos, e às mudanças na infraestrutura das unidades escolares, na orientação pedagógica e organizacional ocorridas nas escolas de Educação Infantil para se adaptarem a essa realidade.

Diante desse panorama e das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2001), o ano de 2011 eleito para a universalização do ensino fundamental de 9 anos em território nacional, o município de Campo Novo do Parecis vem fazendo algumas alterações e

²⁶ Antigo nome da Escola Municipal de Educação Infantil Beata Hesta Kettenner Haidmann.

está tentando se adaptar às novas normas legais. As profissionais também estão buscando se adequar. Todavia, trata-se de processo complexo e lento.

Para Silva (2007, p. 9), essas mudanças e regulamentações atendem às

reivindicações oriundas do mundo acadêmico e de setores ligados à educação na tentativa de redimir o fracasso e a evasão escolar e de acelerar a inclusão de participação na cultura escolar e no mundo da escrita de outros grupos sociais.

Antecipar para seis anos de idade a entrada das crianças no ensino fundamental não resolve a questão do acesso à Educação Infantil, principalmente das crianças das camadas menos favorecidas da sociedade.

Porém, segundo Carneiro (2006, p. 14), “é uma importante medida de inclusão, uma vez que possibilita a entrada na escola de um expressivo número de alunos um ano antes do que era garantido pela lei anterior”.

A diretora do Departamento de Educação Infantil no município enuncia o que está sendo feito para adequação da nova lei que transformou o último ano da Educação Infantil no primeiro ano do ensino fundamental:

O Jardim III foi criado para atender esses alunos que não tinham sala. A gente tinha só Jardim II até 2006. Em 2006, nós abrimos o Jardim III porque quando saiu a lei que a criança só poderia ingressar no primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos, a criança que estivesse com 6 anos completos até 30 de abril. Então aquelas crianças que não completam 6 anos até 30 de abril, mas que já freqüentaram o Jardim II, elas ficam no Jardim III, não tinham onde ficar. Elas saíam do Jardim II com 5 anos para a primeira série do ensino fundamental.

A sala de aula denominada Jardim III é a última etapa da Educação Infantil, condição para entrar no ensino fundamental de nove anos. Nela frequentam as crianças de cinco a seis anos que fazem aniversário após 30 de abril. Em virtude da falta de espaço físico, no município de Campo Novo de Parecis essas salas de aula funcionam nas escolas de ensino fundamental e estão sob a coordenação da escola. Só no Distrito Itamarati Norte é que o Jardim III funciona no prédio da Educação Infantil e está sob a coordenação da diretora das Escolas Municipais de Educação Infantil. As crianças saem do Jardim III e entram no primeiro ano do ensino fundamental.

Perguntada se o Jardim III é uma classe de alfabetização, a diretora esclareceu que “o primeiro ano que é alfabetização”, isto é, não se alfabetiza na Educação Infantil.

Pelo depoimento das professoras, antes dessa lei, os alunos “saíam” alfabetizados das salas de aula Jardim II, normalmente com cinco anos; com seis anos, ingressavam no primeiro ano do ensino fundamental de oito anos. Dito de outra forma, Educação Infantil era

concebida como preparatória para o ensino fundamental:

A idade é outro critério para a entrada no Ensino Fundamental. O que justifica essa lei é que a criança tem que ficar mais uma etapa na Educação Infantil. Porque daí a criança que vai para o segundo ano que é a primeira série antiga aí ela vai com 7 anos completos ou completar 8 anos até 30 de abril. Ficou assim, distribuído por idade: Jardim I – 3 anos, Jardim II – 4 a 5 anos e Jardim III com 6 anos. Primeiro ano com 7 anos (Supervisora Pedagógica das EMEIs).

Segundo ela, muitas crianças cursavam o primeiro ano do ensino fundamental com cinco anos, mas “agora não. Tanto que a criança que já estava no processo antigo, ela teve que ir para o primeiro ano com cinco anos. Porque ela já está no processo”.

Esse novo ordenamento legal encontrou algumas dificuldades. A primeira é referente ao espaço físico insuficiente: “Anteriormente, essas crianças eram absorvidas pela 1ª série do Ensino Fundamental, mas como não há espaço físico nas Escolas de Educação Infantil, esses alunos são atendidos nas escolas de Ensino Fundamental” (supervisora pedagógica Adelaide).

A outra dificuldade encontrada foi convencer os pais:

Tivemos que conversar muito pra eles entenderem. [...] Aí tem aqueles pais que acham que os filhos vão ficar um ano atrasado. Não aceitam que a criança tem que cumprir mais uma série, ela não está com 6 e 11 meses até 30 de abril para entrar no ensino fundamental (supervisora pedagógica Adelaide).

Ao perguntarmos se é melhor que as crianças de seis anos estejam na Educação Infantil ou no ensino fundamental, a diretora respondeu: “Eu creio que nossas crianças já estão preparadas com 6 anos para o Ensino Fundamental.”

Pelas respostas das profissionais, percebe-se certa indefinição em relação à instituição creche/pré-escola e Educação Infantil. Todas admitem mudanças, mas não há consenso nas respostas, patenteando que a alteração do nome, bem como as exigências legais sobre Educação Infantil como parte da Educação Básica, não foi ainda incorporada. Estão procurando se adaptar, e a implantação do ensino de nove anos também contribui para essa indefinição, pois mudaram também a orientação pedagógica, principalmente em relação à alfabetização, refletindo na prática em sala de aula, na estruturação dos níveis de ensino, como acentuaremos no capítulo seis desta pesquisa.

Assim, a Educação Infantil é vista como espaço de compensação das carências infantis, preparatória para a escolarização, devendo contribuir para o estabelecimento de uma escola sem fracassos.

c) A brincadeira, eixo do trabalho pedagógico

Hoje, temos aportes teóricos e legais sobre a Educação Infantil, mas em decorrência da distância entre o proposto e o executado, definir com clareza seu espaço na sociedade e, conseqüentemente, seu papel, sua função e os limites de atuação nesse nível de ensino, em meio às professoras e agentes educacionais, permite compreender as relações estabelecidas entre elas, com a profissão e com a prática docente.

Perguntamos às professoras, caso estivessem na coordenação da escola, qual função definiriam como a principal da Educação Infantil.

A professora Ana vacilou, sem saber o que dizer:

No caso (pausa). O que eu falo? A função da escola, educar, alfabetizar, não digo bem alfabetizar, mas fazer com que (pausa) é, desperte para, como assim, o gosto em estudar. É você me pegou, não sou boa nisso. A função? Educar, alfabetizar, levá-lo ao conhecimento necessário para a idade dele (aluno).

A professora Bianca define sua prioridade:

Iria trabalhar desenvolvendo mais o esquema corporal, através de cantinhos, através de brincadeira, mais brincadeira sabe, muito pouco papel, essas coisas. Com as salas de aula Jardim II [...] eu ia por mais jogos, alguma coisa que desenvolvesse a criança, que talvez essas crianças não teria esses recursos em outras situações, sei lá.

Evidencia o desejo de trabalhar diferente, enfeixando mais jogos, mais brincadeiras, mas, ao lhe perguntar o que a impede de trabalhar como gostaria, ela se justifica:

Eu acho muito aluno [...] Até tu acompanhar todos, passar nas mesas, tu ajuda uma criança, tu ajuda a apontar um lápis, tu conversa, às vezes tem uma criança triste, tu conversa, tu pega outro no colo, porque eles são pequenos, você não consegue, mesmo com uma auxiliar, você não consegue. Eu acho que não.

Nesse sentido, acusa como sua preocupação a quantidade de crianças em cada sala de aula. Se estivesse na coordenação da escola iria colocar “menos alunos em cada sala”.

Essa preocupação é procedente, pois, no município de Campo Novo do Parecis, o número de crianças e turmas tem aumentado a cada ano. Hoje, estão matriculadas 28 crianças em cada turma. Porém, a estrutura das escolas de Educação Infantil, na área física, em seus diferentes níveis, mantém-se com pouca alteração. Seria necessário construir mais escolas para atender à demanda.

Para a professora Carolina, fosse coordenadora, a principal função da Educação Infantil seria brincar, aprendendo:

Aprendendo a brincar. Brincar aprendendo, os dois juntos. Porque aqui as crianças

são muito pequenas. Elas brincam mesmo. A fantasia delas vai além, elas brincam demais. Elas gostam de brincar. Então, às vezes pode até falar, dar uma atividade diferente com eles. É que nem eu te falei 10 a 20 minutos que prende a atenção. Agora, na hora de brincar eles brincam horas e horas de boneca, de carrinho e não enjoam. Por quê? Porque é da convivência deles, é a idade deles, então acho que o principal que eu ia fazer é estar concentrado as crianças e as professoras e auxiliares, todo mundo, num projeto. Trabalhar bastante com projetos, porque é difícil a gente trabalhar. Que a gente trabalha bastante solto, tipo, a gente não tem hora pra gente se encontrar, então fica difícil, acho que todas as EMEIs (profissionais) também teriam que se encontrar também uma vez por mês, fazer um planejamento, trocar idéias, trocar experiência, sempre bom.

Ela também remete à questão da falta de planejamento, do trabalho assistemático que é realizado com as crianças.

A professora Maria, se estivesse na coordenação, iria “passar as normas da Educação Infantil, planejamento adequado de como trabalhar com crianças” e utilizaria como metodologia “aprender através da brincadeira, dos jogos”.

As agentes educacionais, caso na coordenação da escola, definiriam como principal função da Educação Infantil: a adaptação das crianças à escola, a preparação das profissionais e a interação da escola com os pais. Porém, dão destaque a atividades que levassem as crianças a se adaptar ao ambiente escolar.

De fato, o ingresso na Educação Infantil amplia o mundo da criança, mas ela precisa de um tempo para se adaptar, respeitando seus medos e limitações. Nunes (2000) opina que a adaptação não pode ser vista como processo unilateral, em que a escola age para ajustar a criança a ela, mas, sim, como processo que implica também a sua transformação.

Pois, segundo Machado (1991), ao ingressar na escola, a criança enfrenta vários desafios. Primeiro enfrentar o afastamento dos pais e do espaço conhecido (lar) por um período de tempo; compreender que sua permanência na escola é temporária, que não está sendo ‘abandonada’, conviver com limites estabelecidos pela rotina, a frustração de que nem sempre suas necessidades vão ser satisfeitas no momento exato em que se manifestam.

d) A socialização, espaço de aprendizagem

As posturas das profissionais refletem as orientações recebidas da diretora do Departamento de Educação Infantil da SEMEC, que indigita como objetivo da educação infantil no município

preparar a criança mesmo para ingressar no ensino fundamental. Preparar a criança, dar o conhecimento necessário tanto na parte social, como psicomotor. Na vida social a criança saber se identificar, e preparar a criança é dar todo o embasamento

necessário para ela se desenvolver no ensino fundamental.

A função da Educação Infantil seria, então, garantir o sucesso nos níveis posteriores de ensino, desconsiderando a especificidade desse nível de ensino. Arelaro (2006, p. 313) combate essa orientação, pois, em seu entender, a função da escola é preparar a criança para a cidadania:

Admitir que uma criança ao nascer já é um ser pensante, que ela já é uma pessoa é posição científica radicalmente diferente do que se admitia até então. E, ainda hoje, [...] nossa cultura pedagógica e social, ainda está presa à concepção de que a função da escola é “preparar a criança para” e não admite que ela, na condição de criança, já é muitas e variadas coisas.

Assim, a Educação Infantil, pressionada pela legislação atual, vem passando por processo de mudanças. Muitos são os desafios, principalmente para os municípios, responsáveis diretos por esse nível de ensino e mudanças de concepções, de crenças e de valores que não ocorrem de uma hora para outra.

Ao mesmo tempo em que o município inova incorporando alguns aspectos determinados legalmente, em relação à função e ao papel da Educação Infantil continua desempenhando o mesmo trabalho, atuando como “pré-escola”.

Isso evidencia que a concepção de Educação Infantil como pré-escola, como escola pré-primária responsável pela preparação da criança para as séries posteriores ainda não foi superada. Nesse sentido, Esteban (2005, p. 23) chama atenção para o termo pré-escola, apontando que essa não é considerada exatamente uma escola, mas algo que a antecede. Sua caracterização é a “preparação” para a “aprendizagem”.

Por isso, diante das respostas recebidas pelas entrevistadas, instigo-as a fazer uma avaliação sobre o trabalho da escola em que estão atuando, se ela se faz adequada, ou não, ao trabalho a que se destina.

A professora Ana reconhece que “vê muita, muita coisa errada mesmo, não está dentro do que deveria ser o objetivo da educação, mas em parte ela está”.

Para a professora Bianca, o trabalho está bom: “Eu vejo assim um trabalho bom, mas eu acho que se tivesse menos criança, por sala, eu acho que ia ser um trabalho mais válido”.

Pelas observações e controle da frequência dos alunos, observamos que em cada sala de aula, são matriculadas 28 crianças, mas a frequência não é constante, muitas crianças faltam, e, no geral, há em cada sala 20 a 24 crianças, quando não menos.

Perguntada sobre a qualidade de atendimento prestado às crianças, a professora Bianca exterioriza:

Aqui é tão corrido, você chega, você dá café da manhã, daí você vai escovar os dentes, você vem pra sala, dá atividade, daí já faz uma brincadeira, dá lanche de novo, você daí vai para o parque, você volta.

Essa professora atribui conceito “bom” em sua avaliação à escola, mas sua fala denota submissão à rotina escolar, à pressão e à sobrecarga a que está submetida para conciliar cuidar e educar.

A professora Carolina avalia o trabalho da escola também “uma coisa muito boa” e a justificativa que apresenta evidencia a concepção de Educação Infantil como preparação para as séries posteriores, como corretora de carências, como prontidão. Em sua experiência, verificou que há um diferencial entre as crianças que frequentaram e as que não frequentaram a Educação Infantil. Assim, no entender dela, hoje, a Educação Infantil

é essencial porque eu também trabalhei na escola e sei que quando a gente está na escola tem aquele aluno que nunca frequentou a educação infantil e tem aquele que frequentou. O que frequentou vai se desenvolver rápido, ele não tem aquele crescimento lento dentro da sala e ele vai, ele tem uma habilidade maior devido a ter já uma pré-habilidade maior aqui da creche, então, é muito importante.

A idéia de pré-escola, como preparação para as séries posteriores, está atrelada ao processo brasileiro de escolarização em que “o papel da educação infantil era uma espécie de ‘passaporte’, uma garantia de que as crianças iriam aprender, sem grandes dificuldades, quando estivessem matriculadas” (ARELALO, 2005, p. 25).

A professora Carolina lembra a importância da Educação Infantil para os pais sem condições financeiras e faz referência às mudanças desencadeadas pela lei que alterou o ensino fundamental de oito para nove anos.

Hoje também para os pais, que muitos não têm condições financeiras de pôr numa escola particular e não têm como deixar (filhos) em casa. Muitos deles trabalham. Ainda que nesse ano dificultou bastante com essa nova lei do ensino fundamental de 9 anos, onde no ano passado aqui frequentavam (as crianças) o dia inteiro e esse ano só meio período, então, ainda assim está dificultando para os pais, mas mesmo sendo meio período, ajuda.

Para ela, a escola é uma opção para deixar crianças de menor idade, mas o ideal seria que estivessem com suas mães. De fato, antes de 2006, o município oferecia, nas creches, atendimento em período integral. Após essa data, para se afeiçoar à nova legislação, o município alterou o regime de atendimento; hoje as crianças frequentam somente um período.

O atendimento na Educação Infantil, em período integral, talvez seja mais adequado às necessidades dos trabalhadores e às condições de vida das crianças de baixa renda, mas falta

espaço físico e recursos humanos para atender à demanda.

A avaliação das agentes educacionais sobre a escola não difere das professoras. A agente educacional Mara, em seu depoimento, deixa claro que percebe a função assistencialista da escola, em detrimento da pedagógica:

A educação infantil [...] é uma base da vida de todo mundo, é a primeira infância. Mas, mas como ela está sendo trabalhada é um pouco complicado, mas também não vamos julgar, ela é importante. Ela cumpre sua função social, mas não educacional.

A agente educacional Letícia considera seu trabalho importante para o desenvolvimento da criança, tendo em vista prepará-la para as séries posteriores:

Eu acho importante. Acho necessário porque a criança já vai desenvolvendo e quanto tiver que chegar à primeira série, que for estudar mesmo, ele não tem mais aquele receio, aquele medo. Vai para a escola, vai com medo de ficar. Aí vai ficar mais tranqüila quando já começa na educação infantil e já vai mais desenvolvida. A coordenação está mais trabalhada já tem mais desenvolvimento pra aprender.

Indagadas se é importante para a criança frequentar a Educação Infantil, a maioria das professoras julga relevante esse período de escolarização, base do desenvolvimento da criança. No entender da professora Maria, “é aqui que ela tem uma boa base, é aqui que se forma, que começa tudo”.

A professora Ana faz uma ressalva:

Nós percebemos o seguinte: o desenvolvimento dessas crianças é em todos os sentidos: a socialização, a coordenação motora, em todos os sentidos ela desenvolve muito. Só que muitas vezes sem limite nenhum, e sem limites, a gente consegue um mínimo.

Porém, a professora Carolina não descartou como fundamental que a criança passe o dia todo na creche, pois, se ficar em casa, nem sempre os pais dispõem de recursos ou de alguém para delas cuidar quando estão trabalhando. E questiona a “qualidade” do atendimento dado a essa criança em casa:

[...] de repente esteja com a babá, a babá não esteja direcionando a isso porque da babá e de uma pedagoga é diferente. Então, aqui mesmo, nem que seja assim na creche que eles brincam muito, alguma coisa sempre eles estão aprendendo. Dentro do brincar, sempre tem uma coisa a aprender. Então pra eles é um grande passo pra eles, pros pais também E outra é que continua a educação, hábitos de leitura, hábitos higiênicos, tudo isso eles vão tendo, adquirindo aqui na creche. A gente vai dando continuidade.

A Educação Infantil se apresenta como instituição onde as crianças são “mais bem”

cuidadas enquanto os pais trabalham e onde elas passam o tempo brincando, num espaço em que são alimentadas, cuidadas, lugar gostoso para brincar à vontade e também para aprender hábitos higiênicos. Enfim, para aprender e ser disciplinadas, criar habilidades e propiciar a socialização.

Nessa perspectiva, predomina a visão assistencialista, em que caberia à instituição (vista ainda como pré-escola) substituir a mãe no cuidado da criança, alimentando e cuidando de sua higiene e saúde com muito rigor, propiciando à criança proteção e carinho. Segundo Machado (1991, p. 17), “A soma desses elementos seria responsável pela formação adequada das crianças, preenchendo a lacuna deixada pela mãe ausente, até que aos sete anos elas ingressassem no sistema escolar vigente”.

Então, perguntamos, às profissionais, qual a idade para começar a frequentar a Educação Infantil. Entre elas não impera o consenso.

A professora Ana acha que seria aos quatro anos. Já para a professora Bianca, a partir dos três, pois acha que a criança “está mais madura. Antes dos três anos, a criança tem que estar mais com a mãe”.

A professora Carolina é mais exigente. É a partir de dois anos, dado que as crianças

Gostam; já tem as que chegam aqui já pegando o lápis certinho, o pincel pra pintar, sabe, tem um pouquinho de coordenação. Então, porque tem muitos livros que já falam que na quando mais cedo você começar, melhor a criança vai se desenvolver. Muitas teorias são baseadas e teve fatos concluídos que é verdade que quanto mais cedo você alfabetizar, mais a criança tem chance de aprender, então, é verdade, eu concordo, eu acho que dois anos está ótimo pra Educação Infantil.

A agente educacional Laura discorda da posição da Carolina, aliando-se às demais:

No meu ponto de vista se todas as mães pudessem ficar com a criança, até pelo menos até os três anos de idade, estaria assim criando uma geração muito, muito melhor.[...] Agora depois dos três anos, ela já precisa explorar outros espaços. Ela já explorou tudo o que tinha em casa.

E retoma com acentuada ênfase, a importância da família nesse momento da criança sair do contexto familiar para o da escola:

Quando a criança vem, eu acho que seria essencial a interação da família, e que ficassem alguém nos primeiros dias de aula até ela se adaptar: pode ser, a mãe, ou pai, ou o tio, a avó, para que quando ele se sentisse sozinho, ele visse a pessoa aí, e, que tivesse um espaço para essa pessoa ficar, não para ficar todo o tempo todo.

As agentes educacionais têm outra compreensão do tema:

É difícil colocar a criança pra dizer assim, antes dela estar caminhando, falando. Mas, muitas vezes a mãe não tem o conhecimento suficiente pra estar desenvolvendo certas, como é que eu vou falar (pausa) habilidades nas crianças. Porque tem criança que tem dificuldade na fala, tudo. Às vezes a mãe não percebe. Então, o educador ele está aí para perceber isso. (agente educacional Cristina).

Eu acho que depois dos dois anos, pois antes dos dois anos é muito cedo. Sei disso porque tive os meus e tive que colocar antes dos dois anos. Acho que assim, pra mãe é complicado, pra criança é complicado, porque assim, digamos, a gente trabalha sábado. Um dia falta um professor, outro dia falta a auxiliar, todo mundo tem suas necessidades, fora do trabalho. Então, digamos, eu tenho meu filho pequeno e a criança quando ela vai novinha pra creche ela logo se apega em uma pessoa e quando essa pessoa falta, a situação da criança fica complicada. Por isso que acho que antes dos dois aninho... feliz da mãe que não precisa deixar, (risos) mas nem todo mundo pode, infelizmente (agente educacional Mara).

As respostas das entrevistadas possibilitam identificar a concepção de Educação Infantil como socialização, espaço de aprendizagem.

O aprendizado da criança começa antes de frequentarem a escola, de maneira assistemática, mas o aprendizado escolar abre ensejo a outras dimensões de aprendizagem, como zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1989, p. 94). Assim, uma criança privada de frequentar a Educação Infantil tem seu desenvolvimento empobrecido.

Além desse aspecto pedagógico, a Educação Infantil de qualidade é direito da criança e se apresenta como possibilidade para ampliar suas vivências, desde que em um ambiente propício, com adultos qualificados e com atividades que levem em conta suas necessidades e características, facilitadores de seu desenvolvimento, independentemente da idade. Escola e família não se excluem, antes se completam.

A criança é considerada sujeito de direitos e os pais têm direito a uma instituição de educação para seus filhos enquanto estão trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá além da educação recebida na família e na comunidade.

Por outro lado, a educação, em complemento à ação da família, acaricia a necessidade de que haja articulação entre família, escola e a própria comunidade na construção do projeto pedagógico da escola de Educação Infantil.

e) Creche – pré-escola: direito da criança ou da mãe trabalhadora?

Nas falas das entrevistadas, transparece o sentimento de que as mães precisam da creche e da pré-escola, a despeito da idade das crianças, mas, por outro lado, há uma legislação que baliza idade para acesso à creche ou à pré-escola. Será que há conflito entre essas posições? O que pensam as profissionais da Educação Infantil?

Para as entrevistadas, não se trata de ser um desejo da mãe ou uma obrigação da instituição municipal. Trata-se, sim, de direito da criança. Somente a professora Carolina

desafia que, além de ser direito da criança, é também dos pais, em importância não menor:

A mãe tem direito por creche, e a criança também. Porque, hoje, a Lei da Criança e do Adolescente, do Estatuto [...] fala que a criança tem direito à escola [...] então é um direito dela. É um direito do pai, porque o pai e a mãe também têm o direito de deixar a criança na escola pelo menos meio período, tanto é que aqui, por isso, a gente tem o quadro superlotado, porque quando a gente barra as crianças, as mães acabam indo no Fórum e o Promotor acaba liberando. Então, nós somos obrigadas a aceitar. Então, se na minha turma tiver 35 alunos já é demais, tem que aceitar os 35 porque é direito das mães.

Aqui fica evidente que nem sempre o gestor municipal cumpre com o que está estabelecido, nem sempre a lei é respeitada. Nesse caso, o recurso à Promotoria, por parte dos pais, tem sido a solução.

A agente educacional Mara também toca nesse assunto. Lembra que, por lei é um direito da criança, mas infelizmente, “principalmente lá no Maternal, ainda a mãe tem que apresentar um atestado de trabalho, senão não consegue colocar o filho”. Por isso, em seu entender, “passa a ser uma questão da mãe trabalhadora, é um direito da mãe e não da criança”.

Para a agente educacional Cristina, é direito da criança, ser social que é, desde cedo passar a conviver em sociedade. Mais que isso. Nessa convivência ela é socializada, compreende as regras e os limites:

A gente precisa das regras e dos limites para conviver numa sociedade, e eu acho que desde cedo é importante. Não que tenha que ficar o dia inteiro todo o dia, não, mas que a criança tenha pelo menos o direito de meio período de... é um conhecimento, uma busca para a criança não só para a mãe.

Nesse sentido, Oliveira (2005) alerta:

o importante é que a creche seja pensada não como instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diferente do familiar. Nela se dá o cuidado e a educação de crianças, que aí vivem, convivem, exploram conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se como sujeitos (2005, p. 64).

Desde a Constituição de 1988, ficou legalmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos da criança definidos no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, a educação, ao lazer, à profissionalização; à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

A Constituição, em seu art. 7 – XXV, reafirma esse direito: “Os trabalhadores, sejam homens ou mulheres, têm direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas e que o dever do Estado com a educação se efetivará mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Art. 208, inciso IV).

Além do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90) e dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares, temos a LDB que dispõe a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica (art. 21), tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológicos, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade (art. 29).

Porém, para que o direito à Educação Infantil e a uma educação que desenvolva integralmente a criança se torne conquista e realidade, necessário é que tenhamos escolas públicas suficientes, com serviço de qualidade.

f – Dificuldades para exercer o trabalho

Indagada sobre as dificuldades que encontra para exercer seu trabalho com às crianças, a professora Ana registra que não tem “nenhuma dificuldade. Eu faço, eu gosto do que faço com amor, nunca vi dificuldade não”.

As demais professoras expenderam a opinião de que as dificuldades são devidas a três fatores:

- 1 – a falta de união e entrosamento entre professoras e agentes educacionais: “a gente vê uma certa desunião entre professoras e auxiliares. É muita, não sei, não sei te falar o que é, mas sabe assim, estão distantes uma da outra. E na verdade deveria estar unidas pra ter sucesso na sala”;
- 2 – o espaço inadequado e falta de brinquedos: “O espaço não é adequado. Teria que ter mais salas, as turmas são grandes. Tem muitas crianças na fila de espera, também, esperando”;
- 3 – a quantidade de crianças por sala (28 crianças para 2 adultos), sobrecarregando o trabalho docente: “Tem muita criança. Se conseguisse trabalhar com menos criança, acho que você conseguiria dar mais atenção, fazer, assim, sei lá, você conseguiria trabalhar melhor”.

Sabemos que salas numerosas, aliadas à falta de estrutura adequada de brinquedos, e de formação específica, sobrecarregam as profissionais e comprometem o atendimento das

crianças em suas especificidades e necessidades. Em relação ao número de crianças por adulto, Machado (1991, p. 65) notifica que “não é função da escola dar um atendimento individualizado e exclusivo comparável ao de uma clínica psicológica, por exemplo [...] é preciso levar em conta que as crianças [...] enfrentam classes bem mais numerosas nas escolas de primeiro grau”.

As agentes educacionais acrescentam por igual, que as dificuldades que encontram-se ao fato de não participarem do planejamento e à fragmentação de ações entre quem cuida e quem educa, pois

o trabalho de agente educacional fica fora do pedagógico. Então é difícil a gente se colocar só na posição, ah! Eu vou levar a criança pro banheiro, vou levar a criança pra beber água e vou apontar o lápis dentro da sala de aula. É difícil, porque ainda que você tenha o estudo. Porque tem uma ou outra, não lembro quantas, mas acho que são duas, três ou quatro que não estão estudando ou já estudaram ou já terminaram nas, entre aspas, agentes educacionais do nosso grupo daqui do município. É difícil. Não sei a visão delas. Mas todas que estão estudando têm essa dificuldade de você (pausa) vamos colocar, se você se colocar no seu lugar, porque você não pode (pausa) é interferir no trabalho do professor. Duas pessoas trabalhando dentro de uma sala de aula com conhecimento ou sem conhecimento, é difícil. Tem que ter muita integração entre os dois e não haver rivalidade. Se a professora não aceitar que desenvolva (trabalho) junto com ela. Se você se ater só a seu serviço, é monótono e é chato (agente educacional Cristina).

A agente ilustra também a questão da autoridade em sala de aula que é da professora:

A regente da sala é a professora. Daí, como eu te falei antes, que você trabalhando com as professoras, mas tem umas que te dão a liberdade, no caso, desde chamar atenção de uma criança que está atrapalhando o colega, que está falando alto, que está correndo dentro da sala. Então, isso vai de professor e de auxiliar entre os dois estar integrados, juntos. Mas a gente não tem planejamento. Mas a gente tem que ter sempre essa integração. Se uma não vai muito com a cara da outra já é mais difícil de trabalhar. Se relacionar.

Para a agente educacional Mara, a dificuldade que encontra no exercer seu trabalho se deve “à falta de estrutura do local onde a gente trabalha. [...] Pouco profissional para muita criança e o espaço físico também”.

g- Educação de qualidade

Tornar significativo o que está havendo na prática pedagógica nas escolas de Educação Infantil, para uma educação de qualidade, significa compreender quem é a criança, quais as finalidades das instituições de Educação Infantil, como entendemos o mundo no qual vivemos hoje, como nos vemos como profissionais e o que queremos para nossas crianças, aqui e no futuro.

Hoje, a palavra qualidade aparece ligada a infinitas atividades, a bens e serviços. A

educação infantil não destoa disso. No que toca ao termo qualidade, para os serviços para crianças pequenas, Moss (2005) pontua que o conceito de qualidade foi fortemente influenciado por idéias modernistas, métodos positivistas, pela disciplina Psicologia do Desenvolvimento e pela influência do trabalho americano: “que existe alguma realidade chamada ‘qualidade’ – objetiva, real, universal, conhecida e mensurável – a qual pode ser descoberta pelos especialistas que aplicam a tecnologia e o conhecimento correto” (p. 24).

A palavra qualidade não é neutra nem isenta de valores, mas, sim, um conceito construído socialmente, baseada em valores, sendo específica a contextos. É produto de uma maneira particular de entender o mundo, está permeada de valores e pressupostos.

O conceito de qualidade busca julgar a conformidade da prática de normas predeterminadas, julga o trabalho pedagógico contra padrões universais. Existe sempre um julgamento de valor. Qualidade, nesse trabalho, não é empregada nesse sentido, mas, como sugere Moss (2005), baseada em uma abordagem pós-moderna que avalia o trabalho pedagógico através de conceito de criar significado, pressupondo que o significado do trabalho e seu valor estão sempre sujeitos às diferentes interpretações. “Criar significado, portanto, é antes de tudo uma questão de construir e aprofundar o entendimento do trabalho pedagógico em uma instituição infantil – tornar significativo o que está acontecendo” (2005, p. 24).

Perguntamos às professoras o que estaria faltando para termos uma Educação Infantil ideal, com qualidade de atendimento às crianças. A professora Ana faz alusão à falta de tempo para planejar as atividades com qualidade:

Já houve esse tempo que era assim: o professor estava na sala de aula num período e no outro planejando, fazendo hora atividade e planejamento. Não sei porque era mais fácil da gente fazer o que a gente queria fazer, mas acho que seria mais ou menos isso. Mais tempo para planejar.

A professora Bianca denuncia que a qualidade do trabalho pedagógico fica prejudicada por força do número de alunos que tem em cada sala de aula e do espaço inadequado. É preciso “menos crianças na sala, mais espaço físico, mais material pedagógico, mais brinquedos, pedagógicos, mais jogos”.

Investir na educação e maior participação e comprometimento dos poderes instituídos é o que falta para termos uma educação de qualidade, segundo a professora Carolina:

Eu acho que também por parte do governo federal, do governo municipal investir mais na educação infantil. Ter as salas com menos alunos, mais arejadas, mais limpeza, um parque adequado. Uma limpeza maior no pátio, na areia também para não causar doenças. Agora, na época da seca, a areia fica seca. Tem crianças que

sangram o nariz de tanto pó que faz. À tarde a gente tem que molhar. Então, acho que falta um interesse um pouquinho maior da parte do governo, tanto municipal quanto federal porque há, não sei se as verbas hoje são suficientes, as que vêm, mas também é interesse nosso, estar dentro das leis, ver o que veio, o que é destinado a educação infantil, para que a gente possa estar cobrando também isso.

A gente tem que estar a par de tudo pra ver se veio tanta verba pra educação infantil, se esta sendo aplicada, não está. Não tem uma pessoa que vai atrás, nossa representante, assim tipo um representante da classe pra correr atrás disso. [...] fazem três anos que trabalho aqui e nunca compraram brinquedos pra creche. A gente só faz campanha pros pais.

A agente educacional Laura assume que, para termos uma Educação Infantil de qualidade, antes de tudo “tem que mudar a concepção, o modo de pensar, da educação das pessoas, por exemplo, lá dos mais altos que nós, hierarquicamente. Hierarquicamente mudar a concepção deles, eles estarem cientes do que é uma educação infantil mesmo”.

Indago se tem “espaço” para trabalhar e ela assegura: “É, você também não pode, você tem que ver, mas não posso falar”.

A agente educacional Cristina se faz categórica

Ideal é complicado, porque nada no mundo é perfeito. Mas eu acredito que a partir do momento em que tivesse uma classe só trabalhando, já seria um diferencial. Eu acredito que essa diferença, essa linha é muito grande: eu sou professor, eu sou auxiliar, a auxiliar não pode, o professor pode. O professor não pode o auxiliar pode.

Para a agente educacional Mara haveria necessidade de

uma reforma geral (risos), tanto de baixo, como pra cima, como de cima pra baixo. Primeiro é preciso [...] conhecer as especificidades da educação infantil para daí começar a trabalhar tudo. A sala, o profissional, a família, e aí vem é um iceberg muito grande que tem aí pra resolver.

5.3 Concepções de alfabetização e letramento nas escolas de Educação Infantil

Quais são as concepções de alfabetização e letramento que as entrevistadas manifestaram durante as entrevistas? Em relação à alfabetização, percorreram de maneira segura, mas quanto a letramento, destamparam pouco conhecimento do termo. Por isso, nesse tópico, organizamos suas falas ao redor dos temas que mais foram mencionados em alfabetização: alfabetização como prontidão, método utilizado, alfabetização como codificação e decodificação do código escrito.

a) Alfabetização como prontidão

Questionadas se devem ensinar, ou não, a criança a ler e a escrever na Educação Infantil, as professoras foram unânimes em dizer que não se alfabetiza na Educação Infantil:

Eu acho que não. Pelo menos assim na idade de quatro anos não. Não acho necessidade, necessário. É exigir muito das crianças. Ele desilude apesar de que tem uns que conseguem alguma coisa, mas ler e escrever (professora Ana).

Nós aqui na EMEI, nós só temos até o Jardim II, então a criança tem quatro pra cinco anos. É isso? Então, eu acho assim que se nós no nosso planejamento, pelo menos, a gente no planejamento é pra nos mostrar as letras, os números, essas coisas, e assim, mas se a criança copiar e tiver mais avançada e coisa a gente vai levando até ele com ele, mas acho que necessariamente não tem que alfabetizar (professora Bianca).

A professora Carolina afirma textualmente, que “é difícil alfabetizar no Jardim II”, mas acha que se a criança tiver maturidade, a professora deve incentivar, deve atender ao interesse das crianças:

Se ela estiver preparada, já tiver maturidade, é uma coisa muito difícil de ela ter, com dois aninhos, com três como a minha turma Jardim II tem uns com 4 anos já, eles já estão, eles sabem conviver no mundo das letras porque eles escrevem cartas pra mim, enchem de letras, de cartinhas. Então, se você vê que o aluno tem capacidade de subir um pouquinho mais, você aumenta um pouquinho mais o domínio, o grau de dificuldade para ele aprender mais, aí fica a critério do professor. Mas é muito difícil a gente alfabetizar aqui. Porque eles estão entrando no mundo das letras, dos números.

A professora se refere à “maturidade” como condição para se iniciar a alfabetização, toma-a como sinônimo de prontidão.

Nessa esteira, a prontidão suporia a aquisição de habilidades entendidas como maturação biológica, definidas como requisitos prévios e habilidades que as crianças devem demonstrar possuir para poder ingressar em certo nível da escola, funcionando como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ferreiro (1999, p. 61) reforça que a noção de maturidade tem se “prestado para encobrir os fracassos metodológicos”, considerando o método algo inocente e as crianças um tanto imaturas, responsabilizando-as pelo fracasso escolar:

Tal maturação é entendida como maturação biológica e em relação à leitura e escrita, define-se como o momento do desenvolvimento em que, por causa da maturação ou de uma aprendizagem prévia, ou de ambas, cada criança, individualmente, pode aprender a ler com facilidade e proveito. Como a maturidade pode ser proveniente tanto de um processo interno como da influência social, ou de ambos, retira do termo toda a especificidade e porque a maturidade em questão é

considerada como um estado individual, em que condições ambientais e as de aprendizagem escolar não representam nenhum papel (FERREIRO, 1999, p. 61).

A noção de maturidade e(ou) prontidão discrimina as crianças, principalmente as oriundas dos setores menos favorecidos da sociedade, pois como é algo que o sujeito deve trazer consigo e independe de aprendizagem escolar, responsabiliza a criança por seu sucesso ou fracasso.

Em relação a isso, Teberosky (2005, p. 24) lembra que

a responsabilidade quando uma criança não é alfabetizada é de todo o sistema [...]. Quando a escola acredita que a alfabetização se dá em etapas e primeiro se ensina às letras e os sons e mais tarde induz à compreensão do texto, faz o processo errado. Se há separação entre ler e dar sentido, fica difícil depois juntar os dois.

Outra questão desafiada pela autora (2003) é que “prepara-se a criança para aprendizagem, exercitando-a em habilidades que não eram verdadeiras aprendizagens, mas pré-requisitos para a aprendizagem posterior” (p. 15).

Tal postura mostra a influência da teoria condutista no âmbito da educação, ao se acreditar que há uma idade para começar a instrução em leitura e escrita – aos seis anos, e que essa idade seria favorável porque a criança já teria chegado ao nível de desenvolvimento desejado, estaria “pronta”. A separação entre processo de aprendizagem e processo de instrução torna a aprendizagem subproduto ou resultado do método instrucional. Para Teberosky (2003), não existe um limite entre pré-leitor e leitor, entre pré-escritor e escritor; tampouco haveria momentos, um antes e outro depois da verdadeira aprendizagem.

A professora Maria trabalha as letras, as palavras com as crianças, mas salienta que isso não é cobrado da criança:

Não é cobrado na Educação Infantil, mas ela tem uma boa noção já. Visualiza, já é introduzido nos trabalhos o nome, palavras, através de pesquisa de recorte e colagem. A gente trabalha assim as letras por letras, já tem as palavras, cada um fala e tal. A gente vai montando, monta painel, mas assim, não é cobrado na Educação Infantil.

Em relação ao objetivo de trabalhar com letras e palavras, a professora Maria explica que “a criança não precisa sair lendo, no caso. Sair lendo. Ela tem que ter um conhecimento, mas não assim (pausa). Claro se ela evoluir, tudo bem, não tem que cobrar como na escola, não”.

Essa fala desfralda o descompromisso com a aprendizagem significativa e o compromisso de apenas “preparar” as crianças para a 1ª série.

Segundo a psicogênese da língua escrita, a alfabetização inicial não é um processo

abstrato, mas ocorre em contextos culturais e sociais determinados. As crianças interagem com material escrito e com prática de leitura e escrita. Essas interações influenciam nas aprendizagens convencionais posteriores. Outra questão é que a escrita, a leitura e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente, mas atuam de maneira interdependente, desde a mais tenra idade.

Para a aquisição da linguagem escrita, a base social tem uma função especial, uma vez que, para que a criança reconheça as marcas dos objetos simbólicos e transformem essas marcas gráficas em objetos lingüísticos, os professores devem atuar como intérpretes (FERREIRO, 1996).

Trabalhar letras, palavras sem cobrar efetivamente um resultado das crianças é orientação da supervisora pedagógica da escola, segundo o entendimento da professora Ana:

Sim, a escola que determinou. Até porque aumentou mais um ano. Não está mais cobrado, porque no caso já tem mais um ano pro Jardim III, daqui ia pro Pré. Agora vai para o Jardim III para a escola, então não é mais tão cobrado, antes era o Jardim II, já saía pra alfabetização no Pré. Agora tem Jardim III, ainda, um ano a mais.

Apesar de não ter como objetivo a alfabetização, a professora Bianca opinou que “existe uma certa noção no Jardim II sobre alfabetização”. Segundo ela, trabalham-se em sala de aula “letras, números, o nome. A criança já sai daqui sabendo escrever o nome, assim, pseudo leitura, linguagem verbal, linguagem verbal. Ah! como que é (pausa) a escrita espontânea”.

b) Alfabetização: do método silábico ao construtivismo

A professora Carolina, para justificar a mudança da prática do ano anterior, justifica que antes, trabalhava “mais forte”, ou seja, tinha como objetivo alfabetizar as crianças:

No ano passado, a gente trabalhava bem mais forte. Por quê? Porque nossos alunos saíam daqui e já iam pro Pré, da educação infantil, eles iam pra alfabetização. Hoje não, hoje sai daqui e vai para o Jardim III. Então, todo aquele papel que nós fazíamos o ano passado o Jardim III, está ele está fazendo na escola. Então, fica muito maçante pra eles, fica muito repetitivo. Por isso a gente (pausa) trabalhando muito o lúdico aqui. A gente está alfabetizando. De certa forma a gente alfabetiza, sim. É uma pré-alfabetização. Trabalhamos a letra A, trabalhamos todo o alfabeto, trabalhamos palavras, o nome da mãe, tudo conforme as datas, tudo a gente trabalha, mas tudo dentro do concreto, com eles. Nada é cobrando, como letras, cobrando a escrita deles. Se escreverem, se a gente mandar eles escreverem, eu pedi pra eles escrever, eles vão escrever do jeitinho deles, como eles sabem, sem forçar nada, sem querer que esteja certo, nada.

