



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO**



**AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÉ-ESCOLA:  
REFLEXÕES A PARTIR DA EQUIPE GESTORA**

**LILIANE QUERINO DO NASCIMENTO**

**CATALÃO  
2019**

---

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**     **Dissertação**     **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

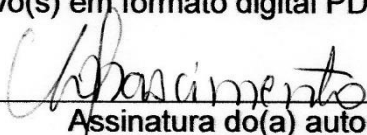
Nome completo do autor: LILIANE QUERINO DO NASCIMENTO

Título do trabalho: AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÉ-ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA EQUIPE GESTORA

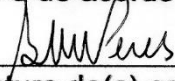
**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  **SIM**     **NÃO**<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 17 / 6 / 2019

---

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

LILIANE QUERINO DO NASCIMENTO

AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÉ-ESCOLA:  
REFLEXÕES A PARTIR DA EQUIPE GESTORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Selma Martines Peres.

Linha de Pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza.

CATALÃO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

NASCIMENTO, LILIANE QUERINO DO  
AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÉ  
ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA EQUIPE GESTORA [manuscrito]  
/ LILIANE QUERINO DO NASCIMENTO. - 2019.  
173 f.

Orientador: Prof. Dr. DRA. SELMA MARTINES PERES.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade  
Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Catalão, 2019.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas.

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO. 2. PRÉ-ESCOLA. 3.  
GESTÃO. I. PERES, DRA. SELMA MARTINES, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO)

CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.

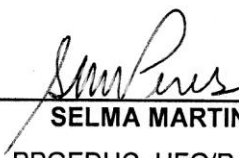
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: [ppgeduc.ufg@gmail.com](mailto:ppgeduc.ufg@gmail.com)

Ramal 206 – Secretaria. E-mail: [secretariappgeduc@gmail.com](mailto:secretariappgeduc@gmail.com)

**ATA DA 106ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE  
LILIANE QUERINO DO NASCIMENTO**

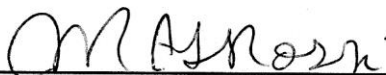
ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE LILIANE QUERINO DO NASCIMENTO.

Em 04/06/2019, às 2:00:00 PM, na SALA 01, BLOCO H DA UFG/REGIONAL CATALÃO, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 106ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de **LILIANE QUERINO DO NASCIMENTO**, (matrícula nº 2017100573), intitulada: “ **AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÉ-ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA EQUIPE GESTORA** ”. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: **SELMA MARTINES PERES** (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Orientação e Presidente da Banca), **MARIA APARECIDA LOPES ROSSI** (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Membro Interno) e **MARCELO SOARES PEREIRA DA SILVA** (FACED/UFU). Os examinadores, na ordem citada, arguiram o mestrando(a) sobre a dissertação apresentada, tendo o(a) mesmo(a) explicado e/ou rebatido às críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao **título de Mestre em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, em 04/06/2019.



**SELMA MARTINES PERES**

PPGEDUC, UFG/Regional Catalão



**MARIA APARECIDA LOPES ROSSI**

PPGEDUC, UFG/Regional Catalão



**MARCELO SOARES PEREIRA DA SILVA**

FACED/UFU



Secretaria do PPGEDUC

*Já que a educação modela as almas e  
recria os corações, ela é a alavanca das  
mudanças sociais.*

Paulo Freire

*Dedico esta dissertação primeiro a Deus, que me sustentou e me guiou durante a minha trajetória na construção deste trabalho, me fazendo entender que eu tudo posso, naquele que me fortalece!*

*Ao meu esposo Diego, por estar ao meu lado, me apoiando, compreendendo minhas ausências em tantos momentos importantes para que eu pudesse chegar ao fim.*

*À minha filha Bianca que é a razão de tudo!*

*Ao meu fiel e leal cachorrinho Alvim, que esteve ao meu lado no início de tudo, acompanhando cada escrita no computador e por vezes com um único olhar ele me dizia, você consegue! A você que não está aqui, é sua também esta vitória!*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço à minha orientadora, prof. Dra. Selma, pelos momentos que deixou de ser minha orientadora para ser minha ouvinte, por me tratar com humanidade no momento em que eu mais precisei de sua empatia e compreensão. Obrigada por compartilhar meus altos e baixos e sempre me encaminhar para o equilíbrio através do seu cuidado, sabedoria e paciência e por ter me escolhido para ser sua orientanda. A você meu respeito e admiração!*

*Ao prof. Dr. Marcelo Soares, pelas valiosas contribuições na minha banca de qualificação, pelas interessantes literaturas indicadas que fizeram toda a diferença na (re) construção do meu trabalho.*

*À minha doce prof. Dra. Cida Rossi, que desde à minha graduação tem a minha admiração enquanto professora, pessoa e por seu entusiasmo pela leitura. Obrigada pela honra de ter sido sua aluna na graduação, Pibid, aluna especial e também no Mestrado!*

