

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Faculdade de Educação – FE

Maria Vania Messias

**Sistematizar ou não o ensino da língua escrita na Educação
Infantil? Eis a questão.**

Campinas

2013

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Faculdade de Educação – FE

Maria Vania Messias

**Sistematizar ou não o ensino da língua escrita na Educação
Infantil? Eis a questão.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como pré-requisito para
obtenção do título de licenciatura em
Pedagogia, Faculdade de Educação
UNICAMP, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª.
Ana Lúcia Guedes- Pinto.

Campinas

2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

M563s Messias, Maria Vânia, 1980-
Sistematizar ou não o ensino da língua escrita na
educação infantil? Eis a questão / Maria Vânia Messias. –
Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação infantil. 2. Letramento. 3. História oral. I.
Guedes-Pinto, Ana Lúcia, 1969- II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-091-BFE

SUMÁRIO

Resumo.....	02
Apresentação.....	03
1. Memorial: Do desejo de tornar-me professora às indagações da profissional do ensino na Educação Infantil.....	04
2. O problema.....	06
3. Mas o que é Letramento?.....	07
3.1 Eventos de Letramento na Educação Infantil.....	17
4. Análise e Comparação dos Documentos.....	23
4.1. Conhecendo o documento “Currículo em Construção”.....	24
4.1.1. Análise do documento “Currículo em Construção”.....	34
4.2. Conhecendo o documento “Diretrizes Curriculares para o Trabalho Pedagógico com Leitura e Escrita na Educação Infantil.....	36
4.2.1. Análise do documento “Diretrizes Curriculares para o Trabalho Pedagógico com Leitura e Escrita na Educação Infantil”.....	42
4.3. Na Teoria.....	45
5 Entrevistas.....	46
5.1. Metodologia: Sobre Narrativas e História Oral.....	46
5.2. Conhecendo a Professora Maria.....	48
5.2.2. Conhecendo a Professora Ana.....	49
5.3. Um olhar sobre as entrevistas.....	50
6. Considerações Finais.....	52
7. Referências.....	53

Resumo

Crianças menores de seis anos devem ter um contato sistematizado com as práticas de escrita na escola? Em um mundo em que as novas tecnologias exigem de seus usuários um mínimo de conhecimento sobre a escrita, devem as crianças pequenas ser introduzidas ao ensino sistematizado da escrita e da leitura na escola, principal instituição encarregada pelo acesso ao conhecimento? Com este estudo buscamos levantar perspectivas que problematizem essa questão e possam fornecer subsídios aos profissionais atuantes na educação infantil a se posicionarem conscientemente quanto ao ensino da língua escrita a seus alunos.

O trabalho realizou-se através da análise dos documentos referenciais da Rede de Ensino Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas, bem como através de entrevistas com duas professoras da mencionada Rede. Para a análise dos dados obtidos pelas entrevistas, usaremos a abordagem da História Oral (HO).

Palavras Chave: Letramento, Educação Infantil, História Oral.

“Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre.” (Paulo Freire, 1989, p.39)

Apresentação

Esta monografia visa preencher uma lacuna em minha formação acadêmica, a qual fui me dar conta no meu cotidiano de trabalho como professora no segmento da Educação Infantil. Durante a graduação não tive a oportunidade de ler – de forma dirigida e com debate de meus professores – estudos que abordassem e discutissem a respeito do desenvolvimento de práticas de letramento de crianças pequenas dentro do âmbito escolar. Só tive acesso dirigido a tais textos quando começaram os encontros de orientação para este trabalho.

Neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pretendo apresentar ideias de autores que abordam o tema do letramento na Educação Infantil. Buscarei mostrar os prós e contras, apontados por eles, sobre a ideia de introduzir práticas de escrita de modo intencional no ambiente escolar a crianças antes dos seis anos de idade. Também pretendo discutir como o conceito de letramento pode contribuir com o trabalho dos professores na Educação Infantil, sem com isso, ignorar as características inerentes às idades das crianças em questão, sempre respeitando sua infância.

Depois dessa discussão, focarei na análise de dois documentos existentes na Prefeitura Municipal de Campinas direcionados à Educação Infantil: *Currículo em Construção* e *Diretrizes para trabalho com letramento na Educação Infantil*. Buscarei mapear de que modo os conceitos de alfabetização e letramento ora levantados são tratados nos documentos.

Também serão problematizadas entrevistas realizadas com duas professoras da mencionada rede pública, buscando trazer elementos da prática escolar infantil, bem como procurarei compreender o entendimento das professoras sobre tais conceitos e como elas acreditam que o põem em prática, além de procurar compreender como é a relação das professoras com os documentos oficiais direcionados à educação infantil.

1. Memorial: Do desejo de tornar-me professora às indagações da profissional do ensino na Educação Infantil.

Venho de uma família cujo perfil sócio-econômico é considerado baixo, no qual a leitura e o aprendizado escolar foram pouco valorizados – ou poderia dizer desconhecidos/ignorados? Aos seis anos ingressei no segmento da educação infantil e comecei a ter contato com os mais diferentes tipos de material escrito. Ali, naquele espaço, um mundo novo foi descoberto e lembro-me que desde a minha entrada na pré-escola tive o desejo de tornar-me professora. Em minha cabecinha de criança a professora era a figura mais poderosa e fantástica do mundo, e eu também queria ser fantástica como ela.

O tempo passou, muitas coisas aconteceram, mas nunca perdi o foco: queria ser professora. Em 1994 ingressei no curso de Magistério noturno da Escola Carlos Gomes em Campinas. O ingresso nessa escola foi um marco importantíssimo em minha vida, pois tive a oportunidade de conhecer e conviver com vários tipos de pessoas com as mais variadas vivências, que me proporcionaram uma experiência única para a minha formação.

Em 1999, já professora, ingressei em um cargo público na Prefeitura de Hortolândia como agente de educação infantil. Concomitantemente, iniciei um cursinho pré-vestibular com o intuito de me preparar para o vestibular de Pedagogia. Contudo, as minhas intenções mudaram: as condições de trabalho (falta de recursos, salas super lotadas) que vivenciei naquele emprego fizeram-me desacreditar por completo na Educação. Resolvi prestar outro curso, mas qual? Não gostava de nada relacionado a Exatas. Artes? Nem pensar. Saúde? Nunca tive a menor pretensão. O que fazer? Os demais cursos de humanas oferecidos pela Unicamp estavam relacionados à Educação e eu queria passar o mais longe possível dela. Também não tinha como prestar um curso em uma Universidade distante, pois não conseguiria me manter financeiramente. Resolvi escolher um curso que eu não sabia o que era, cuja única certeza que eu tinha, na época, é que não se relacionava ao trabalho em escolas: ingressei no curso de Bacharelado em Linguística, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

Sabe aquela expressão “um peixe fora d’água”? Eu era esse peixe! Passei três anos com esse sentimento de não pertencimento ao lugar. Contudo, felizmente, o quarto ano de curso foi muito bom, pois conheci uma professora maravilhosa – Marilda Cavalcanti – que orientou meu Trabalho de Conclusão de Curso e me ajudou muito com

seu apoio e partilhando seus conhecimentos. Com ela estudei o porquê de algumas crianças não gostarem de ler e aprendi se esse fato estava relacionado ou não ao seu histórico cultural. O resultado dessa pesquisa fica para outra conversa.

Ao término da faculdade em 2003, sem saber o que fazer, comecei a prestar variados concursos públicos, e alguns meses depois ingressei em um cargo administrativo em uma escola estadual. Em um período de cinco anos atuei em duas escolas estaduais, casei, me mudei de cidade, conheci profissionais maravilhosos da área educacional e aquela ojeriza pela Educação vivenciada no ano de 1999 passou, e a vontade de ser professora voltou a aflorar.

Prestei novamente o vestibular, e em fevereiro de 2008 ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp e aquele sentimento de não pertencimento vivenciado na outra graduação passou a ser inexistente nesse outro ambiente. Me apaixonei pelo curso e pelas pessoas desde o primeiro semestre.

Em 2009, tirei meu diploma de Magistério da gaveta e comecei a prestar diversos concursos de professor, cuja habilitação mínima exigida fosse o magistério. Ingressei na Prefeitura Municipal de Campinas no cargo de professor adjunto e é aí que começa o interesse pelo tema que propus a estudar neste trabalho de conclusão de curso. Ou teria este interesse surgido lá em 1986 quando ingressei na educação infantil?

2. O problema

Enfim, assumiremos que o interesse por este tema surgiu em virtude da minha atuação como Professora Adjunta em escolas da Região Noroeste da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Nos cinco anos em que ocupo este cargo, percebi que as escolas em que atuei, apesar de discutirem em seus Projetos Pedagógicos (PP) a importância do letramento - conceito a ser definido posteriormente-, dentro das salas de aula, as professoras se viam perdidas quanto ao assunto, percebia-se um discurso corrente que dizia: “O Currículo em Construção -documento elaborado pelo Departamento Técnico Pedagógico da PMC- não contempla o letramento de crianças pequenas, então não devemos nos preocupar”. Embora essa fala circulasse por lá, notava-se que muitas dessas profissionais, que repetiam esse jargão, não pareciam ter domínio completo do texto divulgado pelo Departamento Pedagógico.

É importante lembrar que muitos pais cobram/têm essa preocupação com o ensino da língua na escola, perguntando muitas vezes quando é que seus filhos – menores de seis anos – começarão a escrever o próprio nome e/ou os nomes dos pais ou irmãos. Por outro lado, vivendo a realidade do cotidiano da Educação Infantil, percebe-se que grande parte dos professores está confusa quanto ao tema, pois dependendo do local onde realizaram sua formação, nota-se que, ou obtiveram somente informações/conhecimentos contrários ao desenvolvimento de práticas sistematizadas de letramento com as crianças pequenas ou tiveram em sua graduação uma formação que os fizessem ser favoráveis ao assunto. Não consegui encontrar ainda nenhum professor que teve a oportunidade, durante sua graduação em Pedagogia, de conhecer e estudar as duas faces da questão. E paradoxalmente ainda existem professores que, embora digam que não concordam com o desenvolvimento de atividades que se baseiam na perspectiva dos estudos do letramento, falam com orgulho que seus filhos pequenos já sabem escrever algumas palavras, conhecimento esse conseguido em outras escolas que não da Rede Municipal.

3. Mas o que é Letramento?

Discutiremos primeiramente as diferenças entre *letramento*, *alfabetismo* e *alfabetização*. Entendemos ser fundamental essa discussão, haja vista a utilização cada vez maior de tais conceitos nas questões relacionadas ao aprendizado. Porém, quase não são utilizados quando se trata da discussão no âmbito da educação infantil, como se esta estivesse separada das outras instituições educacionais.

Os três fenômenos aqui tratados são, inicialmente, de difícil conceituação. Observa-se, ainda hoje, dificuldades para avaliar capacidades de leitura e de escrita, que constituem bases para entender o *letramento*, a *alfabetização* e o *alfabetismo*, bem como os “estados” – letrado/iletrado, alfabetizado/analfabeto – que caracterizam os indivíduos quanto a estes processos. Serão conceituados através das relações que mantêm uns com os outros.

Entendemos a alfabetização como a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado (Soares, 2003 [1995], *apud* Rojo, 2008, p. 25). A alfabetização é tomada como uma prática de letramento, que está voltada para as competências individuais de aquisição de códigos tanto alfabéticos quanto numéricos. A alfabetização se insere na esfera escolar do letramento, sendo a escola a agência “cosmopolita” do letramento, a agência alfabetizadora, que insere o indivíduo na linguagem dos textos escritos, desperta a consciência para os fatos da linguagem, analisa a linguagem em sua composição (Lahire, 1995). O “ser alfabetizado” seria o primeiro “nível” alcançado por uma pessoa que se inicia no contexto da sociedade; poderia adquirir uma educação “básica” e ser chamado alfabetizado ou desenvolver suas habilidades individuais, ao longo do tempo, construir seu conhecimento, como discutiremos abaixo com o tema “níveis de alfabetismo”. Se for pobre, irá contrariar as expectativas da sociedade e do INAF -Indicador de Alfabetismo Funcional-, ao sair de um meio de analfabetos para o meio acadêmico, por exemplo. Mas a alfabetização promovida na escola, muitas vezes, entende a prática da escrita como seu intento final, como “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (Kleiman, 1995, p. 21), ou seja, a alfabetização praticada na escola se dá de forma isenta de contexto social, uma realidade à parte, que não necessariamente tenha a ver com a realidade do aluno. Além disso, o exemplo do pobre que vai para o meio acadêmico

carrega um paradigma da escrita: a de que ela é transformadora, capaz de dar ao seu detentor a capacidade de realizar operações mais abstratas, superiores até (Kleiman, 1995, p. 30). Esse paradigma da escrita relaciona-se com o fato de se considerá-la superior às práticas orais. Essa ideia de alfabetização com o objetivo final de apropriação da escrita, de modo a tornar “proprietário”, de um sistema autônomo de significação capaz de ascender socialmente, de conseguir pensar muito mais além do que aquele que não tem a ferramenta da escrita é o que Kleiman entende por *letramento autônomo* -dentro da crença do mito do letramento-. Contrapondo o letramento autônomo, temos o *letramento ideológico*, que será exposto mais adiante.