A lei do ensino fundamental de nove anos encartou alterações nas orientações

pedagógicas. No ano anterior à lei, nas escolas municipais de Educação Infantil, nas salas de aula Jardim II, trabalhavam a alfabetização. Hoje, a escola precisa se adaptar à nova situação legal.

Para a professora Carolina, esse jeito mais “forte” de trabalhar significa sistematizar as ações, adotar um método. Questionada sobre o uso ou não de um “método de alfabetização” em sala de aula, a professora Ana assim discorre:

Eu primeiro vejo o tipo dos alunos, como eles estão. Aí eu gosto de jogos, trabalho bastante jogos feitos por mim, tenho muita coisa, trabalhei, na escola Nossa Senhora Aparecida durante cinco anos. Eu tenho bastante jogos, gosto muito, todo tipo de jogos. Eu uso tudo, um pouco o tradicional também, que às vezes é preciso. Só o construtivismo às vezes não funciona, ele sozinho não consegue.

Diante da explanação da professora, é necessário salientar, ainda, que o construtivismo não é um método de alfabetização. É uma teoria do conhecimento com diferentes vertentes, e sua compreensão determina a postura do professor ante a aprendizagem dos alunos.

A professora Bianca esclarece que não tem experiência com alfabetização, destituída de conhecimento sobre o assunto.

A professora Carolina pondera que não segue uma linha. Embora assim

acaba indo entrando no tradicional, ba, bé, bi, bó, bú. E, às vezes, a gente também tenta entrar dentro do construtivismo e vai construindo com eles as sílabas, as letras, a partir de alguma coisa, uma novidade que acontece no dia, ou do cotidiano deles. Mas, assim o método fixo, dizer assim, olha nós trabalhamos o silábico, ou esse, não. É uma mistura hoje, ainda. Mas com o construtivismo, mas ainda hoje tem uma mistura dos dois na linha da família silábica do tradicional.

Falar de construtivismo não significa ter uma postura construtivista em sala de aula, mas compreender a abrangência que implica no respeitante a conhecimentos teóricos e posturas na prática pedagógica. A fala da professora mostra desconhecimento sobre a construção do conhecimento, que um dos desafios da educação reside na superação das concepções fundadas em epistemologias do senso comum.

As ideias construtivistas aparecem na década de 1990, juntamente com as ideias de Ferreiro e Teberosky, e passaram a constituir o ideário pedagógico e os documentos oficiais. Corsino (2003, p. 241) aponta que os professores da Educação Infantil, “sem uma atenção mais específica até mesmo nos documentos oficiais, ficam à deriva, tendo que se desamarrar do tudo pronto, da idéia de déficit e de compensação de carências, buscando caminhos por si sós”. Assim, muitos se mantiveram presos ao conhecimento e a experiências anteriores, com algumas inovações.

Diante das ponderações expedidas, pergunto à professora Carolina qual sua linha de

trabalho. Ela responde:

Eu acho que aqui na creche não só eu, como as outras professoras, a gente tem uma, um convívio, eu acho mais assim fica mais no tradicional, porque a gente ainda usa o mimeógrafo, a folhinha mimeografada pra eles poder trabalhar mais o desenho, livre, porque na realidade você constrói com eles, constrói muitas coisas em sala, brinquedos, trabalhar muito com sucata.

Instigada se conseguiria trabalhar de modo diferente, justifica-se:

Eu acho que a gente conseguiria sim. Se tivesse mais tempo pra que a gente pudesse ajudar a confeccionar brinquedos fora da na sala de aula, tipo dar um acabamento, sabe. É muita pouca hora-atividade e a turma é muito grande, pra educação infantil. [...] eles demoram mais, a coordenação motora deles está mais lenta, então, mas o certo seria trabalhar dessa forma, mais construindo com eles, mais(pausa). Mas hoje a gente trabalha com folha mimeografada, desenho.

A opinião das agentes educacionais, quanto ao problema “deve-se ou não alfabetizar as crianças na Educação Infantil”, não diverge daquela das professoras:

Eu acho meio cedo para ensinar. Mas já pode assim, está assim, por exemplo, numa brincadeira, você pode já estar começando a fazer, trabalhar com números, com letras! Que eu percebo assim, que é eles já têm capacidade para aprender muita coisa. Por aqui tem criança que já escreve o nome sozinho. Eles vão procurar por aí, no alfabeto, eles acham as letras, as letras dos nomes. E aí se eles têm qualquer revista na mão eles falam: Oh! Essa letra é igual aquela. Então eu acho assim, que aos poucos só não pra ir só não forçar (agente educacional Laura).

No entanto, a agente educacional Cristina aponta outro aspecto:

Isso é que cada criança não tem como podar. Tem criança que é mais desenvolvida, pelos pais, às vezes desde pequena já desenvolve em casa. Não estou falando que tem criança que é assim (pausa). Todas têm as mesmas capacidades, só que uns são desenvolvidos mais. Como é que eu vou dizer: convive entre mais pessoas, talvez, entre o pai, a mãe entre tio, avós, estão aí ajudando, incentivando, e tem mais acesso a revistas, a livros, a jogos, a outras coisas que nem todas as crianças têm quando são pequenas. Por isso a importância de uma criança estar sempre na, numa escola, de Educação Infantil, mas não que tenham que sair lendo e escrevendo, mas também não pode ser podada se ela já tem o conhecimento e o interesse.

Sabemos que a criança vive em uma sociedade letrada, que começa a interagir com as letras muito antes de entrar na escola e, desde o nascimento, convive com a língua escrita. Entretanto, mesmo as crianças que têm contato com a língua materna desde bebê e vivem em um mundo letrado, nem todas apresentam interesse pela alfabetização durante a Educação Infantil, pois o meio em que estão inseridas ainda não as motivou.

Segundo Piaget (apud MICOTTI, 1987), o sujeito procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este provoca, ou seja, se a criança

está motivada a querer entender como se escreve e lê certa palavra, ela, por meio de suas próprias ações sobre os objetos, é capaz de construir suas categorias de pensamento, organizar suas ideias e, assim, entender aquilo que deseja.

Como as agentes educacionais não participam do planejamento, das reuniões pedagógicas e não fazem hora-atividade com as professoras, acreditam que há uma orientação da supervisora sobre essa questão:

Isso não posso responder porque eu não faço a hora-atividade com a coordenadora (supervisora), mas acredito que sim porque já as tarefinhas vem as vezes com letras, palavras, a letra, o I de Índio já vem acredito que seja uma coisa já apontada (agente educacional Laura).

A agente educacional Mara elucida que não participa do planejamento, mas afirma que a supervisora “sempre põe nas reuniões que os pais cobram que não vai trabalhinho para casa, às vezes eles querem até tarefas para as crianças fazerem em casa”. Tal entendimento revela a expectativa que muitos pais tem em relação à escola de seus filhos.

c) Alfabetização como codificação e decodificação do código escrito

Mas o que é alfabetizar para os sujeitos de nossa pesquisa?

Para a professora Ana:

É ensinar a criança, mostrar assim como noção de letras, palavras e símbolos. Mais ou menos. Quando (a criança) consegue ler, identificar de modo geral tudo, nome, palavras, frases é assim que identifica (pausa) Não sei se estou certa.

Para essa professora, a leitura e a escrita são, preponderantemente, atividades de codificação e decodificação do código escrito.

Apesar de não ter experiência como alfabetizadora, a professora Bianca compreende que alfabetização seria “a criança já ter noção de escrever o nome, conhecer todas as letras e já começar a ter a noção de leitura e escrever”.

Sobre como sabe que a criança está alfabetizada, ela responde com segurança que é “pelos níveis”. Mas que níveis são estes? Os apresentados pela psicogênese da alfabetização por Emilia Ferreiro? A professora responde evasivamente à minha indagação: “Não sei, não lembro direito”.

Já a professora Maria, também sem experiência em alfabetização, entende que uma criança está alfabetizada “pelo conhecimento dela (pausa), através da leitura, pela escrita

dela”. Ao perguntar se a criança que sabe escrever o nome e palavrinhas estaria alfabetizada, responde: “Está em processo, já está em andamento”.

Para a professora Carolina, alfabetizar uma criança é:

dar à criança pra ler o número, dar letra pra ela ler. Aprender a dominar os meios de comunicação, tudo, a leitura, escrita e também ser mais crítica. É essa pré-alfabetização que a gente está dando, já estamos dando um início mostrando pra eles o mundo das letras, dos rótulos. Eles trabalham também a propaganda, essas coisas, pra eles já estar entrando, se conscientizando que é através das letras que se escrevem palavras, assim. Eles já têm uma base, um pouquinho.

Assim, a criança estaria alfabetizada, no entender da professora, quando

começa a se interessar pela leitura, quando ela começa te mostrar escritas, palavras, palavras escritas, traz para você ver e quando ela domina o silábico, quando ela está no alfabético, silábico-alfabético. Escreve, corretamente, não corretamente / até hoje ninguém de nós consegue escrever corretamente, mas, é que ela já tem assim um domínio, assim de alguma coisa que a gente pode avaliar ela como alfabética, por meio também da leitura e da escrita / que ela saiba se orienta, bem, é em sala de aula e fora da sala de aula, pelas palavras, pela crítica que faz.

Sem dúvida, o processo de decodificação faz parte da alfabetização, mas dominar o código não finaliza o processo de alfabetização, pois tendo como início as letras do alfabeto e seus respectivos nomes, símbolos e sons, é preciso ampliar as competências conhecendo o léxico, a semântica, a sintaxe.

Cardoso (2000, p. 33) entende que “alfabetizar-se”

é apreender um outro processo de pensamento; é, portanto, muito mais que aprender uma simples técnica [...] como um processo em que, fundamentalmente, a linguagem escrita é uma habilidade que se acrescenta às formas de comunicação da criança e ao mesmo tempo as transforma (p. 20, 33).

No grupo das agentes educacionais, duas delas se referem à alfabetização e citam o letramento:

Pois é tem alfabetização e letramento. Toda pessoa que sabe ler se é alfabetizada, reconhece o alfabeto não quer dizer que é letrada que tenha conhecimento e entendimento do que está lendo. Então, a alfabetização seria você saber ler e palavras, mas indiferente de você entender o que você está lendo (agente educacional Cristina).

Ensinar o letramento, o letramento pras crianças, conhecer as letras, conhecer os números, conseguir escrever os nomes, juntar as letras, formar as palavras (agente educacional Mara).

Alfabetizar. Acho que é ensinar. As crianças entendendo, compreendendo, aprendendo as letras, as palavras, ensinar a ler e escrever, eu acho que (agente

educacional Laura).

Sobre o momento da vida da criança em que se pode começar a alfabetizar, a professora Ana respondeu: “É alfabetizar aos cinco, cinco, seis anos”.

Para a professora Bianca, pode-se começar “desde que a criança vem pra creche, desde seis anos, desde que está em casa. Desde casa, está sempre em contato com revistas, com leitura, com jornal, com televisão, revista, com tudo. Eu acho que desde que nasce a criança vai sendo alfabetizada”.

No entender da professora Maria: “Seria na escola já. Aqui ela sai com quatro anos. Com seis, sete anos pra alfabetizar.” A professora Carolina, confessou que depende da maturidade, mas acha que, com quatro anos, já é possível trabalhar a alfabetização.

Assim, entre as agentes educacionais também não há consenso sobre a idade para alfabetizar uma criança. Para duas delas, somente na primeira série do ensino fundamental. Para as demais, isso está depender de cada criança.

5.4 Dificuldades para se alfabetizar

Em relação às dificuldades que as crianças costumam apresentar ao serem alfabetizadas, identificamos duas categorias: as dificuldades centradas na criança e aquelas centradas na família.

a) Dificuldades centradas na criança

A professora Bianca não se manifestou sobre o assunto. As demais externaram as dificuldades para identificar e juntar sílabas, as dificuldades fonéticas (problemas de pronúncia, escrever como falam), de socialização e a falta de coordenação motora:

Ah! Elas têm dificuldades, assim, primeiro com as letras. Elas têm uma dificuldade de identificar e juntar sílabas, dificuldade muito grande, muito grande. Daí eu gosto de trabalhar bastante com jogos (professora Ana).

As (dificuldades) fonéticas são bastante. Muitas crianças vão para a fono. Não sei se é por caso de muita “manha”, ou o problema de dicção mesmo. Mas muitos deles têm problemas e a gente encaminha. Problemas de pronúncia. A gente sabe que, quando eles vão pra escola, a maioria [...] escrevem como eles falam. Então essa é uma das dificuldades e também a coordenação motora. Eles chegam aqui com bastante dificuldade, mas isso é normal da idade deles. Eles vão adquirir aqui, trabalhando o lúdico [...]. Socializar também (professora Bianca).

No caso dela começar a trabalhar bastante a coordenação motora, o vislumbre dela, visualizar novas palavras, narração de pequenos textos, estar em contato com as letras, as palavras, e já vai ter o conhecimento e estar se alfabetizando. Tem, acho que mais a coordenação motora, assim. Coordenação a, segurar o lápis para contornar, o conhecimento das letras. O contato (socialização). Muito vem sem nenhum contato. Mas quem já está que já está no Jardim I, vai pro Jardim II, nossa uma beleza (professora Maria).

A respeito das atividades que desenvolve com vista à alfabetização dos alunos na sala de aula Jardim II, a professora Ana asseverou que o uso da TV e vídeo ajudam “mas, não muito. Tem que ser uma coisa rápida. Tem umas coisas que são educativas e outras que só é passatempo”.

Em relação às atividades utilizadas no processo de alfabetização, as professoras lembram:

Os numerais, no caso assim quantidade [...] através de cantinhos, através de amarelinha, através de (pausa) o alfabeto também. Assim você vai cantando algum cantinho que eles conhecem, daí vai mostrando as letrinhas, vai circulando qual letrinha que é, qual que tem no nome delas, eu acho (professora Bianca).

O conhecimento do nome deles, a escrita do nome, as palavrinhas, às vezes a gente trabalha o alfabeto, já mostra palavrinhas com eles, acho que já assim (professora Maria).

Trabalho também o jogo com eles. Tenho o alfabeto, a identificação do nome dele. Através do nome, ele vê a letrinha de outras palavras. Outra coisa que eu gosto também de trabalhar no segundo semestre é com rótulos. E as histórias! Eu gosto (professora Ana).

Sim, a gente trabalha em cima da alfabetização, mas em cima do concreto, muito recorte, colagem, pintura, dobradura, é, trabalha, desenvolve bastante a pulsão, em cima das letras, perfurar, recortar, colar, fazer elas em auto-relevo, fazer bolinhas, essas coisas tudo no concreto, depois joga em cima dos números e das letras, mas é tudo assim, como te falei, recorte e colagem, em cima daquele número trabalha faz brincadeiras, com cinco alunos levanta cinco, abaixa cinco, e trabalha bastante assim bem no concreto. Daí depois a gente vai pra atividades manuais (professora Carolina).

Ao ser perguntada sobre a existência de alfabeto móvel na sala, esta mesma professora responde:

Temos as letrinhas, dominós de palavras, dominó das letras pra seguir a seqüência das letras, pra eles lerem. E também jogos de memória das letrinhas do alfabeto, memória de algumas figuras das letras do alfabeto, tipo duas árvores, duas baleias, duas casas. [...] Não têm muitos jogos. Acho que deveria ter mais jogos desse tipo aí. Toda vez que a gente pede jogos aos pais (início do ano), os pais, não sabemos se é as livrarias que acabam induzindo a comprar certos tipos de jogos que não têm condições para a educação infantil. De mapas, montar mapas do Brasil, não é da idade deles. Pode-se trabalhar, mas não assim todos os dias em sala. Então, acaba vindo jogos que a gente não usa, fica aí.

Indagada sobre os fatores que interferem na aprendizagem das crianças, a professora

Ana salientou que “é o comportamento, o mau comportamento [...] interfere na aprendizagem do aluno, e como!”. Para ajudar a superar essas dificuldades, sugere: “Tem que ter mais atividades, atividades extra-classe também, não é atividade muito esforçada não, mas que respeite o ritmo da criança”.

A professora Carolina pondera que são os fatores emocionais que interferem na aprendizagem e assim se justifica:

Os emocionais, se a criança não está bem ela não vai estar preparada pra aprender. A família também interfere muito. Às vezes a gente conhece os alunos. Na sala muitas vezes quando o pai e a mãe brigam, quando os pais se separam, então o emocional deles fica todo (gestos). Pra gente eles contam. Meu pai brigou hoje, minha mãe brigou. Sabe chorei por isso, se eu apanhei ou não apanhei, todinho, presente eu ganhei ou não. Então o emocional atrapalha bastante.

b) Dificuldades centradas na família

As professoras e as agentes educacionais apontam também a família como responsável pela não aprendizagem das crianças. A fala da professora Maria expressa bem esse entendimento comum: “Vem até já de casa, o convívio com a família, de repente tem dificuldade em casa situação financeira também a criança, não está bem alimentada, o convívio com os pais e com o meio ambiente que ela está”.

A professora Bianca também responsabiliza os pais, dizendo:

A super-proteção da mãe em casa. Outra coisa, assim, às vezes a mãe não tem muito conhecimento, assim, você trabalha alguma coisa aqui e não demora a mãe da criança fala que a mãe rasgou o trabalho, a mãe fez isso, a mãe fez aquilo, a mãe não dá muita “bola”, não incentiva. Ela acha que não é importante saber essas coisas assim.

Porém, reconhece que parte das dificuldades encontradas no processo de alfabetização pode estar na falta de formação da professora: “Sei lá, às vezes, falta de conhecimento da gente também, às vezes”.

5.5 Concepção de letramento

Como já apontado neste trabalho, o conceito de letramento está diretamente relacionado com a possibilidade de o indivíduo exercer práticas sociais em que a leitura e a escrita estão presentes. Assim, refletir sobre a complexidade do processo de letramento em salas de Educação Infantil pode favorecer a qualidade do trabalho com as crianças, visando ao atendimento das mais diversas demandas sociais de uso da leitura e da escrita.

Soares (1998) define letramento como o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler

e a escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.

Indagada sobre o que significa letramento, a professora Ana mostra insegurança em relação ao conceito:

Eu não sei Angélica. Uns explicam de um jeito, outros de outro. No meu entendimento letramento não seria o seguinte; não seria assim, assim, é, porque alfabetização é o que você faz, ensina a criança a ler, não é? Não sei se está certo.

Intentando ajudá-la, pergunto quais as atividades que desenvolve com vista ao letramento. Ela acentua: “Uma historinha que leio pra eles. Deixa eu ver, assim (pausa). Eles têm que entender a história e discutir quando a gente trabalhar com ele como é que diz, de qualquer maneira interpretar, entender como foi que aconteceu, lembrar”.

Ao perguntar se alfabetização e letramento são sinônimos ou se diferenciam, a professora Ana responde: “Certo se disser que eles se complementam. É um complemento, vai além da alfabetização”. Mas, quando pergunto se é possível alfabetizar letrando, manifesta desconhecimento do conceito de letramento: “Dá, pouca coisa, no caso de nossos alunos que são pequenininhos, mas dá”.

Em relação às dificuldades que encontra para trabalhar com a alfabetização e letramento com seus alunos, aponta:

a falta dos alunos que faltam muito. Isso atrapalha muito. Aí também seria (pausa). Que mais? Material didático nós temos suficiente. A atenção, pouca atenção que eles têm. A falta de atenção é bem pouca, e num caso aqui da creche seria o tempo. Eu acho muito pouco tempo. Não pode ficar uma manhã inteirinha, eles não conseguem. Eu fico o máximo até às nove. Um ponto negativo, dificultoso para trabalhar com a alfabetização, mas o resto (pausa).

Quando instigadas a falar sobre as dificuldades para trabalhar o letramento, as falas das professoras evidenciam limitação na abordagem do conceito. O simples fato de ter ouvido falar em “letramento” e usar esse termo em suas falas, ao serem indagadas, não significa compreensão do conceito e de seus desdobramentos na prática pedagógica.

a) Letramento como entender o que se lê

Apropriar-se socialmente da escrita, por meio de seus usos, é diferente de aprender a ler e a escrever no sentido do domínio do código, da tecnologia da escrita.

Para a professora Bianca, letramento está associado ao entendimento do que se lê:

Ah! O letramento! É assim. Que nem se você conta uma historinha pra uma criança eu vou, eu conto a história, e depois eu vou pedir pra eles me contar a historinha de volta e o que vocês entenderam, como é, como não é, e às vezes também, que nem o jornal também se eles assistiram, pergunto pra eles o que eles acham. Agora no jornal dessa semana apareceu o caso daquela menina (caso Izabela) e pergunto a eles o que acham e o que não acham. Eles são bem críticos quanto isso, sabe. Então, acho que letramento é isso: conto história, se entendeu, um textinho. Nessa semana, no dia das mães, a gente leu tudo junto, dramatizamos o poeminha. Assim, acho que é isso daí, falei para falar isso com a mãe, no ouvido da mãe e ler pra mãe. Acho que letramento é isso.

Para essa professora, alfabetizar letrando “é ensinar a ler e escrever [...]. Ler, escrever e entender”. Quanto às dificuldades que encontra para trabalhar com a alfabetização e letramento com seus alunos elucida que “tem muito aluno na sala. Não dá para trabalhar, individualmente”.

b) Letramento como ensino-aprendizagem

Para a professora Maria, letramento “é ter conhecimento das palavras, já está letrada, já está sendo letrada”. Ela não vê diferença entre alfabetização e letramento, pois afirma categoricamente: “Não, não tem não. A pessoa tem certo conhecimento, olha a palavra, lê a placa. Tipo meu pai. É muito esperto, é uma pessoa letrada, muito esperto, tem conhecimento, é letramento, mas não alfabetizado”.

Acredita que o trabalho com as palavras favorece o letramento: “Já estou trabalhando, já estão em contato com letras e palavras”. Para a professora, alfabetizar letrando é “a pessoa tem um certo conhecimento. Olha a palavra”.

Indagada sobre as dificuldades da criança em relação ao letramento, noticia que estão relacionadas com a coordenação motora. Argumenta dizendo que as crianças que frequentam a Educação Infantil apresentam um diferencial, estão mais bem preparadas:

Coordenação motora fina, (mostra com gestos) segurar o lápis para contornar, o conhecimento das letras, o contato. Muitos vêm sem nenhum contato. Mas quem já está que já está no Jardim I, vai pro Jardim II, nossa! Uma beleza. [...] ela é bem mais preparada. Já tem as crianças que já tem Educação Infantil que vinha direto de casa se nota na hora na sala.

Fica evidente o objetivo de estimular a criança, de passar informações, de suprir carência e de fornecer subsídios para aprendizagens futuras.

c) *Letramento como preparação para a vida e para a leitura de mundo*

A professora Carolina mostra entendimento mais abrangente de letramento. Para ela,

é uma alfabetização pra vida. Ele é letrado, ele sabe ler o mundo. Pode não saber ler e escrever, mas ele sabe qual é coca-cola, ele sabe se identificar no trânsito. Pode ser um aluno que não é alfabetizado. Então, ele foi letrado – letramento. Hoje, as nossas crianças algumas delas já chegam letradas na escola, daí é feita a alfabetização, outras não, outras não têm muito esse contato de (pausa). Muitas delas são crentes, não têm televisão e rádio e então não vê, não assiste. Eu acho que é isso.

Em seu entender, alfabetização e letramento se equivalem e justifica:

Porque se o aluno se a criança já é um pouquinho letrado traz de casa seria uma bagagem bem nos vamos dar continuidade. Nós não vamos excluir aquilo que ela tem. Não precisa ser em cima daquilo ali, mas a gente vai dar continuidade pode se dar exemplo. A criança, a mãe isso aconteceu lá em casa, no bairro, alguma coisa então eu acho que é uma ajuda à alfabetização.

Quanto à possibilidade de alfabetizar letrando, assim se posiciona:

Você preparar a criança para dentro e fora da escola. Por exemplo, ela vai ter uma educação, ela vai ser educada, a educação e ser socializada ao mesmo tempo. Então ela vai saber se virar no mundo, e se localizar e também a ser letrada, saber, estar preparada pro nosso vestibulares, pra nossas provas, que ela seja capaz. Seja uma aluna crítica.

Sugere, então, algumas atividades para alfabetizar letrando:

Poderia trabalhar em cima de uma letra por exemplo o abacaxi, fazer uma salada de fruta, isso vou alfabetizar, vou mostrar os vários tipos da letra a e o letramento eu procuraria trazer um rótulo, um livrinho o que vocês acham que começa com a letra a.

Segundo Soares (1998), é possível identificar no letramento as dimensões individual e social. A dimensão individual presente na leitura e na escrita envolve desde o domínio do código até a construção do significado de um texto e é identificada nas fala das professoras Ana, Bianca e Maria. Nessa dimensão, o letramento é interpretado como atributo pessoal, como posse de habilidades individuais de leitura e escrita.

Na dimensão social, letramento é um fenômeno cultural referente a um conjunto de atividades sociais que demanda o uso da escrita, ou seja, o que as pessoas fazem com as habilidades e a escrita. Dominar os mecanismos da leitura e da escrita, bem como os elementos textuais necessários para construir significados a partir dos textos, são elementos reforçados pela professora Carolina.

Como sabemos, letramento é um conceito novo ainda não assimilado pelas

profissionais. Na tentativa de tornar visível a concepção das profissionais sobre letramento, a intenção foi estabelecer categorias, aglutinar dados, mas, no caso do letramento, em razão das respostas lacônicas, evasivas, não foi possível estabelecer subcategorias. Mesmo porque uma das professoras, no final da entrevista, solicitou que explicasse a ela o que é letramento.

5.6 Considerações preliminares

De tudo o que foi dito, nota-se que, de modo geral, as concepções possuem elementos oriundos de várias teorias e abordagens, ora se mesclando, mas há consenso sobre elas, em meio às profissionais. Outra questão é a influência da hierarquia (orientações da supervisão) e da cultura organizacional cristalizada e perpetuada, apesar das mudanças que estão sendo propostas para esse nível de ensino. Há avanço, mas também permanência e continuidade que precisam ser revistas.

Assim, no que concerne à profissionalidade, os papéis na instituição são bem claros: a professora é responsável pelo “educar”, as agentes educacionais pelo “cuidar. Quem cuida tem função secundária nas decisões e cabe às agentes educacionais auxiliar a professora nas atividades desenvolvidas. Com as crianças, não incorporando ainda as orientações e aportes legais que colocam o cuidar inseparável do educar, ou seja, a incorporação da dimensão pedagógica.

As professoras têm alguns privilégios, como plano de carreira, salários melhores, podendo escolher a escola e a turma para trabalhar.

As agentes educacionais, responsáveis pelo “cuidar”, estão se organizando para igualar alguns direitos. Essa cisão reflete na dinâmica da sala de aula, fragmentando as ações e práticas docentes e repercutindo na qualidade de atendimento dispensado às crianças pequenas. O ideal seria ter só uma categoria profissional atuando em meio às crianças.

Todas as professoras têm nível superior, mas não curso específico na área da Educação Infantil, não sem reforçar que trabalhar com crianças menores de seis anos é diferente de trabalhar com crianças a partir da primeira série.

Quando instigadas sobre as qualidades que seriam necessárias à profissional para trabalhar com crianças com idade até seis anos, enumeram: gostar de criança, ter paciência autocontrole, talento e conhecimento. Formação específica é importante, mas, para a diretora Izabel, depende do profissional: “Se ela é comprometida, ela atua”.

A infância é um momento singular na vida de cada indivíduo, não se dá da mesma

maneira e está em constante construção. O que são crianças para essas profissionais? Nos depoimentos das professoras, infância aparece como fase fundamental da vida, época em que a criança precisa brincar, se sujar, correr, fazer tudo o que tem direito, mas também aprender limites, exibindo uma concepção de criança e infância idealizada, como ser abstrato e universal, a criança inocente, desvinculada de suas reais condições de existência. Tanto é que as profissionais desconhecem o perfil socioeconômico-cultural das crianças. Outra concepção que aparece é a identificada por Airès (1973) como sentimento moderno de infância: a paparicação e sua contradição: a criança como ser imperfeito e incompleto, necessita da “moralização” e de educação do adulto.

No grupo das agentes educacionais, a concepção pinçada é de criança como uma “plantinha que precisa ser regada, cuidada para dar bons frutos”, um ser especial, um ser com vontades e que tudo pode. Só recentemente a criança é objeto de educação, e as falas evidenciam que ainda é vista como ser com necessidades de assistência, em preparação, pois ainda não é, será no futuro.

Para as professoras, a função da Educação Infantil consiste na preparação da criança para as séries posteriores, pois, em muitas situações, ficou evidente a transposição de práticas do ensino fundamental. Entretanto, sabemos que a ação de prevenir, desde o início da alfabetização, o analfabetismo funcional, a repetência e a exclusão, não significa propor uma linha de educação compensatória para a Educação Infantil.

As mudanças no ensino fundamental de oito para nove enfeixaram mudanças significativas que precisam ser incorporadas, redefinindo papéis e funções. Se antes as crianças saíam alfabetizadas do Jardim II, hoje a orientação é para não alfabetizar, mas preparar para.

Por fim, no que diz respeito às noções de alfabetização e letramento, os depoimentos evidenciam imprecisão dos conceitos e algumas incoerências. As professoras são unânimes em dizer que não se alfabetiza na Educação Infantil, e que essa orientação é da coordenadora das escolas de Educação Infantil, mas ressaltam que a criança sai da sala de aula Jardim II com uma “boa noção” se tiver maturidade, interesse, responsabilizando a criança por seu sucesso ou fracasso. Deixam claro em suas falas que trabalham o código escrito – letras, palavras e números oralmente –, sem cobrar a escrita, ou seja, de maneira fragmentada, descontextualizada, desconsiderando os aportes legais já consolidados sobre alfabetização e letramento.

Sabemos que dominar o código é um dos requisitos para aprender a ler, mas a postura das professoras não caminha a favor do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ao

excluir práticas que oportunizam a alfabetização e letramento, pois são processos complementares, embora distintos.

Ao se fixarem no reconhecimento das letras, tornam esse processo mecânico, fragmentado, sem sentido para as crianças, apesar de, em seus depoimentos, confirmarem que trabalham com atividades que envolvam jogos e material concreto. Mas, o que ficou forte nas falas é que desconhecem as bases epistemológicas da construção do conhecimento e incorporaram posturas empiristas e racionalistas de educação, apesar de se reportarem a construtivismo.

Alfabetizar na Educação Infantil para as professoras é “dar” uma noção das letras e número; uma pré-alfabetização, só uma base sobre o código, deixando para a fase posterior a atribuição de sentido e aprendizagem significativas, acreditando erroneamente que tais atitudes ajudam na fase posterior de escolarização e que favorecem a formação de leitores e escritores. Admitem que trabalham na postura tradicional, com o bá, bé, bi, bó, bu. Para elas, as dificuldades relacionadas com a alfabetização estão assentadas na falta de coordenação motora da criança, na pronúncia “errada” das palavras e fonemas (fonéticas), bem como na dificuldade apresentada para juntar sílabas e formar palavras, somados à omissão dos pais, ao descaso com a criança.

O letramento aparece como “ler, escrever e compreender”, como processo inseparável da alfabetização, mas falar “sobre” não significa conhecer e transferir para a prática docente esse conhecimento. Entre o acesso à informação, discussões e as possibilidades de apropriação, há um longo percurso, iniciado com esta pesquisa, pois muitas professoras admitiram que foram se inteirar sobre o tema em apreço.

As agentes educacionais concordam com as professoras em que não se alfabetiza na Educação Infantil, mas salientam que o trabalho com letras e números deve envolver atividades lúdicas: “não tem como podar” a criança em sua aprendizagem. “Não alfabetizar” está de acordo com as orientações da diretora Izabel e da supervisora Adelaide, pois ambas defenderam que a função deste nível de ensino é preparar para as séries posteriores, contradizendo as orientações teóricas determinadas para esse nível de ensino. A Educação Infantil está ainda em processo de construção e precisa repensar sua função social e incorporar a dimensão pedagógica, não como transposição do nível posterior (fundamental), mas construir uma identidade própria, tendo a criança como centro do processo de ensino/aprendizagem que respeite suas especificidades, como criança, como cidadãos.

VI PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos que oferecem oportunidade às crianças ampliar suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais, o trabalho com a linguagem se constitui num dos eixos básicos na Educação Infantil que deve promover experiências significativas de aprendizagem da língua.

A constatação que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita e elaboram hipóteses originais na tentativa de compreendê-la, antes mesmo de frequentar a escola, amplia as possibilidades de a Instituição de Educação Infantil enriquecer e dar continuidade a esse processo.

Nessa perspectiva, oportunizar a crianças ambiente alfabetizador²⁷ significa abrir ensejo a atividades que envolvem leitura e escrita contextualizadas, alicerçadas nas práticas cotidianas reais de escrita da criança para que perceba as funções da escrita e se sinta inserida num contexto letrado, não para prepará-las para as séries posteriores, mas visando a seu desenvolvimento, emancipação e autonomia.

Como espaço educativo, a Educação Infantil pode propiciar diversos atos de leitura inserindo atividades relativas à alfabetização e a letramento de maneira intencional, fundamentada em uma concepção sociointeracionista.

Este capítulo analisa as práticas de alfabetização e de letramento desenvolvidas pelas profissionais com as crianças de quatro a cinco anos, sala de aula Jardim II. Iniciamos com “Cenas do cotidiano,” buscando apresentar a rotina da escola e como são trabalhados limites e disciplinas com as crianças, tendente elucidar o contexto observado.

Entendemos por práticas de alfabetização e letramento as atividades que rendem oportunidade para o contato com diversos portadores de texto, orais ou escritos, apresentados de maneira que respeitem a cultura e a especificidade infantil.

²⁷ Um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar (RCNs, 1988, p.151).

6.1 Cenas do cotidiano

Segundo URT (2006), a vida cotidiana é experimentada pelo sujeito criança, em diferentes graus de aproximação e distância espacial e temporal. É através da linguagem que participamos da vida cotidiana e podemos compreender a realidade.

A criança interioriza o saber das gerações adultas, conhecendo, observando, percebendo, sentindo e pensando a vida cotidiana, que, muitas vezes se apresenta como estrutura social rígida, cristalizada por práticas organizacionais arcaicas, que não facultam o desenvolvimento da criança.

O desafio da educação infantil e dos profissionais que nela atuam é ampliar a visão do mundo das crianças, oferecer a elas diferentes e diversas possibilidades de olhá-lo e agir sobre ele, de perceber-se como ser único e, ao mesmo tempo, como parte de um grupo que tem desejos e interesses, às vezes diferentes e conflitantes: perceber, aprender e respeitar as regras de convívio social, apropriar-se e reconstruir saberes e cultura.

Cabe às escolas de Educação Infantil proporcionar à criança a construção das noções temporais e espaciais e o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias. Por isso, a rotina é útil para orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo, pouco a pouco, prever o funcionamento dos horários na creche.

Oliveira (1992) testemunha que o trabalho na creche deve considerar e integrar o relógio biológico (necessidades das crianças), o relógio histórico (eventos comemorativos) e o relógio psicológico (diferenças individuais).

Rotina

Em todo momento, a criança cresce e aprende graças à ação educativa e mediadora das pessoas e contextos com que se relaciona. Aprende-se e vive-se concomitantemente, e é responsabilidade da escola de Educação Infantil proporcionar à criança oportunidade de construção, de noções espaciais e temporais, o pensar dialético, construindo, assim, sua historicidade e criticidade.

A rotina, segundo Machado (1991, p. 65), “é fundamental no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ela situa a criança no tempo e no espaço, facilitando sua adaptação assim como sua orientação durante o período que está na escola”.

Na escola de Educação Infantil pesquisada, o início e o término das atividades são determinados por uma rotina, intercalando as atividades de cuidar – alimentação, higiene –

com “educar” – trabalhos pedagógicos conforme a seguir:.

Quadro 8 – Horário das atividades desenvolvidas com as crianças

<i>Rotina do Período Matutino</i>	<i>Horários</i>
Chegada – espera	6h45 às 7h30
Café da manhã	7h30 às 7h45
Atividades em sala de aula	7h45 às 9h15
Lanche	9h15 às 9h30
Escovação dos dentes	9h30 às 9h40
Sala de aula	9h40 às 10h
Pátio	Pátio
<i>Rotina do Período Vespertino</i>	<i>Horários</i>
Chegada – espera	12h45 às 13h30
Atividades em sala de aula	13h30 às 15h15
Lanche	15h15 às 15h30
Escovação dos dentes	15h30 às 15h40
Sala de aula	15h40 às 16 h
Pátio	16h

A rotina, decidida pelos adultos e determinada pelo tempo do relógio, serve como marcador de tempo das atividades em sala de aula e fora dela, sendo incorporadas pelas crianças.

As atividades nessa unidade escolar funcionam de maneira sincronizada, pois algumas atividades sucedem no mesmo horário e espaço. Pelo fato, então, de dividirem, em muitas oportunidades (alimentação, recreação), os mesmos espaços e recursos didáticos e tecnológicos, tornou-se necessário definir um cronograma coletivo.

Portanto, esperava-se que as professoras organizassem o local, criando cantos específicos para cada atividade: canto da leitura, de brinquedo, da exposição dos trabalhos, de história, do desenho, etc. Todavia, isso não foi observado em nenhuma situação nas quatro salas de aula pesquisadas.

É certo que a rotina de comportamento limita as oportunidades pessoais em favor do trabalho disciplinado, mas essa não deve ser rígida ou perenizada, como ocorre nessa unidade escolar.

Para Bandeira e Freire (2006), as rotinas pedagógicas da Educação Infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos, desempenhando papel estruturante na construção da subjetividade de todos que estão submetidos a ela.

Por isso, um espaço planejado com atividades e equipamentos ajudaria as crianças a vencer a fase egocêntrica, a se relacionar e a trocar com seus iguais, evitando mordidas, brigas, choros, ocasionados, não raro, pelo grande número de crianças em um mesmo espaço, bem assim pela falta de brinquedos e de adultos para mediar essa convivência.

O cotidiano e o espaço físico da Educação Infantil em todas as suas dimensões – a entrada e a saída das crianças, a alimentação, as práticas e ações das pessoas envolvidas nesse espaço-, expressam as representações construídas sobre Educação Infantil, criança e infância.

Por isso, apresentaremos e analisaremos a rotina de uma sala, no período matutino.

6h45. Início das atividades na Escola

Quando chega, a criança é recebida por uma agente educacional e é encaminhada à sala de aula até a professora chegar. A entrada acontece por um portão lateral à escola. Ao entrar na sala de aula, a criança pendura sua mochila em um cabide individual, na parte lateral da sala, que fica rente ao chão. Enquanto está na sala de aula esperando a professora chegar, a criança recebe brinquedos para montar, jogos, revistas para olhar e recortar e fica brincando livremente pela sala de aula. Em algumas situações, as crianças esperam a primeira refeição, sentadas em colchonetes ou nas cadeirinhas assistindo desenho animado ou a fita de vídeo na televisão (14/03/08 – Jardim II Sala Azul, Matutino, Linhas 4-8)

Nesse espaço e tempo, aproximadamente por 45 minutos, dependendo do horário de chegada das crianças, elas têm liberdade para se expressar, brincar, trocar informações com as demais crianças. Wallon (1968, 1971, 1978) e Vygotsky (1993, 1998) são autores que ilustraram a importância da afetividade no processo do desenvolvimento humano e nas interações que se dão nos espaços educacionais. Elementos como afetividade, emoção, movimentos e espaço físico oportunizam trocas importantes entre as crianças.

Foto 8 – Crianças brincando livremente



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

A agente educacional responsável pelo acolhimento das crianças no início de cada

período escolar repassa aos pais informações sobre a criança na escola e responde aos questionamentos dos pais. Transmite informações da escola, como horários, reuniões e recebe informações da criança em seu lar. É também no portão da escola que os pais têm a oportunidade de falar e fazer reclamações, geralmente sobre utensílios pessoais trazidos pelas crianças na mochila. Isso se repete todos os dias, da mesma maneira, e mesmo horário. Não há tumultos, porque as crianças não chegam todas ao mesmo tempo.

As agentes educacionais têm horário diferenciado das professoras. Elas fazem seis horas corridas, ao passo que as professoras se limitam a quatro horas, pois muitas delas trabalham em outra escola e fazem hora-atividade em outro horário. Entre as agentes educacionais há uma escala de recebimento e entrega das crianças. O arranjo de horários diferenciados facilita a dinâmica de entrada e saída das crianças, mas colabora para a dicotomia entre quem cuida e quem educa, pois, com horários diferenciados, professoras e agentes não se encontram para planejar, refletir sobre o dia a dia na escola.

Para registrar essas rotinas e as ações que se sucedem, as agentes educacionais têm um caderno individual que funciona como um diário. Nele, cada uma registra, dia após dia, os acontecimentos, principalmente os atípicos ocorridos em sala de aula. Também ficam registrados o número de alunos, a presença e a ausência da professora, fatos ocorridos com os alunos ou entre eles, como brigas, mordidas, e as reclamações das mães. A agente educacional é responsável pelo registro, e esse “diário” fica na secretaria, sendo lido pela coordenadora. Tal protocolo ajuda na comunicação, como também evita qualquer mal-entendido entre as professoras, as mães ou demais profissionais da escola.

O contato das agentes educacionais com as famílias se circunscreve aos momentos de entrada e saída das crianças. As professoras conversam com os pais nas reuniões pedagógicas que ocorrem no início de cada bimestre, ou quando a supervisora achar necessário.

7 às 8 horas – Horário da chegada das professoras. Primeira refeição.

Cada professora com a ajuda da agente educacional conduz a sua turma ao refeitório, que fica situado entre as salas de aula Jardim II. Os primeiros a fazer a refeição matinal são as crianças das duas turmas de Jardim II e em seguida as duas turmas do Jardim I. Nesse espaço há três mesas grandes com bancos de madeiras adequados a altura das crianças, para tomar o café da manhã e lanche (14/03/08 Jardim II – Sala Azul, Linhas10-13).