*Agradeço aos meus pais, Sebastião e Shirley, que me ensinaram valores como honestidade, simplicidade, perseverança e as muitas formas de amor, não é preciso dizer eu te amo pra se sentir amada, porque amor é o que vem de dentro em forma de ações!*

*Aos meus amigos da vida, que são tantos, por isso nem ousou nomeá-los para não correr o risco de esquecer alguém, só tenho a agradecer a Deus por tê-los colocado no meu caminho.*

*Aos meus colegas do mestrado, especialmente minha querida Maysa Mamédio, que foi o meu suporte acadêmico e emocional, a você meu muito obrigada! À minha colega Selma Soares, pela paciência de ouvir os longos áudios de desabafos e dúvidas e a todos os outros que fizeram seu percurso comigo.*

*Às minhas colegas de trabalho, Almerinda e Maísa Cristina, por todo auxílio e apoio nas minhas atividades profissionais no meu primeiro ano de mestrado, sem vocês não conseguiria conciliar trabalho, estudos e família. Também à minha diretora, Marlene, por sua compreensão e às minhas colegas do Maternal pelo companheirismo nessa reta final.*

*À Diretora e às Coordenadoras Pedagógicas do CMEI participante da minha pesquisa por aceitarem o convite e me abrirem as portas da instituição. À Secretaria Municipal de Educação, por permitir a realização da minha pesquisa e por aceitar participar dela. Também ao Presidente do Conselho Municipal de Educação pela atenção e gentileza despendida por mim.*

*Finalmente, a todos os professores do programa de mestrado em Educação da Regional Catalão da UFG que contribuíram significativamente para minha formação profissional e pessoal.*

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou conhecer a compreensão da equipe gestora da rede municipal de ensino da cidade de Catalão sobre os conceitos de alfabetização e letramento que norteiam a elaboração da proposta de educação pré-escolar e como se articulam com as práticas escolares. A investigação foi qualitativa, realizada por meio de pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. O referencial teórico baseia-se em pesquisadores dos estudos da alfabetização, letramento e gestão, tais como: Soares (1998, 1999, 2003, 2016, 2017), Freire (1989, 1995), Street (2014); Sander (1984, 2007), Dourado (2001, 2006, 1997), Gadotti (1993, 1997), entre outros. Também foram utilizados, para construir e analisar os dados, alguns documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS, 2009-2013), o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), a Base Curricular Comum Nacional (BNCC, 2017), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, entre outros. Foram organizadas três categorias que permitiram conhecer as concepções de alfabetização e letramento da equipe gestora: concepção de educação pré-escolar; concepção de alfabetização e letramento; e de currículo. Os resultados apontaram divergências nas concepções de alfabetização e letramento entre gestores municipais e escolares, além de sugerir uma concepção propedêutica da educação infantil. Ademais, a pesquisa aponta evidências de que não existe um projeto pedagógico, nem um documento curricular do município que contribua para a clareza no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores da educação infantil.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento; Pré-Escola; Gestão.

## **ABSTRACT**

This research aimed to know the understanding of the management team of the municipal network of teaching of Catalão town about the concepts of alphabetizing and literacy that guide the elaboration of the proposal of education for pre school and how they are articulated with the school practices. The research was qualitative, carried out by a field research having as an instrument of data collection semi-structured interviews. The theoretical framework is based in researchers of the alphabetizing and literacy and of the management, such as: Soares (1998, 1999, 2003, 2016, 2017), Freire (1989, 1995), Street (2014); Sander (1984, 2007), Dourado (2001, 2006, 1997), Gadotti (1993, 1997), among others. It was also used to construct and analyze the datas, some official documents, such as, the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEIS, 2009-2013); the Municipal Education Plan (PME 2015-2025); the National Curricular Common Base (BNCC, 2017; Pedagogical Political Project (PPP) of the school; among others. Three categories were organized that enabled it possible to know the conceptions of alphabetizing and literacy of the management team: conception of pre-school education; conception of alphabetizing and literacy and curriculum. The results showed divergences in the conceptions of alphabetizing and literacy among educational managers and school managers. They also suggest a propaedeutic conception of early childhood education. In addition, there is evidence that does not exist a municipal pedagogical project, nor a curricular document of the municipality which contributes to the lack of clarity in the development of the pedagogical practices of the early education teachers.