Há uma crítica ao processo de alfabetização das crianças quando este é baseado no uso das cartilhas, que constitui um método considerado ultrapassado, baseado no associacionismo, essa perspectiva esquecendo-se de apresentar os verdadeiros “problemas” da língua, tenta maquiagem os objetos de estudo da linguagem, como as irregularidades de sons das letras do alfabeto e esquecendo de mencionar as tantas irregularidades da ortografia da língua, que dependerão da memorização do aluno, de acordo com o seu desenvolvimento na escola. Atualmente, nos deparamos com várias abordagens de trabalho na alfabetização. Desde a época da colônia, o Brasil presenciou diversas orientações para professores, nem todas bem sucedidas. Ainda nos dias de hoje vemos iniciativas do Governo Federal para conseguir atingir a meta de um país alfabetizado. Porém, essas são discussões para um outro trabalho.

Termos como “analfabeto” ou “analfabetismo” são amplamente utilizados no Brasil, e só depois de mudanças na realidade social inglesa, que termos como “literacy” (alfabetização) e “literate” (alfabetizado) apareceram para contrapor o sentido se “illiteracy” (analfabetismo) e “illiterate” (analfabeto), já usados desde 1960, e foi a partir daí que “alfabetismo” apareceu no Brasil (Soares, 2003).

Passando para a definição de alfabetismo, encontraremos também, uma dificuldade na conceituação, visto que ele pode ser entendido a partir de várias disciplinas como história, sociologia, lingüística, etc. Podemos analisar o alfabetismo a partir de uma perspectiva histórica (investiga a história dos sistemas de leitura e escrita), antropológica (estuda o desenvolvimento da escrita nos diferentes grupos sociais e culturais (orais ou letrados)), sociológica (leitura e escrita como práticas sociais), psicológica (diferença entre os pensamentos de ágrafos e analfabetos e indivíduos letrados), sociolinguística (relações entre língua oral e escrita e seus efeitos na sociedade), linguística (baseia-se nas “regras” do sistema oral e do sistema escrito),

discursiva (diferenças entre o discurso oral e o escrito), textual (diferenças entre o texto oral e o escrito), literária (abrange a fronteira entre os gêneros literários orais e escritos), educacional (preocupa-se com as promoções do alfabetismo nos contextos da escola), e política (determina objetivos e metas para a promoção do alfabetismo). (SOARES, 2003). Portanto, o conceito de alfabetismo não é universal; ele irá depender do contexto em que estará inserido.

O alfabetismo é, portanto, “um estado ou uma condição que se refere a um conjunto de comportamentos complexos e variados. Tais comportamentos podem ser agrupados numa dimensão individual ou social”. (Soares, 2003, p. 30). Para a análise da dimensão individual do alfabetismo, devemos entender primeiramente dois processos distintos: ler e escrever.

“As habilidades e conhecimentos de leitura se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de integrar informação obtida de diferentes textos; as habilidades e conhecimentos de escrita estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor em potencial”. (Soares, 2003, p. 31)

Assim temos essas duas habilidades como fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo “alfabetizado”, ou seja, que possui certo nível de alfabetismo.

Do ponto de vista social, o alfabetismo é “o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita em determinado contexto social”. (Soares, 2003, p. 33). Mas, contidas nessa dimensão social, encontramos duas versões conflitantes (fraca e forte).

A visão progressista, fraca, considera a existência de um alfabetismo funcional, em que o indivíduo é aquele que possui os conhecimentos necessários para “funcionar” perante a sociedade, ou seja, aquele que usaria essas habilidades para responder às demandas sociais. Assim, para o conceito liberal, “o alfabetismo tem o poder de promover o progresso social e individual”. (Soares, 2003, p. 35). Já o conceito na versão radical, forte, considera que o indivíduo é autônomo e, a partir de suas habilidades de escrita e leitura desenvolvidas, consegue agir na sociedade, “questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social”. (Soares, 2003, p. 35). O alfabetismo é, portanto, “um conjunto de práticas governadas pela concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever.” (Soares, 2003, p. 35).

Podemos concluir que é impossível formular uma única definição para o conceito de alfabetismo. “Há, pois, diferentes conceitos de alfabetismo, o conceito dependendo das necessidades e condições sociais presentes em determinado estágio histórico de uma sociedade e cultura.” (Soares, 2003, p. 37).

"Impor uma barreira entre o indivíduo analfabeto e o alfabetizado, o letrado e o iletrado é difícil, já que não sabemos até que ponto certa habilidade de leitura ou de escrita é ou não “suficiente” para caracterizá-lo como tal. Em meio a esta dificuldade, o letramento pode ser situado por um problema conceitual que interfere diretamente nos procedimentos de sua avaliação, já que abrange vários conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais relacionadas principalmente à leitura e à escrita" (Soares, 1998, p. 59).

O conceito de letramento, dependendo da perspectiva teórica e campo de atuação do pesquisador, possui algumas especificidades ou pequenas diferenças em sua definição. Algumas delas são: “o letramento é uma tecnologia ou conjunto de técnicas usadas para a comunicação e para a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos (...)” (Graff, 1987, *apud* Soares, 1998, p. 66);

“as tentativas de definição de letramento estão quase sempre baseadas em uma concepção de letramento como um atributo dos indivíduos (...) como um fenômeno social (...) como um produto da transmissão cultural (...). Compreender o que “é” letramento envolve inevitavelmente uma análise social...” (Scribner, 1984, *apud* Soares, 1998, p. 66);

Encontramos:

“Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, 1998, p. 72); “Podemos definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 18). As definições apresentadas no texto variam de acordo com a época em que foram apresentadas.

A escola é apresentada como a principal agência de letramento, mas não a única. A família, a igreja, a rua, o lugar de trabalho também promovem o letramento, porém

em uma perspectiva diferente (Kleiman, 1995). O letramento surgiu para separar os estudos sobre o impacto social da escrita, dos estudos sobre a alfabetização, de conotação escolar, que destacam competências individuais na prática da escrita (Kleiman, 1995).

O letramento é analisado principalmente sob duas dimensões: a individual, onde o letramento é um atributo pessoal (alfabetismo), e a social, trazendo o letramento como um fenômeno cultural, que envolve atividades sociais. Diremos que:

“o alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências escolares e valorizadas de leitura e escrita, numa perspectiva psicológica. O letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica e sócio-cultural” (Rojo, 2008, p. 66).

Definir o letramento na dimensão individual é difícil, porque ele envolve dois processos, que são ao mesmo tempo complementares e diversos: ler e escrever. Esses são processos que empregam habilidades e conhecimentos diferentes, porém existem definições de letramento que desconsideram essas diferenças. Considerar essas diferenças é priorizar a leitura ou a escrita: “(...) letramento é a habilidade de (...) desempenhar todas as possíveis demandas de leitura” (Bormuth, 1973, *apud* Soares, 1998, p. 68). Ou ainda:

“temos a leitura e a escrita como um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas; enquanto as habilidades de leitura vão da habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de integrar informações de diferentes textos, as de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial.” (Soares, 2003, p. 69)

Mesmo definindo o que é leitura e escrita, ainda temos dificuldade em caracterizar uma pessoa como analfabeta ou alfabetizada, letrada ou iletrada, se nos basearmos apenas no tipo de material que ela lê e/ou escreve, visto que existe uma grande variedade de materiais escritos e de leitura disponíveis, os quais solicitam habilidades e atitudes diferenciadas para sua utilização, desempenhando funções

diferentes na sociedade. Embora haja barreiras na conceituação desses estados, como dito acima, a UNESCO[10], objetivando uma padronização internacional, definiu que:

“é letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana”. (UNESCO, 1958, *apud* Soares, 1998, p. 71)

Porém, a questão é o que é “ler e escrever com compreensão” e por que o tipo de material, “frase curta sobre a vida cotidiana”, define a pessoa como letrada, ou até que ponto essa definição é verdadeira? Devemos conceituar adequadamente o termo letramento para que nossas futuras falas e ações não caiam nas amarras do preconceito lingüístico, já que é difícil definir até que ponto uma pessoa sabe ler e escrever para ser considerada como alfabetizada ou letrada.

O letramento, na dimensão social, é caracterizado pela apropriação da leitura e da escrita das pessoas e o seu uso nas práticas sociais, ou seja, refere-se à práticas sócias situadas que envolvem leitura e escrita (Soares, 1998). Dentro da própria dimensão social de letramento, Street (1993), e depois Kleiman (1995) como reforço, apontam o enfoque autônomo de letramento, que estaria ligado à versão *fraca*, de visão “liberal”, e o enfoque ideológico, ligado à versão *forte*, de visão “revolucionária”, de Soares (1998).

Street explica que, no modelo autônomo, o letramento independe do seu contexto social, é uma variável autônoma “cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (Street, 1993, *apud* Rojo, 2008, p. 66). Assim, havendo algum contato com a leitura e a escrita, o indivíduo desenvolverá gradualmente suas habilidades, atingindo estágios universais de desenvolvimento, os chamados níveis de alfabetismo. Na perspectiva “liberal”, de Soares, o indivíduo adquire certas habilidades para agir, “funcionar” em um contexto social, isto é, cada pessoa se adapta ao que a sociedade lhe impõe e demanda; daí surge o termo “letramento funcional”, que são:

“os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que tornam uma pessoa capaz de engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo”. (Gray, 1956, *apud* Soares 1998, p. 72)

A respeito deste termo, a UNESCO também se posiciona:

“uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade.” (UNESCO, 1978, *apud* Soares, 1998, p. 73)

A ideia de o indivíduo “adaptar-se” ao que a sociedade exige aponta para certas contradições na conceituação do letramento. Se a sociedade não exigir muita leitura, o indivíduo não desenvolverá essa habilidade, pois no seu meio social isto se tornaria “desnecessário”; devemos, portanto ter “habilidades para manter empregos (...) assumir responsabilidades cívicas e políticas (Scribner, 1984, *apud* Soares, 1998, p. 73), ou usarmos nossas habilidades de leitura e escrita para “atendermos às exigências sociais”. O documento acredita, portanto,

“no poder do letramento em conduzir para o progresso social e individual; “no uso de informação impressa e manuscrita para funcionar na sociedade, para atingir seus próprios objetivos e desenvolver seus conhecimentos e potencialidades”. (Kirsch & Jungeblut, 1990, *apud* Soares, 1998, p. 74)

Assim, temos o letramento como fator importante para o “desenvolvimento cognitivo e econômico, a mobilidade social, o progresso profissional, a cidadania”(Soares, 1998, p. 74).

Essa visão de letramento pode ser equivocada, pois “tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (Gee, 1990, *apud* Kleiman, 1995, p. 38). Também, como dito antes, ela mantém a dicotomia entre oralidade e escrita (Kleiman, 1995, p. 27), e realça as qualidades da última em detrimento da primeira (*idem*, p. 30), ou seja, quem sabe ler e escrever, mesmo na visão autônoma supra descrita, é melhor, mais desenvolvido, mais inteligente, “pensa melhor”, do que quem não sabe ler e escrever, quem usa apenas a oralidade para exprimir seus pensamentos.

Já na perspectiva dita “revolucionária”, o *modelo ideológico*, o letramento se refere a um conjunto de práticas sociais escritas que permitem ao indivíduo questionar valores, tradições e poderes no contexto social, e não só ser usado quando for necessário (Soares, 1998). Nessa concepção, enquadra-se a discussão de Street (1984) e de Kleiman (1995), que caracterizam as perspectivas do letramento como “modelo

ideológico” em oposição ao “modelo autônomo”. Segundo Street (1984), o letramento não é um fenômeno isolado, pois tem um significado político e ideológico: “as práticas de leitura e escrita assumem formas em certos contextos sociais e dependem das instituições sociais que propõe e exigem essas práticas” (Street, 1984, *apud* Soares, 1998, p. 75). Desse modo,

“o significado de letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes em contextos tão diferenciados são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos.” (Rojo, 2008, p. 67)

Kleiman (1995) concorda com Street, dizendo que o modelo ideológico de letramento vem “destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade (p. 38). Mas a autora não a importância da aquisição da escrita na escola em detrimento do modelo ideológico, ela apenas explica que “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (Kleiman, 1995, p. 39), isto é, o aprendizado na escola é válido, porém é descontextualizado da realidade do aluno, que é muito mais complexa.

A questão da contextualização das práticas discursivas e de letramento em grupos socioeconômicos distintos é um dos pressupostos básicos do modelo ideológico. Kleiman (1995) cita um estudo que analisou o comportamento de famílias norte-americanas com alta e com baixa escolaridades quanto aos eventos de letramento. Esse estudo constatou que os pais com alta escolaridade tinham diversos eventos de letramento durante as interações com seus filhos, independentemente da idade deles e, quando estes chegavam à época escolar, eram capazes de relacionar e contextualizar os conteúdos aprendidos na escola com eventos de suas vidas. Já os pais com baixa escolaridade limitavam os eventos de letramento a poucos momentos, como por exemplo, ao ensinar uma criança a pegar uma bola, o pai não lhe verbalizava para esta colocar os polegares numa determinada posição e a seguir abrir os outros dedos. Este pai apenas lhe dizia “faça assim, ó”, esperando que a criança aprendesse por observação (Kleiman, 1995, 43). Então, ao chegarem à escola, as crianças de famílias menos

escolarizadas não eram capazes de relacionar os conteúdos aprendidos ali com eventos de sua vida.