Antes das refeições, as crianças cantam músicas dirigidas pelos adultos, em especial músicas sobre datas comemorativas, cantos com gestos. Depois oram, agradecendo o alimento. Como, na LDB/96, a educação religiosa é opcional, qual o objetivo da oração na escola pública e nesse espaço com as crianças? A oração de agradecimento pelo alimento é

decorada e se repete todos os dias, da mesma maneira.

O cardápio dessa alimentação geralmente consiste em um copo de leite ou suco de fruta, acompanhado de um pedaço de pão com margarina, bolo, bolacha doce ou salgada e, às vezes, bolinhos de chuva. Após a alimentação, as crianças recebem uma fruta, no mais das vezes uma banana ou maçã.

A alimentação (valor nutricional) não foi objeto de estudo desta pesquisadora, mas, pelas observações, constatamos que quando as crianças estão fazendo as refeições, duas turmas de cada vez, piora a relação criança-adulto (normalmente 56 para 4), tornando-se, aqui e ali, deficitária a situação de atendimento. Nesse espaço, a interação com as educadoras é de curta duração, bem assim o tempo de alimentação, normalmente de 10 minutos. A preocupação é que as crianças fiquem em silêncio, utilizando para isso advertências, em tom de voz alta, para não fazerem bagunça. As crianças comem à vontade e repetem muitas vezes. Só não é permitido estragar o alimento. Frequentemente, os adultos chamam a atenção das crianças que estão se comportando inadequadamente. Nesses momentos, há preocupação com o controle do grupo, para que não haja tumulto, inabilidade ou falta de limite das crianças. Poucas crianças ficam sem se alimentar, o que corrobora que gostam do que é oferecido. “Quero mais, profe!”, exclamam as crianças.

Esse momento é relegado ao cuidar, mas poderia se transformar em um momento de cuidar/educar, se a preocupação não fosse somente alimentar e disciplinar, e evitar que brinquem e interajam entre si. A perspectiva sociointeracionista, proposta por Vygotsky (1978) e Wallon (1971), considera que o desenvolvimento da criança, sua construção como sujeito, ocorre em ambientes físico-sociais historicamente elaborados. As funções superiores são construídas na assimilação da experiência histórico-cultural partilhada, por meio de interações sociais, e os momentos de alimentação podem ser aproveitados para trocar experiências, educar, motivar. Paula e Oliveira ((2000, p. 85), no artigo “Comida, diversão e Arte: o coletivo infantil no almoço na creche”, alertam que, se as atitudes das educadoras estão mais voltadas para a disciplina, alimentação e evitar dispersas e indisciplina, significam que “Elas não construíram modelos de educação e cuidado de crianças pequenas que não sejam a reprodução, em larga escola, de práticas educativas familiares disciplinadoras”:

8 às 9h15 – Sala de aula.

Após a alimentação, as crianças retornam para a sala de aula, dando início às atividades planejadas pela professora. Essas são variadas e serão analisadas posteriormente.

9h15 às 9h30 – Momentos destinados ao cuidar. Lanche.

Neste horário, a agente educacional organiza as crianças para fazer a higiene das mãos e em seguida as conduz para o refeitório. Novamente, cantos com gestos e oração.

Após essa refeição, as crianças são encaminhadas novamente à sala de aula e sob a orientação da agente educacional fazem à escovação dentária. Esta organiza grupos de cinco crianças, para evitar tumulto. Quando retornam da escovação, terminam a atividade começada antes do lanche, ou a professora propõe atividades até a hora de irem para o pátio.

O binômio cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos compartimentados. A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecidas em tempo integral. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive, exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade.

Cuidar e educar é estabelecer uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância, sem fragmentação de ações ditadas pela rotina.

Desta forma, as profissionais devem estar em permanente estado de observação e vigilância para que suas ações não se transformem em rotinas mecanizadas, guiadas por regras visando disciplinar as crianças. Ter consciência da função da Educação Infantil, de seu compromisso ético, social, político, conhecer as fases de desenvolvimento e como se dá a aprendizagem significa, com certeza, um atendimento de qualidade às nossas crianças, mas para isso, é preciso consciência de seu fazer, de seu falar, de seu pensar, aqui entendida como ferramenta de sua prática, que embasa teoricamente, inova tanto a ação quanto a própria teoria. Pois, “crescer, ou aquietar-se, ou perder a contagiosidade motora tão característica das crianças pequenas não se faz por coerção” (OLIVEIRA 2000, p. 102). Muitas atitudes das crianças, vistas como “desobediência”, na verdade, são manifestação de quem está se construindo como sujeito, como indivíduo, com seus limites e possibilidades.

10 horas em diante – ou quando terminam a atividade planejada para esse dia.

As crianças vão saindo individualmente ou em fila para o pátio, onde brincam livremente e, enquanto brincam e correm, são observadas pelas profissionais. Nesses momentos, todas as crianças da instituição brincam juntas, oportunizando interações com crianças menores.

11 às 11h30 – Neste horário, as crianças ainda estão brincando no pátio e esperando seus pais. O horário das professoras e agentes educacionais é diferenciado.

Foto 9 – Crianças brincando no pátio da escola.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

A rotina foi estipulada pela supervisora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e, conforme nossas observações, incorporada pelas professoras e pelas crianças: fazer fila para ir à sala de refeições, guardar a mochila quando chegam, esperar para rezar antes de comer, esperar os colegas terminar a tarefa. Se a professora falasse seu nome em voz alta, mesmo que estivesse brincando, sabia que era para chamar a atenção e, imediatamente, parava o que estava fazendo.

Mas, apesar do controle e diretividade das ações dirigidas às crianças, elas tinham atitudes de escape, “pequenas transgressões”: brincavam com o colega, ficavam na fila num primeiro momento, mas depois saíam correndo alegremente, contrariando as ordens da professora mais preocupada com a disciplina e em controlar as crianças.

A limpeza da sala, está é feita enquanto as crianças estão no pátio, papel reservado às duas serventes da escola. O material de limpeza é fornecido por firma terceirizada. A merenda e material pedagógico são fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A rotina do período vespertino difere da do período matutino pelo fato de oferecer somente uma refeição às crianças, que é o lanche. Esse normalmente se dá às 15 horas e 15 minutos.

Há uma preocupação explícita das professoras e agentes educacionais com a amplitude e a diversidade do espaço físico. Para a professora Maria, “o espaço não é adequado. Teria que ter mais salas, as turmas são grandes. Tem muitas crianças na fila de espera também esperando”.

As atividades estruturadas ou livres que as educadoras realizavam com as crianças, apesar de seguirem uma proposta, se encaixavam entre os horários estabelecidos para as refeições.

Oliveira (2005, p. 76) leciona que “o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias, a ‘rotina’ é útil para orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários na creche”.

Craidy (2001, p. 68) alerta para o fato de que todos os momentos franqueados às crianças nas instituições de Educação Infantil devem atender a suas necessidades e permitir “múltiplas experiências, que estimulem à criatividade, à experimentação, à imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas”. Aliados a isso, a autora ilustra que a criança deve participar da organização de seu tempo e espaço. Assim,

A idéia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção da noção de tempo e de espaço, possibilitando-lhe a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais (CRAIDY, 2001, p. 68).

Ainda, segundo Craidy (2001, p. 68), também é imprescindível, na organização da rotina/tempo e do espaço nas escolas de Educação Infantil, considerar as necessidades das crianças, tais como:

- as necessidades biológicas – relacionadas com o repouso, com a alimentação, com a higiene e com sua faixa etária;
- as necessidades psicológicas – diferenças individuais, como, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas pela professora;
- as necessidades sociais e históricas – dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como às comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também às formas de organização institucional da escola infantil.

A dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidado diz respeito à vulnerabilidade da criança pela idade. Mesmo a criança maior, de quatro a cinco anos, “aparece como pequena, débil, desprovida de poder contratual, incapaz de proceder por si mesmo, isto é, imatura. [...] É um ser frágil, que necessita de cuidados físicos e psicológicos constantes, o que dá ao adulto o direito de regular o seu ambiente físico” (FORMOSINHO, 2005, p. 136).

Filas e disciplina

A exposição das crianças às filas, como maneira privilegiada para garantir a organização e a disciplina durante a passagem de um momento para outro na rotina diária das turmas-classe, aparece em várias situações: fila de saída para o lanche, fila para lavar as mãos, fila para ir ao parque, fila para ir ao banheiro. No entanto, como pudemos presenciar:

9h13: as crianças são encorajadas a fazer fila para ir ao banheiro. A fila dos meninos e a fila das meninas. Quando saem da sala, vão correndo ao banheiro, ignorando as ordens da professora (Caderno de protocolo 1. Linha 53 a 55).

É importante estabelecer limites e transmitir às crianças mensagens claras sobre o que se quer, o que é correto e o que não é e o porquê da fila para, nesses momentos, manter a ordem, se ela foi dada.

Um recurso utilizado pela professora para organizar a fila é cantar:

Quem vai chegando vai ficando atrás.
Criança educada é assim que se faz...
(Caderno de Protocolo I, 16.03.08 – linha 120 a 122).

Cantar para organizar as crianças, colocando-as em fila, visa disciplinar os alunos, evitar tumultos e correrias.

As sanções pelas atitudes das crianças consideradas como transgressão giram sobre ameaças ou para chamar sua atenção, dizendo seu nome em voz alta e com outra entonação, ou afastando a ela do grupo. Em algumas ocasiões, as crianças mais inquietas ficaram na sala com a professora, retardando sua saída, enquanto as demais saem para o pátio. Outro aspecto é que, além de esclarecer a criança e abrir a ela a oportunidade para participar e decidir sobre a melhor maneira de se deslocar pelos espaços e pelos corredores da escola, é preciso desenvolver sua autoestima.

O adulto tem papel relevante diante do desenvolvimento infantil. Cabe a ele proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras a fim de que a criança possa fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades. A autoestima é construída na infância, e algumas atitudes podem prejudicar esse processo, a exemplo de colocar a criança em situações constrangedoras quando é corrigida ou da tentativa de fazer com que sejam obedientes, deflagrar sentimentos de insegurança e desamparo, fazendo com que elas se sintam temerosas de perder o afeto, a proteção e a confiança dos adultos.

Para Kamii (1984), baseada em Piaget, autonomia significa “ser governado por si

próprio. É o contrário de heteronomia, que significa ser governado por outrem” (p. 103). A autonomia é construída na possibilidade de as crianças tomarem decisões, considerando os pontos de vistas de outras pessoas e não apenas um sistema de recompensas imposto pelos adultos.

Autoridade e autoritarismo, apesar de terem o mesmo radical “autor”, tem significado diferente. Autoridade é o poder de impor limites necessários para a convivência em sociedade. Já autoritarismo indica um exacerbamento desse poder, realizado pela simples imposição de uma idéia sem possibilidade de contraposição.

Em qualquer tipo de relação humana, o autoritarismo é nefasto, mas na relação professor/aluno, pais/filhos, a autoridade é indispensável para a construção sadia da criança. Sabemos que crianças criadas sem consciência de limites se tornam adultos frustrados. Entretanto, a rotina estabelecida na Educação Infantil precisa atender às necessidades infantis, não ser utilizada somente para disciplinar as crianças quando mais voltadas para atender às necessidades organizacionais, seja da instituição seja das profissionais.

Então, trabalhar visando formar crianças autônomas, cidadãs, que sejam agentes de sua história significa percebê-las e tratá-las com prioridade, respeitando-as como sujeito, vê-las com ser participante, capaz, dando a elas possibilidade de escolha. Tal olhar perpassa pela concepção de criança e infância das profissionais. Para tal, o desafio é ver a Educação Infantil como processo de diálogo, vivo, num contexto dinâmico de construção do conhecimento com o mundo e com os outros, espaço para desenvolvimento e para aprendizagem significativo, destinado às crianças e permeado pela cultura.

Na escola observada, a rotina é determinada pela supervisora e faz parte da cultura organizacional da instituição. Essa rotina, naturalizada pelas profissionais, é reproduzida diariamente, sem reflexão ou questionamento sobre os efeitos para as crianças, seu desenvolvimento ou aprendizagem. Outra questão é que, em algumas situações, as profissionais, sobrecarregadas, reduzem as atividades pedagógicas ao cumprimento da rotina. Quando isso ocorre, deixam de ser professoras para se transformar em “pagens” (OLIVEIRA et al., 1992), só monitorando as crianças de longe, sem se envolver em suas brincadeiras, como observamos quando as crianças ficam no pátio da escola, ou quando estão em frente da televisão assistindo a algum filme.

6.2 Práticas de alfabetização e letramento

Terzi (1995), ancorada em estudos realizados por ela e por outros estudiosos, afirma que um ambiente rico em eventos de letramento resulta em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e maior sucesso nas primeiras séries escolares. Por isso, é importante, na Educação Infantil, expor a criança a leituras variadas de livros, pois isso a leva a desenvolver-se como leitora.

Franquear a crianças ambiente cultural e alfabetizador significa oportunizar atividades que envolvem leitura e escrita contextualizadas, com base nas práticas cotidianas reais de escrita da criança, para que perceba as funções da escrita e se sinta inserida num contexto equivalente ao seu cotidiano extraescolar.

Na escola, as datas comemorativas, as histórias de literatura infantil são fio condutor para o desenvolvimento de atividades, como observamos na semana que antecedeu à Páscoa.

Se bem assim, para observar as atividades de alfabetização e letramento desenvolvidas com às crianças da sala de aula Jardim I, elegemos cinco atividades, consideradas promotoras de práticas de alfabetização e letramento: a) literatura infantil; b) músicas e cantigas infantis; c) jogos, brinquedos e brincadeiras; d) televisão; e) atividades atinentes a escrita do nome das crianças, letras e palavras.

6.2.1 *Literatura infantil*

As histórias, contadas em verso ou em prosa permitiram que a humanidade passasse, de geração a geração, sua história – seus feitos, suas decepções, seus amores, seus sonhos, seus temores, suas esperanças (KAERCHER, 2001, p. 81).

Temos necessidade de contar aquilo que vivenciamos, sentimos, pensamos, sonhamos, como também nos invade o desejo de ouvir e contar para, por meio desta prática, compartilhar conhecimentos, feitos, amores, sonhos, esperanças, vividos pelas gerações. Do ato de ouvir e contar histórias, surge a literatura. Como parte integrante da cultura, aprendemos com as experiências concretas, mas também através das experiências do que os outros nos relatam.

Contar histórias é característica do ser humano. É uma arte antiga e ela responde à necessidade humana mais profunda de manter relacionamento de empatia entre os indivíduos, tornando possível experimentar o que o outro experimenta e, assim, dar forma à própria experiência. Os sons, as palavras, os gestos e os olhares são todos instrumentos utilizados

para criar um lugar de encontro, que é feito de conexões, de relacionamentos entre quem conta e quem ouve a história.

Para formar crianças que gostem de ler²⁸ e tenham uma relação prazerosa com a literatura, é preciso propiciar a elas, desde muito cedo, contato assíduo e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, enfim com atividades que promovam a alfabetização e o letramento.

Numerosos estudos têm demonstrado que, ao compartilhar a leitura de um livro com as crianças, não apenas se cria uma atividade prazerosa, mas também se organiza um importante momento de aprendizagem.

Kaercher (2001, p. 83) lembra que “tornar o livro parte integrante do dia-a-dia das nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitores”.

Se, ao ler, ao ouvir e contar histórias é que surge a relação com a leitura e a literatura, quanto mais acentuarmos no dia a dia da escola infantil estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de interação, de prazer e de divertimento. E, segundo a concepção sociointeracionista de aprendizagem, nas interação sujeito / objeto que o conhecimento vai sendo construído.

Cagliari (2005) afirma que ouvir histórias é uma forma de ler. Enfatizando esse conceito, Zaccur (2005, p.41) caminha por estrada não diversa:

Ler o texto, mas não só [...]. Ler a vida e as relações, ler e aprender a lidar afetivamente com situações presentes no texto; ler e se apropriar das palavras do outro como um tesouro que se deseja pra si; ler e entretecer crítica e criadoramente suas experiência às histórias ouvidas.

A criança, desde muito pequena, demonstra interesse especial pelo ouvir e pelo contar histórias. A história, os contos fazem parte de seu universo simbólico e, segundo Perez (2005, p. 92), “através da história ela identifica modelos e papéis que a auxiliam em sua relação com o mundo”.

Então, muitos são os benefícios e as vantagens do ato de ler e da literatura infantil, nos espaços da Educação Infantil. Para Teberoski (2005), além das crianças aprenderem que a língua dos livros tem sua própria convenção e que as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora, tem particular importância para o desenvolvimento do vocabulário e para a compreensão de conceitos, bem como para o conhecimento da linguagem

²⁸ Ler como processo amplo de construção de sentido.

escrita dos livros.

Segundo a autora, as características qualitativas da prática de leitura de histórias são a interação de perguntas e de respostas, a participação ativa por parte das crianças, a relação entre os objetos de duas dimensões dos livros e os objetos de três dimensões do mundo real, a familiarização com a estrutura e a função da linguagem escrita, com os discursos do tipo narrativo da ficção e preparação para escutar, além da ampliação do vocabulário, o uso da linguagem expressiva, a compreensão da função da escrita e o conhecimento da linguagem das histórias de ficção (p. 25).

Nossa pesquisa mostrou que as atividades de leitura, o contar história utilizando a literatura infantil, aparecem somente em 15 das 40 situações observadas nas quatro salas de aula. No quadro abaixo, exibimos as técnicas utilizadas pelas professoras para contar histórias às crianças.

Quadro 9 – Incidência de atividades que envolvem práticas de alfabetização e letramento com Histórias de Literatura Infantil

Atividades	Sala A	Sala B	Sala C	Sala D	Total
<i>Histórias de Literatura Infantil</i>					
a) Leitura da história pela professora, utilizando livros e brochuras;	2	2	3	3	10
b) Leitura de história e dramatização pelas crianças;	0	01	0	0	1
c) História contada pela professora, recorrendo fantoches;	0	01	0	0	1
d) Histórias contadas oralmente pela professora, sem o apoio do livro;	0	01	2	0	3
e) Manuseio de livros de literatura infantil pelas crianças	0	1	2	0	3
f) Manuseio de revistas com recorte de letras	0	0	2	2	4
Total	2	6	9	5	15

Como podemos perceber, a leitura de histórias/contos que se socorrem de livros de literatura infantil aparece em dez situações, sendo o gênero literário mais utilizado. Já, histórias de literatura infantil, utilizando a televisão e vídeo, aparecem em quinze momentos observados²⁹. Histórias utilizando fantoches, dramatização aparecem somente em uma situação, evidenciando a pouca utilização desse importante recurso na prática pedagógica.

O manuseio de livros de literatura infantil pelas crianças foi registrado em duas situações na docência e somente em uma das quatro salas de aula. Não há livros de literatura em sala de aula para serem manuseados pelas crianças. Os que existem estão na biblioteca da escola, à disposição das professoras.

²⁹ Sobre o uso das tecnologias na educação infantil, falaremos, mais detalhadamente, no segundo tópico deste capítulo.

Livro não pode ser considerado enfeite ou algo inacessível às mãos infantis. É preciso ensinar às crianças contato com material escrito, permitindo que peguem, toquem, manuseiem. Erroneamente, tem-se a idéia de que as crianças estragam os livros. Elas precisam aprender a manipular os livros, e a leitura infantil deve divertir e ser incentivada em sala de aula.

A apresentação de revistas e o recortar letras aparecem em situações que têm como objetivo a identificação de letras. Sabemos que as crianças do Jardim II, de quatro a cinco anos, são falantes, se interessam pela escrita e pelas histórias, despertando nelas interesse especial. Por isso, é importante prover o espaço das crianças com histórias de literatura infantil, contos, poemas ou livros informativos, induzi-las ao mundo da escrita. Essa postura de cunho educacional é condição essencial para favorecer o acesso à língua escrita e para motivar o desejo de aprender a ler.

Entretanto, as observações patentearam que as atividades com a literatura infantil ocorreram, mas são relegadas a segundo plano, não recebendo a devida atenção das educadoras. Das quatro salas de aula observadas há contradições e diferenças nas atividades realizadas com a leitura e com a literatura infantil.

Observamos que os livros são pretexto para se ensinar alguma coisa ou para fazer alguma atividade durante ou depois da leitura. A leitura de contos e as histórias de literatura infantil não são prioridade e aparecem como artifício para outras atividades de cunho bem escolarizado – coordenação motora, identificação de letras do alfabeto e formação de sílabas – , mas, no momento em que tais histórias são contadas às crianças, ocorre uma série de interações entre elas e destas com a professora, nem sempre percebidas pelas professoras.

Nesse sentido, das situações observadas, damos destaque à atividade proposta pela professora Maria ao contar a história “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”³⁰, momento em que, mesmo a pesquisadora filmando a cena, não distraiu a atenção das crianças em relação à história que estavam ouvindo. Também o trabalho posterior de pintura utilizando tintas, objetivo da história, oportunizou às crianças momentos ricos de interação, de fantasia e de criatividade.

*13h37 –A professora desliga a TV. “Depois eu ligo. Agora vou contar a **história** da Bruxa” [...] Senta no chão e as crianças ao seu redor. Calmamente começa a ler a história e a mostrar as gravuras (23/03/08, Jardim II, Sala Azul , Linha 21-24).*

³⁰ De Ardem Druce, ilustração de Pat Ludlow. Trad. De Gildo Aquino.

Foto 10 – Professora lendo história para as crianças



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

“O que a gente faz para ouvir a história?” “Fica em silêncio”, respondem em coro as crianças. Lê e mostra as figuras. Elas são grandes, com cores vibrantes, pouco texto. Chama a atenção das crianças que demonstram interesse. “Que bruxa feia”, exclama uma criança. “Tem aranha! Olha o nariz! Ela não escova os dentes! Bruxa desdentada. Ela tá feia”. “CAR, vem mais perto para você enxergar”. – o gato está chorando. Espantalho, vocês sabem o que é um espantalho? Todos os amigos da bruxa: coruja, cobra, unicórnio, fantasma, tubarão, babuíno, lobo... Chapeuzinho Vermelho... As crianças cercam ainda mais a professora. [...] Estão interessadas. A professora não se irrita com a aproximação das crianças, pelo contrário. Diz: Sentem que agora vou mostrar as figuras. O que aconteceu? Olha eles indo para a festa no castelo da Bruxa [...] As crianças dialogam com a professora sobre a história, mas não consigo escrever os diálogos. Agora vamos cantar o cantinho da Bruxa. Pode cantar TA – Ela inventa umas duas frases, batem palmas. Muito bem. **Cantiga:** Fui morar numa casinha, nhá./ Infestada da de vassourinhas/ nhás/ Saiu de lá, lá,lá/ Uma bruxinha/ Olhou pra mim, olhou pra mim / e fez assim / – gargalhadas.Cantam novamente: Fui morar num castelinho, nho...E o cantinho da cobra: A cobra não tem pé / A cobra não tem mão/ Mas como a cobra sobe (desce) / Do pezinho de limão.Canto: Dona Aranha, subiu pela parede, veio uma chuva forte. A professora explica. Vamos trabalhar com tinta. Não é para passar no cabelo, na roupa,... Quero que vocês desenhem algo da história. Pode ser árvore, mata, as crianças numa festa! Como as crianças cantam numa festa? Elas tomam a iniciativa e contam em coro: Parabéns pra você, nesta data querida./ Muitas felicidades/ muitos anos .de vida. Batendo palmas. Em seguida/ Com quem será? Com quem será/ que a menina vai casar. Vai depender, vai depender se (nome de uma menina) vai querer (23/03/08, Jardim II, Sala Azul, Linhas 24-50).

Foto 11 – Crianças desenhando, com tinta guache em tiras de papel pardo, os personagens da história “Bruxa, Bruxa, venha a mina festa”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

13h50 – A professora espalha três tiras de papel pardo de 2 metros cada pelo chão. Olha lá. Vamos passar a chavinha pela boca. As crianças estão eufóricas, falando entre si. Em silêncio para eu chamar cada um pelo nome. [...] Vamos pintar. Passar a nomear cada aluno que se dirige onde está o papel pardo. A criança LU E AMAN estão conversando muito alto. Todo mundo fecha os olhos para pensar na história. – Já pensei na bruxa, na vassoura, diz uma criança. [...] As crianças sentam no chão. Cada uma recebe um pincel e um pote com uma cor. Vamos fazer um desenho bem bonito. – Posso escrever pergunta um aluno. Vocês podem trocar de cor entre si diz a professora. Vão desenhando, fazendo um desenho bem bonito, incentiva ela (23/03/08, Jardim II, Sala Azul, Linhas 50-60).

Foto 12 – Sala de aula Jardim II



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

14h05 – A professora senta no chão perto do primeiro grupo de crianças. Vamos trocar de cor. Pedir emprestado do coleguinha sugere ela. [...] A professora se levanta e vai ver o trabalho das outras crianças. Bruxa! “Casa de Bruxa” é a floresta?

As crianças começam a misturar as tintas e trocar entre si [...] *14h20* – Agora os desenhos ficam ilegíveis porque as crianças misturam as cores e passam várias vezes o pincel, conversam entre si, estão envolvidas, gostando [...] Por que você misturou todas as cores? pergunta a auxiliar (23/03/08, Jardim II, Sala Azul, Linhas 50-60).

Essa atividade envolveu as crianças, prendeu a atenção e proporcionou relação prazerosa com a literatura infantil. A leitura da história “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, pela maneira como foi lida pela professora, pela entonação de voz, pela apresentação das imagens, pelas mensagens e pela interação desencadeada em meio às crianças, revelou-se atividade lúdica, dando vida aos personagens, mostrando que as palavras podem criar mundos imaginários e que é possível trabalhar práticas de alfabetização e letramento brincando.

Atribuímos o sucesso dessa atividade à maneira como a professora leu, contou a história às crianças – trocava a entonação de voz, questionava as crianças e valorizava suas respostas, atribuía emoção aos personagens. Momentos como esses deveriam se dar diariamente, fazer parte da rotina, explorando com mais propriedade esse excelente recurso (ler, contar histórias de literatura infantil), pelo prazer que proporciona às crianças.

Nessa situação, ler e ouvir história se transformou em momento especial que, certamente, trará consequências favoráveis para a formação dos futuros leitores, apesar de servir como suporte para atividades de cunho escolarizado, escamoteando, momentaneamente, o controle e o ensino.

Ler histórias para as crianças lhes dá oportunidade de contato com o discurso narrativo e o de ficção. Então, cabe ao professor selecionar livros apropriados para cada idade utilizando como critérios os sugeridos por Teberosky e Colmer (2003): o tamanho do texto, o nível de dificuldade do vocabulário e dos conceitos, a previsibilidade da história, a repetição na linguagem (rimas, refrãos, canções, discursos diretos).

As crianças estão sempre predispostas a ouvir histórias, principalmente se quem conta, cria atmosfera mágica em que a voz assume diversos papéis e se colora de emoção. Pois, contar histórias, em seu sentido etimológico, abriga diferentes significados:

Computar, contar, levar em conta, inventariar e, por extensão, processar. São significados que mapeiam todo um processo de apropriação de um bem coletivo, social e culturalmente produzido em todas as culturas o contar/narrar comparece nas rodas em que se afirma a memória de um povo que se faz produzindo sua cultura (ZACCUR, 2005, p. 44).

Então, para as crianças em tenra idade, o livro pode tornar-se brinquedo com amplas possibilidades de entretenimento e prazer. O educador pode oportunizar em sala de aula atividades que levem as crianças a manusear os livros, a folheá-los, lê-los e compartilhá-los,

utilizando vários gêneros textuais tendo em vista a formação de leitores e escritores.

A leitura em voz alta é um meio para que as crianças entendam as funções e a estrutura da língua escrita, e pode vir a ser ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita, tendo efeitos positivos sobre o desenvolvimento, sobre aspectos não lingüísticos, sobre alfabetização e letramento. Facilita o conhecimento das funções da escrita, ao mesmo tempo em que favorece a aprendizagem das convenções e dos conceitos relativos ao material impresso, atuando sobre a motivação para aprender a ler e a escrever.

Nessa mesma sala de aula, numa segunda situação, a professora Maria acata a sugestão de brincadeira de uma criança – “O chefe manda” – e a utiliza para acalmar as crianças e despertar a atenção delas para a história.

A professora chama as crianças. Vem todo mundo para o tapete. [...]. Uma criança diz: vamos brincar de O Chefe Mandou? Essa mesmo que vou brincar com vocês: O chefe mandou – Pular bem alto – Cuidado para não bater no coleguinha, – pular com uma perna, todo mundo. Cruzar os braços [...] dar uma piscadinha. [...]. O chefe mandou colocar as mãozinhas no pescoço. Braço esticado, assim. Olha o cotovelo! [...] Agora o chefe mandou a professora contar uma historinha [...]

3h45 – Uma História Atrapalhada (de Gianni Rodari- Ilustração Alessandro Sanna). A auxiliar muda o tom de voz, faz gestos, mostra as gravuras. A professora está sentada junto com as crianças. A menina foi andando pela floresta e encontrou uma (pausa) girafa (pausa) respondem as crianças olhando as gravuras [...] Elas participam, estão prestando atenção. Era uma vez uma menina que se chamava chapeuzinho amarelo. – Amarelo? Não, vermelho. Ah! sim, Chapeuzinho Vermelho. Por que quê é vermelho? A cor da roupinha responde a professora. Então tá. –A mãe chamou a menina e disse. Escuta chapeuzinho verde [...]. Esse vovô não sabia da história e vovô continuou a ler o seu jornal. Palmas. Termina a história (2/04/08, Jardim II, Sala Azul, Linhas 29-74).

Foto 13– Agente educacional lendo para as crianças do Jardim II “Uma História Atrapalhada”.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. 2/04/08

As crianças estão envolvidas, mostrando que a história atende seus interesses e necessidades, que é fonte de prazer e divertimento. A maneira de ler/contar e a entonação de voz da professora chamam a atenção das crianças fazendo com que participem dos diálogos, introduzindo na narrativa elementos novos, a exemplo da canção, mostrando que conhecem outra versão da história de Chapeuzinho Vermelho. Quando a professora termina de contar a história, as crianças pedem em coro: “Conta de novo!”.

Rerer a história várias vezes, atendendo às solicitações das crianças, é importante porque, à medida que ouvem aqui e ali, a mesma história, as palavras são intensificadas e exploradas repetidamente, gradualmente, permitindo à criança criar significados e aumentar sua competência narrativa. O interesse da criança é evidenciado de quanto o ouvir histórias é significativo para ela.

Para Zaccur (2005, p. 41), “a repetição solicitada difere da repetição imposta. [...] a repetição da história responde a um movimento do sujeito acionado por seus interesses e necessidades.” Segundo ele, a cada repetição solicitada pela criança, ela se apropria de novos fragmentos desse contar. Por outro lado, repetir sob a ordem de outro “pode imprimir um caráter mecânico à ação, tendendo a produzir comportamentos automatizados, o que significa o não-sujeito, em sua totalidade, na ação realizada”.

A professora, atendendo à solicitação das crianças, reinicia a história:

“Então vamos ver de novo. O que é isso aqui?” A professora reinicia a história e as crianças começam a cantar: Pela estrada afora eu vou bem sozinha (em coro). Profe, já sei...A mãe chamou a menina... Chapeuzinho Verde... Questiona, mostra as gravuras, as crianças contestam, participam...a professora ajuda com questionamentos... Era o lobo mau. – ele come a vovó inteirinha, disse um menino...(mostrando que conhece a história). Como ela ia para a casa da vovó... volta a cantar. Pela estrada afora...O chapeuzinho foi de bicicleta na casa da vovó... Será... questiona.a professora... (Acho que a menina viu o filme). [...] E o vovó voltou a ler o seu jornal... Olha lá o vovô na poltrona... Que aconteceu com a chapeuzinho vermelho? – Ela foi à casa da – Deitou na cama...Bateu bem assim... bate na mesa...Lá na porta. E como o lobo disfarçou a vou para ...Como ele falou... as crianças...O lobo abriu. Que olho grande! É para te olhar melhor (Todo mundo faz um olho grande)Que nariz tão grande você tem... – É para te cheirar melhor.Orelhas...É para ter ouvir melhor, minha netinha... as crianças participam Que bocona tão grande você tem? – É para te comer... as crianças vibram, fazem gestos entre si... batem palmas...A professora... Agora nos vamos para o lugarzinho de cada um, mesinha, cadeirinhas...vamos lá... achar um lugarzinho para sentar? Vem [...]EM fala e escreve...MI e RU se interessam pelo livro de história... pegam o livro e começam a olhar...Onde o chapeuzinho está andando não tinha florzinha?Tinha passarinho, o sol, a lua...borboletinha... (professora incentivando os desenhos).Profe, olha aqui? Me dá a borracha?Profe, oh!profe! olha ali, tá caindo...A auxiliar também incentiva as crianças... Parabéns, escreveu seu nome... Olha professora! O Al escreveu o nome dele... Agora faz o desenho... Cadê a casa da vovó? Passa questionando os desenhos...A professora diz: vamos contornar o desenho com as canetinhas... A auxiliar distribui...Hei!, hei!, hei!... silêncio, fala alto a professora. Na hora de fazer o trabalhinho, está uma conversa! (23/03/08, Jardim II, Sala Azul, Linhas 74-137).

Quando termina a história, as crianças são convidadas a desenhar o que ouviram. A professora faz vários questionamentos incentivando as crianças a desenhar os personagens da história. Motivadas, obedecem, utilizando lápis de cor, giz de cera, tendo oportunidade de se expressar.

Os livros de literatura infantil, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças e permitem vivenciar situações de letramento. Esse gênero de leitura facultam às crianças encontro de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria. Para Oliveira (2005, p. 129), “são uma ponte para fazer brotar a fantasia do leitor infantil de modo que sua trama o torne cúmplice dos problemas existenciais das personagens vivenciadas nas páginas do livro que não se reduz a si mesmo”. Pois,

os contos de fadas passam a despertar o interesse infantil: histórias que auxiliam a criança a organizar as suas experiências de vida, lidar com receios e alegrias, com conquistas e perdas, enfim, com sentimentos contraditórios. Além disso, os contos de fadas, com seus seres mágicos possibilitam às crianças de qualquer contexto – social, econômico, cultura, étnico, racial – a vivência de uma experiência sem precedentes (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 85).

Se o ler, o ouvir e o contar histórias possibilitam o surgimento da relação com a leitura e com a literatura, quanto mais acentuarmos no dia a dia da escola infantil estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostam de ler e que vêem no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer e divertimento.

A criança, desde muito pequena, demonstra interesse especial pelo ouvir e pelo contar histórias, pois quando uma história é contada oralmente, no geral pelos pais ou pela professora, a presença e o comportamento, envolvendo o estar junto com uma outra pessoa, exercitam a capacidade de ouvir e o sentimento de pertencer, de estar junto e de ser importante.

Ao ouvir histórias, a criança começa a relacionar a leitura com algo familiar. A linguagem, o ritmo em que a história é apresentada, os sons que são transmitidos, tudo isso entra no universo da criança como beleza e como experiência agradável de sonoridade, ajudando a formar leitores e escritores. Contar histórias é atividade que favorece o letramento, pois cria situações que permitem à criança a construção de significados e estruturação dos processos das experiências de vida. Para Bruner (apud RIZZOLOI, 2005), aprender é conseguir entender, entender é construir significados. Nesse sentido, a narração favorece, estimula e facilita a construção de significados.

A linguagem simbólica, a metáfora – presente nas histórias e nos contos infantis – permitem à criança “retomar a sua própria experiência: ela ouve a experiência do outro e

reelabora a experiência vivida. Nesse processo, ela percebe um significado e dá uma forma, um sentido, um sentimento legítimo ao que experimenta” (RIZZOLI, 2005, p. 10).

Outro aspecto é que a literatura infantil, os contos de fadas colocam a criança em contato com ideias que se contrapõem, que se contrastam, possibilitando-lhe perceber diferentes pontos de vistas e sentimentos opostos.

Práticas de leitura e(ou) escrita têm funções diferentes, dependem do contexto e se realizam sob diversos tipos de objetos a leitura de histórias tem uma função lúdica; a leitura de cartazes, de etiquetas comerciais e de jornais tem função de identificação e de informação . De outra fonte, a leitura de instruções, tais como as receitas de cozinha, têm a função de orientar a ação. Mostrar a importância social da leitura colabora para a competência leitora das crianças.

As práticas de leitura se realizam sobre diferentes tipos de objeto: uns são portadores de textos, outros são suportes específicos do texto escrito. A leitura efetiva da história, por parte de um adulto, faz com que as crianças entrem em contato com o discurso narrativo e com o texto de ficção. Isso, no entender de Teberosky (2003, p. 24), oportuniza às crianças aprender a linguagem dos livros, pois, “as crianças aprendem a fugir da realidade, a executar e memorizar histórias que não são reais, a incorporar palavras e traços dos discursos escritos à sua vida cotidiana”.

Ao contar histórias, ao interpretar e ao ouvir, a criança extravasa suas fantasias, incentiva sua capacidade criadora e imaginativa, permite explicitar e reelaborar modelos que incorpora em sua relação com o meio social, ao mesmo tempo em que constrói conhecimentos. Ao exercitar sua capacidade criadora, desenvolve sua expressão, explicita seus desejos e emoções elaborando seus sentimentos e os conhecimentos que possui em relação ao mundo e também tem a oportunidade de estabelecer limites entre sua fantasia e realidade, evidenciando os benefícios do ato de ler, da literatura infantil, o que pode ensejar a formação de leitores e escritores. Ouvir histórias faz com que a criança se sinta importante, imbuir-se de que alguma coisa está sendo feita especialmente para ela.

As crianças da Educação Infantil se encontram num processo importante de apropriação da linguagem e da língua materna. Como essa se estrutura e se incorpora nas relações com o meio social para a aprendizagem da leitura e da escrita, é fundamental que a criança tenha oportunidade de criar suas histórias, interpretar outras histórias ouvidas, transformando-as, ouvir histórias contadas por outras pessoas (sejam adultos ou criança) e ler e escrever suas histórias, tendo assim contato com práticas de alfabetização e letramento.

Entretanto, Dornelles (2001 p. 106) alerta para este fato: “Parece que tudo na escola

infantil está sendo excessivamente pedagogizado perdendo a idéia de prazer, que está inerente a cada atividade da criança”.

Esse caráter também foi observado nas salas de aula, evidenciando as contradições existentes nas práticas docentes das profissionais. Percebe-se, em várias situações, a transposição de práticas utilizadas nas séries posteriores (antigo ensino fundamental): o controle disciplinar, a divisão do tempo marcado pela rotina, o controle das atividades centradas na educadora e na produção de trabalhos de coordenação motora fina (normalmente folhas mimeografadas) para ocupar o tempo e para mostrar aos pais as produções das crianças.

Em uma das salas de aula, a professora Ana contou a História do Rodolfo, o carneirinho. Teve uma atitude de estranhamento, de surpresa e de malícia em relação ao nome da cidade Pererecópolis, evidenciando que não havia lido a história em momento anterior.

8h – As crianças estão sentadas nas cadeirinhas. A professora de pé começa a contar a história do “Rodolfo, o carneirinho” (de Ana Martins Bergim – Rocco, Jovens Leitores – FNDE). O carneirinho morava na cidade de Pererecópolis. “Olha!” Exclama ela. “O nome da cidade. Que feio! Pererecópolis!” Continua a ler e a mostrar as gravuras... Interrompe a narração para explorar o que aparece nas imagens e questionando o que está falando. Preocupada com o entendimento, essas interrupções fazem com que as crianças percam o fio, a seqüência e a história ficam fragmentadas. Puiu, Ruana!, Olha aqui! Como é o chapéu da ovelhinha? As crianças respondem, mas a professora ignora. Ela estava com frio ou com calor? Reinicia o diálogo, digo monólogo, pois as crianças só respondem palavras soltas (27/03/08, Jardim II, Sala Azul, Linhas 11-21).

A maneira como leu a história dificultou o entendimento desta pelas crianças, evidenciando que a postura da educadora, a maneira de narrar a história interfere na compreensão e envolvimento das crianças nas atividades propostas. Pois, no entender de Bettelheim (2008, p. 218), “Nunca se deve explicar à criança os significados dos contos de fadas. Todavia, é importante a compreensão, por parte do narrador, da mensagem do conto de fadas para a mente pré-consciente da criança”.

O estranhamento pelo nome da cidade também foi observado quando a mesma história foi contada pela professora Maria. Ela omitiu para as crianças o nome da cidade “Pererecópolis”. Trocou o nome do personagem principal, de carneiro por ovelha, aproveitando para trabalhar todo o alfabeto, explorando os cartazes, dando destaque para o cartaz com a letra ‘O’ e a gravura de uma ‘Ovelha’ que há na parede da sala de aula.

13h50 – Agora cada um senta-se à mesa. Oba! Vamos trabalhar, diz uma menina. Bate palmas e grita. Atenção! Vou contar uma história. Chega até onde estou e me pergunta: “ovelha e cabrito é a mesma coisa?” Não sei qual é a diferença, respondo baixinho. Vai começar a história. Vou falar bem baixinho. Tem ovelhinha aqui na

sala? – Sim. Com que letra começa, mostrando o cartaz do alfabeto pendurado na parede com a letra O. Com o Zero, responde outra menina. A professora pega um pincel comprido, faz de régua e chama a atenção das crianças para o alfabeto. Começa a ler: A B C D de dado. E de escola. (explora todos os cartazes). *14h*: agora quero ver todos sentados. [...] Posso começar? Não precisa levantar. Vou passar em todas as mesas é só fazer silêncio (agitação) Psiu! Posso começar, então? Começa a história, mas em vez de usar carneiro, como está no livrinho, troca por ovelha. Livro: Rodolfo, o Carneirinho... Não lê, omite o nome da cidade Pererecópolis. Profe, [...] A professora enfeita a história, explora as gravuras... A ovelha foi dormir e deitou em cima do sapo. – Quem está em cima de mim... trocando a voz e fazendo gestos... – ontem assisti o dos morcegos, um menino... Olha ela com medos dos morcegos, continua a professora. Vamos ver onde ela foi dormir. [...] A professora vai para o cartaz com os números e conta: uma estrela, duas estrelas, três estrelas, quatro estrelas, cinco estrelas, seis estrelas, sete estrelas, oito estrelas, nove estrelas... contou até o 9 e não conseguiu dormir. [...] Vamos ver o que aconteceu? [...] Mostra a gravura e também conta até nove. – Tem nove ovelhinhas, fala uma menina. A ovelhinha esqueceu de contar uma ovelhinha muito importante. O número 10. Ela mesma. Depois disso sentiu um tremor, pegou no sono. [...] (23/03/08, Jardim II, Sala Azul, Linhas 13-60).