**Keywords:** Alphabetizing and Literacy; Pre school; Management

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|        |  |
|--------|--|
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular   |
| BTDT   | Banco Digital de Teses e Dissertações  |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                      |
| CEE    | Conselho Estadual de Educação  |
| CEP    | Comitê de Ética em Pesquisa  |
| CME    | Conselho Municipal de Educação   |
| CMEI   | Centro Municipal de Educação Infantil  |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação   |
| DCNEI  | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil   |
| E. C.  | Emenda Constitucional  |
| FUNDEB | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação |
| HTPC   | Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo  |
| IBGE   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  |
| IBICT  | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia                                       |
| IF     | Instituto Federal  |
| INEP   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira                         |
| LBA    | Legião Brasileira de Assistência   |
| LDBEN  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| MEC    | Ministério da Educação e Cultura   |
| NEP    | Núcleo de Estudos, Pesquisa e Planejamento Pedagógico  |
| PCN    | Parâmetros Curriculares Nacionais  |
| PIBID  | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência   |
| PME    | Plano Municipal de Educação  |
| PNAIC  | Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa   |
| PNE    | Plano Nacional de Educação   |
| PNEI   | Parâmetros Nacionais da Educação Infantil  |
| PNQEI  | Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil                                       |
| PPP    | Projeto Político Pedagógico  |
| RCNEI  | Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil   |
| SEDUCE | Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte  |
| SENAC  | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial   |
| SENAI  | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  |
| SME    | Secretaria Municipal de Educação   |
| TCLE   | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido   |
| UFCAT  | Universidade Federal de Catalão  |
| UFG    | Universidade Federal de Goiás  |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação   |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura                             |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO .....   | 14  |
| Nas trilhas metodológicas: construção de um percurso .....                       | 26  |
| Os sujeitos da pesquisa .....  | 29  |
| Instrumentos de coleta de dados .....  | 30  |
| Organização da pesquisa .....  | 32  |
| 1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A IMERSÃO DA CRIANÇA NO MUNDO<br>LETRADO .....    | 35  |
| 1.1 A Alfabetização: dois conceitos, um caminho .....                            | 36  |
| 1.2 A Metodização da Alfabetização no Brasil: uma demarcação temporal .....      | 39  |
| 1.3 Letramento e Letramentos: aspectos históricos e conceituais .....            | 44  |
| 1.4 Educação Infantil e a pré-escola: aspectos introdutórios .....               | 49  |
| 1.4.1 A Educação Infantil como direito da criança e dever do estado .....        | 50  |
| 1.4.2 Funções da Educação Infantil: cuidar e/ou educar? .....                    | 52  |
| 1.4.3 O alfabetizar letrando .....   | 56  |
| 2. A GESTÃO E A ESCOLA: MERCADO OU EMANCIPAÇÃO<br>HUMANA? .....                  | 59  |
| 2.1 A Educação no Brasil a partir da redemocratização .....                      | 60  |
| 2.2 A escola como espaço público de formação .....                               | 63  |
| 2.3 O currículo, a escola e a identidade do educando .....                       | 66  |
| 2.4 A gestão democrática na escola .....   | 72  |
| 2.4.1 A construção do projeto político pedagógico – a identidade da escola ..... | 78  |
| 3. “A VOZ DOS GESTORES” .....  | 81  |
| 3.1 Um olhar sobre a Educação Infantil: a função propedêutica .....              | 86  |
| 3.1.1 A formação para o mercado de trabalho .....                                | 86  |
| 3.1.2 A educação infantil como base para etapas futuras .....                    | 88  |
| 3.1.3 A educação infantil e o desenvolvimento global da criança .....            | 95  |
| 3.1.4 A educação infantil sem letras .....                                       | 97  |
| 3.1.5 Dicotomia cuidar e educar: uma questão a resolver .....                    | 99  |
| 3.2 A alfabetização como aquisição do sistema alfabético.....                    | 102 |
| 3.2.1 Letramentos .....  | 110 |
| 3.2.2 O modelo autônomo e ideológico de letramento .....                         | 113 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.2.3 A alfabetização como instrumento de transformação e cidadania .....     | 116 |
| 3.3 O PPP .....   | 119 |
| 3.3.1 Concepção de educação .....   | 121 |
| 3.3.2 A construção coletiva .....   | 129 |
| 3.3.3 A identidade do CMEI .....  | 131 |
| 3.3.4 A alfabetização e o letramento .....                                    | 132 |
| 3.3.5 Concepção de aluno .....  | 132 |
| 3.4 Currículos .....  | 135 |
| 3.4.1 O currículo no PPP .....  | 138 |
| 3.4.2 O currículo na visão da gestão .....                                    | 139 |
| 3.4.3 A diretora escolar: um currículo baseado no calendário de eventos ..... | 140 |
| 3.4.4 A coordenadora pedagógica: um currículo prescritivo .....               | 141 |
| 3.4.5 A diretora pedagógica: o currículo e os campos de experiência .....     | 143 |
| 3.5 O documento curricular do município .....                                 | 146 |
| ACHADOS E DESCOBERTAS DA PESQUISA .....                                       | 151 |
| REFERÊNCIAS .....   | 155 |
| APÊNDICES .....   | 164 |
| Apêndice 1 – Roteiro de Entrevistas .....                                     | 164 |
| Apêndice 2 – Levantamento no banco de dados BTDT-IBICT .....                  | 170 |
| Apêndice 3 – Caracterização do município de Catalão .....                     | 171 |
| Apêndice 4 – Caracterização do CMEI participante .....                        | 173 |