“Como a escola pressupõe que a criança pode estender as suas práticas em eventos de letramento a outros contextos – como de fato é o caso da criança majoritária [pais mais escolarizados], que já teve ampla prática pré-escolar nessas formas discursivas na infância, com sua mãe –, a escola não ensina essas crianças a fazê-lo” (Kleiman, 1995, 43).

A solução escolar seria ensinar aos alunos primeiramente que existem diferenças entre a oralidade e a escrita, que quando uma mensagem de meio fônico migra para o meio visual ela sofre transformações, já que ela troca a fugacidade pela permanência e, nessa troca, deixa de ser inconstante na formulação de pensamentos para tornar-se linear, entre outras características. Para isso, “seriam relevantes as possibilidades de mais planejamento, de maior potencialidade de revisão e portanto de exatidão do texto, bem como a exploração das diversas funções da escritas...” (Kleiman, 1995, p.45). Essa ênfase no contraste ajudaria os alunos a perceberem que a escrita é um objeto diferente da oralidade, que há diferenças formais entre ambas as modalidades e com essa diferença bem definida, seria possível avançar em estudos de gêneros e estruturas específicas da escrita, além de que esses objetos de estudo ganhariam em abstração em relação a modalidades orais (Kleiman, 1995, p. 45).

Essas diferentes versões do letramento evidenciam que sua definição mudou ao longo do tempo, “segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento” (Soares, 1998, p. 80). E estas necessidades e condições determinaram também o surgimento de termos como “literacy” na língua inglesa, visto que o termo “illiteracy” já tinha sido incorporado bem antes pela sociedade inglesa. No Brasil, como na Inglaterra, “analfabetismo” e “analfabeto” surgiram antes dos termos “alfabetismo”, “alfabetizado” e até “letrado”, que ainda causa certo estranhamento.

Podemos dizer que os letramentos se referem a práticas de leitura e escrita presentes no cotidiano das pessoas, que as ajudam a “sobreviver” às exigências do seu dia-a-dia. Nos deparamos, portanto, com uma heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua, caracterizando o reconhecimento dos múltiplos letramentos, sendo alguns dominantes, marginalizados ou de resistência. (Street, 2003, *apud* Rojo, 2008, p. 70).

Em nossa época atual há mais um “agravante”: a cibercultura. Soares (2002) chama a atenção de que a tela do computador é um “novo espaço de escrita” (p. 149), espaço esse que, como outros espaços ao longo da história, condiciona o tipo de escrita que pode suportar e apresentar, mas “condiciona, sobretudo, as relações entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto” (Soares, 2002, p. 149). Esse novo espaço é o *hipertexto*, que permite a leitura de “forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem definida” (Soares, 2002, p. 150). Os estudos apontados pela autora sugerem que essas novas formas de escrita e de leitura, bem como as novas relações entre escritor, leitor e texto,

“tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um *letramento digital* isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (Soares, 2002, p. 151).

Para finalizar, diremos que o letramento é uma variável contínua e não discreta, que abrange uma multiplicidade de habilidades de leitura e escrita e que compreende diferentes práticas que dependem da natureza de determinada sociedade (Soares, 1998); é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Scribner & Cole, 1981, *apud* Kleiman, 1995, p. 19). O alfabetismo e a alfabetização são letramentos como prática individual de uso da escrita e da leitura, porém esse último está inserido no contexto escolar.

Com o acima exposto, trabalhar com práticas de letramento com crianças menores de seis anos, significa focar os diferentes usos sociais que a língua escrita assume. Ou seja, significa encontrar formas de tornar esse aprendizado próximo à realidade das crianças fora da escola, em sua vida cotidiana.

3.1 Eventos de letramento na Educação Infantil

A lei que regulamenta o ensino na educação infantil é a Lei Federal 9394/96, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mais precisamente em seu Título V, Capítulo II, Seção II, Artigos 29 a 31. Porém, não há nesses três artigos alguma especificação sobre o perfil da educação das crianças até cinco anos de idade no que diz respeito ao aprendizado da língua ou de outras matérias ou ainda se elas devem receber alguma orientação relativa à leitura e escrita. Sobre isso, Stemmer (2012) diz que,

“Ainda que a LDBEN tenha definido a educação infantil como primeira etapa da educação básica e afirme em seu artigo 29 que sua finalidade “é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, essa definição não é suficiente para explicitar qual é a função da educação infantil e nem definir que tipo de instituição ela é.” (Stemmer, 2012, p. 22)

Por causa dessa indefinição, Stemmer (2012) ainda afirma que “decorridos mais de cem anos desde que surgiram as primeiras instituições para o atendimento às crianças pequenas, ainda não há uma designação específica para denominá-las” (p. 21).

Por outro lado, o próprio Governo Federal, dois anos depois de promulgada a LDBEN, publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), um documento que seria “fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos (...)” (p. 5), e que fora feito com o propósito de:

“Servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (RCNEI p. 5)

Sobre esse documento, Arce (2010) aponta dois aspectos importantes a se considerar na leitura. Primeiramente, disserta sobre o modo como o RCNEI concebe os conceitos de *criança*, *professor* e *conhecimento*. Por *criança*, “O Referencial a concebe como um ser historicamente construído, sendo que seu significado varia ao longo dos

tempos, classes sociais e grupos étnicos” (p. 16). Segundo a autora a criança está no mundo, ela pensa o mundo ao seu modo, é marcada por ele e o marca também do seu jeito que lhe é peculiar. Ou seja, a criança é capaz de construir o seu próprio conhecimento na interação com outras crianças, com os adultos e com o mundo ao seu redor e , “é principalmente através das brincadeiras que elas internalizarão seus conhecimentos, reproduzindo e interiorizando as relações e atividades dos adultos de forma lúdica, tentando entender as diferentes situações” (Arce, 2010, p. 17). Assim, a brincadeira deve ser o mote norteador das atividades preparadas pelo professor para as crianças no cotidiano da escola, já que será a principal linguagem pela qual a criança aprenderá e se apropriará dos conhecimentos.

Sobre o professor, segundo Arce (2010), o Referencial diz que

“O professor posto em evidência pelo RCNEI tem como função precípua ofertar brinquedos, espaço e tempo para as brincadeiras infantis na instituição, possibilitando que as crianças escolham os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar, permitindo que os alunos organizem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais, brincando de maneira espontânea e prazerosa (p.19).

Dessa forma, o professor é encarregado de prover meios para que a criança possa brincar livremente e construir seu conhecimento e relações interpessoais, sem interferir nesse processo, salvo se solicitado ou se necessário; o professor deve preparar as brincadeiras pensando em como ela se agregará ao conhecimento da criança, sempre lembrando dos aspectos emocionais, afetivos, cognitivos e sociais que estão envolvidos no processo educativo. Também o professor deve ser capaz de observar, registrar e refletir sobre suas ações e as das crianças, para que possa desenvolver o trabalho delas, com elas e para elas, sempre lembrando que a criança é um sujeito de direitos.

Sobre *conhecimento*, o Referencial aponta que ele “é construído a partir da interação que as crianças estabelecem com outras crianças e com o meio, de forma ativa” (idem, p. 22), e que “a criança é protagonista na construção do conhecimento (ibidem, p. 23). Nesse sentido, o conhecimento construído pela criança é o que vale, independente do conhecimento acumulado e sistematizado da humanidade: “cada criança pode ressignificar o mundo e o conhecimento, (re)apresentando-o de um jeito próprio, produzindo novas culturas e formas de pensar e ver o mundo (ibidem, p. 23). O lúdico é fundamental nessa construção, junto com a espontaneidade, sendo que ambos

devem proporcionar a aquisição do conhecimento “de forma prazerosa e não diretiva nas salas de Educação Infantil, sendo a brincadeira espontânea o eixo norteador do trabalho” (ibidem, p. 26).

Interessante verificar que Arce (2010) também encontra uma nova definição para a instituição de educação infantil, embora não explicita isso.

"Embora não se centre mais apenas na satisfação dos cuidados básicos das crianças ou em um lugar onde as mesmas permanecem apenas para suprir a necessidade de cuidados com a ausência dos pais, ela também não se apresenta como um momento de escolarização, já que esta figura como indesejável para esta faixa etária (0-6 anos). A instituição de Educação Infantil é um lugar onde predomina o espontâneo e as brincadeiras prazerosas, ou seja, há uma atmosfera não diretiva no trabalho pedagógico. Acaba-se por defini-la como complementar à educação familiar." (p. 21)

Depois de apresentar os conceitos acima, o segundo aspecto importante apontado por Arce (2010) é que tais ideias invocam imagens muito conflitantes entre o que seria a escola dita tradicional e as instituições de educação infantil: “O discurso presente no RCNEI nos apresenta o inferno, representado pela escola, em contraposição às instituições de Educação Infantil, céu” (p. 28). Todas as quatro definições anteriores deixam transparecer uma ressalva em relação ao ensino e transmissão do conhecimento humano sistematizado e uma valorização extremada do conhecimento que seria construído pela criança deixada à sua sorte. Além do mais, a figura do professor quase se anula. A autora, no mesmo artigo, critica essa abordagem do RCNEI, conforme se demonstrará mais à frente.

Qual a origem dessa nova forma de pensar a Educação Infantil? Prado & Azevedo (2012) localizam a origem dessa tendência pós-moderna na chamada “abordagem *Reggio Emilia*”. Essa abordagem educacional, de origem italiana (Reggio Emilia é uma cidade da Itália), segundo as autoras, justifica ideias tais como: oposição ao modelo escolar; valorização das especificidades das crianças; crítica à visão “adultocêntrica” no ensino; “evitamento” de rotinas dentro da escola; valorização do brincar livre, o “brincar pelo brincar”; respeito ao ritmo da criança, favorecendo-lhe o diálogo e a autonomia; valorização do espaço de vivência das crianças.

Assim, segundo essa concepção, o professor deve ser apenas elaborador desse espaço; o professor deve aprender com as crianças, sendo observador e reflexivo; flexibilidade do currículo, que deve se adaptar à criança e mudar sempre que necessário

ou ela exigir. Tais ideias aparecem em muitos artigos científicos atuais, que defendem o novo modo de atuação do professor, cuja tarefa então “consiste em preservar as crianças em uma educação que atente para a centralidade da infância, livre das rotinas impostas pelo capitalismo e em oposição aos moldes do ensino fundamental” (Prado & Azevedo, 2012, p. 39). Nessa visão, o professor não diz que “ensina” ou “dá aulas” às crianças.

A abordagem *Reggio Emilia* tem sido pensada e analisada criticamente por outros autores, mas vem ganhando cada vez mais adeptos no Brasil. Uma das máximas dessa forma de ensinar é “aprender a nada ensinar às crianças, exceto que podem aprender por si mesmas” (Malaguzzi, 1999, p. 83). Outra: “Coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e então, se você *entendeu bem, talvez ensine* de um modo diferente de antes” (idem, p. 93, grifo nosso).

Nem mesmo Vygotsky, autor respeitado e reconhecido nos estudos sobre educação, escapa às reformulações desta abordagem: segundo esta perspectiva o autor erra ao afirmar que as crianças precisam dos adultos para aprender (idem, p. 96). A criança torna-se assim detentora de conhecimentos até então insuspeitados. Ela pode aprender apenas observando outras crianças que já tenham o conhecimento que ela busca, ou às vezes “emprestando” esse conhecimento dos adultos.

Rocha (2000) é uma das estudiosas que defendem a Pedagogia da Infância,

“Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos criar um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa. Apesar da qualidade da educação não ser aqui diretamente objeto de preocupação, é, no entanto, uma preocupação inicial desta pesquisa.”

Ou seja, segundo a autora a função da creche e da pré-escola deve diferir da função da escola.

Percebemos que realmente o RCNEI concorda com a abordagem *Reggio Emilia*. Mas, como dito antes, essa abordagem tem sido combatida por outros pensadores da educação. Começamos com Stemmer (2012), que diz:

Ao nos reportarmos às origens da educação infantil, constatamos que a perspectiva contemporânea para essa etapa educativa que advoga, entre outras coisas, uma educação não escolar para as crianças pequenas e apresenta uma tendência ao esvaziamento do ato de ensinar, pode ser encontrada na própria gênese de sua constituição... Atualmente tal tendência se acentua e se observa uma valoração claramente negativa do verbo “ensinar” e da expressão *transmissão de conhecimentos*. (p. 27)

Ou seja, essa tendência, em consonância com o discurso pós-moderno de educação, busca retirar do ensino infantil a possibilidade de se aprender cientificamente a realidade natural e social que cerca a criança. Além de negar a existência de um conhecimento objetivo a ser transmitido, nega a função do professor como mediador do processo e a intencionalidade do ato educativo.

Concordando com Stemmer (2012), Prado & Azevedo (2012), defendem que “pensar que tipo de conhecimento deve ser priorizado nessa etapa não significa “tirar da criança” o seu direito à infância quando o professor intervém ou direciona as atividades pedagógicas no contexto da educação infantil” (p. 34)..