Nessa aula e nas demais salas de aula, essa história serviu como motivação inicial para trabalhar letras e palavras. Após, o relato foi utilizado para estimular as crianças a desenvolver um trabalho manual: a confecção de uma “ovelha”, utilizando rolinho de papel higiênico e algodão colorido.

14h18 [...] Vejam aqui, tem uma ovelhinha e duas borboleta. Vou explicar. Ela tem uma lâzinha. Vamos colar nela. Olha aqui! Mostra o saco com algodão colorido. Pega um pedaço e diz. Vocês vão espichar a lâzinha para ficar bem linda. [...]. Mostra para as crianças. Primeiro vamos pintar as borboletas... Recebem folha e lápis de cor. A auxiliar senta com as crianças da mesa amarela e a professora passa pelas outras duas mesas. – eu vou pintar a mamãe borboleta de azul (uma borboleta é maior que a outra) [...] A Auxiliar aponta os lápis de cor. *14h30* – Profe. Maria, diz a menina AMA, FR está pintando sua ovelha de preto. A auxiliar vai até a mesa delas... mas não interfere... A auxiliar fala bem alto... pra fazer o trabalhinho a gente precisa de silêncio e de concentração. Você tem que olhar o que vocês tão pintando [...] A auxiliar tem voz forte e quando fala, as crianças ficam quietas. [...]. *4h50* – Retorno a sala. As crianças continuam quietinhas, pintando... Tem uma florzinha faltando. Estou cansada, vou deixar sem pintar diz uma menina para a Auxiliar. Entregando seu trabalho [...] (23/03/08, Jardim II, Sala Azul, Linhas 66-87).

No caso dessa atividade, a história é utilizada inicialmente para trabalhar letras e palavras conhecidas, perdendo a oportunidade de ampliar o vocabulário infantil e o conhecimento sobre os animais da mesma espécie, limitando-se ao determinado, ao estabelecido. Outra questão foi a censura do nome da cidade pela profissional. Tal situação evidencia o imprevisto e a falta de planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Entretanto, a maneira como foi contada, a postura da professora Maria (excelente contadora de histórias), fez com que as crianças participassem da atividade, cumprindo,

mesmo que empiricamente, uma das funções docentes: práticas de alfabetização e letramento.

Muitos são os benefícios do contar histórias para as crianças. Rizzoli (2005) mostra que além do valor terapêutico, da criação de um sentido de comunidade, de partilha, de um gosto por estar junto com outras pessoas, essa prática é fator essencial de qualquer aprendizagem. Ouvir história desenvolve na criança a capacidade de atenção, e a história contada define uma sequência de idéias e sinais que possibilita à criança aumentar o tempo de atenção, concentração e imaginação, além do prazer e envolvimento que oportuniza como podemos perceber na situação em que a professora Bianca utilizou a música e os fantoches de papelão para contar a história da Dona Baratinha:

7h51 – As crianças estão sentadas no tapete no chão da sala. A professora questiona: Vocês conhecem baratas? [...] De que bicho vocês gostam? – cachorrinho, gatinho. Tem barata na casa de vocês? [...] A professora coloca o som com a Música da Barata. A barata diz que tem sete saias de filó/ É mentira da barata, /ela tem é uma só/ Há! Há! Há! Ela tem é uma só / Repete a estrofe trocando as palavras que rimam: a) sapato de veludo por pé peludo; b) Anel de formatura por casca dura; c) Usa perfume muito bom por detefon. O que é detefon pergunta uma menina? Vocês ouviram o canto. Ela tem 7 saias (mostra os cartazes com os números) e uma saia. Que mais? Perfume! Detefon é para matar barata. Vocês sabem o que é veludo? Um tecido bem macio. Compara com o tapete sobre o qual as crianças estão sentadas. Explora a grafia dos números e o vocabulário do cantinho. “Profe. O que é cascudo?” A Auxiliar explica para a menina que está do seu lado. A professora pergunta, as crianças respondem mais afirmativas, negativas (28/03/08 – Jardim II, Sala Verde Linhas 5-21).

A preocupação com a ordem, com o silêncio e com a atenção das crianças configura uma formalização excessiva, comum nas séries posteriores do ensino fundamental, como mostra este fragmento:

Vamos combinar. Ninguém pode sair do lugar, combinado! Exclama a professora. Troca uma menina de lugar. Acho que é a JE. [...]. Vocês querem tomar água? Muitas crianças solicitam (28/03/08. Jardim II, sala verde, Linhas 22-24).

Para desenvolver a autonomia da criança e uma disciplina tranquila, as regras não devem ser impostas pelo autoritarismo do educador, mas construídas e assumidas pelo grupo e por seus componentes. Cabe ao profissional levar a criança a ter consciência de si, responsabilizando-se por seus atos, aos poucos sendo desafiada a superar-se e a cooperar (não a competir) através do hábito de autoavaliar-se e de avaliar sua participação na construção coletiva da disciplina escolar, ao término de cada atividade ou ao final do dia de aula.

Outra questão é que o trabalho docente exige planejamento, organização, reflexão e fundamentação para não ficar na força do improviso, na falta de intenção definida. Exige sequência e aproveitamento das atividades como condição favorável para o desenvolvimento infantil.

“A profe não achou a casinha”. Coloca uma mesa (amarela) em cima de outra, fazendo um painel e começa a contar a história usando fantoches de papelão. Segura eles por um palito colado no verso. Ela e a auxiliar ficam escondidas atrás da mesa virada. As crianças vibram, com a novidade. Demonstram entusiasmo, conversam entre si. (Estão sentadas no chão da sala de aula, em um tapete). Bom dia! – Bom dia, respondem em coro. Agora vai começar a história (28/03/08. Jardim II, sala verde, Linhas 27-31).

Angotti (2007) alerta que buscar soluções imediatistas torna pouco fecunda a prática docente e que um planejamento consistente com objetivos claros torna a execução viável, precisa, evitando prática docente de forma dogmática, pouco refletida e fundamentada. Entretanto, a falta da casinha de papelão para trabalhar a história da D. Baratinha com fantoches não foi impedimento para que a atividade de literatura infantil fosse realizada com sucesso em meio às crianças. Tal situação não foi considerada pela professora. A preocupação com a disciplina, com o silêncio e em narrar à história desconsiderou o mais importante: as crianças e suas manifestações, próprias da idade:

8h2 – Bom dia!Mostrando um fantoche. As crianças respondem em coro. Estão sentadas no tapete. Algumas crianças comentam entre si... é a profe.A professora lê o que está escrito atrás de cada fantoche, mas está invisível para as crianças.A auxiliar ajuda, fazendo outro personagem. A professora é a D. Baratinha. Quem quer casar com D. Baratinha? Aparece o Bode. Como você faz? As crianças imitam mé, mé, em coro. Na vez do pato: quá, quá, quá. O Pato grasnou, diz a auxiliar. As crianças repetem em coro. O pato foi embora nadar na lagoa.Sapo coaxou, crok. As crianças imitam. Foi para a lagoa lavar o pé. As crianças cantam em coro, interrompendo a narração: O sapo não lava o pé, não lava o pé, não lava o pé. Mora na beira da lagoa. Não lava o pé por que não quer, mas que chulé – interagido com a história. Mentira, responde a auxiliar, se fazendo de sapo. Os alunos voltam a cantar bem alto: O sapo não lava o pé (A professora que não vê as crianças e preocupada com os ruídos continua, mas interrompe a narrativa para chamar atenção das crianças dizendo o nome em voz alta). Quem quer casar, MACACO... Como é sua voz... As crianças imitam, batem palmas... – ele come banana diz uma criança. Mais um pretendente – O LOBO MAU. Como é sua voz? Uivou. As crianças imitam. O lobo foi embora para a floresta esperar o chapeuzinho vermelho, diz a professora. Quem quer casar com o GATO. Como o gato faz? As crianças respondem em coro. Como foi rejeitado por D. Baratinha, foi para o telhado tomar banho de sol (auxiliar). Quem quer casar... CAVALO. Uma criança se adianta e imita o cavalo... Relinchou, diz a auxiliar. As crianças vibram... ele foi pastar... – e foi correr, complementa uma menina... Quem quer casar... RATINHO. As crianças se adiantam a fala da auxiliar (que mostra o ratinho) e começam a imitar a voz... Vamos escutar! Eu me caso com você... Festa no sábado... D. Baratinha vestida de Noiva (muito bonita)... As crianças agora estão em pé... [...].Termina a história (28/03/08. Jardim II, sala verde, Linhas 32-54).

As crianças participam alegremente. Dando sequência à aula, a professora explora a atuação dos personagens, mantendo diálogo com as crianças:

A baratinha queria se casar. [...] Mas por que ela queria se casar? Para não ficar

sozinha, diz outra menina. A professora explica, [...]. Mostra o Pato, as crianças imitam a voz... Lobo Mau. Meu Deus ! Por que ela não quis o lobo? Ele é bonito ou feito? Por que tem a boca grande, responde um menino. O Bode... barulhento...O cavalo...O Ratinho... guloso. Noiva... muito bonita (Uma imagem de menina com uma antena na cabeça)...Baratão (Um menino vestido de beca...)Qual o animal que vocês mais gostaram? O pato e a barata, noiva, respondem várias crianças. Onde moram esses animais: Na floresta, respondem em coro as crianças. As duas meninas que são do Orfanato são as mais inquietas e que ficam andando pela sala indiferente aos questionamentos da professora. Por que teve criança que ficou bagunçando, pergunta a professora? De quem você não gostou: do lobo. Questiona as crianças sobre o sapo, o patinho, o bode,o cavalo).Muito bonito o material da história, mas faltou entusiasmo por parte das oradoras que também ficaram preocupadas com os ruídos. Não perceberam o entusiasmo das crianças que queriam participar. A professora fala mais alto. As crianças querem responder todas juntas as perguntas feitas por ela. Que apareceu mais vezes na historia? O sapo... O bode... Não, mostra o fantoche do rato e da baratinha (professora). As crianças querem sua atenção, respondem aos questionamentos e ela aumenta a voz e fala cada vez mais alto (28/03/08. Jardim II, sala verde, Linhas 77-113).

As crianças brincam alegremente, gostam da brincadeira de faz de conta, mas essa situação passou despercebida pela professora que estava preocupada com a ordem, com o silêncio, com a disciplina, com a “aula”. A literatura infantil, o prazer, o entretenimento, as interações que ocorreram entre as crianças foram relegadas a segundo plano.

Foto 14 – Crianças do Jardim II brincando com os fantoches utilizados pela professora para contar a história da dona Baratinha.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora: 23-3-08

Após os questionamentos, distribuí para cada criança um fantoche com os personagens da história e comecei a conversar com cada uma, individualmente, sobre o fantoche que está em seu poder, numa espécie de apresentação para a turma, incentivando a expressão oral e a

criatividade:

8h30 – As crianças circulam livremente pela sala. Quem não tem fantoche! Distribui um para cada criança e pega outros, menores para os que ficaram sem. Senta em uma cadeirinha. As crianças em sua volta, umas sentadas, outras em pé. (28/03/08. Jardim II, sala verde, Linhas 77-79).

Foto – 15 – Crianças do Jardim II explorando os fantoches da história dona Batinha



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

Se dirige a um aluno e pede que suba na cadeirinha com o seu fantoche na mão... KA – sobe em cima da cadeirinha. O que ele faz? – corre. As demais crianças também respondem... O que come? FL: LOBO. – Ele corre atrás do porquinho, da vovó, e da chapeuzinho vermelho. Palmas... KA segura o fantoche do Bode. A professora questiona: onde vive? – Floresta. O que ele come? – Feijão, arroz e ele vai para a escola. – Já pensou um bode aqui na escola, diz a professora... tomara que ele não venha na minha sala... como ele faz... todas as crianças respondem em coro... RA, fantoche do porquinho. Onde ele mora? Floresta. Ele tem irmãozinhos? Tem três. O que ele come? – arroz, feijão. Ele também vai para a escola repete a menina... FE – D.Baratinha vestida de Noiva. O que ela queria? – Se casar. A menina responde a outras perguntas, mas devido ao ruído, não consigo ouvir... Psiu!, grita a professora, silêncio... Vocês não vão ouvir a coleguinha, diz ela... as crianças ficam em silêncio...TA – Se recusa a subir na cadeirinha... A professora insiste, mas deixa a menina que está encabulada. JE, fantoche do Baratão. Ele vai casar... dificuldade para pronunciar ... Onde ele mora? Na Floresta... Ele foi “passiar”... Palmas... Ela desce contente...TA – resolve subir na cadeirinha para falar. A professora faz as mesmas perguntas. Muito tímida, não responde mas faz gestos, com a cabeça... Não ouvi sua voz... As demais crianças respondem por ela... Você gostou desse lobo: Negativa com a cabeça. RU. Porquinho. Tímido, vamos escutar o coleguinha, senta aí. Sobe na cadeirinha... não falou nada, mas desce sorrindo... LA: Responde baixinho...[...]A ED está com o fantoche da Noiva. Responde aos questionamentos, mas movimentando a cabeça, não falou nada...AL mostra o Ratinho. A menina fala alto, responde aos questionamentos da professora e complementa: Ela não tem amigo para brincar, porque o Guilherme foi embora, não o Irtinho foi embora. A

professora: Ela vai arrumar outro amigo. Você gosta... sim... O menino VO, o Cavalo – O cavalo come de tudo e deixa eu com fome. Ele vai trabalhar diz ele. Que mais? – Ele vai para a creche. Ele mora na fazenda? –diferentes tamanhos. Poderia ter explorado isso... Dois cavalos um grande, outro pequeno. AL: Patinho O patinho vive na lagoa. Ele sabe nadar? Muito bem, diz a professora. GATO. – ele trabalha? Na fazenda... Agora muitas crianças estão correndo pela sala, perderam o interesse (28.03.08 – Jardim II, Sala Azul, Linhas 79-113).

Teberosky (1991, p. 84) assinala a importância da narração de histórias, dos contos, porque “é através deles que as crianças começam a aprender a seguir o fio argumental da narração, a memorizar os começos e fins e também as frases feitas ou as musiquinhas introduzidas no texto”. Para conseguir que a língua seja ferramenta essencial no mundo que envolve a criança, devem-se oportunizar várias situações para que possa interagir, e o trabalho de linguagem oral é essencial, pois servirá de base as crianças com vista a que evoluam, facilitando-lhes a entrada no mundo da língua escrita.

Outra situação que envolveu histórias foi observada na sala de aula da professora Carolina, no dia 6 de março:

A professora senta em uma cadeira pequena e lê para as crianças a história “Cachinhos Dourados”. Muda o tom de voz e as crianças ficam atentas, escutando. Algumas se levantam para ver as gravuras. “Senta GA e JO”. A professora vai continuar. Há 16 crianças envolvidas. Só que não consegue terminar a história. As crianças se agitam e ela muda de atividade. “A RAF me bateu”. A professora: “Senta no lado dela para fazer amizade”.As crianças obedecem. Oito crianças permaneceram sentadas nas cadeiras, ao redor da mesa, com a Auxiliar, terminando a atividade anterior. As crianças que terminam a atividade colocam a folha pendurada em um varal didático existente em um dos lados da sala. Em cada folha há o nome da criança, escrito pela auxiliar e professora. Quando todos terminam a professora solicita que as crianças retomem seus lugares na mesa. As crianças estão agitadas, falam, ficam se movimentando todo o tempo (06.03.2008. Jardim II, Sala verde, linhas 16 a 29).

A professora, ao atuar como mediadora da aprendizagem da criança, deve procurar estimular sua imaginação criativa, auxiliando-a a se libertar de condicionamentos familiares e sociais, que restringem sua capacidade criativa. As histórias de literatura infantil, contos, são excelentes recursos de que a professora pode se valer, pois o encontro com as histórias estimula a imaginação. No entanto, as histórias, muitas vezes, são relegadas a segundo plano, perdendo, assim, sua importância ao serem utilizadas como recurso para preencher o tempo escolar, prejudicando a partilha e o gosto pelo ler, como na situação descrita a seguir:

9h50 – “Vou contar uma história”. As crianças se sentam no chão, encostadas na parede e a professora em uma cadeirinha a frente delas. Começa a contar a história e

a questionar as gravuras. *10h* As crianças pegam as mochilas e vão para o pátio brincar livremente (26.03.08. Jardim II, Sala Azul, professora Ana, Linha.125-129).

O pouco tempo destinado à história (cinco minutos) classifica que “contadores de histórias e ouvintes transformam-se em professores e alunos. A partir daí, definindo os papéis (um conta e outro ouve) encerra-se a possibilidade da partilha” (KAERCHER, 2001, p. 80 n).

Isso não quer dizer, segundo Soares (1999) que “a literatura tenha que servir para alguma coisa [...] Devemos ler pelo prazer que esta atividade proporciona, pela importância que a literatura pode ter, enquanto arte, nas nossas vidas” (p. 35).

Segundo Zilberman (1991, p.114), para que a leitura dos livros infantis desenvolva na criança relação dinâmica entre a fantasia presente no texto e o universo de seu imaginário, “é preciso antes de tudo considerar o ato de ler uma atitude cujo significado se encerre nela mesma”.

Mas, como podemos perceber, as professoras se socorrem das histórias de literatura infantil como alavanca, como motivação para atividades suplementares, tidas como superiores, e não diretamente relacionadas com a leitura. Segundo a autora citada, o texto só legitima sua presença, em sala de aula, quando se torna objeto de alguma atividade, sejam elas gramaticais sejam de interpretação, jamais aquelas exclusivamente de leitura. Se, por um lado, as histórias de literatura infantil servem de artifício para outras atividades, de outro, há no momento de contação dessas histórias uma série de interações, entre as crianças e destas com a professora, não consideradas pelas profissionais.

Os adultos podem e devem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre a escrita e sobre a linguagem escrita. A contribuição pode ser mais direta, por meio da leitura de histórias, realizada por pais, professoras, avós ou, mais incidental, por meio do abundante material impresso urbano ou doméstico, comum em nossa sociedade, mas a que muitas crianças das classes menos abastadas não têm acesso.

A importância do objeto livro só será compreendida pela criança se o adulto for um contador de histórias competente (dando vida às histórias e aos personagens) e cativante (compartilhando emoções e sentimentos).

Segundo Rizzoli (2005), o livro é um objeto a ser explorado e esse ajuda a criança a inventar e construir outras histórias, viver aventuras emocionantes que constituem a chave de acesso ao mundo da imaginação. Esses devem ser tocados, olhados, lidos, folheados, levados para casa, trazidos para a escola e podem ser discutidos, criticados, construídos.

Outro aspecto a considerar é que o contato com livros não basta para formar crianças

gostem de ler e que vejam, na leitura e na literatura, possibilidade de divertimento e aprendizagem. É imprescindível que o profissional da Educação Infantil seja ele também leitor e produtor de textos, e que tenha como objetivo que as crianças queiram aprender a ler, que sejam levadas a ter vontade de ler. É difícil para uma professora que não lê, estimular a leitura dos alunos. Não só isso. Para formar alunos leitores, o professor necessita de uma concepção clara de leitura, de como as crianças aprendem a ler e constituir o acervo para trabalhar com elas.

Os dados coletados sobre o perfil socioeconômico-cultural das profissionais mostraram que elas se consideram leitoras, pois somente uma profissional disse não lembrar do nome de um dos livros lido em 2007. As demais citaram nome de vários livros, entre eles alguns romances. Indagamos às profissionais sobre pensadores/autores que estudaram ou leram e que estão ajudando no trabalho docente:

Fica difícil lembrar. Eu tenho livros em casa. [...] Acho que é de Celso Antunes [...] a minha monografia foi jogos lúdicos, então eu tenho vários livros nessa área (professora Ana).

A gente estudou os PCNs [...] e quando a gente tem alguma dificuldade, temos a psicóloga e fonoaudióloga da creche! A gente consulta elas (professora Bianca).

Eu leio muito os livros de Içame Tiba [...] Augusto Cury [...] e também os do Piaget que eu li na época da faculdade, da pós para os trabalhos. Emilia Ferreiro também, a gente fez muito trabalho na pós com ela. Ajudou bastante. Sim, eu adoro ler, ainda bem. Risos (professora Carolina).

Não, no momento assim, não lembro (professora Maria).

Inegável o papel da leitura e da escrita na sistematização do pensamento, na organização da conduta, na experiência cultural na formação dos professores. Porém, segundo Kramer (2006), quem ensina a ler e a escrever não faz uso da leitura e escrita; enfim, não é leitor e autor. Muitos professores não se tornaram leitores, não aprenderam a desfrutar os textos, não escrevem, deixaram de ler ou de gostar de ler e tem medo de escrever.

Para essa autora, a leitura e a escrita, como formação, apresentam desafios e possibilidades, principalmente para os professores que precisam se tornar leitores. Questões de natureza econômica, social e cultural geram nos professores desconhecimento da língua, afastamento dos livros; enfim, não têm o prazer de ler, além de terem receio de escrever.

Os cursos de formação precisam criar estratégias e dar às práticas de leitura e de

escrita uma dimensão de experiência. A leitura literária tem importante papel formador. A criação e a manutenção de bibliotecas públicas nas escolas e nos espaços culturais também.

A leitura de textos diversos é um desafio, mas também abre ensejo aos leitores para compartilhar sentimentos, reflexões e, no encontro com o texto de quem escreve e quem lê, poder trocar, comungar idéias, refletir, formar-se. É fundamental que os textos escritos, oferecidos às crianças, façam sentido para elas e que ler e escrever seja relevante e necessário para suas vidas.

A importância da literatura infantil, do conto para as crianças, está presente na escola observada, mas as profissionais da sala de aula precisam ficar atentas à maneira como fazem a abordagem, como selecionam o acervo de livros de literatura infantil, apresentando outros gêneros literários como poesias, parlendas, fábulas, e outros portadores de texto, a exemplo de jornais, revistas em quadrinhos, bulas de remédio, livro de receitas, ampliando, assim, as situações de letramento.

Apresentar à criança material impresso, ler histórias como atividade ou expor textos na parede não é suficiente para trabalhar o letramento. É preciso propor atividades planejadas que envolvam as crianças em práticas discursivas em que o texto lido tem de fato uma função enunciativa (CORSINO, 2003), com o objetivo de formar leitores e escritores, rompendo com a idéia de preparação para as séries posteriores e de que a criança só aprende em espaços formais, sistematizados, disciplinados.

Posicionar a criança como o centro do processo, rever concepções de criança, infância, alfabetização e letramento, refletir sobre a prática pedagógica, buscar embasamento teórico, eis o é o desafio das profissionais comprometidas com a Educação Básica. Sobretudo porque educar “é permitir que a criança se desenvolva como ser humano. Desenvolva todas suas potencialidades, indenidade, valores, sua ética, sua mente, sua auto-estima, sua capacidade motora, sua corporalidade. A infância é um grande tempo para se desenvolver tudo isso” (ARROYO, 2006, p. 6).

6.2.2 As crianças brincam na escola. Na Educação Infantil brincam de quê?

“O homem só é homem de fato quando brinca”
Friedrich Schiller.

A criança é criança porque brinca e brincando pode vivenciar sua infância com plenitude. Brincar é essencial à criança. Lembro com carinho das brincadeiras de minha infância em cima do pé de cinamomo, das lutas entre mocinhos e bandidos, quando sempre éramos reféns, eu e minha irmã. Outros tempos, mas sabemos que desde as épocas mais antigas, as crianças procuravam decifrar o mundo por meio de “faz de conta”, de jogos com bolas, com arcos, com rodas, com cordas, com bonecas. Brincar faz parte da vida, é uma necessidade da criança.

A criança aprende a brincar e isso acontece desde as primeiras interações lúdicas entre a mãe e o bebê. Pois, brincar não é uma qualidade inata da criança, “não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998, p. 3). À medida que a criança passa a interagir com a mãe, ela vivencia outras possibilidades de brincadeira. Ela as experimenta, às vezes solitariamente, antes de incorporá-las. Nesse sentido, a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando, nas interações sociais, do contato direto ou indireto com os outros.

Para Andrade e Urt (2007, p. 59), “o jogo e a cultura lúdica são a referência mais próxima que as crianças possuem para concretização do grande desafio imposto a todos os ‘filhotes de homem’, tornar-se humanos”, brincando livremente sem imposições dentro de suas próprias regras. Brincar faz parte da especificidade infantil e oportuniza à criança seu desenvolvimento e a busca de sua completude, seu saber, seus conhecimentos e sua expectativa do mundo. Por ser importante para as crianças e fazer parte de suas necessidades, a atividade lúdica e suas múltiplas possibilidades podem e devem ser utilizadas como recurso de aprendizagem e de desenvolvimento.

Lima (2005) lembra que a atividade lúdica, como recurso pedagógico, como valioso meio de aprendizagem e desenvolvimento, ainda não foi totalmente incorporada pelas escolas de Educação Infantil. A dicotomia entre o brincar e o aprender faz com que a atividade lúdica fique em segundo plano no contexto educacional. A brincadeira é muitas vezes utilizada como momento de relaxamento, de recreação, de descanso e de desgaste de energia excedente das crianças.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil chamam atenção

para a importância das atividades lúdicas, pois, além de desenvolverem habilidades importantes como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação, a criança amadurece a capacidade de socialização por meio da interação e experimentação de regras e papéis sociais. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade em outro momento.

É sabido que, ao brincar, a criança passa a conhecer as condutas, internalizar os papéis sociais e, nas interações com os adultos, esse conhecimento serve de modelo, de referencial para sua própria conduta, interferindo no desenvolvimento de sua personalidade e promovendo as qualidades indispensáveis para o estabelecimento das interações atuais e futuras com seus semelhantes (BETTELHEIM, 1997).

No Brasil, segundo Kishimoto (2003), termos como jogo, brinquedo e brincadeira, ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando nível baixo de conceituação deste campo. A busca dos significados usuais dos termos jogo, brinquedo e brincadeira favorece maior compreensão e aplicação deles como recursos pedagógicos. Essa autora conceitua o brinquedo “como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança” (2003, p. 7).

Na sociedade contemporânea, a Educação Infantil tem papel essencial no processo de formação das gerações mais novas e, para tal, faz uso de jogos, brinquedos e brincadeiras como importantes recursos pedagógicos que se apoiam numa concepção de criança, infância e educação.

O Projeto Político-Pedagógico da escola (2007) pesquisada adota a proposta pedagógica sociointeracionista, com destaque para o lúdico. Mas, as profissionais envolvidas na Educação Infantil têm clareza dessa concepção? Em que bases epistemológicas apoiam suas ações?

O brincar na educação infantil

Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar,
Vamos dar a volta e meia,
Meia volta vamos dar

Na brincadeira de roda “Ciranda Cirandinha”, retornamos sempre ao ponto de partida, apesar da ilusão de avançar. A ciranda das discussões sobre jogos, brinquedos e brincadeiras e sua importância como recurso pedagógico foi introduzida por Fröebel em 1940 nos jardins de

infância, aí inserindo as atividades orientadas pela jardineira e brinquedos e jogos como atividades livres, iniciadas pela criança. Freinet, outro importante teórico, propõe uma ponte entre o brincar e o trabalho, em suas oficinas e atividades fora da escola. Dewey estabelece a relação entre o brincar e o aprender, ao introduzir áreas de faz de conta e projetos na sala de atividades para que a criança possa trazer os temas da sociedade.

Idéias de um passado próximo, mas atuais e presentes, precisam ser incorporadas pelas profissionais que conduzem sua prática docente baseadas em suas próprias ideologias, em crenças pessoais, ao invés de conhecimentos teóricos produzidos pelas ciências.

Essa situação, no entender de Cerisara (1988), colabora para a formação de uma fragmentação das diferentes dimensões do ser humano, separando o pensar do sentir e o imaginar do criar e brincar. A superação da dicotomia, brincar e aprender, requer do professor mudanças de concepções sobre brincar, sobre criança e sobre educação.

Para o antropólogo Brougère (2005), muitos educadores dão pouca ou nenhuma importância para o “brincar” da criança, demonstram dificuldades para lidar com o lúdico, negando o espaço da imaginação e da criatividade presente nas relações sociais. Cientes da importância do brincar, principalmente para esse nível de ensino, é que passamos a refletir sobre as situações observadas, querendo não dar volta e meia, mas avançar, rompendo com a ciranda.

Quadro 10 – Incidência de brincadeiras nas quatro salas de aula

<i>Atividades</i> – (40 situações observadas)	Sala A	Sala B	Sala C	Sala D	Total
Brincadeiras tradicionais na sala de aula	05	0	02	01	08
Brincadeiras no pátio – as crianças brincam livremente	10	10	10	10	40
Brinquedos – (carrinhos e bonecas, sucata)	02	03	05	04	14
Jogos de montar, quebra-cabeça, dominó, passatempo	10	05	05	05	20
Jogos de Faz de conta	0	03	0	0	03

Jogos e brincadeiras tradicionais apareceram em oito situações na docência das 40 situações observadas. Brinquedos, carrinhos e sucatas, jogos de montar, quebra-cabeça, dominó e jogos apareceram em 34 situações, mas como atividade secundária, para passar o tempo, para esperar a professora chegar ou enquanto as crianças aguardavam os colegas terminar a tarefa. As brincadeiras “faz de conta” só foram presenciadas em três momentos, mas as brincadeiras livres, sem a intervenção dos adultos, ocorreram todos os dias, após o lanche, no pátio da escola.

A pesquisa mostrou que a orientação das ações educativas nessa escola promove a cisão entre o cuidar, o brincar e o estudar, negando também a importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil pelas poucas oportunidades em que aparecem.

O que esses dados significam? Será que as professoras não tiveram, em sua formação, discussões suficientemente convincentes sobre o papel do brincar na formação da criança? O que quer dizer sobre o fato de algumas modalidades do brincar aparecerem mais insistentemente (34 situações), ocupando, no entanto, lugar secundário? Será que, para as professoras, as brincadeiras livres no pátio são suficientes para o desenvolvimento infantil?

Em relação a isso, Kishimoto (2003) lembra que o uso de brinquedos e jogos destinados a criar situações de brincadeiras em sala de aula nem sempre foi aceito e, conforme a visão que o adulto tem da criança e da instituição infantil, os jogos se tornam marginalizados ou ficam relegados a segundo plano. Essa postura mostra a criança como um ser que deve ser disciplinado para a aquisição de conhecimentos, quando não preparada para as séries posteriores, negando a especificidade desse nível de ensino e, à criança, a oportunidade de ser criança e vivenciar sua infância com plenitude.

Vygotsky (1988) mostrou que a criança se desenvolve essencialmente por meio das atividades lúdicas e que elas têm impacto no processo de construção do sujeito, pois são fonte de desenvolvimento proximal³¹. A criança, quando brinca, demonstra e assume um comportamento mais desenvolvido do que aquele que tem na vida real. Na atividade lúdica, a criança “se torna” aquilo que ainda não é, “age” com objetivos que substituem aqueles que ainda lhe são vetados, “interage” segundo padrões que se mantêm distantes do que lhe é determinado, pelo lugar que na realidade ocuparem no seu espaço social.

Brincando, ultrapassa os limites dados concretamente para sua atividade. As ações simbólicas possibilitam liberdade para a criança, permitindo-lhe transgredir os limites dados por seu desenvolvimento real e configurando instâncias de constituição de seu desenvolvimento proximal, incorporando, nesse processo, sua cultura. Para esse autor,

as atividades lúdicas oportunizam situações de atuação coletiva, possibilitam imitações de comportamentos mais avançado de um semelhante, exercícios de funções e papéis para os quais ela ainda não está apta, o conhecimento e o contato com objetos reais e com aqueles criados para atender aos seus desejos de experimentação (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

Mesmo nas situações planejadas pela professora para outros fins, as crianças

³¹ Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) – distância entre o nível de “desenvolvimento real”, agir de maneira independente, e o de “desenvolvimento potencial”, necessidade do sujeito de ajuda e colaboração de um adulto ou companheiro mais experiente para orientá-lo na realização ou solução de problemas.

descobrem momentos para transgredir as ordens e entrar no mundo do faz de conta, como observado nessa situação:

14h10 – Uma hora que as crianças estão assistindo DVD Pato Donald, etc. Muitas crianças voltam a prestar atenção. A menina RA brinca com meu cabelo. *14h48* As crianças da professora Bianca são convidadas a irem para a sala ao lado. Ficam 16 crianças, só com a secretaria (substituindo a auxiliar). Muito ruído, mas as crianças dão gargalhadas, conversam brincam livremente. [...] Duas meninas brincam de pega-pega, passam por baixo da mesa. [...] Várias crianças estão no quadro escrevendo, desenhando. A professora está ausente da sala. Três crianças estão tentando pegar brinquedos que estão na caixa em uma prateleira mais alta. A secretaria dá a caixa para elas brincarem... é uma festa... Os brinquedos são velhos. A menina RA traz um telefone, brinco com ela de faz-de-conta... Não quer que eu termine a ligação, quer continuar falando comigo no telefone (01/04/08. Sala Jardim II, Sala Verde. – Linhas 50 a 66).

Para Vygotsky, o brinquedo emancipa, pois, ao aprender a brincar, a criança toma posse de uma atividade que permite e se sustenta na transgressão do real. Diante disso, as escolas de Educação Infantil, além de cuidar, devem educar e, para educar, utilizar jogos, brinquedos e brincadeiras como recurso para o desenvolvimento e emancipação das crianças sob sua responsabilidade.

Outro ponto indispensável estampado por esse autor é sobre a pré-história da linguagem escrita, que é desconhecido por muitos educadores. Segundo Vygostky, a aquisição da língua escrita é a apreensão de um sistema simbólico de representação da realidade. Contribui para esse processo o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos, dos brinquedos simbólicos, pois essas são também atividades de caráter representativo, utilizam-se de signos para representar a realidade. A criança, no andar da idade pré-escolar, com a ajuda do desenho e das brincadeiras de faz de conta, torna mais elaborada o modo como utiliza as diversas formas de representação. A representação simbólica nas atividades de faz de conta e no desenho espontâneo da criança é etapa anterior e forma de linguagem que leva à linguagem escrita. Os dados descortinam que as brincadeiras de faz de conta só aparecerem em três situações na docência. O tempo dedicado a essas brincadeiras e ao desenho, na escola da infância, precisa receber uma atenção especial do profissional que trabalha com crianças, pois são atividades essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação.

As brincadeiras consideradas tradicionais ocupam posição secundária nas atividades planejadas e desenvolvidas com as crianças das quatro salas de aula Jardim II. Entretanto, nos momentos em que ocorreram, pode-se observar que oportunizaram a interação crianças/crianças, criança/ adulto, envolvimento, espontaneidade, satisfação, prazer, como nessa

situação em que, mesmo não conhecendo a brincadeira “seu lobo”, as crianças participaram:

Vamos fazer umas brincadeiras, convida a auxiliar... Pergunta as crianças: de que vocês querem brincar? – Coelhozinho sai da toca, em coro. Não, porque aqui tem pouco espaço e risca o chão. Vamos brincar lá no pátio.- de *lobo mau*. Esperem um pouco, vamos organizar a sala. As crianças ajudam a colocar as cadeiras no lugar... – eu quero ser o lobo! ... Um menino é escolhido. (inicia a brincadeira) Vamos passear na floresta, enquanto seu lobo não vem. O lobo está? As crianças cantam e pulam pela sala. A cada questionamento o menino responde:- estou me secando, – estou me vestindo, – estou colocando a bota. Sai correndo atrás das crianças pela sala. É uma festa. Todas as crianças estão envolvidas. **2º Lobo** o menino JEL.Vamos passear na floresta... – estou colocando a bota; calça (faz gestos quando fala) – 2ª resposta: estou tomando banho e sai correndo atrás das crianças pela sala.[...] Pega uma criança para ser o lobo, fala a professora. Ela se recusa, senta-se à mesa... Tem que pegar, para não dar confusão (26-03-08 Jardim II – Linhas 73-89).

Em seguida, a professora propõe a brincadeira “trenzinho”, “o chefe manda” e “morto vivo”. As crianças participam, ficam eufóricas evidenciando prazer com as brincadeiras na sala de aula. Brincam por brincar, para interagir, por prazer e porque brincar faz parte da cultura infantil, de sua especificidade.

Observamos a ausência, nas salas de aula, de brinquedos e espaços “cantinhos” destinados às atividades lúdicas como casa de bonecas, jogos, bolas, livros de literatura. A ausência desses espaços na organização da sala desfralda a concepção de educação/escola incorporada pela professora do antigo ensino fundamental. Pouco espaço para brincadeiras. Tal postura faz com que a professora tenha atitudes mais diretivas, centradas em si, trabalhando com o grupo e ordens coletivas, ignorando as necessidades individuais, deixando as brincadeiras de fazer de conta em segundo plano.

Aqui, percebe-se forte contradição entre a prática e o discurso de algumas professoras, que atribuem importância ao educar brincando e à aprendizagem por meio de brincadeiras. Tal fato é relatado no capítulo V, quando entrevistamos as profissionais no tocante às concepções de Educação Infantil, e a brincadeira aparece como eixo organizador do trabalho pedagógico.

Lima (2005, p. 176), tomando como referência os autores da Teoria Histórico-Cultural, como Vygotsky, Venguer, Leontiev e Elkonin, alerta que a secundarização da brincadeira, na Educação Infantil, concebida por esses autores como atividade principal³², reduz as condições e as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento da criança.

³² Leontiev (apud LIMA, 2005, p. 160) define atividade principal a que se destaca, entre outras, num determinado estágio, por exercer uma maior influência no desenvolvimento psicológico e na formação da personalidade da criança.

Nessa escola, as brincadeiras tradicionais que presenciamos foram: “Seu Lobo”, “Passa Anel”, “O chefe manda”, “Morto Vivo”, “A bela Rosa Juvenil”, “Dança das cadeiras”. Dessas seis, só a brincadeira “O chefe manda” era conhecida das crianças. Quanto às demais, era a primeira vez que brincavam. Isso evidencia que as brincadeiras e os brinquedos tradicionais vêm deixando de fazer parte do dia a dia e da realidade da maioria das crianças, e a escola, por não incentivá-las, acaba favorecendo o esquecimento dessa importante tradição cultural.

O “dia do pátio”, destinado às atividades lúdicas dirigidas pelas profissionais, ocorrem fora do espaço da sala de aula, uma vez por semana. Nesse dia, a professora e a agente educacional propõem brincadeiras, com o apoio de material como pneus, cordas, até o término do primeiro período que se estende à hora do lanche, aproximadamente por uma hora e meia. Esse dia é esperado com ansiedade pelas crianças, que têm a oportunidade de “brincar”, tendo a atenção da professora e da agente educacional. Entretanto, determinar um momento para brincar, jogar, mostra a concepção que o tempo na escola precisa ser ocupado com trabalho e que o brincar não tem o destaque e a prioridade que merece no currículo escolar, encarado que é como recreação ou forma de as crianças extravasarem sua energia. Para Heriques (2005), “ninguém aprende brincando, só trabalhando. [...] Brincar seria uma exceção a norma do trabalho, uma quebra na rotina diária, algo espontâneo e desorganizado que não se encaixa no dia a dia de um espaço que as crianças frequentam para ter acesso ao saber” (p.125).

As brincadeiras são utilizadas pelas crianças para conhecer o mundo, construir significados, interagir e brincar livremente; sem o comando do adulto, também é fator de desenvolvimento e autonomia. As atividades livres, sem a interferência das profissionais, são facultadas às crianças todos os dias, após o lanche, quando brincam, em média, uma hora e meia, quando não mais.

10h. As crianças tiram os sapatos ou chinelos, guardam nas mochilas. As mães não querem que, “estraguem” os calçados. *10h às 11 horas ou mais:* as crianças brincam livremente no pátio de areia coberto. Há um parquinho de metal e balanços de pneus. Poucos brinquedos como “baldinhos” de areia, carrinhos, etc. (Caderno de Protocolo 1, Linhas 63, 67).

O pátio da escola é amplo, cercado e entreabre vários ambientes. O espaço de areia é coberto, protegendo as crianças da chuva e sol. A parte com terra e grama é protegida pela sombra das árvores que circundam a escola.

Foto 16 – Área coberta da escola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

Nesse espaço, elas brincam até o momento em que os pais ou responsáveis vem buscá-las, retornando à sua casa. Elas brincam com areia e água, sobem no “trepá-trepá”, se balançam nos balanços feitos com pneus de moto, pendurados na estrutura da área coberta, sobem e se equilibram na fila de pneus de trator e caminhão coloridos, parcialmente enterrados na terra, criam situações de faz de conta e interagem com as crianças da escola sempre aos olhos da supervisão das profissionais.

Nesses momentos, as crianças ficam livres, pois não existe programação ou qualquer atividade proposta pelas profissionais, só eventualmente elas intervêm. No pátio, a atividade das profissionais consiste em supervisionar, cuidar e acompanhar de longe as crianças, sem atividades programadas previamente por elas. Contatou-se que elas só participavam ou interferiam quando solicitadas pelas crianças, quando se dá um desentendimento, ou quando uma criança cai, deixando de aproveitar essas ocasiões para conhecer a criança.

Andrade (2007, p. 76) alerta que, no mais das vezes, as atividades consideradas livres, por não serem programadas, são vistas como menos importantes, relegadas a segundo plano. Mas, ao observá-las, identificou “formas ricas de interação entre crianças, criações incríveis, situações de faz-de-conta muito elaboradas [...] e também incentivadas nesses contextos”. Segundo ele, são oportunidade para obter informação sobre as crianças e seu universo.