## INTRODUÇÃO

A presente temática não foi escolhida ao acaso, as questões concernentes às concepções de alfabetização e letramento têm me instigado, incomodado, desde que assumi a sala de aula da turma de Jardim II<sup>1</sup>, em 2013. Para melhor compreensão do leitor a respeito dessas inquietações, o primeiro fato a destacar é que recebi, durante a docência em cinco (5) turmas em que assumi a regência, variadas orientações pedagógicas referentes ao planejamento e à metodologia e ao desenvolvimento das atividades educativas para o Jardim II. Em torno disso, todos os anos me deparo com as mesmas indagações: o que ensinar aos meus alunos? Em qual concepção devo me embasar para desenvolver a minha prática pedagógica? É necessário adotar um método de ensino? Devo ensinar ou não a linguagem escrita na Educação Infantil? É para alfabetizar ou não na pré-escola? O que é alfabetizar letrando?

Reforçando esta inquietação, quando me tornei professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em 2014, ao realizar os planejamentos com as alunas, mais dúvidas surgiram sobre como alfabetizar os alunos a partir da perspectiva do letramento. Diante disso, aquilo que parecia claro para mim sobre a alfabetização já não fazia mais sentido dentro da minha prática pedagógica, uma vez que o que vivenciava anteriormente estava relacionado ao conceito de que a alfabetização consistia apenas em codificar/decodificar letras em sons e treinar as letras para o desenvolvimento da coordenação motora. Embora, eu usasse algumas atividades que envolvessem o letramento, isto ocorria de forma intuitiva.

Após concluir a graduação e participar do PIBID, tive a oportunidade de vivenciar e partilhar experiências com outras colegas, além de realizar leituras compartilhadas que contribuíram para minha formação enquanto professora e foi a partir desses encontros que percebi a necessidade de me dedicar às leituras e discussões acerca do tema. Considero que minha participação no PIBID foi um divisor de águas na construção da minha identidade enquanto professora que reflete, pesquisa, questiona e que muitas vezes incomoda.

Reconhecendo que é fundamental ao exercício da profissão docente a busca contínua pela formação e pelo conhecimento, aceitei o desafio de atuar como mediadora do eixo temático “inglês no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para as professoras do Jardim I e Jardim II em 2014. O convite partiu da Secretaria Municipal de Educação, que precisava de um(a) docente que tivesse conhecimentos na língua inglesa, com perfil e experiência para falar

---

<sup>1</sup> Nomenclatura usada no município da pesquisa para a série que antecede o primeiro ano do Ensino Fundamental. A faixa etária contemplada varia entre a idade de 5 a 5 anos e 11 meses.

em público, em contrapartida, eu teria um aumento na minha carga horária, que atuando como professora do Jardim era de 30 horas, para 40 horas.

Esse eixo fazia parte do material didático do grupo NAME<sup>2</sup>, adotado pela rede, entretanto, foi uma experiência de difícil execução devido à resistência dos professores que não viam a necessidade e a significância de ensinar uma língua estrangeira na Educação Infantil, e atribuíam importância essencialmente às áreas de linguagem e matemática, fato que culminou, no ano de 2015, no meu pedido de desligamento como mediadora do HTPC.

Com o meu desligamento do HTPC, houve a redução da minha carga horária para 30 horas novamente. Fui, então, modulada em uma turma de Jardim II no perímetro rural do município, onde permaneci por 2 anos. Em 2017, com a troca da gestão, fui convidada a atuar como coordenadora pedagógica nesta creche pela nova diretora nomeada, todavia, permaneci pelo período de 15 dias e deixei o cargo em decorrência da nomeação de uma outra direção para o CMEI, que já possuía uma indicação para o cargo.

Diante disso, fui modulada como professora do Jardim II em uma escola do perímetro urbano, onde me encontro em exercício até os dias atuais. Contudo, em 2018, houve uma nova modulação da rede municipal para adequação da carga horária dos professores pela gestão educacional, o que ocasionou minha saída do Jardim II para atuar em uma turma de Maternal II.