Também, Prado & Azevedo (2012) mostram como a abordagem *Reggio Emilia*, também conhecida hoje em dia como *Pedagogia da Infância* ou *Pedagogia Reggio*, contém equívocos. Primeiro, ao achar que conseguiria diminuir o egoísmo e o individualismo típicos do mundo moderno, incentivando somente atividades coletivas.

Contudo, ao mesmo tempo, as crianças são alijadas de qualquer forma de pensamento ou conhecimento que as faça perceber as contradições de classe entre capital e trabalho. Segundo, são a aparente harmonia e consenso que parecem haver em todas as reuniões entre professores, pais e comunidade. Mas esse consenso só demonstra a falta de pensamento crítico dos envolvidos. Terceiro: a formação do professor. Este “é descaracterizado e passa a ser um simples coadjuvante, pois deixa de direcionar o trabalho educativo para seguir a criança, seus desejos e necessidades...” (Prado & Azevedo, 2012, p. 46).

Em quarto lugar apontamos a questão da não escolarização das crianças. Enquanto as escolas públicas desvalorizam o ensino do conhecimento escolar, as

escolas privadas estão buscando meios de fazer seus alunos o adquirirem mais conhecimento e com uma melhor qualidade.

E por último, o espaço escolar. Ao querer transformar o ambiente escolar num espaço de convívio, este assemelha-se “a outros espaços que recebem crianças de forma assistemática, como por exemplo “parques de diversões” (Prado & Azevedo, 2012, p. 49).

A crítica acima parece ser pertinente frente às inúmeras advertências feitas a quem vai trabalhar com os pequenos. A *Pedagogia Reggio* acaba colocando em xeque a credibilidade existente na instituição escolar e na figura do professor, tornando ambos inúteis no que tange ao efetivo aprendizado do conhecimento humano pelas crianças, bem como não as ajuda na transição para o passo seguinte de sua educação, o Ensino Fundamental.

(..) A escola começa na Educação Infantil, e o ensino também. Essa ação de forma alguma limita a criatividade da criança ou as possibilidades de priorizar o lúdico no seu processo de ensino e aprendizagem. Pensamos, portanto, que o grande limitador desse repensar são as concepções de criança, infância, educação infantil, escola, ensino e professor que estão cristalizadas. (idem, p. 49)

Também Arce (2010) critica a abordagem *Reggio Emilia*: “Pena que o mundo não é algo livre de contradições, e as barreiras entre o paraíso e o inferno são tênues” (p. 29). Depois de caracterizar o modo como o RCNEI concebe a criança o professor, o conhecimento e a instituição escolar, a autora aponta que existiria na mentalidade dos educadores brasileiros uma tendência a caricaturizar a forma de ensino tradicional e a nova forma, criando uma visão maniqueísta das duas teorias pedagógicas. Os educadores devem fugir dessa dualidade:

"Precisamos na Educação Infantil ir além dessas caricaturas, desvelarmos a essência do trabalho pedagógico que desejamos. Para isso partiremos de princípios opostos aos descritos até aqui, a busca é da defesa do ato de ensinar para além das caricaturas, ou seja, defendemos que ser ensinado constitui-se em um direito da infância" (p. 29)

Aqui percebemos que o direito a infância é visto como o direito ao acesso aos conhecimentos sistematizados e acumulados pela humanidade. Precisamos ficar atentos a esse esvaziamento do ato de ensinar na Educação Infantil, caso contrário estaremos contribuindo para a manutenção de inúmeras desigualdades sociais desde a primeira etapa da Educação Básica.

4. Análise e comparação dos documentos.

Após a exposição nos itens anteriores sobre o conceito de letramento e os seus impactos na educação infantil, volto-me agora aos documentos publicados pela Rede Municipal de Educação de Campinas para dar orientações aos dirigentes e professores e regular o sistema de ensino.

Neste capítulo serão apresentados dois documentos que contém as diretrizes norteadoras dos trabalhos dos professores da Educação Infantil no que concerne às atividades de ensino da língua, da leitura e da escrita na Rede Municipal de Educação de Campinas (RMEC). As apresentações serão em forma de resumo, com comentários posteriores à luz do exposto, bem como buscaremos como é feito o diálogo com os conceitos de letramento e alfabetização. É preciso salientar que, além dos dois documentos que serão analisados neste trabalho, a Rede Municipal de Ensino Infantil conta com outros dois documentos que não serão abordados no contexto deste TCC.

4.1. Conhecendo o documento “Currículo em Construção”

Lançado em 1998 é o principal documento que apresenta os fundamentos, a organização e as regras de funcionamento da RMEIC. Ele não tem, aparentemente, uma autoria definida, mas quem o apresenta são o Secretário Municipal de Educação, a Diretora do Departamento Técnico Pedagógico e a Coordenadora da Educação Infantil. Foi elaborado em 1998.

No texto introdutório o documento diz ser “fruto de um processo coletivo, compartilhado com todos os educadores que atuam com as crianças de 0 a 06 anos”, e tem “por finalidade nortear as ações desenvolvidas com as crianças” (pg. 8) , sendo “eminente interativo, envolvendo criança, educador, família e sociedade”. Ainda na Introdução, o documento afirma que “o papel da Educação Infantil é oferecer instrumentos para que os pequenos possam desenvolver-se e constituir-se enquanto cidadãos autônomos”, e que “é fundamental a qualquer profissional da educação entender o significado de todas as suas ações [das crianças]”.

No Capítulo 1 faz-se um resumo da História da Educação Infantil, começando pelo seu histórico, ou seja, os primórdios da ideia de promover a educação de crianças pequenas ainda no século XVII, e que visava muito mais ao assistencialismo, até chegar à situação específica da educação infantil na cidade de Campinas, já em 1998. A primeira parte se refere à evolução da ideia de educação para crianças. A segunda parte disserta sobre a mudança da visão que se tinha da criança pequena, que anteriormente era vista “como um ser imperfeito, incompleto, que precisava ser educado... era menos importante que os adultos” (p. 13) e passa a ser vista como “ser social, cultural, cidadão de pouca idade com direitos assegurados” e ainda considera a condição da criança “valorizando o conjunto das experiências vividas em diferentes tempos e lugares” (pg. 13).

A terceira parte se volta às transformações do papel do educador ao longo do tempo, que deixa de ter o papel de apenas cuidar, passando pela fase de ensinar valores morais e disciplina e chegando aos tempos atuais, em que o educador vive com “uma dúvida instigante para saber o que ensinar, a quem ensinar e como ensinar” (p. 16). Na última parte está a história da Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas, que teve seu início com as construções do Parque Infantil “Dona Violeta Dória Lins”, em 1940, e do Parque Infantil “Celisa Cardoso do Amaral”, em 1942. A partir de então, conforme novas leis e regulamentações surgiram; nos níveis federal, estadual e

municipal, a rede foi se ampliando e transformando suas funções e objetivos com as crianças que atendia, abandonando o cunho puramente assistencialista e recreativo, “que tinha por finalidade afastar as crianças da criminalidade, integrando-as num ambiente apropriado com atividades saudáveis e educativas” (p. 17).

Em 1994, com o advento do Programa de Ação Político Pedagógica, a Rede passou a ter como metas: “melhoria da qualidade de ensino; melhoria dos índices de aproveitamento escolar; democratização do acesso à rede; estabelecimento de novas bases de gestão escolar; estabelecimento de novas relações público-privado”(p. 22). Tudo isso, portanto, culminou com o nascimento do documento “Currículo em Construção”.

O Capítulo 2 discorre sobre os pontos de vista utilizados para a formulação do “Currículo em Construção”, externalizando qual suporte teórico foi usado. Na primeira parte (p. 26), apresenta o Ponto de Vista Antropológico, que diz que “através do processo educativo, o indivíduo se apropria da cultura, de um estilo de vida, dos costumes do seu grupo social, da língua, do conhecimento e dos valores da sociedade da qual participa”. Na segunda parte, apresenta o Ponto de Vista Filosófico, que baseia-se na concepção interacionista do desenvolvimento humano, ou seja, “o conhecimento humano estabelece-se na relação sujeito-objeto, sujeito-sujeito e o desenvolvimento humano é um empreendimento conjunto no qual as pessoas e o meio ambiente interagem para que o processo se efetive” (p27). Na terceira parte apresenta o Ponto de Vista Psicológico, que traz teoria sócio-interacionista, baseada nas ideias de três pensadores do desenvolvimento cognitivo: Jean Piaget, Lev Semenovivh Vygotsky e Henri Wallon. Nessa perspectiva a criança é vista como construtora de seu conhecimento e ainda a teoria concebe que o trabalho do professor seja o de mediador entre a criança e os processos educacionais. Nesta parte do documento surgem as primeiras menções à questão da linguagem e seu uso pelas crianças: por esse texto, segundo Piaget, “a linguagem depende da função semiótica ou simbólica, porque é através dela que a criança será capaz de representar o seu mundo, suas ações, fatos de seu cotidiano, e assim pode fantasiar, prever, imitar, utilizando-se das imagens mentais que possui” (p. 30). Já Vygotsky diz que:

“A relação do ser humano com o mundo é mediada pelos sistemas simbólicos. Portanto, a construção da linguagem é, desde o início, social e socializante, uma vez que permite a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de trocas e

a compreensão de significados compartilhados por determinado grupo cultural acumulado ao longo da história”. (p. 32)

Para Wallon,

“A linguagem é o instrumento e o suporte indispensável aos progressos do pensamento. Entre pensamento e linguagem existe uma relação de reciprocidade: a linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo que age como estruturadora do mesmo, uma vez que permite, por exemplo, a representação mental de objetos ausentes ou mesmo de situações do mundo real vivenciadas ou não pela criança”. (p. 34)

Apesar dessas menções, não aparece no documento referências a discussão sobre alfabetização.

O capítulo 3 discorre sobre a estruturação da escola de educação infantil em seus vários aspectos. A primeira parte, enfatiza a importância do envolvimento de todos na construção da escola e a importância das relações inter-pessoais, entre educadores, alunos, pais etc., e inter-institucionais, entre a escola, governo e comunidade. A segunda parte disserta sobre a importância do profissional da educação em perceber a infância como um tempo em si mesmo e não como preparação para o futuro e ainda ele deve conceber a criança como um ser construtor e trabalhar “de maneira a permitir o desenvolvimento global da mesma, e as atividades que fazem parte do dia a dia como lavar, alimentar, trocar, dormir, descansar, serão momentos importantes e oportunizarão aprendizagens significativas...” (p. 38).

A terceira parte se refere à importância da Cultura na educação, entendendo-se por Cultura tudo o que é produzido por um ser humano e entendido por ele como tal e essa Cultura “só tem sentido se analisada no contexto coletivo das relações humanas e no conjunto social destas produções, porque ninguém produz Cultura sozinho” (p. 39). Entretanto a Cultura assim entendida, e portanto, fruto das experiências de cada um, é única para cada sujeito podendo, então gerar confrontos e conflitos no convívio desses sujeitos. Mas isso não deve ser encarado como um aspecto negativo, pois “ele comporta a dimensão da possibilidade de mudança, revisão de posturas e conhecimentos, acreditando-se cada vez mais na capacidade de transformar o “velho” e “novo”, o “imutável” em “mutável”...” (p. 40). Quanto à Cultura Infantil,

“Emerge do conjunto de relações que as crianças estabelecem entre si, na medida em que, ao brincar, inventam códigos veiculados em trocas afetivas e intelectuais, num processo incansável em que são capazes de criar, recriar e transformar o uso de objetos e a percepção das circunstâncias, atribuindo sempre significados diferentes dos habitualmente previstos pelos adultos”. (p. 41)

As capacidades acima conferidas às crianças são destacadas quando se considera a Educação Infantil um espaço privilegiado de brincadeiras. Na página 43 do documento há um diagrama que indica como a Cultura é construída através das interações entre adultos e crianças por meio do brincar. Entre os tipos de conhecimentos que advém dessa prática, estão contempladas as diferentes formas de linguagem, inclusive a língua escrita e a escrita numérica.

A quarta parte salienta a importância da relação escola/comunidade, que não deve se restringir às reuniões agendadas no início do período letivo. A quinta parte aborda a questão da rotina enquanto ferramenta essencial para o desenvolvimento dos trabalhos escolares. Ela deve ser encarada como “uma fonte de formação profissional, uma vez que a equipe também se constrói através da prática” (p. 46). A rotina começa desde o momento em que a criança conhece e entra na escola pela primeira vez, momento esse em que tanto elas como seus pais e educadores estão ansiosos e com expectativas.

“Cabe à escola, nesse processo em que a criança, a família e a escola estão se conhecendo, organizar estratégias que permitam à criança e à família permanecerem juntas algumas horas na USE [Unidade Sócio Educacional] diminuindo, posteriormente, aos poucos esse horário”. (p. 48)

Ao longo de todas as fases do processo de adaptação e aproximação com o novo ambiente, que inclui a higiene, a alimentação, o brincar e aprender, até o momento da saída, a escola deve primar pelo bem-estar das crianças e pela tranquilidade dos pais.