Em sala de aula, há poucos brinquedos, tanto é que um bambolê é motivo de disputa entre as crianças. Os brinquedos existentes estão guardados em caixas de papelão, no alto da prateleira que há na sala, longe do alcance das crianças. Muitos não são adequados à faixa

etária delas e não há quantidade suficiente para todas. Dentro da sala de aula a prioridade é para atividades coletivas, consideradas pedagógicas e sob a orientação da professora. Nos demais momentos, as atividades com brincadeiras ou jogos são utilizadas para passar o tempo, como uma troca para conseguir atenção e disciplina ou para premiar as crianças que terminam as atividades.

6h45 – Início das atividades da Escola. As crianças são encaminhadas para as salas de aulas, até a professora chegar. Hoje as crianças dessa sala esperaram o primeiro lanche da manhã brincando com os brinquedos, carrinhos e pecinhas de montar. Há duas caixas em sala. Os brinquedos são velhos. Muitos estão quebrados (14.03.08 – Sala Azul Jardim II).

Algebaile (2005), ao denotar as escolas públicas sem brinquedos, sem jogos, onde as brincadeiras têm horário e local bem definidos, se pergunta “de que estão brincando nossas crianças?”

As crianças, cujos pais possuem melhor poder aquisitivo, têm mais acesso aos acessórios para suas brincadeiras, o que não é o caso das crianças que frequentam esta instituição. Os brinquedos industrializados, ou não, constituem grande motivação e atrativo para a criança, tanto é que, em determinado dia, uma das professoras trouxe a coleção de carrinhos de metal de seu filho para sua sala de aula. A situação foi assim descrita:

13h45 – A professora se dirige ao fundo da sala. Nas mãos uma caixa preta, retangular (brinquedos do seu filho, trouxe de casa). Pergunta para a auxiliar (que está pendurando os trabalhos já realizados no varal):- Olha quem mais caprichou no trabalho para ser o primeiro a escolher o carrinho. – Que responsabilidade, responde a auxiliar, mas vai dizendo os nomes das crianças (não sei com que critério). As crianças cercam a professora. [...]. A professora entrega, à medida que a auxiliar vai falando os nomes dos alunos, um carrinho, miniatura de ferro para cada criança que escolhem um entre os 28 existentes dentro da caixa. Torna a chamar cada aluno e entrega um segundo carrinho. Dá dois para cada criança. Tem 38 carrinhos, diz a professora. Três meninas também querem carrinho. O menino JO que não terminou o trabalho vem me pedir um lápis rosa. Dá o trabalho para a auxiliar e vai pegar um carrinho, critério para recebê-lo, terminar o trabalho – segundo trabalho, pois o primeiro que pintou deu para mim.[...]Tem menino com dois, três, quatro carrinhos.[...]Várias crianças então no chão, em cima da mesinha, brincando, conversando, alegremente.[...]... *14h45* – As crianças saem da sala para lavar as mãos. A professora recolhe os carrinhos e organiza a sala (10-4-08. Jardim II, linhas 25 – 67).

O critério utilizado para entregar o brinquedo é a comparação do que a criança produziu ao que seria “esperado” pela escola, selecionando os melhores e desconsiderando, nessa situação, o sujeito, suas possibilidades, sua criatividade, seus limites. O brinquedo como recompensa de uma atitude esperada, “quem mais caprichou”, mostra o desconhecimento da

especificidade infantil, a transposição do ensino fundamental cuja função é desenvolver hábitos, atitudes necessárias à vida escolar.

O brinquedo aparece como barganha para a conduta esperada e valorizada pela professora, atrelada à execução da tarefa escolar.

A professora não propôs nenhuma atividade dirigida com os carrinhos, mas as crianças se organizaram, brincaram entre si, alegremente. Houve disputa, comparação, algumas rixas pela posse, e muitos meninos surrupiaram os carrinhos das meninas, que logo perderam o interesse e foram brincar com uma boneca trazida por uma delas. Foi um dos momentos de maior alegria e participação das crianças, mas também gerou tumulto, algazarra, correria em sala. Para os que desconhecem a importância do brincar, esses momentos, quase sempre, são vistos como indisciplina. Os carrinhos disponibilizados a elas, além de serem objetos de cobiça, estimularam brincadeiras, evidenciando que as crianças gostam de novidades. No dia anterior, alguns brinquedos velhos doados por uma mãe foram disputados pelas crianças, pois perceberam que se tratava de novidade.

Utilizar a brincadeira como recurso pedagógico é tarefa complexa, exigindo do educador fundamentação teórico-prática, clareza de princípios e de finalidades, além de mudanças de concepção de criança e de educação. Pois,

a brincadeira, por ser uma atividade de natureza social, carrega no seu cerne diversos aspectos da cultura, de modo que, para torná-la essencial, no contexto educacional, é fundamental que o educador consiga perceber quais são os aspectos do desenvolvimento infantil que são exercitados e aprimorados, nesse tipo de atividade (LIMA, 2005, p. 158).

Em algumas situações de brincadeiras propostas pelas profissionais, ou mesmo nas manifestações livres, a atitude e expansão das crianças foram interpretadas como indisciplina, falta de atenção ou imaturidade. O entusiasmo, a correria, os gritos e os empurrões presenciados nos corredores, e mesmo dentro da sala de aula, talvez fossem evitados se jogos, brinquedos e brincadeiras fossem incorporados na prática docente.

Provavelmente, o que dificulta o uso de atividades lúdicas seja a estrutura organizacional baseada no cuidar, ainda com função assistencialista, ou preparação para as séries posteriores, apesar de a legislação brasileira considerar a Educação Infantil direito da criança, hoje considerada cidadã. Esse nível de ensino como educação básica teve conquistas significativas, mas está em processo de construção. É preciso refletir, questionar as práticas cristalizadas, a cultura organizacional existente e (re)definir sua função, inserindo em seu espaço a dimensão pedagógica, entendida como direito, como emancipação e erradicação da exclusão social, realizada em ambiente educacional adequado, com profissionais capacitados,

que respeitem as necessidades reais das crianças, sua especificidade e seu desenvolvimento.

Vários estudos já demonstraram que a intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças oferece material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis.

O professor, na instituição infantil, deve estruturar o campo das brincadeiras para as crianças, organizar espaços e tempos que favoreçam a iniciativa, a interação, a criatividade, enfim compreender que a expansão de fantasias, brinquedos ou jogos não são indisciplina ou falta de atenção. Através de uma brincadeira de criança, Bettelheim (1997) diz que podemos compreender como ela vê e constrói o mundo que ela gostaria que ele fosse, quais suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de expor em palavras, por medo ou falta de confiança no adulto mais próximo de si. Nenhuma criança brinca espontaneamente, só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejo, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança, determina suas atividades lúdicas. Brincar é sua linguagem secreta, seu mundo lúdico, refúgio que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.

Ao brincar, a criança lida com sua sexualidade e com os impulsos agressivos que estão presentes em seu mundo interno. Esse aspecto nem sempre é compreendido (BANDEIRA, 2006). A presença da agressividade na brincadeira não deve ser censurada, mas é importante seja observada com atenção, porque é brincando que a criança tem oportunidade para exprimir seus sentimentos.

Assim, no brincar, a criança vai, pouco e pouco, organizando suas relações emocionais; isso vai conferindo a ela condições para desenvolver relações sociais, aprendendo a se conhecer melhor e a conhecer e aceitar a existência dos outros, como nessa brincadeira proposta por uma agente educacional na sala de aula da professora Ana:

Corri, corri, cansei (gestos com as mãos e com os pés).
 Cansou, cansou, sentei (as crianças sentam).
 Sentei, sentei, deitei (as crianças se deitam no chão da sala).
 Deitei, deitei, sonhei (as crianças se deitam).
 Ficam alguns minutos, como se estivessem dormindo.
 Em seguida convida as crianças a falar sobre o que sonharam.: a menina RAY:
 Sonhei que estava em cima de uma árvore e tinha uma borboleta. Ela me mordeu. –
 Borboleta não morde, disse uma criança. O que ela faz, perguntou a professora.
 “Tava sonhando com um dragão que tinha fogo”, disse o menino JE. FEL: Sonhei
 com um dinossauro, estava lutando com ele que era muito muito forte.
 RU – o cavalo estava...
 MA – Com uma baleia. Onde você viu uma baleia? No rio. Era muito grande,
 pergunta à professora. (17/03/08, Jardim II, Sala Azul, linhas 3-14)

A brincadeira dirigida motivou as crianças que, prontamente, iam fazendo os gestos e acatando as ordens da professora, imitando-a. Para Santos (2001, p. 89), “a causa de tamanha entrega e envolvimento por parte das crianças é o prazer, o divertimento que o brincar proporciona a elas”. Inicialmente, elas estão de pé, os gestos são fortes e com ruídos, passando em seguida a se sentar, e posteriormente a se deitar. Essa sequência de ações acalma as crianças que se deitam no tapete e nos colchonetes espalhados pela sala. Elas fazem de conta que estão dormindo. Após alguns minutos, as crianças são “despertadas” e incentivadas pela professora a falar sobre o que sonharam.

Essa situação de jogo simbólico e de faz de conta estimulou a imaginação, ativando o imaginário e criatividade infantil. As crianças tiveram, nessa experiência oportunidade e liberdade para expressar suas emoções, sensações, pensamento sobre o mundo, que, como vimos, é povoado de borboleta que morde, dragão que tem fogo, dinossauro forte. Após a manifestação oral de todas as crianças, até a pesquisadora foi incentivada a falar sobre o que sonhou, as crianças foram convidadas a desenhar o seu sonho.

7h54 – As crianças vão para suas mesas com a tarefa de desenhar o que sonharam. Recebem uma folha de papel em branco para que desenhe o que sonharam. As crianças gostam da atividade. Ficam envolvidas desenhando livremente. Tia, tá feio? Questiona um menino. O que você desenhou? Sua Avó? Onde está o corpo dela? A professora passa pelas mesas questionando o que as crianças fizeram e escrevendo em letra caixa alta, identificando o desenho das crianças. Tia, não consigo fazer!
8h11 As crianças terminam e colocam o desenho no varal e ficam brincando pela sala, correndo. A professora elogia o trabalho do aluno LUH, o mais bem desenhado (17-3-08 Jardim II –Sala Azul Linhas 14-22).

Ao propor o lúdico para ensinar crianças de diferentes idades, em situações estruturadas, com a mediação de adultos, Bruner (apud KISHIMOTO, 2002) o concebe como forma de exploração estratégica que leva ao pensamento divergente, por sua característica pouco opressora e estimuladora da criatividade.

A criança de três a quatro anos tem dificuldade para compreender e respeitar jogos com regras. À medida que crescem, suas condições de pensamentos se desenvolvem e se intensifica também seu processo de socialização. Jogos como o “faz de conta” abrem espaço, progressivamente, para os jogos com regras. Estes jogos pressupõem relações sociais ou interindividuais com a cooperação entre os jogadores. Outra questão é que qualquer conteúdo, atitudes, valores podem ser ensinados à criança de qualquer idade, desde que respeitadas sua forma de pensar e que envolva uma concepção de aprendizagem que privilegia a exploração e a solução de problemas por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras. Nessa brincadeira, esses

aspectos são ressaltados:

14h35 – A professora liga o som. Diz: vem MAT, vem LU. O CD com cantigas de Roda começa a tocar. Para a música para aguardar as crianças que ainda estão no banheiro. Organiza um círculo com as cadeirinhas da sala. Agora sim. Temos que deixar um espaço para rodar em volta delas. Eu sei, diz uma menina. Quem não sentou sai, diz KA. Atenção! Vou ensinar como se canta. De pé. Mãozinhas para trás, nas costas. Um atrás do outro. Quando a profe Laura interromper a música, têm que sentar nas cadeirinhas, mostra as crianças. Presta atenção! Eu vou junto com vocês. Inicia a música. [...] A aluna AM, pela segunda vez insiste em sentar na mesma cadeira – considera sua. O primeiro aluno a sair é GU. Senta perto da profe Laura. Ele vai te ajudar professora. A criança obedece. Segue a brincadeira, mas cada vez que tira uma cadeira inventa um gesto novo para as crianças que estão na roda e continuam a brincar, como: bater as mãos no alto, em frente, pulando. As crianças gostam. Algumas se atrapalham, pois não conhecem a brincadeira. As crianças que saem ficam assistindo interessadas [...]. – Só ficam duas crianças [...]

14h54- Palmas para as vencedoras (23.03.08. Jardim II – Linhas 77-90).

Brincando na “Dança da cadeira”, as crianças tiveram oportunidade de trabalhar vários conceitos importantes e necessários a seu desenvolvimento, tais como interação entre elas, regras, reciprocidade, cooperação, autogoverno, autonomia, coordenação motora ampla, limite, atenção estratégica.

Foto 17 – Crianças Jardim II brincando “Dança das cadeiras”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

Como vimos, no ato de brincar, as crianças não estão preocupadas com os resultados e aceitam as regras. Isso desfila a importância de inserir jogos, brinquedos e brincadeiras na aprendizagem, pois o prazer e a motivação impulsionam a ação para exploração livre de conteúdo, sendo um recurso que o professor pode utilizar.

Vygotsky (1982) alerta para a importância de oferecer às crianças múltiplas experiências: “quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais disponham em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será a atividade de sua imaginação”. Diante da própria natureza do brincar, fica evidente a importância da brincadeira e sua relevância no meio social.

Venguer (apud ROCHA 2000) também mostra as contribuições e a importância das brincadeiras. Segundo ele, a brincadeira exerce influência na formação dos processos psíquicos voluntários da criança, no desenvolvimento de sua personalidade, no desenvolvimento da linguagem e da motricidade fina, além de proporcionar experiências sociais; o que é referendado também por Lima (2005):

As experiências coletivas nas interações lúdicas estão, especialmente, determinadas sobre a base de uma propriedade particular de pensamento, que leva a criança a desdobrar-se para se colocar no ponto de vista do outro, buscar consenso, fazer acordos, atuar de forma oposta e complementar, antecipar condutas futuras e, a partir dessa exigência, estruturar o próprio comportamento e considerar o outro nas suas ações (p. 169).

“Brinca de novo tia!”. A repetição na brincadeira é sinal de que a criança está lutando com questões de grande importância para ela e de que, embora ainda não tenha sido capaz de encontrar uma solução para o problema que investiga através da brincadeira, continua a procurá-la.

A maior importância da brincadeira está no prazer imediato da criança que se estende e se transforma num prazer de viver:

A brincadeira permite que a criança resolva de forma simbólica problemas não-resolvidos do passado e enfrente direta ou simbolicamente questões do presente. É também a ferramenta mais importante que possui para se preparar para o futuro e suas tarefas (BETTELHEIM, 1967, p. 68).

Brincar é muito importante porque, enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos mais necessários para seu crescimento.

Bomtempo (2005, p. 77) lembra que brincadeiras e jogos são considerados fatos universais, pois “sua linguagem pode ser compreendida por todas as crianças do mundo” e que são importantes para se conhecer bem a criança. O brincar favorece a socialização da criança, pois é brincando que o ser humano se torna apto para viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico, uma vez que exige concentração durante grande quantidade de tempo, desenvolve a iniciativa, a imaginação e o interesse. É o mais completo dos

processos educativos, pois influencia o intelecto, o emocional e o corpo da criança.

Teorias sobre o brincar e o desenvolvimento infantil, segundo Wajskop (1992), precisam estabelecer uma relação com práticas educacionais e crianças reais. O lúdico é um dos caminhos para o trabalho pedagógico, que encontra nele um meio de manifestação e expressão:

Geralmente as propostas transmitidas idealizam a infância, criando uma idéia, junto aos educadores, de que ora não há nada por fazer frente às brincadeiras, ora estas devem ser aproveitadas de maneira estritamente didática, transformando o jogo livre em exercício motor puro e simples (WAJSKOP, 1992, p. 98).

A ausência de sistematização e compreensão do significado educativo e cultural de jogos, brinquedos, brincadeiras na educação infantil dificultam a transmissão de experiências, valores, conhecimentos, para as crianças, perdendo excelentes situações de aprendizagem.

As profissionais, intuitivamente, relacionam-se com as crianças de forma lúdica e oportunizam algumas brincadeiras, configurando-se isso como algo bastante positivo. No entanto, o brincar da criança, seu entusiasmo e suas manifestações na e durante as brincadeiras são interpretados como bagunça. Para evitar a “indisciplina”, os ruídos, brinca-se pouco, privilegiando atividades de motricidade fina, como pintar, colorir, recortar, geralmente folhas mimeografadas, sobrelevando a ordem, o silêncio, a disciplina, secundarizando as necessidades e especificidades dessa faixa etária.

A utilização do desenho estereotipado, mimeografado, castra as possibilidades de expressão, de interlocução das crianças. O desenho é utilizado “como entretenimento, como passatempo, como controle disciplinar e não como processo de criação (LEITE, 2005, p. 273). Para esse autor, é fundamental as instituições proporcionarem às crianças espaços de criação, mas respeitar e valorizar o processo de produção da criança, como capaz de expressar-se e fazê-la sentir-se convidada/desafiada a vivenciar propostas estéticas, inseridas num projeto mais amplo de formação estética e cultural, pois o desenho como entretenimento, como passatempo, como controle disciplinar, e não como processo de criação, se esvai, se perde.

Na atividade abaixo, é possível reconhecer a tentativa da professora em disciplinar/conter as crianças. Para desenvolver a atividade, as crianças foram colocadas sentadas no chão, encostadas na parede:

9h26 – Escovação dos dentes e retornam à sala de aula. A professora senta junto as crianças que não terminaram a tarefa iniciada antes do lanche. As demais brincam livremente pela sala. A auxiliar propõe que brinquem de “Passa anel”. Explica a brincadeira para as crianças, pois elas não a conhecem. Elas estão agora, sentadas no chão, encostadas na parede. A professora preende as crianças de onde está. O que

vocês têm hoje que não escutam! (num tom enérgico). Inicia a brincadeira. MAT acerta quem está com o anel. [...] Segue a brincadeira. A professora se junta às crianças e mostra ao GEA como passar o anel, sem que os colegas percebam. LUA adivinha com quem está o anel. Um menino que não entendeu a brincadeira questiona: ele passou e me deixou o anel... Não é assim, não pode dizer, tem que adivinhar. Um menino passa e coloca o anel na mão da professora. Agora as crianças estão em silêncio, envolvidas, a professora brincando junto. 19h50 – A merendeira deixa uma vasilha com bananas para ser distribuída para as crianças antes de irem ao pátio. Está calor. A professora liga o ventilador. Presta atenção RU. Olha onde ela vai colocar o anel. Agora as crianças ficam inquietas, começam a se mexer, a se levantar. A auxiliar anuncia. Só essa rodada e vamos comer banana para depois ir ao pátio. Vamos colocar a casquinha no lixo. As crianças cercam a mesa e comem satisfeitas. Quem terminou pega a mochila para ir ao pátio, brincar no parquinho da escola. A auxiliar pede que ajudem a organizar as cadeiras (23/04/08, Jardim II, sala Azul, Linha 37-56).

As crianças precisam usufruir gradativamente situações em que podem agir com independência, experimentar aquelas em que possam tomar decisões e participar de experiências em que sejam convidadas a se expressar livremente, brincado. Cabe aos profissionais desempenhar ação de apoio, orientação e incentivo. A brincadeira, o lúdico, não pode ser desvirtuado por objetivos pedagógicos, disciplinares. Outra questão a considerar na Educação Infantil é integrar educar-cuidar. Mais que isso até. O trabalho pedagógico implica equilíbrio em relação aos aspectos afetivos, físicos, cognitivos, individuais e sociais da criança, hoje considerada cidadã com direito a uma educação de qualidade.

6.2.3 – *Músicas – cantos infantis*

“Sem a música, a vida seria um erro”
(Nietzsche).

O Maestro Roberto Minczuk, em entrevista à Revista Cultura (2007), afirmou que “A música estabelece cais sem fronteiras. Ela moldou civilizações e sociedades. É uma forma eficaz e rápida de comunicação”.

Além de ser uma linguagem universal e poderosa fonte de comunicação, Pontes (2008) também ressalta que a música é elemento constituinte e estruturante da natureza humana. Habita em nós de modo indissociável e está presente em todas as culturas. Como expressão artística de cada cultura revela o modo de perceber, de sentir e de articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relação entre os indivíduos na

sociedade. Ao longo da história humana, a música tem-se mostrado expressiva e privilegiada forma de linguagem e conhecimento associada a seu caráter lúdico de integração social, está presente em todas as manifestações humanas. Na educação infantil não é diferente.

À luz dos Referencias Curriculares Nacionais (1997), “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, confere caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de modo geral, e na Educação Infantil, particularmente.

O dia a dia da escola de Educação Infantil observada é repleto de atividades que envolvem músicas infantis ou “cantinhos/cantigas”. Esses, sempre acompanhados de movimento e gestos corporais feitos pelas crianças, são uma das atividades que mais aparecem em aula, utilizadas em diferentes situações, como no início desta aula em que a professora cantou quatro cantigas, em sequência. Inicialmente, para cumprimentar os colegas, a professora e, de igual modo, ao Menino-Deus:

Bom dia, professora, como vai?
 A nossa amizade sempre mais
 Seremos bons amigos
 Bom dia, professora, como vai?
 Bom dia, amiguinhos...
 Bom dia, Jesus Cristo...
 (7-3-08, Sala Verde, linha13-14).

As crianças participam, cantam em coro, demonstrando que conhecem a cantiga e imitam os gestos das professoras.

Em reforço, cantam uma cantiga para trabalhar as partes do corpo (olhos, boca, nariz, mãos, pés):

Cuidado boquinha quando fala.
 Cuidado narizinho quando cheira.
 Cuidado mãozinha quanto pega.

A professora explorou a parte que falava das mãos, fazendo vários questionamentos: Só que ela própria responde. Para que servem? Beliscar, jogar areia no coleguinha? Aproveitou para chamar a atenção das crianças pelo que ocorreu no pátio em outra oportunidade. Falava muito alto, estava nervosa. A boca serve para quê? Para cantar? Uma criança responde: “Beber leite, comer”. ”Muito bem”, elogia a professora. O barulho do

cortador de grama no pátio atrapalhou o andamento da aula. As vinte e duas crianças ficaram agitadas. Quando a canção fala sobre o nariz, as crianças começam a interagir, a cheirar.

Na sequência, pergunta às crianças o que querem cantar. Vamos cantar o canto do Martelo ou do Pirulito? Faz uma votação. As crianças levantam as mãos. Decide cantar os dois cantos. Senta-se na cadeirinha, junto à mesa das crianças e inicia o canto com os gestos.

Cantiga do Martelo

Tudo bate com um martelo – uma mão fechada bate na mesa. Tudo bate com dois martelos – duas mãos fechadas...
 Tudo bate com três martelos – duas mãos e um pé...
 Tudo bate com quatro martelos – duas mãos e os dois pés...
 Tudo bate com cinco martelos – duas mãos, dois pés e mexe a cabeça para cima e para baixo, cantando.
 Agora tudo vai descansar e dormir. As crianças se debruçam sobre a mesa. “Despertou” – bateu palmas com força na mesa.

Música: Escravos de Jó

Em duplas, cantam a música, fazendo gestos com as mãos. Quatro crianças não interagem, ficam só olhando (07.03.08. Jardim II, Sala Verde, linhas 30-33).

Além desse exemplo, presenciamos a entoação de noventa e duas músicas³³, em quarenta situações observadas, utilizadas pelas professoras para motivar ou acalmar as crianças. Como vimos, as músicas cantadas tem uma coreografia de gestos e movimentos, propostos pelas profissionais e imitados pelas crianças. As cantigas também demarcam o início das refeições e das atividades que envolvem letras e palavras, servindo como marcador de tempo e funcionando também como um rito na troca da rotina, como observado no dia 17-3-08, na sala A. Enquanto estão saindo para o lanche (pão com carne moída e suco), as crianças cantam:

Havia uma barata na careca do vovô.
 Assim que ela me viu bateu asas e voou.
 Dó ré mi fá, fá, fá, dó, ré, dó ré, ré..

Conheço um Jacaré,
 que gosta de comer,
 esconde seus dedinhos,
 senão o Jacaré,
 come seus dedinhos e o dedão do pé...
 (Linhas 47 a 53. 9h15)

Em seguida, é feita a oração “Meu bom Deus, muito obrigado por esse lanchinho tão gostoso”, e o lanche é servido.

³³ Esse dado se refere às vezes em que os “cantos” são utilizados e não à diversidade de músicas.

Nessas situações, à música se recorre para conter a turma, como disciplina e forma de homogeneizar o tempo escolar: entrada, lanche, silêncio. Essa prática não deixa de ser uma forma camuflada da utilização de mecanismos disfarçados de comando para manter o controle do tempo e do espaço, e assim “preservar a tradição de fazer-se obedecer” (FUKS apud BUJES, 2001, p. 134).

As crianças estão eufóricas, querendo mais. Vocês não cansam! Exclama a professora. *9h15*. Higiene/Alimentação – Lavar as mãos. Primeiro as meninas que saem com a auxiliar em fila. Os meninos ficam brincando livremente pela sala. A professora chama para a fila. Canta:
 Quem vai chegando vai ficando atrás.
 Criança educada é assim que se faz
 Organiza a fila dos meninos e vão ao banheiro lavar as mãos. **Lanche:** Fico fazendo os registros na sala. Escuto: Cantos: Palminhas, palminhas, nos vamos bater. Oração (26.03.08. Jardim II, Sala Azul – Linhas 117-123).

Em relação a essa situação, Maffioletti (2001) critica a predominância dessa prática docente e sugere que se pense sobre o lugar da música na Educação Infantil, pois muitas letras e “cantinhos” infantis carecem de sentido, são carregadas de lições de moral e de repetições monótonas que inibem a criatividade. Segundo ela, isso se deve à concepção de que as músicas desenvolvem o esquema corporal, coordenação motora, lateralidade, expressividade e criatividade das crianças, além de trabalhar a noção de números, cores, os animais, etc. Entretanto, nomear segmentos do corpo não favorece o desenvolvimento do esquema corporal, e os gestos não garantem a construção das relações espaciais. As atividades de imitação³⁴, gestos e movimentos corporais, usualmente, seguem o modelo sugerido pela professora além de ser uma forma sutil de imposição e autoritarismo disfarçado em brincadeira, não favorecendo a criatividade.

Outra situação é que a música tem se restringido a momentos de recreação, festas comemorativas, deixando de lado o desenvolvimento musical da criança. A música é uma forma de linguagem. Deve fazer parte na formação integral da criança. Ensinar a descobrir o mundo dos sons, pesquisando ritmos, melodia, harmonia é um aprendizado prazeroso para as crianças e o professor, como mediador, pode ensinar a criança a cantar e aprimorar seu gosto musical, rompendo com o estereótipo de que algumas crianças têm jeito e outras não para música.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil afirma que a música é “uma

³⁴ A autora diferencia essa imitação sistemática – que estimula respostas corporais sem que estas representem alguma coisa pensada pela criança, com o de imitação defendida por Piaget. A criança aprende a imitar a partir de investimentos pessoais que lhe permitem incorporar as novas experiências a seu saber pessoal (MAFFIOLETTI, 2001, p. 132-134).

das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente” (BRASIL, 1998, v.3, p. 45).

Ajudar a criança em seu fazer musical é garantir a essa criança a compreensão de que ela canta porque identifica os sons do seu ambiente, que bate o ritmo na pulsação porque internalizou essa pulsação, proporcionando-lhe segurança e confiança do ato de se expressar através da linguagem musical.

Em relação a isso, Gomes (2005) ressalta que, quanto maior for o contato com as diversas linguagens, maior será a percepção do mundo. Podendo ler o real com instrumentos variados, mais ampla será a leitura. Sugere que, em uma aula de música, o professor pode trabalhar os sons e seus efeitos. O som não é produzido apenas por instrumentos, pois “nosso corpo produz sons variados e fascinantes [...] A natureza, os animais, a água também produzem som. [...] Tudo que produz som é material para uma aula de música” (p. 131).

Gomes (2005) reconhece, no entanto, que “a música que é, ao lado da matemática, a mais importante linguagem da mente quando ela está em um momento não verbal, não se articula na escola” (p.132). Segundo a autora, tanto o trabalho científico como o artístico utilizam a imaginação e criam outras situações, mas não podem ser desinteressantes. A aula de matemática e a aula de música na escola são maçantes porque privilegiam a técnica e a memória. Não há criação.

Diante disso, cabe ao professor se valer de músicas e cantigas, desenvolvendo um trabalho artístico, musical, utilizando a imaginação e oportunizando novas situações, tendo presente que, ao trabalhar com os sentidos, ajuda seus alunos a enxergar o mundo com um olhar diferente, novo e poético. Cantar, rodar, bater palmas no ritmo não é suficiente. As crianças precisam ter experiências concretas. Música não é só cantar. O manuseio de objetos sonoros, instrumentos musicais e acesso a variados gêneros musicais também é importante.

Por outro lado, a música e cantigas ajudam na exploração das letras do alfabeto. Canta-se uma música em que a letra é o próprio alfabeto, como a música “Alfabeto da Xuxa”.

9h11 – Lanche. Estou na sala terminando de registrar. Ouço o canto: Seu lobato tinha um sitio, ia, ia, ou...
Nesse sítio tinha um cachorro.
Era au, au pra cá, era au, au pra lá...
(Seguem cantando, fazendo gestos – trocando o nome dos bicho: gato, pato, vaca, etc.).

Outro canto:
Era uma casa, bem fechada
Abra a janela, deixa o sol entrar
Perto a casa tem uma árvore e os passarinhos, voam nela assim.

Perto da árvore tem uma ponte
E por baixo dela passa um rio assim (gestos)
Já está de noite, troveja.
Fecha a janelinha que vai chover
(27-3-2008 – Jardim II – Linhas 65-72)

Como vimos, músicas e canções aparecem na escola, mas de maneira estereotipada, das quais se socorre mais para controlar os corpos. O repertório de músicas destinadas ao público infantil são cantigas tradicionalmente escolares que versam sobre civismo, introdutórias de conteúdo programático, formação de hábitos e atitudes e comemoração de datas, tais como Páscoa e Dias das Mães utilizadas, principalmente, na chegada, na saída, na hora do lanche, nas saudações de bom dia, para introduzir o nome das letras, como o Abecedário da Xuxa. As músicas e canções têm o objetivo de disciplinar os corpos. Não há preocupação com a educação musical de fato, com a apresentação de músicas brasileiras e (ou) com a apresentação de outros gêneros, desconsiderando que a música também é forma de linguagem.

Aparece o uso inseparável de canções, músicas infantis e gestos já estabelecidos para fixar os ensinamentos às crianças, gestos que são sempre repetidos durante o mesmo canto. Visando à formação de hábitos e atitudes, reforçam o caráter disciplinar e de comando das canções.

Com o decorrer do tempo, as canções se tornam previsíveis para as crianças e a prática do canto, monótona.

As canções são um meio de transmissão de elementos de nossa cultura, como as canções folclóricas, mas, para alguns professores, as canções são apenas meio de auxiliar no aprendizado de outras disciplinas e tarefas, ou simplesmente para preencher o tempo, não importando nem mesmo “detalhes”, como afinação ou expressividade.

No Brasil, a música popular brasileira teve início no século XVIII, quando as cidades começaram a ganhar densidade demográfica, surgindo um povo capaz de produzir e, principalmente, cantar suas músicas como forma de expressão.

Conhecer a música popular brasileira é criar um espaço para o aluno conhecer a história da música, é criar meios para contextualizar e oferecer ao aluno acesso às riquezas de nossas obras musicais, valorizando nossa cultura, socializando-a e reconhecendo suas referências (estilos, movimentos e diversidades).

6.2.4 – TV e Vídeo

Vivemos em uma sociedade complexa com um número muito maior de informação disponível do que detinham as crianças de outrora. Lembro o impacto que as primeiras imagens de TV, em preto e branco causaram em mim, quarenta anos atrás, quando assisti pela primeira vez a cenas da novela “Selva de Pedra”. Em minha infância, o contexto era menos complexo no que se refere aos recursos e tecnologias. Não havia o intenso diálogo entre culturas que se dá hoje, mediado por diferentes recursos de comunicação social, como foi a transmissão, em tempo real, da 29ª Olimpíada de Pequim (2008), só para ilustrar. A sociedade está em constante movimento, é dinâmica.

Hoje, em pleno século XXI, poderíamos dizer que também é analfabeto aquele que não entender o funcionamento da mídia. Salgado (2005) lembra que, em nosso país o acesso às novas tecnológicas, sobretudo às digitais, é definido e circunscrito pelos aspectos sociais e econômicos, e são as crianças mais abastadas que têm acesso e intimidade com os meios eletrônicos.

Vivemos na era da imagem. Portanto, “precisamos alfabetizar o aluno também nesse contexto para que saiba analisar criticamente um programa de TV, um filme, uma fotografia, a reportagem de um jornal e até a Internet” (MICHELON, 2008, p. 21). Desse modo, a escola pode ensinar à criança acesso e postura crítica diante dessa nova realidade.

Neste século, a vida é determinada pela leitura de imagens e palavras que têm como suporte, além da gráfica, a mídia³⁵ eletrônica (televisão, vídeo, cinema, computador, internet), provocando novas maneiras de ser leitor e ser escritor e novas formas de estar, compreender e interferir nesse mundo. Simultaneamente, lemos palavras, formas, cores, sons, olhares, gestos, odores, acontecimentos.

A televisão, como meio de comunicação e socialização, impõe-se cada vez mais ao ambiente doméstico, abrindo novas formas de experiência que influem na construção da realidade, atingindo principalmente as crianças.

A grande maioria das nossas crianças vê televisão diariamente, sendo para elas uma opção de lazer e entretenimento. Isso, no entender de Bandeira (2006, p.62), tem consequência nos “processos de construção da pessoa, de construção de identidade, colocando-nos cada vez mais expostos aos contingenciamentos de subjetividades mutantes”.

³⁵ Mídia – conjunto dos meios de comunicação e que inclui, indistintamente, diferentes veículos, recursos e técnicas. Comunicação centrada na imagem.

Os programas de televisão, os comerciais lançam modas, comportamentos, costumes e as experiências vividas nesse envolvimento tecem uma rede de relações fragmentadas em que os telespectadores se envolvem continuamente. Ao penetrar nossos lares, as imagens da televisão “conformam ações de socialização atuantes na produção de disposições sociais identitárias, participando da formação dos sujeitos, de seu modo de pensar, de suas práticas, de suas escolhas” (BANDEIRA, 2006, p. 63). São as crianças que estão mais vulneráveis aos apelos de consumo e aos valores presentes na publicidade apresentados nos programas e propagandas.

Valendo-se de uma linguagem visual e auditiva para veicular significado múltiplo, a televisão, como agente de socialização, cria necessidades e imprime novos padrões de comportamento, pois essa mediação tecnológica lida com o poder das imagens e traz palavras, sons, sensações, lembranças que ativam outras, estendendo nossa percepção, nossa capacidade de inteligência, nossa memória.

A construção do significado das linguagens da mídia se dá a partir da aproximação entre os signos³⁶ aprendidos nessas linguagens e outros signos já conhecidos, formando uma cadeia que perpassa de uma consciência individual para outra, construindo significados sociais alicerçados na interação com a linguagem desses meios de comunicação, tornando-se poderosos mecanismos formadores da consciência individual e coletiva. Pois, “tudo que é ideológico possui um valor semiótico [...] a consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (BAKHTIN, 1996, p. 32).

A linguagem que os diversos recursos de mídia veiculam está estruturada para servir a determinadas finalidades e tem intenções específicas, como informar, persuadir, convencer, recrear, mas “não podem exaurir todas as possibilidades que uma criança tem, especialmente porque eles não criam relacionamentos” (ROZZOLI, 2005, p. 6).

Como mediadora da linguagem, faz com que as crianças construam significados, ampliando suas formas de ler a realidade e incorporando referências culturais que transcendem a seu meio sociocultural imediato. A partir do desenvolvimento dos meios de comunicação e do advento da linguagem virtual, a dimensão globalizante da linguagem vem provocando alterações nessa interação, introduzindo novos elementos, próprios de formações culturais distintas daquelas em que as crianças estão inseridas.

É por meio da convivência com as linguagens da mídia que as crianças conferem novas características a suas relações sociais, ampliando suas formas de ler a realidade,

³⁶ Signo, para Sussure, é a união de um significante com um significado. É tudo que nos remete a uma idéia ou a outra coisa (POSSARI; NEDER, 2003).

ressignificando o real e incorporando referências culturais que transcendem a seu meio sociocultural imediato.

Segundo Salgado (2005, p. 135), “a dimensão cada vez mais virtualizada do real percebido pelas crianças no mundo contemporâneo tende a intensificar os dispositivos simbólicos que compõem uma cultura lúdica”.

Essa autora, reportando-se a Brougère, afirma que o repertório de imagens veiculadas pela televisão, videogame, internet, jogos de computador, se apresenta como o principal fornecedor de suportes simbólicos para as brincadeiras das crianças e que televisão e brincadeira têm ações recíprocas quando os textos midiáticos a elas veiculados se integram aos referenciais simbólicos e à lógica que regem uma cultura lúdica específica:

A televisão alimenta a brincadeira ao oferecer-lhe novas significações, por outro, a brincadeira abre possibilidades para que a criança se aproprie do conteúdo televisivo e deste se distancie ao inventar e criar cenas e personagens a partir das imagens com as quais se confronta (SALGADO, 2005, p. 136).

Em outras palavras, nem tudo pode ser considerado como brincadeira, pois, para a autora, “brincar com as imagens televisivas jamais significa, para a criança, copiar fielmente o que vê, mas sim compor, combinar, relacionar essas imagens com o conjunto de representação que já constitui o universo simbólico de sua cultura lúdica” (p. 136).

Nas últimas décadas, a infância vem ganhando status, e as propostas de programação vêm sendo alternadas e ampliadas. Apesar do conteúdo ideológico, ela contribui para enriquecer a cultura divulgando-a, e é excelente recurso de linguagem para comunicar, ao utilizar recursos verbais e não verbais.

Apesar de pertencermos a uma sociedade “tecnológica”, consequência do mundo globalizado, a educação ainda é excessivamente baseada na cultura oral e no texto impresso, sendo uma das áreas mais tímidas em relação ao uso das tecnologias³⁷ (PABLOS PONS, 1994).

Hoje, há uma cultura televisual estruturada por dinâmicas comerciais, que proporcionam às crianças e jovens informações, valores, saberes e padrões de consumo.

Segundo a Constituição Brasileira de 1988 (art. 221), o atendimento “preferencial às finalidades educativas, culturais e informativas” deve ser o primeiro princípio a orientar a

³⁷ A palavra tecnologia deriva do grego e apresenta vários significados, entre eles: “processo altamente elaborado de pensar”, ou “conjunto de regras através do qual se consegue algo”. Mídia é veículo ou meio de divulgação da ação publicitária. Qualquer material físico que pode ser usado para armazenar dados: a televisão quando utilizada como veículo de comunicação. A palavra tecnologia aqui será utilizada para referir-se às formas tecnológicas da comunicação como TV, DVD, computador, internet.

produção e a programação de emissoras de televisão, dado o caráter da concessão pública.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (art.76) prevê que “Emissoras de rádio e televisão somente exibirão no horário recomendado para o público infanto-juvenil com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas”.

Se os recursos tecnológicos são importantes meios de comunicação, eles podem ser grandes aliados da educação, e da Educação Infantil, mas isso depende da visão que os profissionais que a utilizam têm deles. Estudos mostram que a eficácia das novas tecnologias na educação não está no instrumento, mas no sentido de seu uso. O uso isolado de uma ou outra tecnologia não garante ensino de qualidade. Os recursos devem ser vistos, não só na Educação Infantil, mas em outros níveis de ensino, como meio e não como fim em si mesmo. Para Machado (2000), a televisão é e será aquilo que nós fizermos dela.

A TV é um dos elementos imprescindíveis para o trabalho com/de linguagem em nível formal, crítico e de persuasão. Por isso, é preciso ultrapassar a tendência instrutiva, reprodutiva das tecnologias, observar não só os aspectos técnicos, bonitos, envolventes, estéticos, lúdicos e motivacionais, mas a qualidade do conteúdo e da mensagem a eles vinculados e colocá-las a serviço da emancipação e de liberdade.

Para se apropriar e utilizar as tecnologias da comunicação na educação, o desafio segundo Demo, (1998), é agir como professor-pesquisador, re-significando a prática, transformando-a em práxis, pois elas, por si sós, não garantem processo formativo essencial na aprendizagem autêntica.

As tecnologias invadem nosso cotidiano. Vivemos em uma sociedade midiaticizada, em que a comunicação é poderosa. Salgado (2005, p. 57) reforça que, por meio de qualquer tela, “entramos em contato com uma realidade desenhada por imagens e dígitos. Realidade esta que tem alterado sensivelmente nossa percepção do tempo e do espaço, assim como nossas formas de conhecer o mundo”.

No referente a esse pensamento, Umberto Eco (apud FRANCO; SAMPAIO, 2002) chama a atenção para o papel da escola em desenvolver nova forma de competência, uma arte ainda desconhecida de seleção e destruição de informação, de uma nova sabedoria. A escola deveria ser um lugar privilegiado onde os alunos pudessem usar, praticar, refletir e discutir sobre as imagens, informações e saberes que as linguagens da tecnologia produzem e veiculam.

O Uso de TV e DVD na Educação Infantil

Nas sociedades ocidentais, assistir à televisão tornou-se a terceira atividade à qual os adultos dedicam mais tempo, depois de trabalhar e de dormir, e a segunda à qual as crianças dedicam mais tempo, depois de dormir (FERRES apud FRANCO; SAMPAIO, 2002).

O espaço para as crianças brincarem vem diminuindo consideravelmente, em função do crescimento da criminalidade, o tráfego de veículos nas ruas, ou pelo fato de as crianças estarem mais atarefadas com atividades que as mantêm dentro de instituições ou diante dos meios modernos de comunicação, TV e internet.

Nesse sentido, Franco e Sampaio (2002) mostram que a vida da criança está marcada, cada vez mais, pela leitura de imagens e palavras, instigando outras maneiras de ser leitor, escritor, outras formas de estar, compreender e interferir nesse mundo marcado pela cultura tecnológica e pela mídia.