No município<sup>3</sup> tem sido uma prática a nova gestão romper com o modelo seguido pela gestão anterior, ao invés de dialogar com aquela que a antecedeu e aproveitar as experiências positivas e negativas que ocorreram em busca de uma educação de qualidade. Assim, perde-se na construção de um “novo modelo de gestão”, que deveria ser um projeto coletivo. Os erros e acertos aparecem como sendo das pessoas, e, ao trocá-las de função, supõe-se que tudo será diferente. Neste sentido, infiro que não há uma proposta de ensino do município e, sim, uma proposta de ensino “dessa ou daquela gestão”.

Destarte, esse processo se inicia na Secretaria Municipal de Educação, por meio do Secretário Municipal de Educação e sua equipe pedagógica e administrativa. Estes trazem consigo suas concepções, princípios, desejos, crenças e valores que definem suas metas, intenções e formas de organização do trabalho para a educação. Por conseguinte, a gestão educacional necessita de colaboradores para a execução do seu projeto educacional, o que recai

---

<sup>2</sup> NAME: Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino. Grupo conveniado com a Secretaria Municipal de Educação para oferta de material didático apostilado.

<sup>3</sup> Vide Apêndice 3 – Caracterização do Município.

na escolha dos gestores escolares (direção, coordenação) que irão viabilizar essas orientações junto aos professores e que serão concretizadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Ocorre que no município em questão o cargo de diretor(a) é de confiança do Secretário, que nomeia o(a) coordenador(a) pedagógico(a) para, juntos, fazerem a gestão da escola, experiência pessoal relatada anteriormente. Ressalto, ainda, que nem sempre os coordenadores são professores efetivos da rede, efetivando, em alguns casos, o clientelismo e o paternalismo político.

A seguir, comento, de modo mais detalhado, algumas experiências de minha trajetória enquanto professora da rede e aponto alguns aspectos vivenciados referentes à condução do processo educacional no município no que compete à gestão, com o intuito de elucidar não só a escolha do objeto da pesquisa, mas de lançar um olhar mais específico para a turma Jardim II que está diretamente relacionada à minha vivência. Neste relato, empreendo uma contextualização acerca das orientações pedagógicas transmitidas pela gestão educacional e pela gestão escolar em um recorte temporal de 2013 a 2017, período em que iniciei e finalizei minha atuação na turma de Jardim II.

Em 2013, quando assumi minha primeira turma de Jardim II, sem experiência alguma nessa etapa de ensino, embora tenha iniciado minha carreira como professora na rede municipal em 2011 através de concurso público<sup>4</sup>, baseei minha prática na repetição de modelos de outras professoras, tendo como referencial seus cadernos de planejamento com exemplos de atividades e rotinas a seguir. A orientação por parte da coordenação pedagógica da escola era de que o planejamento deveria se basear em um filme infantil, contextualizado com uma história, e a partir dos dois deveriam ser elaboradas as atividades xerocopiadas, cuja essência era a apresentação das vogais, letra inicial e final das palavras, a contagem/quantificação e registro dos numerais de 1 a 10, além das datas comemorativas que serviam de temática para o planejamento.

No referido ano foi adotada a apostila do grupo NAME, na época, a opinião dos professores em relatos informais era de que o material era “fraco”, pois não trabalhava a alfabetização das crianças.

Em 2014, a gestão educacional instituiu o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A proposta deste programa era que as atividades fossem unificadas/padronizadas em toda rede, a fim de que as escolas trabalhassem as mesmas atividades, possibilitando a(o) aluno(a) em caso de transferência escolar nas escolas do município, tanto no perímetro urbano

---

<sup>4</sup> Foi o último concurso público validado no município para o cargo de professor PD-I, cuja formação exigida corresponde a nível de magistério.

quanto no perímetro rural, dar sequência às mesmas atividades pedagógicas, sem comprometer o seu desenvolvimento escolar.

O HTPC era organizado a partir dos encontros realizados quinzenalmente, no período noturno<sup>5</sup>, com todos(as) os(as) professores(as) da rede municipal. Estes(as) eram agrupados por séries e havia mediadores que elaboravam a pauta de planejamento para a discussão e, posteriormente, decisão sobre o conteúdo e as atividades que seriam trabalhadas na quinzena até o encontro seguinte.

Ainda neste ano, a rede continuou com o grupo NAME, entretanto, foi agregada à apostila de Linguagem uma apostila complementar, denominada “Linguagem e letramento<sup>6</sup>”. A apostila se pautava na apresentação das vogais e na sequência alfabética e suas atividades basicamente consistiam em exercícios repetitivos de leitura e registro da letra estudada, cobertura de pontilhados, identificação das letras estudadas na palavra, o que não evidenciava práticas de Letramento, mas a prática da codificação/decodificação de letras em sons.

Ao contrário da sua função enquanto suporte didático, a apostila “Linguagem e Letramento” se tornou o norteador para o desenvolvimento das atividades complementares distribuídas a todos os CMEIS da rede. As atividades seguiam a sequência alfabética proposta no livro.