Nesta parte do documento, o mesmo afirma que a transição para o Ensino Fundamental é um momento que deve ser controlado pela escola: “A ponte entre Educação Infantil e Ensino Fundamental também representa mudanças para a criança e requer um trabalho planejado que lhe permita expor seus medos, dúvidas, sentimentos...”, e mais à frente: “Algumas atividades devem ser realizadas com o

objetivo de minimizar esses conflitos” (p. 48). Sobre o espaço em que desenvolve essa rotina, é o espaço escolar, que deve ser planejado, incluindo o chão, as paredes e o teto, “de maneira tal que desperte o interesse e o desejo das crianças no desenvolvimento das diversas atividades planejadas em seu cotidiano...” (p. 51). Sobre os recursos didáticos, sua utilização “requer coerência com o objetivo proposto pelo educador e pelo Plano Pedagógico Escolar e deve estar de acordo com a necessidade e o interesse da criança, com a faixa etária a ser trabalhada e de acordo com o número de crianças existentes no grupo” (p. 51), e também,

“é interessante que o uso do material pedagógico seja feito de forma coletiva, facilitando o processo de socialização infantil, a construção de regras, atitudes, valores e da autonomia, para o que também contribui a figura do educador” (p. 52).

O Capítulo 4 é dedicado a elaborar o perfil que o educador da RMEIC deve ter. Primeiramente afirma que para que esse perfil seja alcançado, é necessário antes de tudo lembrar que “todo educador (quer seja especialista, professor, monitor infanto/juvenil, funcionário) não se constitui como um ser compreendido em partes, mas como um todo que merece respeito, que se respeita e se conhece na busca do aprendizado de como agir com seu próximo/igual” (p. 54). A segunda parte se volta para a formação do educador: ele deve ter uma formação prévia como qualificação inicial para o exercício da profissão, mas “o aprofundamento, a ampliação, a atualização dos conhecimentos concernentes à área infantil e ao aprimoramento pessoal também devem ser incorporados às funções inerentes ao papel do profissional de educação infantil” (p. 55).

O documento defende que trabalho em grupo deve ser valorizado: “o serviço funciona bem quando os trabalhadores podem coordenar suas atividades e cooperar uns com os outros” (p. 56), mas também a formação do educador.

“Dando-se no âmbito escolar, passa pela elaboração do Projeto Político Pedagógico, a partir da coordenação de ações de todos os educadores; pelo desenvolvimento profissional e pessoal, através da consolidação de um processo permanente e diário de formação reflexiva, a partir da discussão dos educadores sobre suas atuações, estudos sobre o desenvolvimento infantil, organização do tempo, espaço e atividades, e da divisão de tarefas; pela valorização dos profissionais e das equipes que se voltam à renovação no interior das escolas e do próprio sistema educacional.” (p. 57)

A terceira parte do capítulo vem dizer que “o educador, ao exercer sua função compromissadamente, deve se utilizar de alguns instrumentos metodológicos que lhe permitam organizar sua prática pedagógica, tornando-a mais eficiente, tendo sempre o brincar como eixo de ação” (p. 58). O primeiro instrumento é o Planejamento, em que “é importante considerar os objetivos a serem atingidos, o interesse e a necessidade da criança, a distribuição do tempo das atividades e a aquisição de conhecimentos que estas possibilitam” (p. 58).

Como a concepção de educação é a interacionista, levar em conta as capacidades ou competências de cada criança é fundamental para o planejamento dos objetivos. Por capacidades, devem ser entendidas as de ordens física, cognitiva, afetiva, estética, ética, interpessoal e de inserção social. Também o educador deve desenvolver essas capacidades, devendo para isso considerar: a intencionalidade do seu planejamento, a concepção de ensinar e aprender; o levantamento dos conhecimentos prévios (experiências e vivências) da criança; a organização dos conteúdos de vivências nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais; a metodologia de trabalho; a integração do planejamento entre educadores; a organização dos espaços, recursos e atividades.

Na descrição de todas essas etapas toma-se como premissa a necessidade da valorização do conhecimento prévio da criança. Na questão da metodologia do trabalho, que “recomenda” que essa seja feita de forma conjunta pelos educadores e pela instituição, aparece, pela primeira vez de forma explícita, a alusão a materiais escritos:

“Vale salientar que alguns itens devem fazer parte da rotina de trabalho do educador, tais como: [...] leitura de livros e materiais gráficos de diversas naturezas, como: livro de história, jornal, bula de remédio, revista\ em quadrinho, texto científico, pesquisa, fábulas, lendas, parlendas, letras de músicas, poesias, receitas, cartas, bilhetes...” (p. 61)

Na questão da organização dos espaços, também se vislumbram os materiais escritos:

“Espaço semi-movimentado, onde a criança desenha, vivencia atividades artísticas e expressa sua emoção e percepção: [...] biblioteca: livro da vida, livros de contos de fadas, fábulas, lendas, revistas, folhetos, lápis de cor [...] Espaço tranquilo, onde a criança pode manusear livros, jornais e revistas.” (p. 62)

Outro instrumento do educador é o registro da prática pedagógica, que não deve se limitar a apenas registrar as especificidades das crianças e das atividades, mas também refletir sobre essas, buscando significados, interpretando e aprofundando as descobertas dessa reflexão e assim reestruturando o seu fazer. A reflexão sobre o registro é considerado outro instrumento do educador. Sobre o registro, o documento informa que não existe um modelo específico ou um jeito ou tempo certo de fazê-lo, mas é recomendado que os professores e monitores que atuem com as mesmas crianças façam seus registros juntos, “integrando suas ações, reflexões e planejamentos” (p. 63).

Também, de acordo com o documento, a avaliação deve ser bem pensada, esta acontece pela “observação sistemática em momentos diversificados, acompanhada de registro e análise da produção da criança” (p.63), sendo que essa avaliação “abrange todo o contexto escolar e compõe das atividades realizadas, do padrão de relacionamento das crianças entre si e o educador, dos conteúdos vivenciados, das formas de abordá-los, dos materiais e das regras de convivência, orientadores da ação coletiva e individual” (p. 64), e não visa avaliar “uma conduta isolada da criança, um procedimento específico do educador ou uma característica da escola, mas um conjunto de evidências, tentando articulá-las qualitativamente de forma planejada no decorrer de um certo período de tempo” (p. 64). Também o educador deve proceder à sua auto-avaliação, “levando conseqüentemente a uma revisão do trabalho pedagógico ao longo do ano letivo” (p. 64). Através dessas avaliações surge outro instrumento do educador: o replanejamento.

Por fim, o Capítulo 4 abrange quatro tópicos também julgados importantes no perfil do educador da RMEIC:

- “Convivendo com a diversidade inclusiva”, em que a fala das crianças portadoras de necessidades especiais, sobre a questão do que é “normal” e o que é “diferente” e como essas rotulações afetam a convivência e como essas crianças devem ser incluídas nas atividades das U.S.E.;
- “Convivendo com o meio ambiente e construindo a consciência ecológica”, em que são abordados aspectos como ecologia, reciclagem, convívio com a natureza e hábitos ecológicos;
- “Convivendo com a sexualidade infantil”, onde se aborda brevemente, e com ênfase na teoria freudiana” a sexualidade na infância;
- “Cidadania na palma das mãos”, em que a questão da violência no ambiente escolar, e seu evitamento, é abordada.

O capítulo 5 tem como título “Nossas crianças têm o direito de brincar”, que sintetiza bem conteúdo. Em sua primeira parte, começa explicando como o ato de brincar transforma o real e inventa o novo para a criança, mas que é preciso um espaço e um tempo reservado para o brincar: “tanto as crianças das classes sociais médias e altas, como as crianças das classes sociais mais baixas, têm enfrentado muitas dificuldades para ter o “direito à brincadeira” garantido” (p. 70). O interesse da criança deve ser valorizado também: “Os educadores têm como tarefa organizar e planejar o espaço do brincar e ao fazê-lo devem levar em consideração não só a quantidade de recursos materiais e espaços disponíveis mas sobretudo o interesse das crianças” (p. 70). A seguir, o documento apresenta extensamente a pesquisa de Gisela Wajskop para assentar seu argumento do “brincar pelo brincar”. Dentre os excertos da pesquisa supra citada, encontramos primeiramente o argumento de que todas as propostas de educação desde a antiguidade até os dias atuais,

“pretendem que as crianças aprendam noções de cor, forma, tamanho, ... bem como a aprendizagem das letras através de uma série de exercícios mecânicos e repetitivos de treino visual, auditivo, tátil e de memória, em situações nas quais as crianças deveriam dominar seus movimentos corporais” (p. 73).

Mas essas propostas, segundo expõe a autora, seriam negativas para a criança, às quais a brincadeira serviria apenas para seduzi-las a viverem tais propostas:

“Ao fazer isso, a escola bloqueia a organização das crianças para a brincadeira e para o aprendizado, infantilizando-as e facilitando ao professor transmitir determinada visão de mundo que ignora a produção de conhecimentos e de cultura pelas crianças, não permitindo que estas definam o rumo de suas brincadeiras e também de suas aprendizagens.” (p. 74)

Ou seja, a brincadeira deve ser uma atividade voluntária e consciente para a criança e deve acontecer segundo o ritmo dela, devendo possuir um aspecto aleatório e incerto e, por isso, não pode ter previsão sobre os resultados esperados. Sobre esse modo de pensar o brincar, dependente tão somente da vontade de criança, é interessante a frase “Aquele que brinca pode sempre evitar aquilo que não gosta” (p. 74). Para garantir o “brincar pelo brincar”, são elencados vários pontos da pesquisa de Wajskop, entre eles ressaltamos:

“A rotina escolar deve contemplar períodos razoavelmente longos entre as atividades dirigidas para que as crianças possam brincar”; “As brincadeiras devem integrar o currículo como um todo e se desenrolar em atividades *dirigidas* pelas crianças...” (p. 74) (grifo nosso).

Na segunda parte, são definidos e melhor explicados três conceitos que se julgam relevantes para a vivência da criança. São eles o jogo, o brinquedo e a brincadeira. Sobre o jogo o documento ressalta que “é a escola que se apropria do jogo e faz dele instrumento de ensino e de aprendizagem” (p. 76). Sobre o brinquedo, nada de relevante é mencionado. Sobre a brincadeira, o documento ressalta que, enquanto brinca, a criança “não está interessada em adquirir conhecimento nem tampouco desenvolver habilidades físicas e mentais” (p. 77). A terceira parte do capítulo 5 se refere aos diversos aspectos do jogo na educação, mas buscando uma forma de conciliar a função educativa e a função lúdica dele, que cuja síntese seria o “jogo educativo”:

“Nesse contexto, é necessário que se possa garantir a liberdade de brincar das crianças, preservando-se a ação voluntária delas; no entanto, a ação pedagógica do professor se refere à sua capacidade de organizar o espaço, tornando-o rico de possibilidades de interação entre os sujeitos e entre os objetos.” (p. 78)

Logo a seguir o documento apresenta a distinção entre “jogo didático” e “jogo educativo”, sendo que o primeiro “é mais restrito pela sua natureza atrelada ao ensino de conteúdos, por limitar o prazer e a livre iniciativa das crianças, tornando-se inadequado ao desenvolvimento infantil”, enquanto que “o segundo, mais dinâmico”, envolve ações ativas da criança, permitindo explorações com efeitos positivos para as esferas corporal, afetiva, social e cognitiva” (p. 78).

Ainda na terceira parte, são apresentados os quatro tipos de jogos considerados mais relevantes para a educação: tradicionais, de construção, simbólicos e de regras. Os jogos tradicionais são os relacionados ao folclore e à cultura de um povo, tais como a amarelinha, o pião, bolinha de gude, boneca de pano etc. Os jogos de construção são os compostos de tijolinhos, bloquinhos e suas variáveis (como o Lego), bem como a areia, a massinha e “favorecem a organização temporal e espacial, o trabalho com sequências,

medidas, quantidades, envolvem o pensamento antecipatório, solução de problemas promovendo a iniciativa, a criatividade a sociabilidade...” (p. 79), bem como permitem à criança “exercitar o imaginário, a brincadeira simbólica, o pensamento, a fala, pois nesta atividade acabam estabelecendo muitas relações, tanto individual como coletivamente” (p. 79).

O documento nos apresenta os jogos simbólicos, os de faz-de-conta, em que as crianças desenvolvem trocas afetivas, intelectuais e sociais e “são capazes de coordenar as suas ações e de criar novos sentidos, interpretando e interferindo nos rumos da brincadeira, ao mesmo tempo em que são capazes de prever situações, elaborar hipóteses e testá-las, com o objetivo de resolverem problemas” (p. 80).

Por fim são apresentados os jogos com regras que “favorecem a vivência de limites e possibilidades, regularidades e regras dentro de uma lógica a ser compreendida e respeitada para se obter os fins desejados” (p. 81) e entre eles estão jogos dos três tipos anteriores, bem como os jogos de tabuleiro e de mesa, tais como dama, baralho e dominó.