A escola pode aproveitar os recursos tecnológicos em sala de aula de forma inovadora e educativa ao abrir oportunidade de situações de aprendizagem mediadas pelas mídias sociais como mídia como TV, vídeo, DVD, jornais impressos e falados (vários portadores de textos), revistas, rádio, fotografias, registros sonoros gravados e filmados, cinema, informática, literatura infantil, teatro, música, oportunizam a leitura do mundo e a construção do conhecimento.

Outra questão desfilada por Salgado (2005) é que a criança, marcada pela ingenuidade e incompetência, cujo desenvolvimento dependia do controle adulto, por meio de uma educação pautada na disciplina e moralização, torna-se protagonista e alvo privilegiado da sociedade de consumo. Se, anteriormente, a família e a escola eram as instituições responsáveis pela socialização e educação das crianças, hoje elas contam com o aporte da mídia eletrônica, alterando concepções de criança e educação que precisam ser consideradas pelas profissionais que atuam na Educação Infantil.

Então, trata-se de pensar a criança na contemporaneidade, analisá-la em suas mediações com a mídia, considerando as relações que crianças e adultos estabelecem entre si, uma vez que infância é uma categoria social, um conceito relacional.

A pesquisa mostrou que o uso da TV e DVD – a apresentação para as crianças de histórias infantis e desenhos animados – aparece em quinze situações das quarenta observadas nas salas de aula. Sabemos que ouvir histórias contadas pela professora, assistir a filmes de literatura infantil são práticas de alfabetização e de letramento, à medida que as experiências com diferentes gêneros textuais e material de audiovisual contribuem para o desenvolvimento

da linguagem oral, franqueado pelo contato com a língua culta e acesso a um vocabulário rico e diversificado, favorecendo o letramento.

Não podemos esquecer que o letramento está presente na vida da criança desde o nascimento, antes mesmo de ela frequentar a escola e diariamente, mesmo sem perceber, tomamos contato com um conjunto de linguagens diferenciadas que integram a sociedade, fazendo com que estejamos sempre ressignificando a realidade que nos cerca por meio da linguagem.

Filmes, músicas e histórias de literatura infantil, utilizando meios audiovisuais, são manifestações culturais que expressam a riqueza do mundo humano. Seu emprego, visando a situações de ensino-aprendizagem, mediadas por um adulto, deve ser incentivado em meio às crianças de tenra idade, como observamos na sala de aula da professora Ana:

8h21 – A Auxiliar recolhe os lápis de cor. As crianças que terminam são encorajadas a levar sua cadeirinha em frente do suporte onde está a televisão. A professora organiza as cadeiras. Calmamente diz para elas que está esperando silêncio, que precisam se acalmar. Estou esperando as crianças – que ainda não terminaram. Coloca o DVD. Só uma menina fica terminando o trabalho. O DVD “Patati Patata” apresenta músicas cantadas por dois palhaços que fazem gestos. Há também crianças, imagens, piadinhas. As crianças ficam encantadas. Fazem gestos imitando os palhaços, se levantam, curtem as imagens e som. Uma das merendeiras entra na sala com uma bacia grande, cheia de pipoca que é colocada em copos descartáveis e distribuído às crianças. Elas vibram com isso. RUA recebe da auxiliar uma mamadeira (leite e chocolate) que estava em sua mochila. Não quer comer pipoca. A professora chama a atenção das crianças quando aparecem palavras, letras ou números do CD que estão assistindo (13/03/08. Jardim II, Sala Azul, Linhas 39-50).

O DVD utilizado pela professora, destinado à faixa etária três a seis anos, explora o imaginário infantil ao apresentar os temas, conceitos com várias manifestações da linguagem verbal, não verbal, musical, dramática e plástica, pictórica, gestual. É por meio das diversas linguagens que entendemos a realidade que nos cerca.

Recorrer a várias linguagens como aportes na Educação Infantil permitem às crianças perceber e se situar no contexto, trocarem informações, idéias. Na fita de vídeo utilizada pela professora, os personagens cantam, dançam alegremente, aparecem várias imagens (bichos, situações), informações, possibilitando às crianças situações de brincadeiras, aprendizagens efetivas e viabilizando também o letramento.

Foto 18 – Crianças do Jardim II assistindo a um filme



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

Dentre os gêneros televisivos, os desenhos animados oportunizam às crianças referências simbólicas para compor seus jogos e brincadeiras porque, “falando sobre os desenhos animados prediletos, assistindo aos desenhos animados e criando história, as crianças brincam com suas imagens e textos, criando e recriando cenas e personagens, ao mesmo tempo em que representam papéis e compõem suas identidades” (SALGADO, 2005, p. 138).

Os desenhos animados constituem um gênero cuja história trata da construção de mundos imaginários onde personagens adquirem vida própria e identidade, passando a fazer parte da vida das crianças: “Dar vida ao que ainda não existe e atribuir movimento ao inanimado são princípios básicos e constitutivos da animação cuja origem latina (*animare*, que significa dar vida a) reitera esse propósito” (SALGADO, 2005, p. 67).

A televisão e DVDs são fonte de exposição da criança à língua escrita, pois, apesar de não dominarem o código escrito, a música é digitalizada na tela da TV, utilizando a letra caixa alta. Esse recurso permite às crianças acompanhar a sequência da letra da música que está sendo executada e, ao vivenciar situações de leitura e escrita brincando, avançar no processo de letramento. A criança vive num mundo letrado e pode avançar em sua compreensão sobre a função social da escrita com a criação de ricas e variadas oportunidades de interação como esta:

1. Presenças: Total de alunos: 23 crianças: 16 meninos e 07 meninas. Cinco crianças ausentes. Tempo: o dia está ensolarado. 13h25 – As crianças estão assistindo DVD. Os alunos da sala da professora Maria e Carolina estão juntos. Muitas crianças sentadas e as demais no chão em cima de tapetes e colchonetes. Aproximadamente 50 crianças. A sala está escura. As crianças estão quietinhas, concentradas. Quando o pássaro da história – DVD – fala, as crianças se agitam porque não dá para entender. É o mesmo vídeo utilizado pela professora Bianca pela manhã (Sobre o Coelho). [...] 14h – Vocês viram o que aconteceu? O coelho aprontou e colocou os amigos em perigo. Quase que viraram carne assada. Agora vou colocar outra história: O Ovo Mágico da Páscoa. Vamos ver o que vai acontecer. Chama duas alunas pelo nome! Vem para cá. Bate palmas, para chamar a atenção das crianças, “mas estão conversando”. Diz o nome de um dos alunos que está brincando. Retira uma menina da mesa (está fazendo mais barulho) e leva ela para perto de si. Diz o nome da criança KA, bem alto. As crianças ficam em silêncio. Obedecem. A sala está escura, o som alto. O menino da história ganha uma cesta de PASCOA da avó. Nela tem um coelho de pelúcia. Recebe o nome de Bigode. O menino apresenta o coelho para os outros brinquedos. Eles têm vida e interação entre si: guarda, pássaro, tigre, fada, leão gorila... A professora que conhece a história chama a atenção das crianças sobre algumas cenas. Isso faz com que as crianças prestem atenção. E agora a chuva vai molhar o coelho! Apesar disso as crianças se dispersam. 14h30 – Música bem alegre, um Rock .As crianças se mexem, dançam em frente a TV. 14h44 – EL! diz o nome do menino.Psiu! Olha a festa, chamando sua atenção. Está tocando uma rumba e os personagens dançando. A professora do Jardim II D se retira com seus alunos para a sua sala de aula devido ao barulho e tumulto. [...] 14h53 – As crianças continuam assistindo TV. [...] 15h10 – Lanche: bolo de fubá com suco. Antes lavam as mãos. [...] 15h29 – Retornam a sala. Os meninos estão agitados. Pulam, brincam e se cutucam... Brinco de mímica. Muitas crianças acompanham. A auxiliar e a professora estão fora da sala com as crianças que estão no refeitório. [...] DVD – A professora coloca outra história para as crianças. A auxiliar distribui pedaços de maçã e as crianças comem com prazer. O menino JO, apesar do barulho, continua dormindo [...] 15h34 [...] As meninas vão escovar os dentes. [...] A professora fica na porta e só deixa três crianças de cada vez ir até o banheiro onde a auxiliar está para acompanhá-las. Quem já escovou pega a mochila e fica esperando para ir ao Pátio. – 16h – As crianças saem para o pátio (18-3-08/ Terça-feira / – Sala Verde Jardim II . Linhas 22-54).

Nesse dia, a atividade principal consistia em assistir às histórias do DVD e durou aproximadamente, duas horas e meia. A atividade só foi interrompida pela rotina, alimentação e higiene dos dentes e a saída para o pátio, às 16 horas. O conteúdo e mensagem nem sempre despertaram o interesse das crianças, mas isso foi ignorado pela professora.

Podemos nos socorrer do vídeo para introduzir ou ilustrar um conteúdo e explorar as possíveis leituras, trabalhando assim práticas de letramento. Precisamos ser não meros espectadores diante dos recursos das mídias, mas colocá-las a serviço da emancipação, da liberdade, do conhecimento. O ponto de partida para qualquer aprendizagem é o conhecimento adquirido pelos alunos. Cabe ao professor ultrapassar a tendência instrutiva, reprodutiva das tecnologias, observar não só os aspectos técnicos, bonitos, envolventes, estéticos, lúdicos e motivacionais, mas a qualidade do conteúdo e da mensagem a eles vinculados e fazer, desses momentos, oportunidade de aprendizagem, não uma maneira de preencher o tempo, já que, segundo o cronograma, esse dia está destinado ao uso da TV.

Utilizar a televisão e o vídeo como modo de ocupar o tempo, na substituição de professores ou como um “adereço” novo às aulas, reproduz o que as crianças têm em casa. Muito tempo diante da televisão sem um adulto que faça a mediação entre elas e as mensagens veiculadas. Perde-se, nessa situação, a oportunidade de garantir, na escola, espaço para que os alunos e professores aprendam a apreciar, analisar e criticar as imagens e informações, ampliando suas competências comunicativas.

Sancho (1998) faz distinção entre a “pedagogia com os meios” e a “pedagogia dos meios”. A pedagogia dos meios tem como objetivo oferecer pautas para uma análise crítica dos meios de comunicação de massa audiovisual: a televisão, o cinema, o rádio, a publicidade. A pedagogia com os meios tem como objetivo incorporar, de maneira adequada, todos aqueles meios, técnicas e recurso que sirvam para potencializar a aprendizagem, entre elas os próprios meios de massa audiovisuais.

Para o autora, a linguagem da imagem televisiva é poderosa, dinâmica, atingindo a sensibilidade das crianças, jovens e adultos: “A TV fala primeiro aos sentimentos, às emoções [...] não o que você conheceu. A televisão mexe com o emocional, com as nossas fantasias, desejos, instintos” (p. 25), interferindo nas atividades e comportamentos. Sancho explica o poder dos meios de comunicação dizendo que somos tocados pela comunicação televisiva, sensorial, emocional e racionalmente. Como a televisão passa muita informação que não captamos conscientemente e superpõe linguagens e mensagens, somando-as, sem, entretanto, separá-las, isso facilita a interação com a audiência e aumenta seu poder de influência.

Nesse sentido, a eficácia de comunicação dos meios eletrônicos, em particular da televisiva, deve-se

à capacidade de articulação, de superposição e de combinação de linguagens totalmente diferentes – imagens, falas, música, escrita – com uma narrativa fluida, uma lógica pouco delimitada, gêneros, conteúdos e limites éticos pouco preciso, o que lhe permite alto grau de ambigüidade, de interferências por parte de concessionários, produtores e consumidores (SANCHO, 1998, p. 27).

O olho escolhe e foca a atenção em alguns aspectos analógicos, nas figuras destacadas, nas que se movem, e, com isso, conseguimos acompanhar uma estória. Mas, deixamos de lado inúmeras informações visuais e sensórias que não são percebidas conscientemente. A força da linguagem audiovisual está em conseguir dizer muito mais do que captamos chegar simultaneamente por mais caminhos do que conscientemente percebemos. Encontra dentro de nós uma repercussão de imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma.

Então, TV e vídeo exploram basicamente o ver, o visualizar, o ter diante de nós as

situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio).

Diante do poder da imagem, a televisão, o vídeo é um meio formador que ensina e exerce influência no processo de aprendizagem da criança e pode ser utilizado como recurso pedagógico na Educação Infantil, desde que tenha um adulto agindo como mediador. Nessa situação, percebe-se a dificuldade de as crianças acompanharem a sequência do filme e entenderem as metáforas aí apresentadas:

13h30 – A sala de aula está escura. As crianças estão sentadas em colchonetes e tapetes assistindo ao filme na TV: “Procurando Nemo.” Estão quietinhas, prestando atenção, nem percebem minha presença. *13h57* – Um menino dorme no colo da auxiliar. Duas crianças que estão nos colchonetes também. Muitas crianças estão inquietas, caminham pela sala, se mexem... Cardume de peixe exclama a professora. Um monte de peixe. Só tem cinco crianças prestando atenção ao filme. [...] *14h15*– [...]. A professora chama atenção para o filme. As crianças querem escrever, conversar. [...] *14h30* – Vamos parar o filme! Quem quer ir ao banheiro, tomar água? Interrompe a professora. As crianças se levantam, saltitam, vão ao banheiro e voltam correndo. [...] A professora Carolina fica o tempo todo chamando atenção das crianças. Senta, fique quieto... As crianças não acompanham a sequência de cenas do filme. Só algumas situações onde o som muda, ou há um movimento maior. *14h50* – Termina o filme. A auxiliar coloca o clipe com músicas e convida as crianças para dançarem. [...] *15h* – Saem da sala para lavar as mãos. As crianças correm, conversam entre si... Há muito barulho. Canto para acalmá-las. Oração *15h30* – Lanche: Bolo com suco. [...] *15h35* – As crianças fazem fila, recebem a escova de dente para a escovação. Participam alegremente... A professora fica chamando atenção, querendo controlá-las... sem gritar, sem correr... *16h* – Pátio (25-3-08, Jardim II C. Linhas 3-30).

Geralmente, assistir a televisão e a vídeo está relacionado com lazer, com entretenimento, gerando uma postura positiva dos alunos. Além do poder de comunicação, o professor pode aproveitar essa expectativa positiva tendente a atrair os alunos para os assuntos previstos no planejamento pedagógico. Como a Educação Infantil deve ser um espaço educativo, é preciso estabelecer pontes entre o vídeo, os filmes e as outras dinâmicas da sala de aula. Uma educação emancipadora e de qualidade deve tomar como objetivo os modos de pensar, fazer e sentir dos alunos. “Esses modos podem ser aperfeiçoados indefinidamente, qualificando os sujeitos do processo educativo. Todos os recursos didáticos são meios para a realização desses objetivos” (WEISZ, 2003, p.40).

É necessário saber selecionar o que usar, como usar, e para que usar, principalmente com crianças. O documento “TV na Escola e os Desafios de Hoje” (MEC, /SEED/UniREDE, Módulo 1) enfatiza as vantagens do uso da televisão, computador e internet como recursos de aprendizagem, referindo-se à alfabetização. Elucida que alfabetizar-se não consiste só em conhecer os códigos da língua falada e escrita, mas os códigos de todas as linguagens do

homem atual e de sua interação. Porém, no interior da escola, hegemonicamente, as crianças continuam sendo ensinadas a aprender a ler e a escrever por um processo mecânico que tem o treino, a repetição e a memorização como eixos norteadores.

Sem entrar no mérito da qualidade, consumo a que está vinculado, o DVD da Xuxa, apresentado na sala de aula, adequado à faixa etária, envolveu as crianças que participaram ativamente, evidenciando o poder da televisão sobre elas.

2ª Atividade. Em seguida, foi colocou um DVD da XUXA. As crianças adoraram. Só que a TV está colocada em um suporte com rodinhas na altura de um adulto. As crianças têm que ficar com a cabeça erguida mesmo que sentadas nas cadeirinhas. Essa atividade envolveu as crianças, pois trabalhou letras, números, atitudes, conhecimentos, ritmo, música, cores, e estimulava movimento – acompanhando as músicas que também apareciam escritas na tela. Muitas crianças levantavam e acompanharam as sugestões da XUXA. Outras evidenciaram surpresa e ficaram encantadas com o vídeo, mas a professora nem refletiu sobre isso... Tive a impressão que era a primeira vez que via o vídeo. As cadeirinhas foram colocadas em frente da TV em filas (8/03/08. Jardim II A – Linhas 53 a 63).

As crianças se sentem atraídas pelas diferentes linguagens oportunizadas pelas fitas de vídeos e passam, muitas horas, em frente à TV. Na Educação Infantil, não é diferente, se estiver adequada à faixa etária e atender as suas necessidades.

O ouvir e contar histórias, na era eletrônica e informatizada, dispõem de enorme leque de recursos. Mudou o invólucro, mas a essência permanece, porque o contar tem como ingrediente a magia da própria vida. Assim,

Não surpreende, portanto, que a telinha da TV atraia tanto. O acontecido e o imaginado têm uma única e poderosa ligação: a vida. Os telejornais ocupam o lugar dos arautos que reuniam o povo na praça para ouvir os últimos editos reais; os programas de auditório de hoje ocupam o lugar dos antigos jogos de salão; e as novelas fazem o papel dos contadores de histórias de outros tempos e lugares (ZACCUR, 2005, p. 43).

Para esse autor, um livro, tanto quanto um filme ou um vídeo, pode conter o melhor e o pior. Todos são veículos que podem ser utilizados no ensino, e uns não são necessariamente melhores que os outros. O que importa é a política cultural e a ação docente.

Oliveira (2005, p. 136) alerta para o fato de que “a criança deixa de ler livros de literatura infantil por causa da televisão, do cinema ou dos vídeos, que apresentam histórias infantis sob a forma de filmes”. Entretanto,

O filme é sempre uma releitura do texto escrito que usando para isso a (legenda) ou a oralidade, confirma o enredo através das imagens. Quando o texto escrito e o texto imagético estão juntos na vida da criança é sempre mais enriquecedora como experiência de leitura. Pode ocorrer que primeiro a criança tenha visto o filme, neste

caso, é importante para ela conhecer o livro que, sendo obra original, oferece detalhes e situações, que o filme por sua limitação de tempo não deixou explicitado ou tocou superficialmente (OLIVEIRA, 2005, p. 137).

A televisão, pelas muitas linguagens a ela veiculadas, por ser um veículo de massa, pode estar ao lado da leitura do livro e servir como incentivo à ampliação da leitura.

A importância do trabalho com as linguagens da mídia no contexto das séries iniciais e de Educação Infantil é atitude fundamental para o profissional que deseja efetivamente oferecer condições a seus alunos, a fim de que de fato se constituam como cidadãos capazes de ler criticamente o universo sociocultural no qual estão inseridos. Tanto os programas de entretenimento como os educativos informam, estimulam percepções, desafiam padrões, influem em julgamentos.

Hoje, os meios audiovisuais assumem importância crescente, principalmente no ambiente familiar. A televisão e o vídeo são percebidos, por muitos pais e educadores, como um meio de lazer e entretenimento que hipnotiza e diverte as crianças, constituindo, por vezes, uma espécie de “babá eletrônica” que supostamente dispensa a ação educativa dos adultos (RODRIGUES, 2001, p. 140).

Para essa autora, no espaço da Educação Infantil, o vídeo é frequentemente utilizado como recurso complementar das ações educativas programadas, como atividade lúdica que contrasta com os espaços mais formais de aprendizagem, como a leitura e a escrita, sendo excelente recurso que permite à criança, segundo Rodrigues, (2001, p. 141): a) conhecer outras práticas sociais e culturais do mundo contemporâneo; b) confrontar-se com diferentes modos de existência da humanidade no passado; d) ampliar seus recursos de expressão e comunicação, à medida que a sedução do vídeo geralmente convida à expressão verbal espontânea, ao diálogo, à troca de pontos de vista no grupo e também aos recursos da linguagem, como o teatro, o desenho, a escrita; e) construir seu processo de socialização; f) desenvolver capacidades cognitivas e recursos afetivos; g) favorecer a brincadeira e a fantasia, à medida que fornece às crianças uma diversidade de imagens da realidade como “matéria-prima” para que imite e recrie o mundo à sua volta; h) ter acesso ao conhecimento de forma interdisciplinar, visto que, no audiovisual, as áreas do conhecimento são apresentadas de forma integrada.

Como a aprendizagem resulta de uma interação social e instrumental, não basta ver um vídeo para aprender. As crianças necessitam da interação com os adultos e com outras crianças para que o sentido das coisas seja construído, sua compreensão ampliada, novas habilidades desenvolvidas.

Diante disso, o vídeo pode ser recurso educativo e pode contribuir para a construção do processo de desenvolvimento e aprendizagem, tendo o professor como mediador. Em relação a isso, Vygotsky postula que a construção da mente resulta de processos mediadores do desenvolvimento no contexto cultural: mediadores humanos e mediadores instrumentais, ambos interconectados.

Segundo Rodrigues (2001, p. 141), “Talvez o vídeo possa favorecer a eliminação da dicotomia entre atividades lúdicas e atividades de aprendizagem, entre o que diverte e o que ensina. Ele diverte ensinando e ensina divertindo e pode fazê-lo mais plenamente se os educadores assumirem conscientemente o seu papel mediador na interação da criança com esse instrumento”.

Nesse sentido, as palavras de Salgado (2005) reforçam essa idéia quando assegura que “O ato de assistir TV e a brincadeira não são acontecimentos separados, mas momentos de um mesmo processo, que envolve a experimentação das imagens televisivas, no brincar da criança, como forma de atribuir sentido às emoções e extravasar energias por meio de gestos ou palavras”.

O papel do professor como mediador da ação educativa deve definir claramente a intenção da escolha e apresentação de determinado vídeo, desenho animado e preparar a apresentação, conhecendo o conteúdo e estimando o potencial educativo. Também deve observar as reações das crianças durante a apresentação e depois dela, organizar uma roda de conversa, propondo atividades lúdicas com base na observação e na discussão:

O potencial educativo do vídeo é impressionante. Entretanto, ele depende substancialmente do modo como o educador planeje, promova e potencializa seu uso no contexto de aprendizagem e desenvolvimento da criança: você como mediador humano, o vídeo como instrumental escolhido e pensado para alimentar o processo educativo (RODRIGUES, 2001, p. 146).

6.2.5 – Alfabetizar ou não na Educação Infantil

“Parte da arte de lidar com as crianças está em pensar como ela,
pelo menos, em empatizar com suas visões.”
(Janet R. Moyles)

A palavra escrita é um dos instrumentos mais eficazes para a transmissão, expressão e fixação de uma cultura, bem como dos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade. Do ponto de vista histórico, o ser humano sempre procurou formas de gravar e disseminar seus

conhecimentos, por meio das gravuras rupestres, tábuas de argila, pergaminhos e, mais tarde, pelo papel. A invenção da imprensa com Gutenberg faz do livro, da leitura um instrumento de difusão e socialização de informações.

O bem falar, escrever e interpretar é uma das condições para que o cidadão possa participar como sujeito histórico da sociedade letrada. Igualmente, uma forma de luta contra a submissão política, a alienação, as exclusões, as diversas formas de preconceito.

Para Kato (1986, p. 7), a função da escola é:

introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.

Nesse sentido, Leite (2005, p. 29) vinca que o desafio da escola “é possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos lingüísticos da escrita, o habilitado nos diferentes usos da linguagem escrita e oral, numa perspectiva crítica, ou seja, formar o leitor e o produtor de textos tendo em vista o aprimoramento do exercício da cidadania”.

Segundo Farias (2005, p. 3) a Educação Infantil, considerada na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, como primeira etapa da Educação Básica,

não pode ser entendida como aquela que antecipa (pré) anuncia os esquivos da escola de um modo geral, como reafirmar algumas práticas como aspectos definidores de diferença entre pessoas e grupos: iludir-se em defesa de que o domínio de ler e de escrever por si só dará conta de tornar as pessoas mais “iluminadas” porque informadas, mais críticas, mais cidadãs, e “vender” o sonho de que a ascensão econômica e a conquista de prestígio social se darão apenas pelo domínio dessas habilidades.

Outro aparato legal é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que diz textualmente que estas instituições de deverão organizar sua prática de forma a promover as seguintes capacidades nas crianças: participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências; interessar-se pela leitura de histórias; familiarizar-se com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas e outros portadores; ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos.

A escola deve incentivar as crianças a desenvolver sua linguagem oral e escrita, oferecendo situações em que possam desenvolver sua capacidade comunicativa de forma a se

expressar cada vez com mais precisão, contando com esta habilidade para a compreensão do mundo que as cerca.

Ferreiro (2003, p. 1) postula que a alfabetização não é um estado, mas um processo, pois ela se

inicia bem cedo não termina nunca. Nós somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos mais facilidade para ler determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia.

Para essa autora (1999, p. 9), “a mais básica de todas as necessidades e aprendizagem continua sendo a alfabetização”. Como pesquisadora, afirma que “as crianças são facilmente alfabetizáveis”. Foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas”.

É preciso definir os objetivos da pré-escola com respeito à alfabetização. Não se trata de adotar as práticas da escola primária, nem manter as crianças assepticamente afastadas de todo o contato com a língua escrita. Segundo Ferreiro (1999, p. 38), “não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda”.

Segundo essa autora, não é necessário “dar aulas” de alfabetização na Educação Infantil, porém é possível oferecer múltiplas oportunidades para ver a professor ler e escrever, para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos, para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita. Para perguntar e ser respondido, para tentar copiar ou construir uma escrita, para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos.

Arelaro (2005) enfatiza que, ainda hoje, as classes de Educação Infantil são chamadas de “classes de alfabetização”, “pré-alfabetizadoras” ou “preparatórias para a alfabetização”. “Tal fato é evidenciado em termos de políticas públicas em educação, onde as crianças de cinco a seis anos, em todo o país, têm prioridade na matrícula em relação às crianças menores, particularmente as de menos de dois anos de idade”. Segundo ele,

o papel da educação infantil era uma espécie de “passaporte”, uma garantia de que as crianças iriam aprender, sem grandes dificuldades, quando estivessem matriculadas na escola propriamente dita, ou seja, quando ingressassem no curso primário – como era chamado o conjunto das séries iniciais do ensino fundamental (p. 25).

Vygotsky concorda que o ensino da linguagem escrita pode ter lugar desde a pré-escola, desde que se respeite todo o processo de desenvolvimento pelo qual cada criança deve passar.

Segundo Mello (2005) a concepção infantil que dirige as práticas na sala de aula é antecipar a escolarização, ou seja, acredita-se que quanto mais cedo a criança é introduzida de modo sistemático nas práticas da escrita, melhor a qualidade da escola, da infância, maior a possibilidade de sucesso na escola e na vida, e maior o progresso tecnológico do país.

O quadro a seguir apresenta a incidência de atividades que encartam práticas de alfabetização e letramento, observadas nas quatro salas de aula Jardim II.

Quadro 11 – Incidência de atividades que envolvem práticas de alfabetização e letramento
– atividades de escrita

<i>Atividades com a escrita</i>	Sala A	Sala B	Sala C	Sala D	Total
A professora trabalha com atividades em que a criança possa reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo em diversas situações diárias.	5	0	2	0	7
A professora trabalha com desenho de pessoas, objetos, cenas e situações; (folhas mimeografadas).	1	3	5	10	19
A professora possibilita atividade em que a criança se familiariza com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas, histórias em quadrinhos e outros portadores de textos.	0	1	0	0	1
As crianças fazem produção livre de desenhos e escrita.	1	3	2	1	7
As crianças fazem atividades mimeografadas; de quê?	6	4	5	10	25
A professora usa varal didático.	6	4	7	11	28
A professora trabalha com atividades de coordenação-motora (ex.: pontilhados, pintura, colagem, recorte massa de modelar.	6	2	5	10	22
Uso de folhas mimeografadas com desenhos.	6	4	4	7	21
Uso de folhas mimeografadas com letras/números.	0	0	1	3	4
Uso de folhas mimeografadas com textos.	0	1	0	0	1

As observações permitiram identificar um padrão adotado pelas professoras na docência. Após a motivação que geralmente consiste em uma aula expositiva ou uma história de literatura infantil, as professoras propõem uma atividade manual, geralmente uma folha mimeografada com gravuras referente à motivação.

O uso de folhas mimeografadas para colorir, recortar, colar, pintar com tinta apareceu em vinte e cinco situações como atividade principal da aula. Somente em cinco situações, as crianças foram incentivadas a desenhar livremente, sem um modelo. Em duas ocasiões havia, escrito na folha mimeografada, um pequeno poema.

Imagem 2- Folha mimeografada, com um pequeno poema



Os temas geralmente estão voltados para o assunto trabalhado (Semana da Páscoa, Dia do Índio, entre outros) e para a aprendizagem da primeira letra da gravura que a professora escolheu para trabalhar no dia. O tema é o desencadeador das atividades. As professoras explicam as atividades e, em algumas situações, determinam a cor que deverá ser utilizada pelas crianças, ou mostram um modelo já pronto, pintado por ela. Os trabalhos são expostos no varal didático e guardados posteriormente nas pastas individuais dos alunos.

Foto 19 – Criança da sala de aula Jardim II colocando seu trabalho no varal didático



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

Percebi que havia pouca produção totalmente feita pelas crianças. A maioria dos trabalhos apresentava elementos sugeridos pela professora, incluindo a determinação do que desenhar, da cor utilizada para pintar, o que colocar, onde e como e o traço infantil se diluía, com algumas exceções, e as produções pareciam todas iguais quando expostas no varal didático.

Os desenhos mimeografados e as orientações das profissionais sobre as cores a serem utilizadas por elas mostram a normalização, a padronização, o doutrinamento a que estão expostas às crianças, ignorando o trabalho com a criatividade, com a arte na Educação Infantil. As atividades de desenho, de pintura, de modelagem e de recorte e colagem, entre outras, são utilizadas como forma de ocupar o tempo das crianças ou mesmo de distraí-las. Com tal atitude, perde-se a oportunidade de trabalhar a arte na Educação Infantil, pois essa possibilita “a criança explorar as diversas formas de expressão e comunicação com o mundo, fator imprescindível a sua formação”(OLIVEIRA, 2009, p.10).

Educar o olhar para a arte significa estimular cada aluno, para que se identifique com suas próprias experiências e produção, expresse seus sentimentos, suas emoções, sua sensibilidade e criatividade sem medo, levando-o a descobrir, por meio da criação artística, fatores imprescindíveis à sua formação nas atividades propostas em sala de aula. “A criatividade é o princípio dos princípios da Educação Moderna (R.MARIN,apud OLIVEIRA 2009 p.62)

Para a criança, a arte é um meio de expressão utilizado para brincar, que também serve para se comunicar e, na maioria das vezes, para agradar. Então, interferir na produção da criança, inferir sobre suas produções poderá inibi-la e frear sua iniciativa e expressão criadora. O desenho é uma forma natural e espontânea de a criança expressar seu pensamento. Então, precisa ter liberdade e ser estimulada para desenhar livremente.

Para Vygotsky, o desenho é uma linguagem gráfica que tem por base a linguagem verbal: “as crianças não desenharam o que vêem, mas o que conhecem”. Ao desenhar, a criança registra aquilo que inventa e coloca algo de si, do seu jeito, e reprimi-la, corrigi-la, significa inibi-la, também em relação à aquisição da linguagem escrita.

Sabemos que o processo de alfabetização se inicia muito antes do período formal de escolarização. Através da mediação do adulto, a criança vai gradualmente identificando a natureza e as funções da escrita. À medida que a criança interage com eventos de letramento de sua cultura, ela elabora hipóteses sobre a função da escrita a partir do conhecimento que tem da língua oral, em um processo cujo ritmo e excelência são determinados pela qualidade das mediações interativas, e essas determinam as concepções que uma criança apresenta sobre

a escrita.

O letramento ocorre naturalmente no cotidiano da família, por meio de diferentes eventos, como o uso de desenho ou de escritos para trocar idéia, fazer listas de compras, localizar endereços, ler revistas ou jornais.

A seguir, apresento algumas reflexões relacionadas com às principais atividades desenvolvidas pelas professoras e apresentadas no Quadro 10.

a) Reconhecimento e escrita do nome da criança

Ao ter contato com jornais, revistas, poemas, receitas, histórias em quadrinhos, literatura infantil, bilhetes, o interesse da criança em relação à escrita aumenta e trabalhar o nome da criança é significativo para ela. O nome está ligado a uma história de vida e a uma identidade pessoal, particular.

O nome próprio é uma das primeiras formas, revelando-se estável, determinada e fixa, com a qual as crianças entram em contato e, através dele, obtém as primeiras informações a respeito do sentido da escrita (esquerda-direita), da linearidade, das inversões.

Há também outros recursos, que não apenas o nome próprio da criança, como o registro escrito e a leitura de uma história coletiva, como a criação e o registro de símbolos que representem pessoas, fatos e (ou) objetos compartilhados pela turma de que o professor pode dispor.

No Planejamento Coletivo da Educação Infantil (2007) – salas de aula Jardim II – o item referente à linguagem escrita tem como objetivos: desenho de pessoas, objetos, cenas e situações e letras de seu nome (garatujas). Produção livre de desenhos; identificação do nome próprio; tentativa de escrita de seu nome; identificar e tentar escrever a primeira letra do nome; atividades de busca das vogais em jornais, revistas, rótulos, embalagens e letras de músicas.

Das quatro salas de aula observadas, só a sala de aula Jardim II C não trabalhou, no espaço considerado pedagógico, a identificação e cópia do nome das crianças. Poucas crianças faziam a escrita do nome de memória sem precisar consultar um modelo. Na sala de aula A, todas as crianças têm um crachá, confeccionado pelas profissionais, em forma de joaninha de e.v.a colorido e, embaixo da gravura, está escrito em preto, letra caixa alta, o nome de cada criança. Nessa sala de aula e nas demais as crianças são incentivadas a copiar seu nome na folha dos “trabalhinhos”, como observamos na aula do dia 13-3-08.

7h46 – As crianças estão sentadas em suas cadeirinhas ao redor das mesas. A professora questiona: O que estamos trabalhando? Palhaço – responde uma menina. Será? Circo! Muito bem, você lembrou. Começam a cantar o *Canto “Palhacinho”*: “Bate palmas palhacinho... as crianças cantam e fazem gestos. Ontem vocês pintaram o palhaço, mostra o varal com as produções. Lembra as crianças da história do Palhacinho que contou ontem. Questiona as crianças: Como era o nome dele? Pirulito. É da menina? Barulho da outra sala. Mostra as crianças à folha onde há o desenho de um chapéu de palhaço. O que vocês vão fazer? Passar o lápis de cor nos pontilhados. [...] Posso passar a folha para começar? Não é para rabiscar o chapeuzinho. Cada um faz o seu. A auxiliar coloca em cada mesa um pote (feito de garrafa peti) com lápis de cor. As crianças iniciam a pintura. A professora passa pelas mesas orientando as crianças sobre como fazer o traçado – passar o lápis para cobrir o chapéu do palhaço. Entendeu FE? A auxiliar distribui para todas as crianças o seu nome (crachá com uma Joanelinha e o nome das crianças escrito nele). Um menino se levanta para mostrar que já fez. As crianças iniciam o trabalho. Trocam os lápis. Estão concentradas. Só há 17 crianças na sala. Tia! Olha aqui? A auxiliar recolhe o desenho do palhacinho pintado pelas crianças e que estavam no varal da sala. Peço para me dar um, prontamente sou atendida. GA vem me mostrar sua produção. Pedi onde estava escrito seu nome. Escrevi para ele. Ouço – Muito bem LU! É assim mesmo. Olha o trabalhinho do LU! Fez sozinho. CAR vem até onde estou. Como é seu nome? Questiono. Como você se chama? CAR. Posso escrever na folha? A Auxiliar escreve o nome do GABRIEL questionando ele; G de gato, A de água, B de Bola... Vai para outra mesa e aponta os lápis. Duas crianças se estranham. Uma risca o trabalho da outra. – porque fez isso? Gostaria que fizesse no seu? As crianças seguem trabalhando. RO está pintando e segurando o lápis com todos os dedos, mão fechada... Dois meninos exploram o cartaz dos números e numerais anexados na parede da sala. Mostra o número 4 e diz para mim. Esse é minha letra... quatro, tenho quatro anos... Conta nos dedos... Seis, oito, doze, dez. A professora mostra as crianças que tem que colocar dois pregadores (roupa) no varal para segurar o trabalho já realizado. RU pega dois prendedores. Conta um, dois... A professora ensina uma criança a escrever seu nome PAULO – salientando a grafia. Um risquinho, uma bolinha, agora sobe... 8h19 – As crianças que terminaram ficam agitadas, brincando, falando, correndo pela sala, sem contudo tumultuar (13/03/08 Jardim II, Sala Azul, professora Ana. Linhas 6-40).

Como vimos, as atividades para ensinar a escrever o nome próprio partem do ensino do traçado das letras e de seu reconhecimento.

Trabalhar o nome da criança é significativo e importante para a sua autoestima, apesar da dificuldade com a coordenação motora fina, evidenciada na hora de segurar o lápis para escrever. A escrita correta do nome é introduzida para identificar os trabalhos feitos por eles.

A criança se apropria da linguagem oral naturalmente a partir da necessidade criada no processo de sua vivência e interação social num contexto de falantes. Nesse processo, a qualidade da interação com o adulto é importante. Com a escrita, não é diferente. A escrita precisa fazer sentido para a criança e responder a uma necessidade natural como membro de uma sociedade que lê e escreve, transcendendo os repetidos rituais de atividades de coordenação perceptivo-motoras e(ou) de cópias e de reconhecimento de letras.

Foto 20 – Crianças em atividades – Crachá com Joanhina



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

Na sala de aula Jardim II B, observada no dia 12-3-08, a professora não compareceu e a agente educacional trabalhou com as crianças as atividades em outro passo preparadas pela professora. Apesar de ter somente a função de auxiliar, assumiu a função da professora e trabalhou com as vinte e uma crianças presentes.

Estas são incentivadas a se sentar ao redor das três mesas, oito crianças em cada uma, para fazer a tarefa. Apesar de estarem em grupo, trabalham individualmente. Essa situação favorece a socialização do material, mas poderia ser aproveitado para produzir trabalhos em grupo, franqueando trocas entre as crianças.

Nessa sala de aula, também é trabalhada a cópia do nome das crianças, antes da execução da tarefa como um modo de trabalhar a autoria nas produções infantis, sem, contudo falar sobre isso, como observamos nessa situação:

13h26 – Quando entro na sala as crianças estão assistindo um DVD, turma da Mônica – esperando o portão fechar e chegar todas as crianças. A TV está em cima da mesa da professora, na altura das crianças que estão sentadas em suas cadeirinhas. Podem assistir a TV sem cansar o pescoço. A auxiliar chama atenção das crianças sobre determinadas cenas que estava passando da TV. “Olha o chapéu dele, olha o sapo!”, entre outras...O DVD trabalha a linguagem verbal e não verbal.
13h30 – “Agora vamos fazer o trabalho do número um”.Solicita as crianças que peguem seu nome, em EVA no cartaz dos nomes, mas desiste. Solicita que sentem nas cadeiras ao redor da mesa. Lê o nome de cada criança que já está escrito na folha mimeografada e vai entregando para as crianças. Solicita que localizem o seu nome, no alto da folha, escrito em lápis. As 21 crianças recebem um lápis preto para copiar o nome, abaixo de onde ele está escrito. Só duas meninas (GAB e TA) e um menino

ED conseguem copiar, seu nome. As demais crianças nem conseguem segurar o lápis e muitas nem sequer entendem o que a professora (auxiliar) está falando (12/03/08. Jardim II, Sala Verde, professora Maria linhas 9-22).

Dando sequência à aula, a agente educacional começa a trabalhar a grafia do número um. Para isso, vai até o quadro verde, situado na parte lateral da sala, mas só uma parte dele está disponível, pois tem outros cartazes pendurados. Então,

faz o pontilhado do número 1 e escreve UM. Chama a atenção das crianças para prestarem atenção. Mostra como fazer o traçado, mas não trabalha quantidade e também não se preocupa em mostrar onde começar o traçado.

Registro o seguinte comentário no caderno de protocolo:

Passo pelas mesas e muitas crianças nem sabem o que estão fazendo. A folha está virada de “perna para o ar”. Escrevem, começam a pintar aleatoriamente com o lápis preto. Começo a ajudá-las. A auxiliar lembra de mostrar a quantidade, pois há um cartaz na sala com o número e o numeral, iniciando o zero ao nove, com desenhos de peixe, só que poucas crianças estão prestando atenção. Devido ao tumulto, pára a atividade e sugere que quem quer ir ao banheiro ou tomar água pode sair... Muitas crianças obedecem... Desliga o ventilador acredito que é pelo barulho, mas está muito calor (12/03/08. Jardim II, Sala azul. Linha 28-35).

Dando continuidade à atividade, depois que as crianças preenchem o pontilhado da grafia do número 1 (um), a agente educacional distribui pincel e pontinhos com tinta guache, vermelha, amarela e verde para que eles pintem o número um, grafado em tamanho grande, vazado. As crianças executam seus trabalhos sem ter muita consciência do porquê e para quê.

Quando entrega as tintas às crianças, individualmente, vão explorando as cores, vermelho, amarelo e verde. As crianças que terminam a atividade são encorajadas a irem lavar o pincel no banheiro. (12/03/08, Jardim II, Linha 38-39)

Sem conseguir ficar alheia a essa situação interfiro. Assim,

vou para junto das crianças, perto da mesas e começo a explorar número e numeral questionado: quantas TVs há na sala? Quantos olhos você tem? Quantos dedos, etc. Elas participam. As crianças que terminam pegam o bambolê para brincar. “Não, não, não tem coleginhas que ainda não terminou a tarefa”, diz a agente educacional. Ela começa a pendurar os trabalhos já terminados no varal da sala. Ficou lindo, colorido, chama a atenção. Ainda tem seis crianças fazendo a atividade. Ruídos e conversa. [...] (12/03/08/ Jardim II, Linha, 39-41).