Outra proposta pedagógica realizada no ano de 2014 foi a implementação das “rodinhas de leitura”, que consistiam no desenvolvimento diário de um gênero textual diferente: rimas, parlendas, músicas, palavras com a letra trabalhada e o nome do aluno. Este modelo foi inspirado nas escolas de SOBRAL (CE), após visita do Secretário Municipal de Educação à cidade, cujos relatos dos professores e alunos apontavam que essa rotina adotada desde o Jardim I contribuía para a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, que já saíam do Jardim II lendo e escrevendo.

Estas atividades com gêneros textuais e o nome próprio na rodinha eram trabalhadas na perspectiva do letramento, entretanto, demandavam tempo e os(as) professores(as) comentavam sobre a dificuldade enfrentada com relação a isso, haja vista que não conseguiam realizar as outras atividades previstas no planejamento.

Em 2015, retirou-se esse modelo de “rodinha de leitura” do planejamento, e o trabalho com gêneros textuais passou a ser desenvolvido nas atividades pedagógicas; outra alteração foi

---

<sup>5</sup> Um dos fatores de resistência dos professores na participação das atividades do HTPC era o horário do encontro, que ocorria no período noturno. Em muitos casos, os professores iam direto da escola ou CMEI para o local.

<sup>6</sup> Esta apostila fez parte do planejamento das atividades pedagógicas desenvolvidas no HTPC e teve aprovação da maioria dos professores presentes. Material desenvolvido pelo Grupo PEARSON EDUCATION DO BRASIL LTDA.

a adoção da apostila do Grupo Educacional Expoente<sup>7</sup>, cuja base epistemológica citada no material era construtivista-sociointeracionista. A apostila dava ênfase à escrita espontânea da criança e ao seu conhecimento de mundo. Este material foi utilizado somente no primeiro semestre devido à rescisão do contrato da Secretaria Municipal de Educação com a editora. Diante disso, no segundo semestre foram utilizadas apenas atividades xerocopiadas.

Em 2016, nos primeiros encontros do HTPC foi solicitado à nova mediadora pelos coordenadores e alguns/algumas professores(as) que as atividades do primeiro semestre contemplassem mais a parte da psicomotricidade, devido à ênfase dada no ano anterior às atividades de leitura e escrita, pois os alunos estavam chegando no primeiro ano sem noções espaciais e de lateralidade, sem coordenação motora, assim, a proposta era de se trabalhar a psicomotricidade no primeiro semestre e no segundo semestre a ênfase recairia no registro da escrita e no ensino das letras. Neste ano, não foi adotada nenhuma apostila didática.

Diante disso, foi inserida no planejamento diário a “Hora do Movimento”, cujas atividades trabalhavam a parte de psicomotricidade da criança. Outra alteração no planejamento foi a inserção diária de uma atividade concreta relacionada ao conteúdo ministrado.

Em relação ao planejamento, a responsabilidade quanto à seleção das atividades, que anteriormente era da mediadora, passou a ser das escolas, obedecendo a um cronograma anual de datas e temas que era enviado para um e-mail coletivo para revisão e formatação da mediadora, que, posteriormente, encaminhava a todas as escolas. A justificativa para tal alteração partiu da premissa de que, como este era um trabalho coletivo, todos deveriam contribuir e participar, ou seja, esperava-se o envolvimento de todos.

Em 2017, com a transição política, houve a troca da equipe da Secretaria Municipal de Educação e a criação do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Planejamento Pedagógico (NEP)<sup>8</sup>, que tinha como objetivo “garantir a qualidade do ensino proposto pelo município”, segundo documento disponibilizado na primeira reunião de coordenadores<sup>9</sup>. Neste Núcleo, a assessoria pedagógica às escolas era organizada de acordo com as etapas da Educação Básica (creche, pré-escola, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II).

Como uma de suas atribuições enquanto órgão responsável pela definição da matriz curricular do município no que diz respeito ao direcionamento dos conteúdos a serem trabalhados nos diferentes níveis de ensino, no início do ano letivo foi enviada às escolas uma

---

<sup>7</sup> Sistema de Ensino Expoente – convênio firmado entre o grupo com a Secretaria Municipal de Educação para oferta de material didático e assessoria pedagógica.

<sup>8</sup> Em 2018, o NEP foi renomeado para Departamento Pedagógico, com a designação de uma diretora do núcleo pedagógico e uma nova equipe para os cargos responsáveis pela gestão pedagógica da rede municipal de ensino.