Na quarta parte do capítulo 5 são apresentadas as concepções de brincar nas visões de Piaget, Vygotsky e Wallon. Na última parte, nova ênfase se dá ao brincar e aos benefícios deste para as crianças que, através dele, podem penetrar a realidade, organizá-la e estruturá-la internamente e interpretá-la de modos cada vez mais complexos:

“Ao entrarem em contato com a realidade e se apropriarem dos códigos culturais, as crianças necessitam refletir sobre suas experiências, impressões e vivências. Nesse contexto, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos, cada qual em sua especificidade, fornecem às crianças um canal de comunicação capaz de mediatizar esta reflexão entre o real e o imaginário: entre o que é e o que poderia ser.” (p. 83)

O 5º e último capítulo do documento termina afirmando que o brincar é um direito a ser respeitado na escola pelos educadores e, ao fazerem isso,

“estarão contribuindo para que as crianças possam representar o que observam em seu cotidiano, transformando objetos e situações, adequando-os às suas necessidades e vontades, dando asas à imaginação, e desprendendo-se dos limites dos significados da realidade adulta.” (p. 84)

4.1.1. Análise do documento “Currículo em Construção”

Embora em momento algum o documento se posicione contra práticas intencionais e sistematizadas de letramento (o que inclui a alfabetização conforme exposto anteriormente), observa-se majoritadamente no texto a defesa do “brincar pelo brincar”. Por essa perspectiva fica difícil perceber como isso efetivamente ajuda a criança a adquirir conhecimento de mundo, da cultura ou mesmo da sociedade em que está inserida. O questionamento que levanto é se as crianças provenientes da educação infantil da Rede privada brincam só por brincar e, se a intenção for essa, qual o papel do adulto mediador? Seria este um mero cuidador? Seria um simples preservador do brincar infantil?

Não estariam essas crianças das escolas privadas sendo melhores preparadas para o mundo desde a educação infantil? O leitor poderia contra argumentar dizendo, que não há necessidade dessa preparação nessa etapa da educação básica, mas como contemplar (o que o documento propõe) a proposta de auxiliar a criança na transição para o ensino fundamental? De acordo com a leitura do texto da SME, o documento contempla somente os aspectos psicológicos dessa transição. E os cognitivos como ficam? Em conversas informais com professores de primeiro ano do Ensino fundamental da Rede, muitos questionam qual o papel que a Educação Infantil desempenhou na vida de seus alunos durante um período que varia de um a três anos da vida deles (3 a 6 anos), pois em sua maioria não possuem o conhecimento prévio esperado no início dessa nova etapa.

Da forma como está explicado o jogo educativo, no documento, constatamos que nada mais é do que deixar a criança brincar do modo como ela quiser. Isso não é educativo, é apenas lúdico. Se tomarmos o documento ao pé da letra, podemos até questionar qual o papel atribuído à biblioteca prevista em cada sala de cada Unidade, pois os jogos e o brincar, segundo essa concepção, não prevêm sua utilização. O documento sugere o brincar como apropriação, interpretação e ordenação dos fatos da realidade, mas que realidade é está se ao mesmo tempo o documento afirma que enquanto brinca a criança “não está interessada em adquirir conhecimento nem tampouco desenvolver habilidades físicas e mentais” (p. 77). Também não há menção a apreensões de outras realidades que não apenas a da sala de aula. Os fatos da realidade, do modo como aparece no documento, englobam apenas aqueles que acontecem dentro

da escola enquanto a criança interage com outras crianças. Ou seja, os fatos de sua vida fora da escola só serão contemplados se a criança os trouxer, ou por acaso se lembrar deles.

Há um grande número de profissionais que fazem a leitura deste documento apoiando-se somente nos trechos que preconizam o brincar pelo brincar ignorando quão importante são as problematizações de práticas de letramento intencionais e sistematizadas com os pequenos.

O texto do documento dá margem a compreensões que se fixam em determinadas partes que enfatizam o papel da brincadeira e da importância do período de desenvolvimento psicológico da criança pequena.

Tenho acompanhado, pelas referências feitas ao documento, um apego aos trechos que reforçam a preservação do lúdico e o brincar na infância.

4.2. Conhecendo o documento “Diretrizes Curriculares para o Trabalho Pedagógico com Leitura e Escrita na Educação Infantil”

As Diretrizes Curriculares para o Trabalho Pedagógico com Leitura e Escrita na Educação Infantil (doravante somente Diretrizes) foi um documento criado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Campinas/SP, que visa instruir os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) essencialmente sobre a questão de alfabetizar ou não e, conseqüentemente, sobre o trabalho com o letramento com crianças entre 0 (zero) e 6 (cinco) anos, acolhidas no espaço da Educação Infantil da RMEC. Foi publicado em 2008, dez anos depois do *Currículo em Construção*. Sua autoria consta ser do Departamento Pedagógico da SME, e ao contrário do documento *Currículo em Construção*, que não nomeia seus elaboradores de forma direta, este nomeia em sua última página, depois das referências bibliográficas, Zelma R Bosco como autora.

Na Introdução, item nº I do documento, este informa que

“tem por objetivo apresentar as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, no que se refere ao eixo “Linguagem Oral e Linguagem Escrita”, tendo em vista o trabalho pedagógico com leitura e escrita, no cotidiano das unidades educacionais. Consideram-se na base da abordagem feita recentes pesquisas na área de aquisição de linguagem e de letramento e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).” (p. 10)

Ainda ele informa que “buscará organizar minimamente uma reflexão sobre os temas “**aquisição da linguagem**” e “**letramento**” (p. 11). Ressaltando logo em seguida que na Educação Infantil, “deve estar garantido lugar para o lúdico, a brincadeira, o faz-de-conta, o ouvir e contar histórias, as conversas com/da criança e para o ler e o escrever, tendo em vista uma educação de qualidade social para o educando” (p. 11).

O item II, nomeado “*Das Teorias...*”, tem já no primeiro parágrafo uma definição de *alfabetização* numa nota: “prática escolar que, no sentido estrito, privilegia o domínio individual do código alfabético” (p. 53) (As notas ficam no final do documento). Esse item começa afirmando primeiramente que certos requisitos biopsicológicos são necessários para que a criança possa entrar no mundo da leitura e escrita, como por exemplo memória auditiva, ritmo etc, mas que uma vez obtidos tais requisitos,

“detecta-se no cotidiano da Educação Infantil a realização de exercícios de coordenação perceptivo-motora, como por exemplo, aqueles que envolvem a repetição de traçados variados ou ainda o passar o lápis sobre linhas pontilhadas, ligar elementos gráficos... Além de se mostrarem significativos para a criança, esses exercícios apresentam um uso artificial da língua escrita, pouco expressivo dos seus reais usos no cotidiano da sociedade letrada.” (p. 12)

Para reforçar essa ideia, são apresentados excertos do RCNEI que discordam do modo como a alfabetização se dá, não considerando primeiramente que a visão de aprendizagem e escrita do professor é diferente da visão da criança, que o método de ensino “primeiro as vogais, depois as consoantes, depois as sílabas etc” só é entendida como fácil para o professor, além de que, ao apresentar letras e palavras fora do texto e do contexto em que existem, estas “acabam ganhando forma de modo apartado das práticas sociais reais de uso da linguagem escrita – e dos textos – e, por isso, mostram-se pouco significativas para as crianças.” (p. 15), e “também não há nada na linguagem escrita que aponte para uma relação com a linguagem oral.” (p. 15)

A seguir, começa-se a exposição do tema letramento, embora não haja, conforme ocorreu com o conceito de alfabetização, uma definição para o termo; mas a relação entre letramento e alfabetização aparece, explicando que a primeira é uma prática da segunda, havendo inclusive uma citação de Kleiman (1995) para corroborar isso. Citações de vários textos de Kleiman são usados nas páginas seguintes, muito bem articulados com alguns outros autores, para expressar os argumentos defendidos pelo documento sobre como o letramento será pensado na Educação Infantil da RMEC, os quais são: ser letrado não necessariamente significa ser alfabetizado; as crianças estão em contato constante com a linguagem escrita, seja de forma direta – placas, embalagens, cartazes – ou indiretamente – pelo adulto e suas interações com a escrita, como a leitura de histórias – e esse fato acaba tornando a linguagem oral das crianças permeada de formas da linguagem escrita; o contexto é fundamental para o exercício das práticas da linguagem; é necessário repensar as práticas pedagógicas dentro da escola à luz dos três pensamentos anteriores; a criança inevitavelmente se apropriará das práticas de letramento que a circundam, inclusive as que o professor vivenciar com ela;

deve haver o contato da criança com a escrita, mas não se deve esquecer do “brincar”, de que na escola deve ser respeitado o tempo e o espaço do “ser criança”.

As premissas anteriores criam uma forma peculiar de se entender a prática da alfabetização na escola: “Assumindo-se a perspectiva indicada, a concepção do que seja ler e escrever e o olhar sobre as práticas voltadas para a promoção da leitura e da escrita na escola se redimensionam” (p. 27). Esse olhar redimensionado acredita no uso dos textos na escola:

“Na organização do **currículo**, no cotidiano da unidade educacional, é necessário garantir, de diferentes maneiras, espaços e tempos para diversas **práticas de linguagem**. (...) para a brincadeira, para o faz-de-conta, para o ouvir e contar histórias, para as conversas da/com a criança e para a realização e a leitura de textos escritos pela criança, de início, sem o compromisso com um ideal de correção de língua, preso a normas e padrões preestabelecidos, possibilitando desse modo a abertura para uma produção linguageira própria da criança.” (p. 27)

O documento também defende que a Educação Infantil deve ser pensada em integração com a futura Educação Básica, mas “não em termos “preparatórios” (p. 28).

Então a alfabetização é contemplada nesse novo olhar? A resposta é que a “alfabetização, no sentido tradicional deste termo, de alguma forma é uma realidade na RMEC e preocupa, de fato, muitos profissionais da Educação Infantil, [mas] isso não quer dizer que esses educadores que a criticam neguem a importância da participação das crianças em diferentes práticas de leitura e escrita” (p. 29). E:

“Tendo-se em conta que a criança, em certa medida, já circula por diferentes textos, nas diferentes práticas de usos da escrita, em seu cotidiano fora da escola, entende-se que estes já produzem efeitos sobre as realizações linguísticas infantis, e a **aquisição da leitura e das escrita de alguma forma, já está acontecendo mesmo na criança muito pequena.**” (p. 30)

Assim, as escolas da RMEC devem buscar a inserção da criança nos diferentes usos da linguagem oral e escrita e “ações nesse sentido podem e devem ser desenvolvidas já na Educação Infantil, sem que isso resulte necessariamente numa ação alfabetizante – escolarizada e escolarizante – que desconsidere esses usos” (p. 31)

O Item III do documento tem como título ... *Às práticas*, e começa reforçando o conceito de que os diversos textos existentes na sociedade são recebidos pela criança, e ressignificados, através de sua interação com os adultos: “Entende-se, então, que é na

interação com os textos, tendo o outro, de início, como intérprete, que se abre a possibilidade de a criança se constituir como sujeito, na comunidade e na cultura em que vive” (p. 32). Também reforça-se a necessidade do brincar, do ouvir e do contar histórias no cotidiano escolar: Pode-se, então, localizar o brincar e o ouvir e contar histórias como **práticas de linguagem**, permitindo a constituição de novas redes de textos, novos discursos, novos sentidos, intimamente relacionados ao ser criança, ao tempo da infância” (34).

Surtem então as primeiras sugestões de como trabalhar a escrita através de eventos de letramento. Uma das primeiras sugestões é o uso do brincar, ouvir e contar histórias; outra sugestão é o “estudo do meio”, ou seja, a exploração de espaços dentro e, principalmente, fora da escola, como feiras, supermercados, parques etc. Interessante a inclusão do ambiente virtual, a internet, como espaço de exploração. A terceira sugestão é a elaboração (ou reelaboração) do Projeto Pedagógico da Escola, de modo a contemplar propostas e projetos temáticos, conjuntos e coletivos, com foco no letramento, mas com uma ressalva: A questões e os interesses a serem respondidos nas propostas e projetos devem ser especialmente os das crianças, e terem em vista uma educação de qualidade social para elas.

Na sequência são discutidas atividades que devem fazer parte da rotina da criança na escola: a participação em conversas em grupo; o brincar; o ouvir e o contar histórias; ler e escrever diferentes tipos de textos e gêneros textuais; o desenhar e pintar, moldar e esculpir e ouvir, dançar e cantar músicas. Em todas essas atividades, “a linguagem oral e a linguagem escrita não devem ser vistas como uma habilidade a ser adquirida ou uma competências individual a ser desenvolvida, e sim como que é próprio ao sujeito e à sua vida na sociedade e na cultura” (p. 39).