As crianças se envolveram e gostaram de trabalhar com as tintas vermelha e amarela, com o pincel, mas muitas sem a compreensão do que aquele símbolo representava. A professora trabalhou o conceito de forma fragmentada, isolada, finita, visando à grafia, que se transformou em atividade manual, “sem que houvesse confronto de mediadores semióticos que circulam na situação sob a forma de conceitos, representações e imagens” (OLIVEIRA,

2007, p. 219).

Atividades com o reconhecimento de letras de maneira oral, sem cobrar ou mostrar a grafia e sua escrita, foram presenciadas em todas as salas de aula. Fala-se sobre a letra, não destacando o som, mas o nome da letra. Apesar de não “cobrar” nada dos alunos, ficou evidente a preocupação da professora em sistematizar as atividades, desconsiderando a infância e a linguagem em suas diferentes dimensões e manifestações.

Ao propor atividades manuais, exercícios mimeografados que privilegiam habilidades perceptomotoras, sem sentido para as crianças, faz do cotidiano da Educação Infantil “um confinamento da criança, em seu próprio mundo, impedindo-a de entrar em contato com outras linguagens, de ousar, de criar, de correr riscos, de crescer e de se desenvolver” (GOMES, 2005, p. 127).

Para Corsino (2003), o professor que não está preocupado em antecipar a sistematização do conhecimento, fica mais à vontade para fazer da leitura e da escrita algo significativo para as crianças, pois

a Educação Infantil, desde os seus primórdios com Comênio (1592-1670, Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932), Montessori (1879-1952) e Freinet (1896-1966) foi inovadora no sentido de dar ênfase à expressão e aos interesses da criança, à liberdade para aprender, aos jogos e brincadeiras entre outros que se opunham à educação formal (p. 248).

Para ilustrar essa situação, usarei como exemplo a atividade desenvolvida na sala de aula Jardim II, observada no dia 7-3-08. O objetivo da professora era trabalhar a letra M (eme) de mulher, em virtude da proximidade do dia 8 de março, dia em que se comemora o dia internacional da mulher. A professora Bianca trabalha o nome da letra (eme), apresentando objetos que começam com essa letra sem, contudo, mostrar o som ou a palavra escrita, oferecendo somente informações orais não visuais das palavras trabalhadas.

2ª Atividade – “Hoje a professora tem uma surpresa. Vou mostrar uma coisa para vocês.” Sai da sala se entra em seguida com um saco branco de TNT, fechado. “O que será que tem dentro desse saco? “Pergunta.” Passa o “saco” para as crianças descobrirem, darem palpite sobre o conteúdo do mesmo.“ – Pipoca, maçã. Skine,...” As crianças vão dando seu palpite. “Não é o saco do Papai Noel. Ele está muito longe. Quem vem agora? Coelhoinho.”[...] 8h30 – Após passar o saco por todas as crianças, a professora abre o saco e tira uma maçã. “Qual é a letra que começa Maçã? MA – ÇÃ. ”Pacote de Macarrão. “Quem conhece massa? Para que serve?”- Massa de Modelar – responde uma menina. Tira então um pacote de massinhas coloridas. (mas não explorou que tem massa de comer e massa de modelar)- É para comer – pergunta uma criança. “Não é para modelar. Que cor? Colorida, porque tem branco, amarelo, cinza, preto, verde...” Tira .uma boneca de E.V.A –Crianças: “ uma boneca? “Uma Menina” responde a professora. Começa com a letra M. Folha de Revista com gravuras de mulher, criança, pai. “Uma Menina, uma mulher”. (a professora não esclarece que pode ser criança, filha, e também menina, mulher...)

Uma moeda – Quantas tem? Duas respondem as crianças. A auxiliar leva o saco com os objetos para a outra mesa e mostra as demais crianças. Enquanto isso a professora está no quadro. Escreve bem grande a letra M. “Essa é a letra M. Para que serve a MOEDA? – começa com a letra M” Só fala, mas não apresenta a palavra MOEDA escrita. “Que mais? Molher? (pronunciando “o” no lugar de “u”). Quantas meninas mulher têm na sala, levanta os braços. As meninas obedecem. Desenha uma mulher no quadro. “Que mais tinha no saco? Crianças: Moeda, maçã, mulher, massa de modelar, massa. “Quem gosta de macarrão? De que é feito? Ovo farinha. (pergunta e também responde –monólogo). Coloca novamente as “coisa” no saco. “Tia Letícia –a auxiliar – vai tirar um objeto do saco, um objeto que começa com a letra M. Vocês têm que adivinhar qual coisa, objeto está faltando”. Muitas crianças solicitam (seis) – “quero ir ao banheiro”. A Auxiliar entra e as crianças ficam envolvidas. Espalha os objetos pela mesa um. As crianças em volta. As crianças percebem que está faltando a maçã, massinha de modelar. Que mais? Pensa cabecinha, pensa, diz a professora. Pausa. “O papel” diz uma menina. “Muito bom, o papel com a mulher”. Escolhe um aluno que sai da sala pra tirar objetos. As crianças, sob a orientação constante da professora ficam em volta da mesa e procuram adivinhar o que está faltando. “Pensa cabecinha, pensa” diz ela. As crianças conseguem perceber que está faltando, boneca (não era menina?) moeda e o pacote com massa. A professora lembra o nome da menina ME que começa com M. (07/03/08. Jardim II, sala verde, Linhas 33-67).

A professora foi criativa na maneira como motivou as crianças (saco com objetos desconhecidos), mas a postura diretiva, adultocêntrica transformaram essa atividade.

Ferreiro (1999, p. 70) lembra que o ato de leitura não pode ser concebido como adição de informações (informação visual + informação não-visual). O ato de leitura deve ser concebido como processo de coordenação de informações de procedência diversificada com todos os aspectos, inferências que isso supõe, cujo objetivo final é a obtenção de significado exposto linguisticamente. Nessa aula, a professora usa vários expedientes. Inicialmente cria suspense com objetos colocados dentro de um saco, e as crianças participam, dialogando com a professora, que se mantém em posição adultocêntrica.

A alfabetização é processo em constante construção. Na Educação Infantil, deve assumir função social, ou seja, garantir a compreensão por parte das crianças daquilo que as rodeia, oferecendo condições para que decifre o mundo que a cerca, desenvolvendo, assim, diferentes formas de expressão, sem fragmentação ou reducionismos.

O desafio é propor atividades pedagógicas em que a utilização da escrita corresponda às formas pelas quais ela é utilizada nas práticas sociais. No modelo tradicional de alfabetização, a escrita é entendida como mera representação da fala. Ler e escrever é entendido como atividade de codificação e decodificação, sendo o processo de alfabetização reduzido ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e escrita.

A professora falava para o grupo todo. As orientações eram coletivas, como se todas as crianças agissem da mesma maneira durante todo o tempo, persuadindo-as por meio do discurso oral. Essa atitude subordina as vontades individuais, e só podiam ser realizadas de

acordo com o que era permitido para o grupo todo. As manifestações que não atendem a essas solicitações eram reprimidas.

Em sequência, a professora coloca às crianças sentadas, encostadas na parede lateral da sala de aula. A professora se acomoda em uma cadeirinha, de frente para as crianças, e inicia a história do João e Maria.

Lê a história e mostra as gravuras. As crianças nem piscam, estão prestando atenção. Quando chegou à parte de “abandonar as crianças na floresta”, contemporiza dizendo: “Todo mundo gosta de seus filhos. Até os animais, mas eles não tinham comida”... “Quem está conversando, o BRE? (07/ 03/08. Jardim II, Sala Verde, linhas 33-75).

Para Bettelheim (2007, p. 237), “o valor do conto de fadas para a criança é destruído se alguém lhe detalha seu significado [...] Todos os bons contos de fadas têm vários níveis de significado; só a criança pode saber quais aqueles que são importantes para ela no momento”. Evitar informar, explicar didaticamente aquilo que a história supostamente trata, permite à criança descobrir espontaneamente e intuitivamente seus significados. Assim, “a história passa de algo que é dado à criança a algo que ela em parte cria para si própria” (p. 237).

Para o autor, as histórias, os contos de fadas têm êxito no enriquecimento da vida interior da criança, pois começa no ponto em que a criança efetivamente se acha em seu ser psicológico e emocional. Os contos de fadas e as histórias infantis “falam de suas graves pressões interiores de um modo que ela inconscientemente compreende e sem menosprezar as lutas íntimas mais sérias que o crescimento pressupõe, oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes” (p.13).

Continua contando a história. Quando aparece a gravura com o João preso em uma gaiola de madeiras as crianças não sabiam o que era gaiola – “è de pau?” – “Não uma gaiola. Quando aparece o trecho em que Maria derruba a “velha, bruxa” no forno, explica que forno (gravura) era diferente do forno de hoje, era como uma churrasqueira. O final feliz quando as crianças voltam para casa é enfatizado (7-03-08. Jardim II, Sala Verde, linhas 76-81).

As crianças estão atentas e se envolvem com a narrativa, evidenciando que a literatura infantil faz parte da cultura infantil. A professora mudava a entonação da voz, dando vida à história, mas ficou evidente que as crianças desconheciam alguns termos e eles poderiam ter sido mais bem explorados, aumentando o vocabulário infantil. O objetivo da professora era que as crianças associassem o nome da Maria com a letra ‘eme’, trabalhada no início dessa aula, desconsiderando os demais aspectos atinentes à narrativa. Conhecer todas as letras do alfabeto e seus respectivos nomes é fundamental para a alfabetização. Após a história, as crianças retornam a seus lugares e a professora inicia uma explicação sobre o dia 8 de março, dia Internacional da Mulher.

Amanhã é o Dia Internacional de Mulher [...] Uma vez as mulheres não trabalhavam fora. Ficavam só em casa trabalhando, lavando. As mulheres estão enjoadas de trabalhar. Queriam ganhar dinheiro. Tinha os homens mais poderosos que queriam que as mulheres ficassem em casa. Isso não é bom. O que Vocês querem ser? Se estudarem, podem ser outra coisa – Médica, professora. As crianças se agitam... “As mulheres se reuniram e foram trabalhar em uma fábrica de fazer roupa. Homem sabe costurar, mas mulher sabe mais. As mulheres foram trabalhar. Aconteceu um incêndio na fábrica, algumas conseguiram sair outras não. Isso. Aconteceu no dia 8 de março. Mulher é forte, vitoriosa. A mamãe trabalha fora e em casa. Explora as atitudes que uma mãe faz, destacando suas qualidades. Continua falando, mas as crianças não participam dessa exposição (7-3-08. Jardim II, Sala Verde, Linha 84-95).

No dia anterior, as crianças haviam pintado e confeccionado uma flor de papel, utilizado como um palito de picolé para entregar no sábado à mãe, ou para uma mulher. As crianças se agitam e não prestam atenção à exposição da professora, movimentam-se pela sala que agora tem muito ruído, mostrando que a explanação não fazia parte de seu universo e necessidade. Percebe-se que o trabalho pedagógico não estava centrado na criança, mas na professora que comandava e controlava o que acontecia, com a ajuda da agente educacional.

Após 23 minutos de exposição oral, a professora pega um pedaço de corda grossa, aproximadamente três metros, e desenha com ela a letra M no chão. Propõe que as crianças andem pelo traçado, incentivando-as crianças brincando, de faz de conta, que é uma ponte e que no rio tem um jacaré.

8h51 – “É uma ponte, quem cair tem Jacaré que pega, se cair no rio”, incentivando as crianças a andarem sob a corda. A professora passa caminhando sobre a corda e depois pulando com os dois pés de maneira que a corda fique no meio dos pés. “Olha o Jacaré, vai comer o pé”. “Faz direito, um pé em frente do outro”. . Cantiga: Jacaré. Diz palavras de incentivo às crianças para que façam a atividade. [...]. As crianças que terminam a atividade são encorajadas a ficarem sentadas, perto da mesa, aguardando. Algumas pegam giz e vão para o quadro escrever. Aparece no quadro a letra A – P – T – O. Alguns alunos precisam ser ajudados para fazer o trajeto (7-3-08. Jardim II, Sala Verde, Linhas 94-104).

Após dar o modelo de como fazer o trajeto, as crianças participam alegremente, imitando os gestos da professora, principalmente porque, para elas, não era a letra M (eme), mas uma ponte sobre um rio com jacarés. A auxiliar organiza uma fila e ajuda as crianças a fazer o trajeto. Visível a dificuldade das crianças para se equilibrar sobre a corda, depois pular com ambos os pés. Uma vez caminhando, depois pulando, só que muitas retornavam fazendo o caminho inverso, invertido o traçado da letra.

Embora a meta seja o ensino da letra “m” e a identificação de palavras que com ela se iniciam, a professora instaurou uma situação lúdica, na qual as crianças se envolvem, dando margem a outros conhecimentos, como os concernentes as relações espaciais e à

psicomotricidade, que são tão importantes quanto a aprendizagem da letra “m” e, ainda assim, passam despercebidos por ela. Como o lanche se dá às 9h30, a professora propõe outra atividade.

4ª Atividade – Oferece as crianças massa de modelar feita por ela. Explora a cor da massa. Uma criança diz: é roxa. Ela coloca um pedaço de massa perto do cartaz que tem a gravura de uma uva (para a criança comparar as cores) É igual? Não. Depois coloca perto da gravura (mala cor de rosa). “É rosa.” dizem as crianças. Vamos fazer a letra M. As crianças brincam, explorando a massa. Atividade é interrompida, porque é hora do lanche. [...] Após o lanche, recebem novamente a massa de modelar e tesourinhas “Façam uma cobra. Cortem em quatro pedaços. Vamos montar a letra “M” [...] As crianças, com a ajuda da professora, fazem a Letra M. Depois recebem lápis e moldes de plástico para brincar. Gostam da atividade... Às 10 horas cada criança pega sua mochila e se dirigem, alegremente para o pátio. [...] (7-3-08. Jardim II, Sala Verde, Linhas 109-119).

Para Oliveira (2007, p. 234), a organização do currículo ao redor de atividades autorelacionadas e autodirigidas em projetos didáticos “abre possibilidades para a criança indagar, criar relações e entender a natureza cognitiva, estética, política e ética de seu ambiente, atribuindo-lhe significado”. Nessa aula, a professora trabalhou várias atividades relativas a palavras que comecem com letra M (eme), mas sem fazer ligação entre as atividades. Mello (2005, p. 30) pondera que essa prática dificulta a percepção pela criança de que a escrita é um instrumento cultural e critica essas situações isto dizendo: “Escrever, em lugar de expressar uma informação, uma emoção ou um desejo de comunicação, toma para a criança o sentido de atividade que se faz na escola para atender à exigência do professor”, atender ao que considera “educar”.

Além disso, essa forma de trabalho que enfatiza o traçado e o reconhecimento de letras isoladas dificulta a concentração da criança, uma vez que não faz sentido para ela. Mello (2005, p. 31) alerta: que “o treino da escrita toma o lugar de todas as atividades que privilegiam a expressão, inclusive a atividade de escrita, que é muito diferente do mero treino”.

O que se percebe é o empenho das professoras pela alfabetização, ao invés de trabalhar a descoberta da leitura e da escrita como uma possibilidade de expressão e de compreensão do mundo. Ao fragmentar as linguagens, o tempo, as atividades, fragmenta também a criança. Hora de brincar, hora de trabalhar (atividades), hora para ouvir, hora para pintar e ficar em silêncio.

Vygotsky (1995, p. 183) esclarece: “Ensinamos as crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinamos a linguagem escrita”. Ele critica a maneira escolar da escrita apresentada às crianças, em que prevalece o ensino mecânico sobre a

utilização racional, funcional e social da escrita. Ao ensinar os aspectos técnicos da leitura, começando pelo reconhecimento das letras, passa a idéia de que escrever é desenhar as letras e não expressar informações, idéias e sentimentos. Sem dominar o código, porque está aprendendo as letras, a criança não pode se expressar. Aprender envolve atribuir um sentido ao que se aprende, e a criança precisa ser ativa no processo, ser sujeito, e não elemento passivo.

Na situação relatada a seguir, observada na sala Jardim II, da professora Bianca, em 14-3-08, após o primeiro lanche da manhã (pão com manteiga, leite e chocolate), as crianças retornam à sala de aula e cantam várias cantigas incentivadas pela professora. Fazem gestos, participam. Os cantos entoados foram: Bom dia, professora, como vai? Coelhoinho da Páscoa, (explora as cores utilizando os cartazes da parede); Palhacinho Pimpão. Para trabalhar os números e numerais, cantam duas cantigas envolvendo gestos e quantidades.

7h42 – As crianças retornam à sala de aula que fica ao lado. [...] Cantam e no final elas se debruçam sobre a mesa. [...] Explora os cartazes com números e numerais cantando o canto do Indiozinho:Um, dois, três, quatro, cinco, seis indiozinhos/Estavam passeando pelo rio afora /Quando o jacaré se aproximou.../Canta mostrando os cartazes com os números e numerais que tem na sala de aula (14-3-08 – Jardim II, Linha 10-26).

Dando seqüência à aula, começa a explorar o alfabeto, cantando o Abecedário da Xuxa:

Vai até a parede onde tem os cartazes e inicia cantando o Abecedário da Xuxa. Canta e mostra cada letra com a mão. Pausadamente, explora cada letra, mas tem dificuldade para continuar. [...] As crianças e auxiliar não conhecem a letra e música. [...] Retorna novamente aos cartazes; A – dá para escrever anjo, Ana , abacate. B – Bola, boca. C – Coração, cachorro. Quem tem um cachorro? Eu. Dá para escrever coelho. D – E – Escola e de elefante. F – Feijão, foca, feliz, fada. G – .Gente, gato. H – Hipopótamo. – Igreja, Ioiô. J- Juventude, jacaré. P! R! Silêncio. (diz alto o nome de duas meninas, chamando a atenção delas). Vamos aprender! Continua mostrando os cartazes e dizendo o nome da letra e uma palavra que inicia com ela. L – Lua. Ela apreço no céu a noite ou de dia? M – Molecagem, macaco, mala. Algumas crianças se dispersam. Essas aqui são letras para escrever e esses são os números, mostrando os cartazes. Dirige-se ao cartaz de Presença: Quem veio hoje?**Lê** cada nome (tira de papel) e retira o nome das crianças que estão ausentes. R, V, K, R, Li, Je, Al, La e AL O menino K chegou ontem. Aluno novo e não tem seu nome no cartaz, diz ela. Chama atenção, mostrando as tiras com os nomes: Só faltou duas meninas. AL e LA e muitos meninos. Ajudem a contar:... (14-3-08 – Jardim II, Sala Verde, Linhas 26-45).

Nessa situação, a aula é iniciada com a exploração das letras do alfabeto, recorrendo aos os cartazes existentes na sala de aula com a música Alfabeto da Xuxa, em que a letra é o próprio alfabeto. Brincar, cantar e envolver as crianças em situações que enfeixam conteúdo

e conhecimento sobre as letras é interessante, mas, “Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença” (BRITTO, 2005, p. 20). Pois,

Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita para o cotidiano, é desrespeitar o tempo da infância e sustentar uma educação tecnicista, em que predominam o mito da precocidade e o mito da superespecialização, alimentados pela lógica da competitividade. E isso significa aumentar as diferenças sociais ao invés de combatê-las (BRITO apud BRITTO, 2005, p. 5).

Britto (2005, p. 5) estampa seu modo de entender:

O grande desafio da educação infantil está exatamente, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar o escrito.

Para Britto (2005), Ferreiro (1993,1999), Teberosky (1991, 2003), Abranovik e Kramer (1996), inserir a criança no mundo da escrita é mais do que alfabetizá-la (domínio do código). Compreendem a alfabetização como inclusão em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e de formas de conhecimento.

Como o processo de letramento (ou alfabetização) começa antes do ensino fundamental e não se interrompe sequer com a terminalidade da escolaridade regular, o letramento (ou alfabetização), nesse sentido, “significa viver no mundo da escrita, dominar os discursos da escrita, ter condições de operar com os modos de pensar e produzir da cultura escrita” (BRITTO, 2005, p. 17), dando outro enfoque à ação pedagógica, que não pode ficar reduzida à codificação e decodificação de palavras. Assim,

O princípio que orienta a ação educativa, nessa perspectiva, é o da vivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos de escrita. Dessa forma, a criança poderá operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos socialmente marcados. A autonomia de ler e de grafar decorre dessa experiência, e não o contrário (BRITTO, 2005, p. 19).

A educação deve estar voltada para a autonomia, para a ética, para a valorização da diversidade cultural, para a busca da identidade, para pessoas criativas e inventivas, capazes de refletir, de ouvir o outro, de respeitar o diferente, de analisar situações e buscar soluções.

Na situação a seguir, registrada no dia 27 de março de 2008, na sala de aula Jardim II, professora Carolina, há o nítido esforço da profissional para “ensinar” as formas geométricas

às crianças, mas a atividade ficou prejudicada pela aula expositiva. A interação intencional oportunizada pela professora, quando relacionou as formas geométricas com partes do corpo das crianças e com o contexto da sala de aula, envolveu mais as crianças.

13h30 – Hoje vamos trabalhar as formas Geométricas. Nós temos uma forma geométrica em nosso corpo. Existem na natureza. Ex. A janela, o quadro, o espelho. Tudo ao nosso redor tem forma geométrica. O triângulo tem três lados, o espelho lados. Mostrando o espelho: dois lados maiores e dois menores... O quadro tudo igual... está em frente ao quadro. Qual a forma que tem em nosso corpo?: Como que é sol e a lua: Uma criança fala... é assim fazendo um círculo com os dedos. A professora continua falando... e andando pela sala. Pega um bambolê. Isso parece com o sol? – Não respondem as crianças. SIM, diz a professora. O que tem na sala que é redondo. Só o bambolê? Brinca com o bambolê no braço... fazendo-o girar. O que tem no nosso corpo que é um círculo? – Cabeça, responde o menino L. Não parece uma bola de futebol? Sabia que fui à casa do PA, um aluno diz alto interrompendo a explanação (27-3-08. Jardim II, Sala Verde, linha 15 a 26).

A professora continua a questionar as crianças, mas as respostas são breves e diferentes das esperadas pelo raciocínio da professora que corrige e segue o monólogo, procurando trabalhar os conceitos de círculo, roda. Ao questionar e centralizar a conversa, faz com que as crianças se expressem de várias maneiras. Percebemos que algumas ficaram caladas, talvez porque não sabem o que a professora quer. Outras respondem para ter sua aprovação, mas as respostas, no mais das vezes, não correspondem ao esperado por ela. Segue falando, as crianças se movimentando, procurando agradá-la. A professora se esforça, caminha pela sala, falando alto, procurando exemplos concretos, falando todo o tempo, como se seus interlocutores, pelo simples falta de falar sobre, construíssem o conceito. Algumas crianças se debruçam sobre a mesa, manifestando expressão de tédio.

Segundo Wells (apud MOYLES, 2002, p. 58), “ser um ouvinte atento e disponível é [...] especialmente importante quando estamos interagindo com um parceiro de conversa menos apto”.

Outro aspecto é que “compreender como a criança constrói conhecimentos é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas de conhecimentos mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagem expressivas, brinquedos, brincadeiras, entre outras” (KISHIMOTO, 2005, p. 109).

Seguindo a aula, a professora começa a ler a história “As Formas,” de German Lontal (2007). A leitura de histórias é também uma forma de brincar com palavras e figuras, atividade imediatamente prazerosa para crianças e adultos, além de proporcionar rica fonte de imaginação. Os livros e o material impressos são importantes, pois através deles as crianças aprendem sobre metalinguística, a linguagem da linguagem, a noção de palavras, sentenças, páginas, letras, pontuação, mas o mais importante é como os professores lêem e conversam

com as crianças sobre a leitura e como isso é interpretado por elas. Ler para as crianças, com entonação e ênfase apropriadas, consegue ajuda-las a compreender o significado das palavras. Assim, após a exposição oral,

as crianças estão falando entre si, há muito ruído. A professora diz alto: Um, dois, três... Psiu! [...] As crianças se acalmam, ficam em silêncio. Continua lendo a história. Troca o tom e a intensidade da voz chamando atenção das crianças. O círculo é da família da letra “O” e do Zero e também do buraquinho do nariz; lê a história e questiona. Interrompe a leitura para corrigir duas crianças que estão sentadas na mesa verde. Dá para ver que agora fez o porquinho (referência à página que mostra a face de um porquinho feito só com círculos) (27-3-08, quinta-feira Jardim II, Sala Verde, – Linha 28 a 35).

A preocupação com a construção dos conceitos é evidente quando utiliza outro livro de história para trabalhar o círculo e a roda. “Para a criança de zero a seis anos, tudo está por se conhecer. A assimilação e o avanço no conhecimento dependerão, no entanto, do significado que este possuir para ela” (MACHADO, 1991, p. 77). Para essa autora, é preciso considerar os aspectos cognitivos e socioafetivos e estabelecer diretrizes que obedeçam à forma como os interesses e atividades das crianças se organizam a partir de seu desenvolvimento, pois o conhecimento para a criança, na Educação Infantil não se limita a uma lista de conteúdos semelhantes.

História: quem veio primeiro, o círculo ou a roda? Quem sabe? Faz uma votação. A sala se divide. O círculo? A roda? Como o homem descobriu a roda. Eles não sabiam que existia a roda. Estavam fazendo as descobertas. A roda quadrada. Pega uma caixa e mostra a dificuldade para o quadrado circular, fazendo alusão à roda... De tanto rodar o quadrado, foi gastando os cantos e surgiu a roda... Aí o homem percebeu que a roda, virou círculo... Roda um bambolê pela sala... imitando uma roda – ele vai até o fim da sala. Vamos brincar de bambolê? Pergunta e brinca, fazendo-o circular o bambolê em sua cintura. [...] A professora é interrompida por uma criança que diz: profi, uma criança está mexendo no armário. Sem parar de falar vai até lá e fecha a porta... Pega a lixeira e mostra a parte de cima e de baixo. Depois um rolo de fita crepe largo, grande e um de papel higiênico, mostrando o círculo. Um aluno interrompe... Tia sabia que minha tia tava doente... Ela continua falando... os ruídos aumentam... Vocês sabiam que no nosso Planeta Terra... A menina KA bate na mesa, e o barulho atrapalha... Várias crianças estão prestando atenção, outras não. A roda da bicicleta é um circo? questiona. – Não, dizem umas crianças em coro. E a roda do carro? Sim. Vamos procurar pela sala onde tem círculos (27-3-08. Jardim II, Sala Verde, linha 35 a 51).

Nessa situação, ensina e informa, em detrimento da aprendizagem das crianças que precisam participar, agir sobre o objeto, e não ser somente meros espectadores. Nessa aula expositiva, ela questiona e responde, ignorando as afirmações das crianças. Quando perguntava algo para as crianças, já indicava a resposta, demonstrando, pela entonação de voz, gestos e mímica facial se a resposta devia ser afirmativa ou negativa. Em coro, ouvia-se sim! Não! No afã de atender a todas as crianças, controlar a disciplina e atender às exigências

do currículo, “a tendência é apressar as crianças, a terminar as frases para elas, a intervir quando uma pausa estaria indicando um momento de silêncio, [...] a adiar a conversa com uma criança para responder para outra” (MOLYE, 2003, p. 58).

Percebe-se a ênfase exagerada do professor no uso da linguagem para controlar, agindo mais como socialização de conhecimentos, informações, relatando e dificultando a construção de conceitos, mesmo relacionando com exemplos.

Segundo Brown e Campione (apud MOYLES, 2002, p. 71), na escola, a sala de aula precisa ser vista como estando potencialmente cheia de problemas a serem resolvidos, dos mais simples aos mais amplos, e precisa oferecer uma estrutura estável a partir da qual as crianças possam explorar objetos, situações e eventos.

A escola é responsável pela socialização do conhecimento, ampliando e aprofundando o nível de informação. E, estabelecer um currículo³⁸, com uma série de conteúdos a serem trabalhados, colocando a criança no centro do processo, é necessário.

Depois da exposição oral, a professora distribui uma folha mimeografada com a imagem do círculo para as crianças colar e.v.a colorido e continua a relacionar as partes do corpo com o círculo chamando a atenção das crianças.

Qual a parte do corpo que além da cabeça pode ser um círculo? O olho. Olhem no olhinho do coleguinha. Tem uma bolinha aí dentro? As crianças obedecem[...] Vamos fazer o círculo com o dedinho, no ar. As crianças a imitam. [...] As crianças conversam entre si... O que eu fiz? – um círculo diz a menina RA. Muito bem! Mostra as partes do corpo: olhos, umbigo e explora as demais.[...] . A professora pega o rolo de fita durex e coloca no braço. Igual a pulseira da menina KA, diz ela. Pega a folha sulfite com O e lê um círculo. Levantam e vem até ela mostrar. Todo mundo sabe? RO faz redondinho com o dedo no ar. Mostra o gesto que é repetido pelas crianças. Já que todo mundo sabe... que o círculo é redondo, olhem aqui na tomada, isso é um retângulo, mostrando para as crianças. Está atrás de mim. Vamos ver pela sala e sai andando. Pega uma bola da caixa de brinquedos. Essa bola é um círculo? A forma é redonda. Vai andando, procurando. Aqui, está com um carrinho na mão e explora a forma dos pneus. Quando questiona, ouço sim ou não das crianças. O homem também descobriu o quadrado, o triângulo, o retângulo, continua falando ela. Mostra a folha com o desenho de um círculo. Com isso posso fazer um monte de coisas. Fala alto. Uma bola, um sol, uma lua. Vamos primeiro passar o lápis em cima e contornar o círculo ((27-3-08. Jardim II, Sala Verde, linhas 19-26).

Após a explanação oral, propõe uma atividade de colagem com e.v.a, mas todas as ações são direcionadas e controladas pela professora e pela agente educacional – como registramos a seguir:

13h31 – A professora e auxiliar vão atendendo cada criança individualmente. Estou vendo que está ficando chique, diz a professora... O nome dele é círculo. [...] Pega um maço de e.v.a da cor rosa, roxa e lilás e coloca um pouco em pratos de plásticos,

³⁸ Currículo – “conjunto de todas as experiências de aprendizagem oferecida na escola” (SILVEIRA FILHO apud MACHADO, 1991, p. 78).

distribuindo um para cada mesa. Enquanto as crianças trabalham, vai passando de mesa em mesa com um tubo de cola. Coloca a cola na borda do círculo e as crianças colam os pedaços de E.V. A colorido. 14h20 – Silêncio. As crianças ficam envolvidas com a atividade, colando os pedacinhos coloridos de e.v.a. A professora senta junto às crianças da mesa amarela, ajudando, incentivando. Várias crianças que terminam vêm me mostrar o trabalho. A professora pendura no varal da sala o trabalho das crianças que terminaram ((27-3-08, quinta-feira /Jardim II, Sala Verde, Linha 76-85).

Imagem 3 – Trabalho de um aluno do Jardim II



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora. Março/2008

Quando a professora relaciona o círculo com as partes do corpo das crianças ou quando mostra objetos concretos, consegue atenção e envolvimento, mas é difícil atender a todas as manifestações das crianças que se levantam, falam todas ao mesmo tempo, disputando a atenção da professora.

Informalmente interroguei algumas crianças que vinham me mostrar sua produção:

Que lindo! Pergunto a ela, que forma é essa, o que você fez? Não sei, responde ele e sai correndo. Questiono o menino LU. Me mostra seu trabalho (que já está pendurado no varal). O meu está aqui, identificando seu nome. Muito lindo! O que é isso, pergunto, mostrando o círculo feito com e.v.a colorido. Não sei, responde ele. Muito ruído na sala. As crianças que terminam primeiro falam entre si, brincam livremente pela sala... Uma menina que está escutando nossa conversa chega e diz alto: é um círculo ((27-3-08. Jardim II, Sala Verde – linha 91 a 98).

Dando continuidade à aula e procurando envolver as crianças que já terminaram a atividade, registra-se:

A auxiliar pega o bambolê e as crianças a cercam, mas ela avisa: tem que sentar quem quer o bambolê. Muitas crianças obedecem, esperando a sua vez. As crianças se acalmam. 14h24 – a professora distribui uma folha mimeografada com a imagem do planeta terra (mapa[...]) A professora fala bem alto: um, dois, três, psiuuu! Céu! Céu!... As crianças se calam e escutam as orientações da professora. Na bolinha azul, é água. Nas cruzinhas é terra. Vamos pintar de marrom. Mostra o modelo já pintado. A auxiliar distribui lápis marrom. Fala alto, explica o mapa. Aqui fica o Brasil, nosso país. Tem que pintar de marrom, igual ao da professora. Têm vários pedacinhos. Se referindo às Américas, retratadas no mapa. [...] A professora cola um trabalho pintado no quadro de modelo para as crianças. Avisa: só vai ganhar o lápis de cor azul quem terminar de pintar com o lápis marrom. [...] 15 crianças já terminaram, dez estão brincando de bambolê no canto da sala. A auxiliar coloca joguinhos de montar em duas mesas para quem terminou. [...] 15h03 –. Vamos lavar as mãos para lanchar... Saem correndo para o banheiro, sem controle [...] (27-3-08 – Jardim II, Sala Verde, linhas 99-132).

Imagem 4 – trabalho com o Mapa Mundi – Jardim II



O que pudemos observar foi que, nos momentos destinados ao educar, são propostas atividades visando à alfabetização, mas não ao letramento, ficando visível, em muitas situações, a transposição de práticas do antigo ensino fundamental. O trabalho pedagógico é diretivo e não está centrado na criança, mas na professora que controla tudo o que acontece. Na maior parte do tempo em que estão na sala de aula, as crianças recebem instruções sobre o que fazer, como se comportar, como pintar, ignorando os conhecimentos prévios sobre o assunto, ou se o assunto atende a seus interesses e necessidades.

Os momentos livres e sem a intervenção das profissionais ocorrem quando as crianças estão no pátio, ou no intervalo das atividades em sala onde interagem entre si. Esses momentos parecem ser uma trégua para a professora que, muitas vezes, fica, por alguns

minutos, indiferente às manifestações das crianças que aproveitam para extravasar as energias.

As orientações pedagógicas e os discursos das profissionais enfatizam que não se alfabetiza na Educação Infantil, mas fica evidente o empenho das profissionais pela alfabetização, em detrimento do letramento. Tal atitude, segundo Corsino (2003, p. 249), “ao invés de promover o encantamento pela descoberta da leitura e da escrita como mais uma possibilidade de expressão e de compreensão do mundo, é contraditoriamente a quebra do encantamento”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal de 1988 é um marco na história da Educação Infantil e representa conquista social importante, pois incorporou direitos essenciais à criança, à infância e à a educação, antes ignorados ou relegados a segundo plano. Essa conquista legal foi determinante para garantir à criança brasileira o direito de ser criança-cidadã. Porém, assumir na teoria e na prática a construção de concepções claras, de um ideário que expresse a essência pedagógica, formativa e específica para o momento de vida no qual se encontra a criança menor de seis anos, ainda, não foi alcançado.

Mudanças não são incorporadas num passe de mágica e a invisibilidade da infância ainda se dá de muitas formas. A Educação Infantil para todas as crianças, independentemente de sua classe social (pobres e ricas), precisa ser superada.

As alterações no sistema de ensino brasileiro, que vêm ocorrendo desde a Constituição de 1988, modificaram a cultura organizacional, funcional, principalmente porque muitas delas, sem o devido respaldo financeiro, conceitual e teórico, e sem a capacitação das profissionais, são absorvidas e adaptadas à realidade de maneira diferente da proclamada. Isso evidencia a incompletude, os confrontos e as dualidades que precisam ser amenizados, entre o proposto e o executado.

As práticas educativas realizadas em creches ou pré-escolas existem desde o século XIX. Essas escolas foram construídas há muito tempo e precisam ser “desconstruídas” para abarcar uma visão de Educação Infantil que respeite a nova concepção de criança, a criança-cidadã. Com as conquistas sociais e legais, elas se configuram como um campo novo, mas o que novo é a concepção de criança, de infância que precisa ser incorporada por todos os atores envolvidos com a Educação Básica.

Definir a identidade da Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, que encarta particularidades que necessitam ser respeitadas e valorizadas, principalmente pelo poder público e, portanto, assimiladas pela cultura organizacional e institucional, é o grande desafio desse nível de ensino.

Hoje, há uma rede de proteção voltada à criança e a seus direitos sociais, garantindo-lhe proteção, cuidados e educação. No entanto, universalizar e assegurar esses direitos significa assegurar a oferta de vagas nas escolas, a cobertura de atendimento (com qualidade) e destinar recursos para tal.

Um dos entraves é que cada ministério (Educação, Cultura, Saúde, Justiça) tem uma rede própria de instituições e serviços voltados à criança e à infância, e, em cada um, as políticas são setoriais, desarticuladas, centralizadoras e hierárquicas. Tal desarticulação gera fragmentação das ações fazendo da criança um ser/objeto e, conseqüentemente, essas ações paralelas não convergem para o atendimento das necessidades de nossas crianças.

A qualidade de atendimento às crianças e a efetivação de seus direitos perpassam por investimentos sociais, por políticas públicas efetivadas pela intersetorialidade, o que significa romper com a cultura da fragmentação e da setorização. Os aparatos legais garantem direitos, mas, para sua concretude, são necessários desdobramentos em ações e políticas públicas, envolvimento dos profissionais da Educação Infantil, da família e da sociedade.

A Educação Infantil é realidade. O caráter educativo atribuído à primeira etapa de educação básica está a exigir, além de investimentos, ampliação da cobertura de atendimento e novo tipo de profissional.

Traçar um perfil profissional não é tarefa fácil diante da complexidade de aspectos historicamente postos e as especificidades que a profissão exige.

A profissão docente dos que trabalham com crianças com idade inferior a seis anos é similar à dos demais professores, mas se diferencia por conta das características das tarefas e da abrangência do papel de educador infantil.

Hoje, cuidar e educar é processo indissociável, visto que abrange o desenvolvimento integral da criança com direito à educação, à proteção, à saúde e à assistência, dando à escola dimensão pedagógica, educacional. Educação e assistência são indissociáveis, pois são duas dimensões que se constituem em direitos de uma mesma criança. Então, superar a identidade ligada a atividades do tipo doméstica e(ou) romper com o modelo de escolarização precoce é o desafio dos profissionais comprometidos com uma Educação Infantil de qualidade e apregoada pelos aparatos legais.

A educação deve estar voltada para a autonomia, para a ética, para a valorização da diversidade cultural, para a busca da identidade da criança, hoje considerada sujeito de direito, cidadã. Criança que participa ativamente e que vai se construindo nas relações com o seu meio.

O processo de formação de professores é um processo cultural e pedagógico de longa duração, e mudança de postura exige reconceituação sobre a Educação Infantil e o processo de aprendizagem; o que exige incrementar políticas públicas de formação de professores, de valorização profissional e de investimentos.

A presença feminina se consolidou no magistério. Romper com o estereótipo de que todo trabalho feminino guarda características do trabalho doméstico, considerado de menor valor, e buscar a identidade profissional, a compreensão e definição acerca das profissionais da educação básica na Educação Infantil, ainda, é um projeto em construção.

Procurando compreender as concepções de criança, infância e Educação Infantil, analisamos aquelas atinentes a alfabetização, letramento, criança e infância presentes nas práticas pedagógicas das profissionais que atuam no cotidiano em uma escola municipal de Educação Infantil, Jardim II – do município de Campo Novo do Parecis, em Mato Grosso. Entre os resultados obtidos neste trabalho, iremos apontar os mais relevantes.

O nível de escolaridade superior das professoras (duas delas têm, além da graduação, especialização em Educação) evidencia que as profissionais pesquisadas reconhecem a importância da formação para sua carreira profissional (o município tem plano de cargos e salários), e isso é um diferencial. Entretanto, apesar da titulação em nível superior, essa não é específica para a Educação Infantil. Esse dado se reflete nas concepções de criança, infância e educação, direcionando e determinando a prática docente. Os diferentes cursos (de vinte ou quarenta horas semanais), oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Novo às professoras, é uma tentativa de ensinar às profissionais reflexões sobre a docência. Mas, capacitar é diferente de formar. Tal quadro deve se alterar nos próximos dois anos, quando quarenta e oito profissionais, hoje agentes educacionais, serão formadas em Pedagogia para a Educação Infantil e deverão fazer concurso para se efetivar como professoras.

Para a diretora responsável pelas cinco escolas de Educação Infantil do município, a formação específica na área é importante. No entanto, reforça que a profissional precisa gostar do que faz e estar comprometida com a profissão, a despeito de ter ou não formação específica.

As qualidades e características necessárias para atuar com as crianças de tenra idade, segundo as profissionais, é gostar de criança, ter paciência. Como segunda qualidade, emerge esta: ser professora inovadora e ter conhecimento.

A convicção de que as profissionais da pequena infância precisam ter qualidades que lembrem a função materna e ter formação, mas não específica, tem como consequência, a dicotomia entre cuidar/educar; isso repercutiu nas concepções das profissionais sobre infância e Educação Infantil.

A regência da sala é de responsabilidade da professora, auxiliada por uma agente educacional. Duas profissionais com “funções” e *status* diferentes, atuando num mesmo espaço, também evidencia a dicotomia que há entre quem cuida e quem educa.

Nas quatro salas de aula observadas, encontramos uma média de um adulto para cada quatorze crianças com até cinco anos de idade. Há inadequação de algumas instalações, ênfase no atendimento às necessidades básicas, centralização desse atendimento na agente educacional, atribuindo o educar e as atividades pedagógicas como atividades de responsabilidade exclusiva da professora.

A separação funcional, administrativa e pedagógica que há entre professoras e agentes educacionais põe à tona a lógica da fragmentação, com reflexos na sala de aula, separando as atividades de cuidar e de educar. Desse modo, a fragmentação das ações tem seu início nas políticas públicas – contradições entre as definições, as exigências legais e os encaminhamentos das políticas públicas nacionais –, e se estendem na profissionalidade, repercutindo em sala de aula. Como efeito “dominó” dessa situação afloram outras dualidades, transformadas em diferenças, como: cuidar/educar, alfabetizar/letrar, ensinar/aprender, corpo/mente, razão/emoção, brincar/estudar.