<sup>9</sup> Neste evento eu estava como coordenadora.

planilha intitulada “planejamento mensal”. Nela, constavam orientações para o planejamento, contemplando: sugestão de temas para projetos relacionados ao conteúdo do livro adotado; sugestão de palavras geradoras; indicação de livros literários, músicas; eixos do conhecimento<sup>10</sup>, **os conteúdos contemplados**. A rede adotou o uso de apostilas didáticas como suporte, desta vez, do sistema POSITIVO<sup>11</sup>, cuja base epistemológica anunciada no material é a interacionista.

Os conteúdos contemplavam o desenvolvimento da linguagem oral através de recontos de jogos verbais de diferentes gêneros literários, narrativas, escuta/participação em rodas de leitura, observação e manuseio de materiais impressos incentivando a leitura hipotética. No tocante à linguagem escrita: identificação das letras do alfabeto, associando-as ou não aos valores sonoros convencionais; traçado das letras bastão em cópias ou escrita espontânea; conhecer e registrar as letras do alfabeto e fazer uso da escrita espontânea nas suas hipóteses.

Além destas informações, na planilha havia um cronograma bimestral em que cada escola era responsável pela elaboração das atividades de determinada série. As atividades eram enviadas à coordenação da escola, que fazia uma revisão e os ajustes necessários, e encaminhava ao NEP; este, após análise, disponibilizava o material no e-mail das escolas, conforme já descrito.

Noto que, embora houvesse uma participação das escolas no planejamento, ocorria uma centralização por parte da gestão da Secretaria Municipal de Educação, que recebia, avaliava e distribuía as atividades. Observo, ainda, que essa prática contraria o princípio de uma gestão democrática ao retirar da escola a autonomia de definir o seu planejamento de acordo com a sua realidade local.

Outra recomendação feita pelo NEP foi a introdução do método fônico, utilizando como referencial um vídeo das “boquinhas”, onde são apresentadas todas as letras do alfabeto enfatizando o seu valor sonoro, entretanto, no município são pouquíssimos(as) os(as) professores(as) que realmente conhecem esse método.

Vale comentar ainda que no CMEI onde eu atuava, paralelamente ao trabalho pedagógico desenvolvido com a adoção do livro e suas atividades complementares, eram elaboradas, à parte pelas professoras<sup>12</sup>, atividades envolvendo traçados, identificação de letras, cópia de textos do quadro, apresentação do alfabeto, palavras geradoras, diversidade de gêneros

---

<sup>10</sup> Com a promulgação da BNCC foi alterada a nomenclatura para “campos de experiência”.

<sup>11</sup> Sistema de Ensino Aprende Brasil – Editora Positivo – convênio firmado entre o grupo com a Secretaria Municipal de Educação para oferta de material didático e assessoria pedagógica.

<sup>12</sup> Este planejamento tinha anuência da coordenação da escola que fazia a revisão e a impressão dos planos.

textuais, dentre outras. As atividades seguiam uma ordem alfabética (e não uma sequência) organizada em três grupos de consoantes: a) primeiro grupo: P, M, N, D, V; b) segundo grupo: B, R, S, L, T; e c) terceiro grupo: C, F, G, J, X, Z.

Essa proposta era de um livro<sup>13</sup> de alfabetização e letramento de uma colega alfabetizadora, segundo o qual supunha-se que essa sequência ajudaria a desenvolver a percepção visual e auditiva do aluno, facilitando seu aprendizado na leitura e escrita de sílabas e na formação de palavras com sílabas simples.

Diante deste cenário de orientações pedagógicas, intenções, métodos, modelos, adoção de variadas apostilas, o que se percebe é que, embora haja um direcionamento de conteúdos, cabem algumas reflexões: Como é feita esta seleção? Ela parte de quais referenciais? Em que bases epistemológicas e concepções os gestores se apoiam na decisão destes ou daqueles conteúdos? Existe uma diretriz pedagógica-curricular do município? Essas concepções estão bem articuladas entre Secretaria Municipal de Educação e gestores escolares? Por que existe tamanha preocupação com o ensino da leitura/escrita na pré-escola pelos professores e gestão escolar?

Essas questões evidenciam a importância de uma proposta pedagógica de ensino do município a fim de orientar as escolas na construção do seu projeto político pedagógico de acordo com os princípios, diretrizes curriculares, concepções e valores sustentados pela gestão educacional. Em outras palavras, a organização do trabalho do professor está relacionada à organização escolar que, por sua vez, é inseparável da organização curricular. De fato, para que um sistema de ensino funcione como uma rede é preciso que as escolas tenham como diretriz concepções acerca da educação infantil, da pré-escola, da criança e da alfabetização e letramento. Essas quatro concepções refletem diretamente no desenvolvimento da prática pedagógica do professor no que tange ao ensino da leitura e escrita na pré-escola.

Dessa forma, é de fundamental importância para a compreensão desta pesquisa a discussão a respeito dos conceitos referentes à alfabetização e ao letramento no processo de aquisição inicial da língua oral e escrita.