Chegamos ao Item IV, intitulado *Alguns Indicativos*. Como o nome diz, ali estão elencados diversos indicativos de como o educador ou o coletivo escolar podem organizar o tempo e o espaço de trabalho com as crianças. As diversas ideias aí expostas estão organizadas por tópico: *Em relação à linguagem oral* (p. 41 e 42), *Em relação à linguagem escrita* (p. 42 a 47), *Em relação ao sistema alfabético de escrita* (p. 47 a 48), *Sobre as observações e os registros cotidianos* (p. 48 a 50). Uma das primeiras ideias, é: Oportunizar de maneira contextualizada a circulação de diversos tipos de textos gêneros textuais, permitindo o contato efetivo (e direto) da criança com eles, independente de sua idade ou de ser alfabetizada (p. 40). De novo a ideia de que a criança deve vivenciar, interagir com os diversos tipos de textos e gêneros textuais. Em

relação à linguagem oral, a síntese das ideias é a seguinte: Oportunizar a participação efetiva da criança, seja ela de qualquer idade e agrupamento, em conversas informais com outras crianças e com o educador, favorecer, em certos momentos e espaços, práticas que usem ritmo e rimas, apresentar e explorar parlendas, cantigas e outras brincadeiras da tradição oral. Em relação à linguagem escrita, antes da apresentação das propostas de trabalho, ressalva-se, novamente, o argumento de que os textos escritos devem ser contextualizados para que possam ser usados pela criança:

“Ensinar a um grupo de crianças a ler e a escrever, seja uma receita de bolo, um rótulo ou mesmo o seu próprio nome, sem ter construído com elas um contexto que signifique (e justifique) sua escrita ou leitura, impede o reconhecimento pela criança dos reais usos de diferentes textos nas práticas sociais, resultando numa tarefa sem sentido.” (p. 46)

Nesse sentido, apresentam-se ideias do tipo (re)organizar a biblioteca da escola, havendo a possibilidade de serem enviadas cartas a editoras para pedir novos materiais, bem como pedidos orais aos pais e parentes das crianças. Outra proposta é a de desenvolver a história da família de cada aluno, começando pela origem de seu próprio nome e seguindo pela apresentação de objetos pessoais da família, histórias, pesquisas sobre a origem e região de onde veio a família... Em ambas as atividades, o uso da leitura e escrita estaria bem contextualizado. Também são sugeridas atividades em que o educador interaja com as crianças usando vários materiais escritos, dentre álbuns de fotos, livros de história, letras de música, calendários, bilhetes, cardápio da escola, listas etc. Assim, “uma criança que participa de eventos de letramento variados, na sua família e na comunidade em que vive, e se isso continua acontecendo em sua permanência na escola, certamente a linguagem escrita assumirá um valor e um sentido em sua vida” (p. 47). Sobre o sistema alfabético, novamente a questão do contexto é que prevalece:

“Ensinar uma criança a escrever o alfabeto, a soletrar ou a silabar palavras, a escrever bilhetes, receitas ou mesmo narrativas, **sem um contexto que permita sustentar uma significação para esses usos da escrita**, resulta em uma atividade desinteressante e sem sentido para a criança” (p. 48).

Como sugestão de atividade, “as letras do nome da criança podem, desse modo, funcionar como o “primeiro alfabeto” da criança... (p. 48). Sobre os registros cotidianos,

o documento sugere que as práticas e projetos realizados com as crianças devam ser, na medida do possível, registrados, de início por fotos, filmagens ou gravações e a seguir convertidos em textos escritos, os quais serão posteriormente analisados e refletidos, individual e coletivamente. ou seja, tendo em vista essas orientações, o documento focaliza a questão da escrita no trabalho do professor com as crianças.

O Item V (p. 50), intitulado *Objetivo geral*, é composto de um único parágrafo:

“O objetivo do trabalho pedagógico com leitura e escrita na Educação Infantil é possibilitar ao educando a inserção e a circulação por diferentes textos, visando sua participação como sujeito (falante e escrevente) nas diversas práticas sociais de uso da linguagem, na escola e fora dela, respeitando-se, nesse trabalho, a singularidade de cada sujeito e a especificidade do “tempo da infância”.” (p. 50)

O Item VI, de título “*Algumas metas*”, indica as metas que se pretendem alcançar com as práticas até agora sugeridas. As diversas metas relacionadas aos educandos prevêm, resumidamente, que eles possam interagir com seus pares e com os educadores, que possam ser ouvidas e aprendam a ouvir e que circulem por diversas situações que lhes permitam desenvolver a oralidade, a leitura e a escrita. As diversas metas relacionadas aos educadores prevêm, resumidamente, que eles busquem o conhecimento que lhes permitam dar uma educação de qualidade social para os educando, que planejem e organizem projetos, práticas e situações que insiram seus educandos no mundo letrado, sempre respeitando seu modo de ser e que busquem envolver e conscientizar os pais dos processos por que passam seus filhos.

O Item VII disserta sobre conteúdos a serem ensinados nas práticas de letramento na escola, mas nas duas páginas desse item não há qualquer especificação tais conteúdos. Consta, apenas que devem promover o uso significativo da linguagem oral e escrita, envolvendo textos e gêneros textuais variados, mas sempre de modo contextualizado e respeitando-se os momentos de brincar, cantar, ouvir e contar histórias, e com o tempo devem introduzir o aluno no sistema alfabético, fazendo-o entender como esse sistema funciona e faz parte de sua vida.

O último Item “*Considerações Finais*”, reforça que o objetivo do documento é o de discutir os temas *aquisição da linguagem e letramento* e como o trabalho pedagógico nas unidades educacionais deverá ser desenvolvido pelos educadores envolvidos no processo de ensino.

4.2.1 Análise do documento “Diretrizes Curriculares para o Trabalho Pedagógico com Leitura e Escrita na Educação Infantil”

De modo geral o documento procura articular muito bem as ideias sobre aquisição de leitura e escrita com propostas de trabalho interessantes. Defende um trabalho sério e de boa qualidade com os pequenos que, se desenvolvido seriamente pelo educador resultaria na alfabetização das crianças.

Também, é importante observar que não há nenhum outro documento semelhante a este relacionado a outros eixos como por exemplo Ciências e Matemática para serem trabalhados na Educação Infantil. Este é um texto especialmente preparado para convencer/instruir os professores sobre a importância do letramento na educação infantil.

Contudo, para a questão no cotidiano das instituições escolares: Qual a razão para alguns professores afirmarem que a RMC é contra a alfabetização de crianças pequenas? Por que, ao argumentarem contra a alfabetização nesta etapa da Educação Básica apoiam-se tão somente no documento “Currículo em Construção”? Ao ler este documento percebe-se que o mesmo apóia e dá algumas diretrizes de como desenvolver um trabalho de qualidade com leitura e escrita na Educação Infantil.

Ao ler o documento percebemos que, ao mesmo tempo em que afirma e defende o trabalho com leitura e escrita apoiando-se em autores renomados, “dá algumas escorregadinhas” de como não sistematizar este trabalho. Da forma como o documento foi tratado pela Rede, parece-me em alguns pontos que o trabalho com leitura e escrita deva ser feito de forma camuflada, pois isso de algum modo traumatizará a criança. No entanto, se o trabalho for desenvolvido como apregoa o próprio documento, o educador proporcionará que ela avance cada vez mais na construção de seu conhecimento da leitura e da escrita.

Ao longo do texto podemos observar uma ambiguidade, notamos o incentivo do letramento nas salas de educação infantil, mas parece dizer ao professor “Vá com calma!” como no trecho:

“Muitas famílias podem, então, considerar que o quanto antes a criança aprenda a ler e a escrever, mais cedo ela alcançará as condições mencionadas [de igualdade na apropriação dos bens culturais da sociedade](...), mas isso, não significa que os educadores da Educação Infantil devam necessariamente recorrer a um trabalho pedagógico com a linguagem escrita, que resulte em práticas escolarizadas/escolarizantes de leitura e escrita, deixando de lado a singularidade do “ser criança” e seu direito de brincar no espaço da Educação Infantil.” (p,25).

Neste trecho o texto se reveste de um caráter ambíguo, pois ao reconhecer a importância do trabalho com a prática de escrita, também adverte que tal trabalho não deva ter conotações escolarizantes. Infelizmente são em trechos como estes que, alguns educadores se apoiam, ao negar o contato intencional com práticas de leitura e escrita na escola.

Um excerto que considero interessante no documento é o seguinte:

“Ao se discutir e organizar essas práticas, no cotidiano escolar, uma questão pode retornar: deve-se ou não alfabetizar na Educação Infantil? Essa questão talvez possa ser colocada de outra maneira: o que significa adquirir linguagem escrita se se considera a concepção sobre aquisição da linguagem aqui indicada, bem com o letramento, na elaboração das diferentes práticas de leitura e de escrita na escola? Por que não considerar a “bagagem cultural” da criança, que inclui uma certa relação com a linguagem escrita em seu cotidiano, e a partir dela promover um trabalho pedagógico que permita a circulação da criança por novas práticas de leitura e de escrita para além daquelas que ela já circula?” (pg. 30)

Mais uma vez percebe-se aqui o “temor” do documento em se posicionar de forma clara e objetiva sobre o trabalho de leitura e escrita na sala. Bastaria um parágrafo escrito o seguinte: “Educadores, trabalhem com práticas de leitura e escrita conforme dissertado nestas 58 páginas, pois ao fazerem isso, algumas crianças serão alfabetizadas neste processo”. Acreditamos que alguns educadores não entenderam que a alfabetização faz parte do processo de letramento.

“a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja: em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.” (Soares, 2004)

Além dos dois documentos analisados, a Rede Municipal de Educação Infantil lançou em 2012 as *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil Pública: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação*, este documento vem essencialmente atualizar os princípios norteadores lançados no *Currículo em Construção* e também corrobora as opiniões sobre alfabetização e letramento apresentadas anteriormente nas *Diretrizes Curriculares para o Trabalho Pedagógico com Leitura e Escrita na Educação Infantil*, não acrescentando novos aspectos a nossa análise e por essa razão não será minuciosamente analisado como os dois documentos anteriores.

4.3. Na Teoria...

Percebemos os dois documentos ora analisados trazem a ideia de que a criança deve ter acesso à leitura e escrita e que eventos de letramento devem acontecer na escola. Aliás, os documentos reconhecem que tais eventos já existem na vida cotidiana das crianças no universo das EMEIs e CEMEIs. Mas, ao mesmo tempo, eles enfatizam que tais eventos devam acontecer de uma forma quase camuflada, com diversas ressalvas. Peguemos o exemplo de desenvolver o trabalho da origem do nome e da família da criança, proposto no documento Diretrizes Curriculares da Educação Infantil Pública: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação.

Os documentos ora analisados seguem o mesmo pensamento do RCNEI e da abordagem *Reggio Emilia*, já estudados neste trabalho, apresentando, portanto, os mesmos problemas e críticas já apontados aos dois últimos. Buscam apresentar aos professores a ideia de que o trabalho com o letramento é possível na concepção progressista, ou seja, é possível criar eventos de letramento deixando a criança pensar e agir sozinha sobre os elementos, objetos ou jogos que o professor dispuser para ela e seus coleguinhas brincarem à vontade.

No entanto, letramento implica envolvimento social, conscientização do uso da ferramenta escrita no cotidiano da criança, e isso significa trazer o cotidiano real da criança para dentro da escola e não o cotidiano forjado e superficial do “brincar pelo brincar”. A criança, em sua vida diária, não apenas brinca por brincar. Ela presencia os pais irem trabalhar (quando não os acompanha até o trabalho), fazerem compras, conversarem e discutirem com outros adultos e crianças, fazerem comida e outras receitas, estudarem, limparem a casa, conversarem ao telefone, e muitas outras coisas do seu mundo concreto.

5. Entrevistas

Mas e na prática? Como as profissionais da educação lidam com a filosofia exposta nos documentos oficiais? O que entendem pelas diretrizes dos documentos? Como fazem para cumprir essas diretrizes? Como gostariam que fosse realmente? No tópico seguinte serão apresentados trechos de duas entrevistas feitas com professoras da rede pública municipal. Nelas procuraremos nos aproximar de como essas professoras se posicionam quanto aos assuntos até então discutidos neste trabalho.

5.1. Metodologia: Sobre Narrativa e História Oral.

Para a análise dos dados obtidos pelas entrevistas, usaremos a abordagem da História Oral (HO). A seguir apresentaremos um pouco dessa perspectiva.

Alberti (2004) comenta que a HO constitui uma possibilidade de expandir o espectro de visões da História na medida em que transporta os fenômenos subjetivos para o campo da inteligibilidade conferindo-lhes “um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato” (Alberti, 2004, p. 9).

Guedes-Pinto (2002) defende o uso da HO como meio para que os menos favorecidos, os excluídos sociais, tenham voz dentro dos estudos acadêmicos, já que eles próprios não possuem força social para isso, ou seja, há uma movimentação, uma mudança no modo de olhar o conhecimento e cultura dessas pessoas:

“A HO preocupa-se, fundamentalmente, em criar diversas possibilidades de manifestação para aqueles que são excluídos da história oficial, tanto a “tradicional” quanto a contemporânea, e que não possuem formas suficientemente fortes para o enfrentamento das injustiças sociais.” (Guedes-Pinto, 2002, P.95)

A HO constitui-se em importante reconstrutor da história social de um grupo. Ao conversar sobre seu passado distante e mais recente, ao recordar, a pessoa tem a oportunidade de refletir e reconstruir a sua trajetória, bem como a de seu grupo; ela passa a compreender de outro modo o que estava em sua memória e que foi expresso em palavras (Guedes-Pinto, 2002).

O entendimento da memória enquanto acervo do sujeito é fundamental. Sobre isso temos a afirmação de Bosi (1995) de que o lembrar é trabalho: “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (Bosi, 1995, p. 55). Assim, a memória resgata o passado com base em dados e informações do presente.