A concepção de criança, de infância e de educação é determinada pelo contexto histórico-social, por fatores econômicos, educacionais, éticos e geográficos. A idéia de criança e infância não existiu sempre da mesma maneira e, dependendo do momento histórico, agasalhou um conceito que a caracterizou. As concepções presentes nos discursos das professoras produzem imagens distorcidas de criança e de infância, e essas concepções interferem nas relações entre as professoras e as crianças, bem como na prática docente.

Em relação à concepção de infância, afluem: a infância romântica e idealizada como sinônimo de liberdade e felicidade, a infância a ser cultivada e preparada para o futuro e a aptidão e o gostar de crianças. Podemos dizer que temos várias infâncias e que estas não são iguais para todas as crianças. As professoras espelharam que têm visão idealizada e romântica de criança. Não é uma criança concreta e contextualizada.

No tocante às concepções de Educação Infantil, identificamos ruptura entre cuidar e educar. O cuidar assume caráter assistencialista e o educar se configura como escolarização, reforçado pela divisão social do trabalho entre as professoras (responsáveis pelo trabalho pedagógico) e as agentes educacionais (responsáveis pelos cuidados com as crianças).

A concepção de Educação Infantil, como preparação para o ensino fundamental, desponta tanto nos discursos como nas práticas observadas em sala de aula.

Em cada sala de aula, há três mesas abarcando oito crianças que, apesar de estarem em conjunto, trabalham individualmente, sob as ordens da professora que centraliza as ações e direciona as atividades. A ausência de “cantinhos” com brinquedos, jogos, livros de literatura infantil patenteia que o espaço assume características de “aula” – transposição do Ensino

Fundamental – , dificultando a diversidade de ações entre as crianças. Tal dinâmica impõe ritmo acelerado de trabalho para as profissionais que precisam atender às expectativas de todas as crianças a um só tempo.

Como os ritmos para executar os trabalhos são diferentes, somando a falta de brinquedos para se envolver, as crianças brincam entre elas, o que é considerado, em muitas situações, indisciplina pela professora. Mas, afinal, é escola ou Educação Infantil?

As crianças desenham, recortam, colam, pintam para treinar a coordenação motora fina, cantam para treinar a memória auditiva, discriminar sons, para ajudar na disciplina e na ordem, escrevem seus nomes, trabalham com letras e números, colocam seus trabalhos no varal didático, sob as orientações da professora que escolhe a cor, o que fazer e como fazer. Esses trabalhos são encartados em pastas individuais e entregues aos pais. A preocupação é com a produção em si, no fazer para ocupar o tempo, para mostrar trabalho, desconsiderando o resultado do que é produzido pelas crianças no que respeita a desenvolvimento, ensino e aprendizagem. Nessas situações, perde-se a oportunidade de transformar a sala de aula num espaço de experiências e de descobertas, evidenciando que a concepção de Educação para a criança-cidadã ainda não foi incorporada. Devemos trabalhar para potencializar o desenvolvimento infantil: crianças sim, mas crianças-cidadãs, com direito ao cuidado, à educação e ao atendimento de qualidade na educação básica.

A concepção de Educação Infantil abarcando brincadeira, como eixo do trabalho pedagógico, é unanimidade nos discursos, potencializando a contradição que há entre o falado e o executado. Jogos, brinquedos e brincadeiras aparecem, mas de maneira limitada, mais para preencher o tempo escolar, como atividade secundária. Assim, a escola promove a cisão entre o cuidar, o brincar e o estudar, negando a importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil, diante das poucas oportunidades em que se fizeram presentes.

O brincar de faz de conta e o desenho espontâneo são atividades essenciais na formação das bases imprescindíveis ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana (VYGOSTKY e LURIA). Então, se quisermos que as crianças se tornem leitores e escritores do mundo, ou seja, que se apropriem efetivamente, da escrita não de forma mecânica mas como uma linguagem de expressão e de conhecimento, é preciso dar atenção especial a essas atividades nos espaços da Educação Infantil.

Outra questão não menos importante. Ao desconsiderar as brincadeiras tradicionais, a escola acaba contribuindo também para o esquecimento desse importante acervo cultural. Tal atitude é influenciada pela concepção de que a Educação Infantil deve preparar para o antigo ensino fundamental, negando a especificidade das crianças e a desse nível de ensino.

Outra concepção recorrente é a Educação Infantil como socialização, como espaço de aprendizagem. O espaço da Educação Infantil deve ser possibilidade de ampliar as vivências das crianças, desde que em um ambiente propício, com adultos qualificados e com atividades que levem em conta as necessidades e as características das crianças, favorecendo assim seu desenvolvimento.

É unanimidade entre as profissionais que não se deve alfabetizar na Educação Infantil. Entretanto, em suas falas exhibe as concepções de alfabetização: alfabetização e prontidão; métodos de alfabetização (do silábico ao construtivismo) e alfabetização como codificação e decodificação do código escrito. A falta de embasamento teórico (como a criança aprende e se desenvolve, métodos de alfabetização, o que é letramento), a dicotomia entre cuidar e educar, a falta de formação específica, fazem com que a prática docente seja alicerçada no senso comum. Em compensação, o fazer é reduzido a uma técnica, à atividade, ignorando as conquistas e os aportes teóricos e legais para esse nível de ensino, que deve incorporar a dimensão pedagógica e a visão dialética de ensino-aprendizagem.

O conhecimento da teoria, que dá sustentação à prática pedagógica, é indispensável para que se possa usá-la de forma adequada. “Toda prática pedagógica se baseia numa teoria”, já ensinava Paulo Freire. Todo profissional da área da educação precisa se apropriar do conhecimento no que diz respeito a seu campo específico de trabalho. Isso lhe permite compreender as razões de suas ações e mudá-las conscientemente, quando necessário for.

As observações enunciaram que as profissionais trabalham com letras isoladas, priorizando o nome e a topografia, visando à preparação para a alfabetização. As atividades nas salas de aula estão centradas no ensino do código lingüístico – ensinar letras e números – , relegando a segundo plano o trabalho com as linguagens verbais e não verbais, como a musical, corporal, plástica, cênica, visual. Por não serem prioridade no trabalho pedagógico, essas atividades não são reconhecidas pelas profissionais como significativas para as práticas de letramento e alfabetização no cenário da Educação Infantil. Entretanto, essas manifestações lingüísticas e culturais emergem por parte das crianças, ainda que em situações pedagógicas conduzidas pelas professoras.

Letramento é uma palavra recente, desconhecida pelas profissionais. Talvez isso justifique o desconhecimento e a imprecisão em relação ao termo e o que ele representa. Apesar disso, sem ter dados para subcategorias, o letramento aparece como entendimento do que se lê, como ensino e aprendizagem da palavra escrita e como preparação para a vida e leitura de mundo.

Dentre as práticas de alfabetização e letramento observadas, normalmente a literatura infantil aparece como suporte para atividades de cunho escolarizado. Se sem assim, em algumas situações, ocorrem interações entre as crianças e a professora que desencadeiam perguntas, histórias, dramatizações e canções. As crianças brincam, burlam as regras e desafiam as profissionais, revelando que são crianças, não alunos.

Trabalhar com atividades que envolvem alfabetização e letramento na Educação Infantil significa ter acesso à informação sobre a escrita e linguagens dentro de situações da aprendizagem intencionalmente planejadas pelo educador. O profissional precisa saber a língua e não somente ser usuário dela. O mundo é letrado, e a criança que vive em ambiente estimulante e desafiador vai construindo, prazerosamente, o conhecimento do mundo e o espaço da Educação infantil pode abrir oportunidade ao ambiente cultural e alfabetizador.

Proporcionar às crianças desafios cognitivos, acesso ao material impresso e às várias linguagens, trabalhando com a oralidade, com jogos, brinquedos, brincadeiras, textos reais e significativos, respeitando as fases de desenvolvimento e a especificidade infantil, exige nova concepção de Educação Infantil.

As práticas sociais de leitura e escrita, numa concepção de construção do conhecimento, fazem a diferença no desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, principalmente para as crianças das classes menos favorecidas, que dependem quase exclusivamente das oportunidades escolares para ter acesso ao mundo da cultura escrita.

A escola exerce influência sobre as expectativas positivas ou negativas em relação à aprendizagem das crianças. Entretanto, trata todas iguais, quando deveria considerar as diferenças, pois sabemos que crianças que vivem em ambientes letrados têm mais facilidade para compreender o que a escrita representa, e essa não é a realidade da maioria das crianças.

Pensar sobre a escrita e como ela representa graficamente a linguagem ajuda na alfabetização e no letramento; o que é possível em atividades que envolvam jogos, brinquedos e brincadeiras, sem descartar as demais linguagens, como a não verbal.

A Educação Infantil, tendo em vista a interdependência das dimensões cuidar/educar, deve ser um espaço narrativo, local agradável, alegre, para que a criança possa se desenvolver em seu ritmo próprio, com liberdade e alegria, preparando-se para futuras aprendizagens, sem pressões, ansiedades ou traumas, incorporando a dimensão pedagógica.

Hoje, justifica-se o acolhimento das crianças em instituições infantis para que seus pais fiquem liberados para o trabalho, garantindo a manutenção da vida familiar. Entretanto, não podemos esquecer que frequentar a Educação Infantil é, em primeiro lugar, um direito da criança, tendo função de complementação e não de substituição da família.

A Educação Infantil, no Brasil, passa por significativas e intensas mudanças no tocante à sua estrutura e às concepções que perpassam o trabalho pedagógico que a caracteriza. A ampliação do atendimento, principalmente às crianças menores de três anos, mostra os benefícios já sinalizados. A Educação Infantil foi a etapa que mais se agigantou nesses últimos anos. A média de atendimento em Educação Infantil, no país, é de 44,5% das crianças até seis anos de idade. A Educação Infantil está em processo de crescimento, mas tem sua marca, herança da história da educação no Brasil há mais de um século, e não conseguiu, ainda, priorizar a dimensão pedagógica possível para este nível de ensino, crescendo quantitativamente.

O olhar no cotidiano da instituição exteriorizou as contradições entre o que os documentos oficiais apregoam – o esperado e o desejado – e as marcas de uma história tecida por concepções e práticas voltadas para a preparação de uma futura escolarização.

As considerações dessa pesquisa não têm a pretensão de serem definitivas, prescritivas, mas desfiam as reflexões em uma escola de Educação Infantil, procurando ampliar o olhar e contribuir, com esse “olhar”, para a melhoria de atendimento às crianças, clarificando alguns conceitos e práticas. Entendemos que não há déficit na criança nem no profissional que a ela se dedica. Há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade. A Educação Infantil está em processo de construção e caminha em busca de sua identidade. No município de Campo Novo do Parecis, não é diferente e, como vimos, muitos os desafios que se apresentam.

Mudar a educação não é algo que depende apenas de teorias revolucionárias ou da eficácia de novos métodos, ou da legislação. Toda mudança em educação significa, antes de tudo, mudança interior e, conseqüentemente, de atitude. Segundo o psicólogo chileno Cláudio Naranjo (2003, p. 9), “se quisermos mudar o mundo, é preciso mudar a gente que está neste mundo. Esta mudança só pode ser feita através da educação”.

A pesquisa aqui delineada noticiou que, no campo da Educação Infantil, há muitas interrogações, indefinições, imprecisões referentes a uma concepção de criança, infância, Educação Infantil, alfabetização e letramento.

Entretanto, em Campo Novo do Parecis, onde há cinco Escolas Municipais de Educação Infantil que atendem a 925 crianças com menos de seis anos, percebe-se o esforço, tanto do poder público como das profissionais, para alterar a atual situação. Em alguns momentos, durante as observações, afluiram indícios de mudança nas concepções de algumas professoras, principalmente na maneira de utilizar a literatura infantil e as brincadeiras tradicionais.

Algumas mudanças de cunho estrutural e funcional ocorreram nesse início de 2009, na Educação Infantil em Campo Novo do Parecis. Foi ampliado o atendimento às crianças menores de seis anos, com a abertura de mais salas de aulas (hoje atendem a 1200 crianças) e iniciada a construção de um Centro de Educação Infantil em um dos bairros da cidade.

As agentes educacionais foram agora designadas para auxiliar as professoras do Maternal I e II (crianças de até três anos de idade). As salas de aula Jardim I, II e III, que atendem crianças de quatro a seis anos, terão duas profissionais, ambas professoras, que deverão planejar as aulas e trabalhar em conjunto, procurando romper com a dicotomia cuidar/educar. Para a efetivação dessa situação, as profissionais da área da Educação Básica no município ficarão lotadas somente em uma escola. A carga de trabalho foi assim distribuída: quem tem quarenta horas semanais, trabalha vinte horas em sala, faz doze horas-atividade e, nas oito restantes, auxilia outra professora na escola em que está lotada. Além dessa conquista funcional, em março será realizada a eleição da diretora na escola pesquisada, por ter mais de 250 alunos matriculados. Isso certamente irá contribuir para a agilização de questões administrativas, pedagógicas, funcionais, dando unidade às ações ali desenvolvidas.

Enfim, esta pesquisa espelhou que há rupturas e permanências que precisam ser mais bem clarificadas, mais discutidas entre os profissionais que trabalham com Educação Infantil, a fim de que a tão almejada mudança, de educação e de mundo, seja concretizada por esses sujeitos históricos.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org). *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005 – Série Prática Pedagógica.
- ALMEIDA, Ordália Alves. *História da Educação*. O Lugar da Infância no contexto histórico-educacional. Cuiabá: EdUFMT, 2006.
- AMANCIO, Lázara Nanci de Barros. *Cartilhas, para quê?* Cuiabá: EdUFMT, 2002.
- ANDRADE, Cyrce M. R. Junqueira de. Vamos dar a meia-volta, volta e mais vamos dar: o brincar na creche? In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (Org). *Educação Infantil: muitos olhares*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. *Psicologia Desenvolvimento e Aprendizagem em bebês e crianças pequenas*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.
- _____; URT, Sônia da Cunha. *Psicologia*. Temáticas da Educação Infantil sob o olhar da psicologia. Cuiabá: EdUFMT, 2007.
- ANDRÉ, Marli. E. D. A de. *Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Livro Líber, 2005.
- ANGOTTI, Maristela. Semeando o Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando*. Introdução à Filosofia. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a Educação Infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). *O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polemicas do Nosso tempo, 93)
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. – Rio de Janeiro: Guanabara: LTC Editora, 1973.
- ARROYO, Miguel. Imagens quebradas. In: *Revista Criança*. Entrevista. MEC. nov. 2006, p.6.
- AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O Binômio Cuidar-Educar Na Educação Infantil e a Formação Inicial de Seus Profissionais. **GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07 Agência Financiadora: CAPES–UNIMEP/PPGE – SP,2002.**
- AZEVEDO, Maria Amália; MARQUES, Maria Lucia (Org.). *Alfabetização Hoje*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes; FREIRE, Otávio. *Antropologia: 3. Infância, Cultura e Socialização*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Textos, Imagens e Som: Um Manual Prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do

Tempo na Escola Infantil. In: KAERCHER, Gládis; CRAIDY, Carmem. *Educação Infantil pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1996.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BECHER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BETTELHEIM, Bruno. *Uma Vida para seu filho*. Pais bons o Bastante. Tradução Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. 26 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

_____. *A Psicanálise dos contos de Fadas*. 21 ed. rev. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BETTELHGEIM, Bruno; ZELAN Karen. *Psicanálise da Alfabetização*. Um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Trad. De José Luiz Caon. Porto Alegre: Artes Medicas, 1984.

BOBBIO, Norberto. *A era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, Robert O.; BIKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo. In: FRIEDMANN, Adriana et al. *O Direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.

BONIATTI, Edina; BIDARRA, Jorge. O destino das palavras: a ambigüidade lexical na interpretação de texto. *Ciência & Cognição*. v. 06, p. 2-11. Publicado on line em 30/11/2005. Disponível em www.cienciacognição.org. Acesso em julho 2007.

BORGES, Ana Maria Barreto. *Filosofia*. Noções de Filosofia: Transição para a Modernidade, Filosofia Moderna – Filosofia Contemporânea. 3 vol. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Proposta Pedagógica e Currículo de Educação Infantil: um diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise*. Brasília: MEC/SEf/DPE/COEDI, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. n. 9394. 1996.

_____. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização Implicações para a educação Infantil. In: FARIAS, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). *O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmica de Nosso Tempo, 93).

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. : revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 43).

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAYDI, Carmem; KAERCHER, Gládis E. *Educação Infantil pra que te quero?* Porto Alegre: Arned, 2001.
- CAGLIARI, Gladis Massini; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras. A Escrita na Alfabetização.* Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).
- CAGLIARI, Luz Carlos. *Alfabetização sem o Ba-bé-bi-bó-bu.* São Paulo: Scipione, 1998. (Pensamento e Ação no Magistério).
- _____. *Alfabetização e Linguística.* São Paulo: Scipione, 2005. (Pensamento e Ação no Magistério).
- _____. Alfabetização o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Alfabetização no Brasil questões e provocações da atualidade.* – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).
- CARDOSO, Cancionila Janzkovski . *Da oralidade à escrita. A produção do texto narrativo no contexto escolar.* Cuiabá: UFMT/INEP/MEC, 2000.
- _____. *O que as crianças sabem sobre a escrita?* Cuiabá: Central de Texto: EdUFMT, 2008.
- CARVALHO, Ademar de Lima. *Os caminhos perversos da Educação.* A luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT, 2005.
- CERISARA, Ana Beatriz. *A identidade e a formação das profissionais de educação Infantil.* Resumo do trabalho apresentado VIII ENDIPE, no painel “Identidade e formação do profissional de educação infantil”. Florianópolis, maio de 1996.
- CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O Cuidado às crianças Pequenas no Brasil Escravista. *Caderno de Pesquisa.* São Paulo (76), p. 31-40, fevereiro de 1991.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia.* São Paulo: Ática, 1995.
- COELHO Maria Tereza Falcão; PEDROSA, Maria Isabel. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos (Org.). *A criança e seu desenvolvimento.* Perspectivas para se discutir a educação Infantil. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. *A Construção Social da Alfabetização.* Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. *A Escola que (não) ensina a Escrever.* São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. *Alfabetização e letramento: Repensando o ensino da Língua Escrita.* FEUSP, 24.10.2006.. file:///Alfabetização_arquivos.Consultado_em_outubro/2007. Acessado em junho 2007.
- CONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita.* – Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).
- CORSINO, Patrícia. *Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003. Tese (doutorado).
- _____. Leitura e escrita: questões para a Educação Infantil. In: GUIMARÃES, D. ; CORSINO, P. *Práticas educativas da língua portuguesa na educação infantil.* Curitiba: IESDE Brasil, 2006. p.81-93.
- COTRIM, Gilberto. *Educação para uma escola democrática.* História e Filosofia da Educação. S.

Paulo: Saraiva, 1993.

CRAYDI, Carmem; KAERCHER (Org.). *Educação Infantil Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRAYDI, 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. A.(Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das Crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de Conhecimento*. Metodologia científica no caminho de Habermas. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000. (Biblioteca Tempo Universitário, 96).

_____. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *Questões para a Teleducação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DESLANDES, Keila. *Psicologia: uma introdução à Psicologia*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

DIB, Talal; ALMEIDA, Ordália, Alves. *Da constituição do direito da criança ao direito na Constituição: garantia dos direitos da criança à Educação Infantil*. Trabalho apresentado no GT 3 – Políticas Públicas em Gestão Educacional/ VIII ANPED – Centro-Oeste, 2006.

DORNELES, Leni Vieira. Na Escola Infantil todo mundo brinca se você brinca. In: KAERCHER, Gládis; CRAIDY, Carmem. *Educação Infantil pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; GHIRALDELLO, A.V.; ALMEIDA, Ordália Alves. *História da Educação em três momentos da História do Brasil: período colonial período imperial e primeira República*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

FARIA, Leocimara Laura de. Cadê a infância das crianças? *Mundo Jovem*. Out. 2008. p.11.

FARIAS, Ana Lucia Goulart de.; MELLO, Suely Amaral (Org.). *O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polemicas do Nosso tempo, 93)

_____. *Linguagens Infantis*. Outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas de nossos tempos, 91)

FARIAS, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educação Infantil pós-LDB: Rumos e desafios*. Campinas, São Paulo: Autores Associados; FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 62).

FAY, Maria das Graças de Souza et al. *Revivendo Campo Novo do Parecis*. Tangará da Serra, MT: São Francisco Editora, 2006.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em Processo*. Trad. de Sara Cunha Lima e Maria do Nascimento Paro. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Com Todas as Letras*. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Biblioteca da educação – série 8 – Atualidades em educação – v.2)

_____. *Reflexões sobre Alfabetização*. 24. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtensteins; Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

- FLEURY, Maria da Graça. Há uma Criança dentro da Professora? In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FRANCO, Marcelo Araújo; SAMPAIO, Carmen Sanches. *Informática na educação* nº 5. Linguagens, Comunicação e Cibercultura: novas formas de produção do saber. 17/05/002.
- FREIRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. São Paulo: Global, 2004.
- FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
_____. *A importância do ato de ler*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época).
- FORMOSINHO, João. A Universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Lucia de A. (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GARCIA, Regina Leite (Org.). *Revisitando a Pré-Escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação. *Alfabetização em Classes populares*. 4. ed. Grupo de Estudos sobre Educação – Metodologia de Pesquisa e Ação. Porto Alegre: Kuarup, 1988.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O Texto na Sala de Aula. Leitura e Produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
_____. *Linguagem e ensino*. Exercícios de Militância e Divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).
- GOMES, Denise Barata. Caminhando com Arte na Pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite. (org.). *Revisitando a pré-escola* 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- HENRIQUES, Edna Maria. O debate Piaget-Vygostky: uma contribuição para a questão do conhecimento na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Revisitando a pré-escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- HEYWOOD, Colin. *Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. www.ibge.gov.br.
- KAERCHER, Gládis E. E por falar em literatura. In: CRAIDY Carmem; KAERCHER. (Org.). *Educação Infantil: Prá que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KAMII, Constance. A autonomia como finalidade da educação. In: _____. *A criança e o número*. Campinas, SP: Cortez, 1984.
- KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. S. Paulo: Ática, 1995.
_____. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- KISHIMOTO, T.M. *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira, 2003.

- _____. *Teorias sobre o Brincar*. São Paulo: Thompson Pioneira, 1998.
- _____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M.L.de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 2.ed. S. Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Jogos Infantis*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- _____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação Infantil*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KLEIMANN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Segunda reimpressão 2001.
- _____. *Texto & leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura*. 10. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.
- KRAMER, Sonia (Coord.). *O Papel Social da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1985.
- _____. O papel social da creche. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989. p 21-27. (Coleção Temas em Destaque)
- _____; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. In: KRAMER, Sonia (Org.). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- _____. *Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. S.Paulo: Cortez, 1992.
- _____. (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Série Prática Pedagógica).
- _____. (Coord.). *Com a Pré-Escola nas mãos. Uma alternativa Curricular para a Educação Infantil*. 10 ed. São Paulo: Ática, 1997.
- _____; LEITE, Maria Isabel Ferraz P. (Org.). *Infância e produção Cultural*. Campinas, SP: Papemos, 1998. (Série Prática Pedagógica).
- _____. (Org.). *Infância e a Educação Infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Série Práticas Pedagógicas).
- _____. A Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.
- _____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*. v. 27, n. .96. Campinas, out.2006.
- KOHAN, Walter O. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. – 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KUHLMANN Jr, Moysés. Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922). Artigo extraído da dissertação de mestrado (1990). *Caderno de Pesquisa (77)*, agosto 1991.
- _____. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, nº 14 Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. p. 5-18.
- _____. *Infância e Educação Infantil* Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LANTER, Ana Paula. A Política de formação do profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: *Infância e Educação Infantil*. Vários Autores. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999. (Coleção Prática Pedagógica)
- LEITE Maria Isabel F. P. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural de crianças. In: MACHADO, Maria Lucia de A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LEITE, Sérgio Antonio da Silva (Org.). *Alfabetização e letramento. Contribuições para as práticas pedagógicas*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Komedí, 2008.

- LIMA, José Milton de. A Brincadeira na teoria histórico cultura: de prescindível a exigência na Educação Infantil. In: GUIMARAES, Célia Maria (Org.). *Perspectivas para educação Infantil*. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Martins, 2005.
- LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *A Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- MACHADO, A. A. *A televisão levada a sério*. São Paulo: Senac, 2000.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas Musicais na Escola Infantil. In: CRAIDEY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). *Educação Infantil Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmeed, 2001.
- MARRANHÃO, Magno de Aguiar. Educação para todos e todos pela educação. *Revista do Professor*. Ano 24, n.95. Porto Alegre, ju/set/2008. p.50.
- MATTOS, Paulo Henrique. A Importância de interferir nas políticas públicas. *Mundo Jovem*. Ano XI, n. 331, Out. 2002. p. 7.
- MELLO Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil In: FARIA, Ana L.G.; MELLO (Org.). *Linguagens Infantis: Outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40. (Coleção Polêmicas dos Nossos Tempos)
- MICHELON, Valmir. Educar através da produção de imagens. In: *Mundo Jovem*. Ano 46, n. 390, Set. 2008. p. 21.
- MINCZUK, Roberto. Entrevista. *Revista da Cultura*. Edição 4. 2007.
- MOLYE, Janet R. *Só brincar*. O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed. Editora, 2002.
- MOLL, Jaqueline. *Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- MONTEIRO, Silas Borges; ALMEIDA, Célia Schimidt de. *Filosofia*. Lições de Filosofia da Educação. Um percurso na historia da Filosofia Ocidental. Fascículo 3. Cuiabá: EdUFMT, 2002.
- MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. *Psicologia 1: Cultura e Educação Infantil*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento* São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos: Série Educação).
- _____. *Os sentidos da Alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP: COMPED, 2006.
- _____. *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e Letramento em debate”. Brasília: MEC, 27/04/2006.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. *Leitura, Literatura Infantil e Doutrinação da Criança*. Cuiabá, MT: EdUFMT: Entrelinhas, 2005.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A Legislação e as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVERIA, Zilma de M. Ramos de. (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ et al. *Creches: Crianças Faz de conta & Cia*. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

_____. (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PONS, Pablos, Juan de. Visões e conceitos sobre a Tecnologia Educacional. In: SANCHO, Juana M. (Org.). *Para uma Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PALHARES, Marina Silveira e MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil uma questão para o debate. In: FARIAS, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Mariana Silveira (Org.). *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas, SP: Autores Associados: FE/UNICAP; São Paulo, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 62).

PERRENOULD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n.12, 1999. p. 5-21.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Com lápis de cor e varinha de condão. Um processo de aprendizagem da leitura e da escrita. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Revistando a Pré-escola*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRETI, Oreste. *Bases Epistemológicas e Teorias em construção na Educação a Distância*. Cuiabá: NEAD/UFMT. 2004. Mimeografado.

_____. *Estudar a Distância, uma aventura acadêmica*. Vol. 4 A construção da Pesquisa II. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

POSSARI, Lúcia Helena Vendrusculo; NEDER, Maria Lúcia Cavalli. *Linguagem*. (O ensino: o entorno, o percurso). 2 ed. Cuiabá: EdUFMT, 2002.

PULANSKI, Mary Spencer. *Compreendendo Piaget*. Uma introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança. RJ: LTC, 1980.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura Infantil: uma nova perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola*. São Paulo: FTD, 1988.

_____.; DUBEUX M. H. Resultados de uma intervenção pedagógica no pré-escolar e no primeiro grau menor. In: BUARQUE, L.; REGO, L. L. B. (Org.). *Alfabetização e Construtivismo: teoria e prática*. Recife: Editora Universitária, 1994.

RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na educação Infantil do Norte da Itália. In: FARIAS, Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. *Linguagens Infantis. Outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas dos Nossos Tempos).

ROCHA, Simone Albuquerque da (Org.). *Educação Infantil em Discussão*. Experiências e vivências.

Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2008.

RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. TV/VÍDEO na Educação Infantil. In: MEC/SEED. *TV na escola e os desafios de hoje*. 2.ed. Brasília: Editora UnB, 2001.

ROSA, Mariete Felix; ALMEIDA, Ordália Alves; SILVA, Tanea Maria Mariano da. *Políticas Públicas em Educação Infantil*. Cuiabá: EdUFMT, 2007

ROSA, Maria Virginia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa*. Mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil – reflexões a partir do INAF*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. TV/VÍDEO na Educação Infantil. In: MEC/SEED. *TV na escola e os desafios de hoje*. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola; SILVA, Anã Paula Soares. Políticas de Atendimento à Criança Pequena nos Países em Desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*. n,15, p. 65-100, março 2002.

SALGADO, Raquel Gonçalves. *Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados*. Tese de Doutorado. Orientador: Solange Jobem e Souza. Rio de Janeiro : PUC-RIO. Departamento de Psicologia, 2005.

SANCHO, Juana M. (Org.). *Para uma Tecnologia educacional*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmen M.; KAERCHER, Glades E. *Educação Infantil*. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed. 2001. p. 89-121.

SEVERINO, A. Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério 2 grau. Série formação geral)

SILVA, Theodoro da Silva (Org.). *Alfabetização no Brasil – questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*. A alfabetização como processo discursivo. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003. (Coleção passando a limpo).

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANELISA, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana, M.G.; MACHADO, Maria Z. Versiani. *A Escolarização da Literatura Literária*. O Jogo do Livro Infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento um tema em três gêneros*. – 2.ed.,3.reimpr. – Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

_____. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Literatura Literária*. O Jogo do Livro Infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n.01, p.5, set/out/nov/dez.1995.

SOARES, Magda. As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. 26 Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

_____. A reinvenção da Alfabetização. *Presença Pedagógica*. v. 9, n. 25, Jul./agos.2003. p.15-21. Palestra proferida na FAE/ UFMT, em 26.05.2003.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. *Jornal do Brasil*, 26.11.2000.

_____. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Universidade Federal de Minas Gerias, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. n 25, jan./fev./mar./abr. 2004. p. 5-30.

TEBEROSKY, Ana. Debater e opinar estimula a leitura e a escrita. *Nova Escola*. nov. 2005.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever*. Uma proposta construtivista. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana. (Org.). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. 4. ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas, SP : Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

TERZI, Sylvia Bueno. A Oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN Ângela B. (Org.). *Os Significados do letramento: uma perspectiva sobre a pratica social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época: v.47)

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

TONUCCI, Francesco. *Com Olhos de Criança*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

URT, Sônia da Cunha. *Psicologia*. A psicologia e a (o) professora (o) de Educação Infantil. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

VILELA, Maria Cristina da Silva. *A formação docente de Rondonópolis, MT: um olhar sobre o brincar no cotidiano das Unidades de Educação Infantil*. Tese de Doutorado – Cuiabá: EdUFMT, 2007.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela Brinquedoteca: espaço permanente de formação de educadores. In: FRIEDMANN, Adriana et al. *O Direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.

WEISZ, Telma. SANCHEZ, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2003.

ZACCUR, Edwiges. Conta outra vez: a construção da competência narrativa. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Revisitando a pré-escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *A Leitura e o ensino da Literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ANEXOS

ANEXO A – Transcrição de um Protocolo de Observação

ANEXO B – Roteiro das entrevistas com as profissionais

ANEXO A

Protocolo de Observação Data: 13.03.08/ Quinta-feira / período Matutino
Sala Azul Jardim II – 2º dia

1. Presenças: 23 crianças: 12 meninos e 05 meninas. Seis crianças ausentes. No varal
2. didático da sala de aula estão pendurados os trabalhos das crianças, gravuras do palhaço
3. pintando no início da semana e a folha com o número “1” feito pelas crianças do turno
4. da tarde. Tempo: O dia está nublado e a temperatura está agradável. 7h30: as crianças
5. ficam andando livremente pela sala de aula enquanto aguardam a professora e a agente
6. educacional que estão organizando as atividades. 7h46: agora as crianças estão sentadas
7. em suas cadeirinhas ao redor das mesas. A professora questiona: – o que estamos
8. trabalhando? “Palhaço” – Responde uma menina. Será? “Circo!” responde outra
9. menina. – muito bem, você lembrou. Começam a cantar o Canto Palhacinho: “Bate
10. palmas palhacinho” – As crianças cantam e fazem gestos. – Ontem vocês pintaram o
11. palhaço. A professora mostra o varal com as produções. Lembra as crianças da história
12. do Palhacinho que contou ontem. Questiona as crianças: – Como era o nome dele?
13. “Pirulito”. – E da menina? O barulho da outra sala atrapalha o diálogo. A professora
14. mostra para as crianças a folha mimeografada com o desenho de um chapéu de palhaço.
15. – O que vocês vão fazer? Ela mesma responde: – Passar o lápis de cor nos pontilhados.
16. Hoje vamos fazer brincadeiras. Pergunta as crianças: – quem já assistiu ao filme Patati,
17. Patata? – “eu assisti”. – Onde? “Em casa”. – Então, conta pra gente! A criança fica em
18. silêncio, acho que não assistiu ao filme – Então, prestem atenção! Para entender o filme
19. tem que ficar quieto. Posso passar a folha para começar? Não é para rabiscar o
20. chapeuzinho. Cada um faz o seu. A auxiliar coloca em cada mesa um pote (feito de
21. garrafa peti) com lápis de cor. As crianças iniciam a pintura. A professora passa pelas
22. mesas orientando às crianças sobre como fazer o traçado – passar o lápis para cobrir o
23. chapéu do palhaço. Entendeu FE? A auxiliar distribui para cada criança um crachá em
24. forma de Joaquina com seu nome escrito nele. Um menino se levanta para mostrar que
25. já fez a tarefa. As crianças trocam entre si, os lápis de cor. Estão concentradas, colorindo
26. a gravura. “Tia olha aqui!” A auxiliar recolhe do varal o desenho do palhacinho pintado
27. pelas crianças no dia anterior. GA vem me mostrar sua produção. A professora incentiva
28. às crianças: – Muito bem LUI! Olha o trabalhinho do Luiz! Fez sozinho, Carlos? A
29. agente educacional escreve o nome do GABRIEL soletrando pra ele as letras
30. separadamente: G de gato, A de água, B de Bola... Vai para outra mesa e aponta os lápis.
31. Duas crianças se estranham. Uma risca o trabalho da outra. – Porque fez isso? Gostaria
32. que fizesse no seu? – As crianças seguem pintando. O menino RO está pintando, mas
33. segura o lápis com todos os dedos, com a mão fechada. Dois meninos exploram o cartaz
34. dos números e numerais anexado na parede da sala. Mostra o número 4 e diz para mim.
35. Esse é minha letra – quatro, tenho quatro anos. Conta nos dedos, seis, oito, doze, dez. A
36. professora explica as crianças que têm que colocar dois pregadores de roupa no varal
37. para segurar o trabalho. RU pega dois prendedores e conta: um, dois. A professora
38. ensina uma criança a escrever seu nome, explicando a grafia de cada letra. PAULO: um
39. risquinho, uma bolinha, agora sobe... 8h19 – As crianças que terminaram ficam agitadas,
40. brincando, falando entre si, correndo pela sala, sem tumultuar. 8h21 – A Auxiliar
41. recolhe os lápis de cor. As crianças que terminam são encorajadas a levar sua cadeira em
42. frente do suporte com a TV. A professora organiza as cadeiras, fazendo um semicírculo
43. diante da televisão. Calmamente diz para elas que está esperando silêncio, que precisam
44. se acalmar. – Estou esperando as crianças que ainda não terminaram. (pausa) Coloca o

45. DVD. Somente uma menina ainda não terminou o trabalho. O DVD “Patati Patata”
46. apresenta músicas cantadas por dois palhaços que fazem gestos dançam. Aparecem
47. várias crianças que brincam, cantam, dançam. As crianças ficam encantadas. Fazem
48. gestos imitando os palhaços, se levantam, curtem as imagens e as músicas. Uma das
49. merendeiras entra na sala com uma bacia cheia de pipoca que é colocada em copos
50. descartáveis e distribuída às crianças. Elas vibram com isso. RU recebe, da auxiliar, uma
51. mamadeira de leite com chocolate que estava em sua mochila. Ele não quer comer
52. pipoca. A professora chama a atenção das crianças quando aparecem na tela da TV letras
53. ou números. 9h: As crianças começam a se agitar, a levantar das cadeiras, mas a
54. seqüência de cantos desperta novamente a atenção. Comem toda a pipoca. 9h13 – as
55. crianças são encorajadas a fazer fila para irem ao banheiro. Uma fila dos meninos e uma
56. fila das meninas. Quando saem da sala, correm até o banheiro, ignorando as ordens da
57. professora. A professora não mantém a ordem dada.No banheiro há uma pia grande, de
58. inox e nas torneiras foram adaptados pedaços de canos para a água chegar à altura das
59. crianças. Elas recebem umas gotas de sabonete líquido (pote de detergente) e secam as
60. mãos na mesma toalha. 9h30, lanche. As duas turmas Jardim II, das salas A e C lancham
61. no mesmo horário. Elas cantam, fazem uma oração. É servida uma torta doce de bolacha
62. e creme de chocolate. Uma delícia! Vou até a cozinha elogiar a cozinheira, questionar
63. sobre a receita. – “Que bom que você gostou, mas as crianças não comem”. Realmente,
64. muitas deixaram pedaços de torta nos potes, outras não quiseram nem experimentar.
65. Lembrei que as crianças comeram pipoca quando estavam assistindo televisão na sala de
66. aula. 10 horas. As crianças tiram os sapatos ou chinelos, guardam nas mochilas. As mães
67. não querem que “estraguem” os calçados, explica a professora. 10h30 às 11 horas: as
68. crianças brincam livremente no pátio que tem areia e uma parte é coberto. Há um
69. parquinho de metal e balanços de pneus. Poucos brinquedos como “baldinhos” de areia,
70. carrinhos, etc.obs.: As crianças chamam a auxiliar e professora de TIA. Hoje a
71. professora está mais tranqüila. Conseguiu atender as crianças acho que se acostumou
72. com a minha presença. A auxiliar vem conversar comigo. “O varal está na altura das
73. crianças. Tudo tem que ficar ao alcance delas, não é mesmo” (Caderno de Protocolo nº 1
– (p. 7-11).

ANEXO B

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – PPGE

Entrevista n. _____

Entrevista com as professoras que trabalham com crianças de cinco anos nas Escolas Municipais de Educação Infantil – Campo Novo do Parecis – MT

Público Alvo:

4 professoras
4 agentes educacionais

Objetivo: Identificar as concepções de professoras e agentes educacionais que trabalham com a pré-escola no município de Campo Novo do Parecis sobre: criança, infância, alfabetização e letramento.

Experiência / Formação:

- 1- Há quanto tempo trabalha nessa escola?
- 2- Você recebeu formação específica para atuar em creche/educação infantil? (que cursos você já fez para tal? Quando foi o último?)
- 3- Você acha necessária formação específica para atuar com crianças de dois a cinco anos?
- 4- Para as auxiliares que estão em processo de formação: Em que sentido essa formação está ajudando no seu trabalho na creche?
- 5- Que pensadores/autores você estudou e/ou que ajudam você no seu trabalho?

Sobre Educação Infantil/ creche:

- 1- Hoje, fala-se muito em Educação Infantil. O que você entende como sendo Educação Infantil? A mesma coisa de creche e/ou pré-escola?
- 2- Existe no município uma política em relação à instituição da Educação Infantil? (caso responda sim) Como vem sendo implementada?
- 3- Quais seriam as características/ qualidades de alguém para atuar nas escolas de educação infantil?
- 4- Que atividades você desenvolve com as crianças do Jardim II?
- 5- Dentre elas, qual você considera a mais importante?
- 6- Se você estivesse na coordenação da escola, qual função definiria como sendo a principal da educação infantil?
- 7- Como você vê hoje o trabalho das creches/educação infantil?
- 8- Você pensa, então, que é importante a criança frequentar creche? Por quê?
- 9- A partir de que idade? Por quê?
- 10- Creche/pré-escola é um direito da criança ou da mãe trabalhadora?

- 11- Fala-se também em cuidar e educar a criança? Significam a mesma coisa para você?
- 12- Dê um exemplo de cuidar.
Um exemplo de educar
- 13- É possível cuidar e educar ao mesmo tempo?

Sobre Alfabetização e Letramento

- 1- Como você vê a questão: deve-se ensinar ou não à criança a ler e a escrever na educação infantil?
- 2- Na sua escola, existem orientações quanto a isso?
- 3- No seu entendimento, o que é alfabetizar?
- 4- Você tem uma opinião em relação a partir de que momento da vida da criança pode-se começar a alfabetizar?
- 5- Você já trabalhou em classes de alfabetização? Como você alfabetiza as crianças? Recorre a algum método, a algumas estratégias?
- 6- Como você sabe quando ela a criança está alfabetizada ou não?
- 7- Que dificuldades as crianças costumam apresentar para se alfabetizar?
- 8- Quais as atividades que você desenvolve com vistas à alfabetização dos alunos do Jardim II?
- 9- Em sua opinião, que fatores interferem na aprendizagem das crianças? O que você faz para ajudá-las a superar essas dificuldades?
- 10- Em sua aula você trabalhou com o alfabeto, com letras caixa alta, escrita do nome, números e numerais. Porque você fez isso? Qual era o seu objetivo?
- 11- Hoje, fala-se muito em letramento. O que isso significa?
- 12- Alfabetização e letramento são sinônimos? (diferenciam-se? Em que?)
- 13- Quais as atividades que você desenvolve com vistas ao letramento?
- 14- O que significa alfabetizar letrando?
- 15- Quais as dificuldades que encontra para trabalhar com a alfabetização e letramento com seus alunos?
- 16- Quais as dificuldades que você encontra para exercer seu trabalho?
- 17- Na sua opinião, o que é que está faltando para termos uma educação infantil ideal?

Avaliação

- 1- Como você avalia as crianças? Faz algum registro?
- 2 – Você conhece a realidade sócio-econômica-cultural de seus alunos?

Criança, infância

Cada época tem uma maneira de caracterizar a criança. Depois de falarmos muito sobre elas o que é ser criança? Como você caracteriza uma criança?
Você lembra de algum fato marcante de sua infância? O que é infância para você?

Campo Novo do Parecis, 5 de maio de 2008.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)