E como neste trabalho o modo de geração de dados da HO se deu por entrevista, é importante destacar que o momento da entrevista é muito diferente de uma conversa informal ou outro gênero discursivo. O entrevistado deve querer falar ao entrevistador, deve estar convencido da “própria utilidade de falar e transmitir o seu passado” (Pollack, 1989, p. 13). O entrevistador por sua vez, deve estar aberto ao entrevistado, deve ser capaz de escuta-lo. O teor das perguntas feitas pelo entrevistador também poderá favorecer ao entrevistado trazer à memória eventos e situações que estavam esquecidas por si mesmo, as memórias subterrâneas (Pollack, 1989), que então, como dito cima, serão trabalhadas com o estado presente.

Também, não podemos deixar de realçar a dimensão ética da entrevista: o entrevistado tem tanto interesse nela quanto o entrevistador, então é justo que ele saiba que acontecerá com suas palavras, como serão trabalhadas pelo pesquisador, qual o resultado final:

“O que na verdade acontece é uma relação desde o início negociada, caracterizada pelas trocas entre os objetivos do historiador (escrever a pesquisa acadêmica e, se possível, transformá-la em livro) e os do informante (levar sua experiência até outros círculos sociais, via produto final do trabalho do historiador)”. (Amado, 1997, p. 154).

Assim, escolher a HO como forma de coleta de dados históricos neste trabalho é reflexo de “uma postura com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (Alberti, 1990, p. 5). Ao escolher a metodologia da HO, encontramos um contraponto à filosofia e história oficial da RMEC, exposta nos documentos oficiais analisados no capítulo anterior: “Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘memória oficial’...” (Pollack, 1989, p. 4)

5.2. Conhecendo a Professora Maria.

Maria tem 37 anos, é divorciada. Nasceu em uma cidade localizada na região oeste do Estado de São Paulo. Mora em Campinas desde 2009, ano em que ingressou no cargo de professora neste Município. Sua mãe faleceu quando ela era adolescente, seu pai era lavrador. Maria conta que de início ela não escolheu ser professora, foi o magistério que a escolheu.

“Morava em uma cidade pequena em que não havia muitas opções. Aos quinze anos ingressei no Curso de Magistério e três semanas depois comecei a trabalhar em uma escolinha particular de Educação Infantil. No começo fiquei pelo dinheiro, mas com o passar do tempo não me via fazendo outra coisa.”

Dez anos depois ao seu ingresso no magistério, prestou vestibular de Pedagogia em um dos campus da Unesp, sendo aprovada. Ficou super feliz, era a primeira integrante da família a ingressar no Ensino Superior. Nesse mesmo ano de 2003, ingressou como professora do Ensino Infantil na prefeitura da cidade onde morava.

Em 2008, repleta de inquietações pessoais resolveu prestar concursos para professor nas cidades de Campinas e São Paulo. Conseguiu uma boa classificação no concurso de Campinas e no início de 2009 foi chamada para ocupar o cargo de professora em uma escola de educação infantil na região periférica da cidade.

A entrevista foi realizada na praça de alimentação de um Shopping Center, Maria escolheu esse lugar para que após a entrevista pudéssemos passear, pois somos amigas fora do ambiente de trabalho.

5.2.2. Conhecendo a Professora Ana.

Ana tem 27 anos, é solteira. Nasceu em Belo Horizonte – MG, seus pais vieram para Campinas quando ela tinha dois anos de idade. Sua mãe é professora aposentada e seu pai metalúrgico aposentado. Ela nos diz que,

“Tornar-se professora sempre foi algo tão natural pra mim, que nunca me vi fazendo outra coisa, desde pequena freqüentava as escolas em que minha mãe trabalhava”

Ana cursou o Ensino Médio e em 2005 ingressou no curso de pedagogia em uma Universidade privada da região. Trabalhou durante dois anos como auxiliar de classe em uma escola privada de educação infantil e gostava muito do trabalho. Em 2009 ingressou como professora de educação infantil na Prefeitura de Campinas.

A entrevista foi realizada na escola em que a professora trabalha, antes do começo do expediente.

5.3. Um olhar sobre as entrevistas.

A entrevista com cada professora durou cerca de uma hora. Aqui serão problematizados apenas alguns trechos dessas duas entrevistas, excertos estes escolhidos em função da temática focalizada pelo estudo.

A primeira pergunta feita as professoras foi se elas tinham lido os documentos apresentados aqui: Currículo em Construção e Diretrizes Curriculares para o Trabalho Pedagógico com Leitura e Escrita na Educação Infantil. Ambas afirmaram que já leram trechos do documento Currículo em Construção e quanto ao outro não sabiam da sua existência.

“Que engraçado, nós perdemos tanto tempo nas reuniões de TDI com tanta coisa desinteressante, será porquê nunca estudamos esses documentos na escola?” **Ana**

Perguntamos às professoras se, para elas havia alguma diferença entre letramento e alfabetização. Pedimos que elas comentassem a respeito desses conceitos, hoje tão familiares nas discussões pedagógicas.

A professora Maria disse que identificava uma diferença sim. A professora Ana disse que as duas não podiam ser vistas separadamente, uma fazia parte da outra. Como vimos no decorrer do trabalho, os estudiosos da área se debruçam sobre a tarefa de como explicar a diferença/relação entre alfabetização e letramento. Apresentamos a definição abaixo como a que se encaixa nas concepções deste trabalho.

“um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Scribner & Cole, 1981, *apud* Kleiman, 1995, p. 19).

Questionamos as professoras sobre o fato de já terem ouvido que a PMC seria contrária ao ensino sistematizado da língua na educação infantil, e ambas afirmaram:

“Ouço sempre isso e penso que se deve sim trabalhar a língua escrita na educação infantil, até porque estamos cercados dessa linguagem. O tempo todo estamos fazendo uso dela. Porém, a forma como está organizada a educação infantil no município de Campinas afeta esse trabalho sistematizado. Já que trabalhamos com diversas faixas etárias na mesma sala de aula e não há auxiliar.” **Ana**

“Realmente, sempre ouvi que a SME é contra o ensino sistematizado da língua escrita e penso que isso é perigoso, pois ao não deixar claro o que se espera, deixa todos os profissionais sem parâmetros para o trabalho com o letramento e então, cada um faz o que melhor lhe convém e da maneira que entende. Acredito que as crianças menores de 6 anos pensam sobre a língua escrita e formulam muitas hipóteses acerca dela e isso não deve ser desperdiçado na Educação Infantil, pelo contrário; deve ser estimulado, mas não se pode cair no extremo oposto de querer alfabetizar as crianças com práticas sem significado para elas.” **Maria**

Sobre a polêmica em torno de as crianças saírem da Educação Infantil preparadas ou não para o Ensino Fundamental, comentaram o seguinte:

“Penso que essa fala é um modo das professoras se isentarem de sua incompetência. Se a criança não está preparada é o seu papel como professor prepará-la. não há como trabalhar sistematicamente a língua escrita nos moldes como está configurada as salas de educação infantil, não é fácil trabalhar com as salas multisseriadas.” **Maria**

“Acho que alguns educadores que criticam a "falta de preparo" das crianças no 1º ano o fazem numa perspectiva de antecipação da escolarização, para mim, existem muitas outras coisas para serem trabalhadas na Educação Infantil e que garantirão à criança um bom ingresso no Ensino Fundamental para que nesse nível de ensino (1º ano) ela seja alfabetizada.” **Ana**

Juntas refletimos sobre o fato de que ao mesmo tempo que o trabalho sistemático com a língua escrita na educação infantil não é valorizado na PMC, na escola privada é valorizadíssimo, as professoras foram questionadas sobre sua opinião sobre o assunto:

“Acho que essa é forma camuflada de se manter as coisas como estão, e nós nas salas ficamos de mãos atadas, fazendo malabarismos para dar conta dos diferentes interesses de crianças com idades tão variadas, nas escolas privadas não há mistura de idades, começa aí a diferença. Além do mais há diretrizes a serem trabalhadas que são bem diferentes aqui.” **Maria**

Conforme dito anteriormente, esse pensamento expressa uma maneira de se manter o status quo. Essa postura encontra ressonância na proposta da Pedagogia da Infância “é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população” (Duarte, 2006, p. 8, apud Prado & Azevedo, 2012, p. 48).

6. Considerações Finais.

Neste TCC procurei tomar os conceitos de alfabetização e letramento na educação infantil. Para isso, analisei dois documentos da Prefeitura Municipal de Campinas que norteiam o trabalho na educação infantil no município. Também entrevistei duas professoras com o intuito de me aproximar tanto dos aspectos das concepções que regem a educação infantil quanto quem a vive na prática diária com as crianças.

Vimos, com este TCC, que a Educação Infantil, na contemporaneidade do século XXI, encontra-se em terreno de polêmicas. Os documentos lidos e analisados demonstram posturas ambíguas. As professoras dizem sentir-se inseguras.

Conforme pudemos ver nos trechos das entrevistas, percebemos nas falas das professoras, que as mesmas se posicionam com ressalvas ao movimento de esvaziamento do ensino sistematizado na Educação Infantil. Contudo, parecem estar meio perdidas quanto a atitude correta frente ao seu trabalho nas salas multisseriadas.

Além disso, as professoras entrevistadas dizem acreditar que hoje a maior dificuldade em se trabalhar sistematicamente com a língua escrita na Educação Infantil se dê em virtude das salas de aulas com diferentes idades. Apontam a heterogeneidade das faixas etárias como um elemento que dificulta o desenvolvimento do trabalho.

Através deste estudo conseguimos observar também que os documentos aqui analisados afirmam e defendem o trabalho com leitura e escrita apoiando-se em autores da área. Contudo, ao mesmo tempo, pede que o professor o faça de forma tímida sem que a criança perceba suas reais intenções.

Finalizo este trabalho demonstrando um grande respeito às crianças com quem convivi nesses últimos cinco anos e que suscitaram em mim essas indagações que o leitor pode constatar no decorrer deste Trabalho de Conclusão de Curso.

7. Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997. Coleção pensamento e ação no magistério

ABREU, Maria Lúcia Leite Baraçal de. *Caminhos da Educação Infantil em Campinas: O desafio dos agrupamentos ou salas multietárias*. Monografia. Campinas: UNICAMP, 2006.

ALBERTI, Verena. *História Oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.

_____. *Ouvir contar: Textos em História Oral*. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2004.

ANDRADE, Beatriz Gracioli. *Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares* IN: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000797022>. Acesso em 16/04/2013.

BOSCO, Zelma R. *Notas sobre criança, infância e linguagem na escola*. Texto a sair em BOSCO, Z.R. (org.). “Ensaio: perspectivas e pressupostos para uma discussão curricular na Rede Municipal de Campinas”. Campinas: PMC/SME, Junho, 2010.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade – Lembranças de velhos*. São Paulo, Cia das Letras, 1995.

BRASIL, Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

COSTA, Deborah Christina Pereira. *A construção de gêneros secundários na educação infantil: a emergência dos gêneros notícia e verbete*. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001, 186 p..

CAMPINAS. Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME No 114/2010. Confere o inciso II do artigo 7º, da Resolução SME No 13/2010, fundamentada na Resolução do Conselho Municipal de Educação, CME No 01/2010. *Homologação do Regimento escolar comum das unidades educacionais da rede municipal de ensino de Campinas*, 31 dez. 2010, p. 03-09, São Paulo.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Técnico Pedagógico e Coordenadoria de Educação Infantil. *Currículo em Construção. Campinas*, 1998

CAMPINAS. Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Técnico Pedagógico e Coordenadoria de Educação Infantil. *Diretrizes Curriculares Para o Trabalho Pedagógico com Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Campinas, 2008.

COLADETTI, Célia Regina. *As interações nos agrupamentos multietários : repensando a organização do trabalho pedagógico*. Memorial de formação. Campinas: UNICAMP, 2006.

Freire, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989, p. 39.

KISHIMOTO, T. M. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira- Thomson Learning

KLEIMAN, Ângela B. (1995): Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização a Escola. In KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de letras. 10ª reimpressão. 2008.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar ler e escrever?* Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Projetos de letramento na educação infantil. Revista Caminhos em lingüística aplicada, UNITAU. Volume 1, número1, 2009.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ed. Ática, 1995. MARTINS, Maria Sílvia Cintra. *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2008. - (Série gêneros e formação)

POLLAK, Michael. *Memória esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, 1989. p. 3-15.

REGO, L.B. *Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas*. Caderno do Professor. Secretaria do Estado de Minas Gerais. 2003

ROJO, Roxane. *Letramento e Fracasso Escolar: Encarando as questões da alfabetização, do letramento e do fracasso escolar*. Mimeo, em prep, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A Pedagogia e a Educação Infantil*. In Revista Iberoamericana de Educación. n. 22, Janeiro/2000. Disponível em <<http://www.rieoei.org/rie22a03.htm>>. Acesso em 23/05/2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

_____. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Alfabetização e letramento*. Revista Pátio, n. 29, fevereiro de 2004. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>. Acessado em 16/4/2013.

_____. *Alfabetização e Letramento na Educação Infantil*. Disponível em: <http://www.Multifacetadoed.Wordpress.com>. Acesso em : 23/05/2013.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura. In *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acessado em 25/03/2013.

_____. Alfabetização e letramento. Revista Pátio, n. 29, fevereiro de 2004. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>. Acessado em 16/4/2013.

STEMMER, M. R. G. *Educação Infantil: Gênese e Perspectivas*. In Arce, A. & Jacomeli, M. R. M. (org) *Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*, 5. edição – São Paulo: Cortez, 2001.