A palavra letramento vem tomando conta do discurso de pesquisadores e educadores, todavia, para muitos este termo ainda é desconhecido em seu sentido conceitual, visto que apenas no ano de 2001 o mesmo foi dicionarizado quanto a sua função linguística. Neste sentido, o letramento foi uma das concepções investigadas nesta pesquisa, que buscou elucidar e conceituar o seu surgimento e sua compreensão até os dias atuais.

---

<sup>13</sup> Letramento Divertido – Graça Boquet, Graça Batituci – Belo Horizonte, 2007.

Paralelamente a isso, e não menos importante, esta pesquisa trouxe também o conceito de alfabetização num sentido mais abrangente. Apesar de ser uma palavra que embora muitos educadores tentem relativizar e até mesmo extinguir o seu papel no processo de aquisição da língua escrita, vários autores mostraram que ela é de suma importância e faz parte do processo de aquisição inicial da língua escrita pelo sujeito, sendo indissociável no letramento. A esse respeito, a autora Soares (2016, p. 45) comenta:

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

Reconhecendo, portanto, que a capacidade para aprender a linguagem, quanto e como é aprendida depende muito do contexto – social, cultural, econômico e familiar – em que a criança está inserida, torna-se fundamental o trabalho com a linguagem oral e a linguagem escrita com os alunos, pois eles estão em fase de aquisição e curiosidade em aprender a ler e a escrever, sendo capazes de levantar várias hipóteses sobre a língua escrita até conseguirem compreender o sistema alfabético.

De acordo com o RCNEI (1998, p. 122), a aprendizagem da linguagem escrita é concebida como:

- a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala;
- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita.

Bakhtin (1981) reconhece que as regras da língua existem, as relações lógicas desta são presentes e necessárias, mas seu domínio é limitado. O sistema linguístico e a estrutura da língua, por si só, nem sempre conseguem atingir os sentidos dos enunciados. Em outras palavras, não basta o(a) aluno(a) se apropriar do sistema de escrita alfabética, é preciso ir além. Fica evidente que a apropriação da estrutura formal da língua sozinha não é suficiente; alfabetizar letrando na indissociabilidade das práticas sociais faz sentido e toda a diferença.

Alfabetizar é também entrar em contato com os diferentes gêneros textuais, compreendendo suas funções e seus usos. De acordo com a educadora Telma Weisz (2003, p. 3), “a redução do processo de alfabetização à simples memorização de um conjunto de

correspondências grafofônicas reduz também a aprendizagem do sistema de escrita à mera aprendizagem de um código”.

Soares (2003, p. 15-17) reitera essa negação sobre a redução do processo de alfabetização:

A alfabetização envolve a análise metalinguística da relação fonema-grafema: consciência fonológica/fonêmica e consciência estrutural da palavra. Envolve, também, aprender a segurar num lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para direita.

A finalidade do letramento na escola é possibilitar aos alunos práticas de leitura e escrita com sentido e significado. Para tanto, é preciso que o professor, como mediador e responsável pelo letramento, de modo intencional insira a criança na cultura letrada, o que não significa apenas disponibilizar livros na sala, cartazes, fichas de nomes, letreiros, afinal, letrar é usar a leitura e a escrita como prática social no cotidiano.

Completando essa discussão em torno da alfabetização e do letramento, temos ainda a questão quanto à finalidade da pré-escola, que se baliza em torno das perguntas: Devemos alfabetizar ou não as crianças nessa etapa considerando sua especificidade como Educação Infantil? Com que idade devemos alfabetizar? Para que alfabetizar? e O que é alfabetizar letrando?

Historicamente, a pré-escola é uma invenção recente, o primeiro Jardim de Infância foi criado em 1837 por um pedagogo alemão chamado Friedrich Froebel. Ele foi o primeiro educador a enfatizar o brincar, a atividade lúdica, foi também um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas. Sua pedagogia percebia a criança como uma sementinha e as professoras como “jardineiras”, responsáveis por cuidar e regar a “plantinha” para que seu potencial de desenvolvimento não fosse prejudicado (HEILAND, 2010). Hoje se sabe que as crianças são capazes de aprender muito mais do que se pensava, dependendo do contexto e da forma como são apresentados os estímulos.

A Educação Infantil foi assegurada tardiamente pela Constituição Federal de 1988, que reconheceu o direito à educação da criança de 0 a 6 anos; em 1996 a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN - 9394/96) a integrou à educação básica, da qual passou a ser a primeira etapa, então para crianças de 0 a 6 anos, faixa que, em 2006, como decorrência da alteração naquela lei determinando o acesso ao Ensino Fundamental aos 6 anos, passou ser de 0 a 5 anos. Em 2009, a E.C 59 determinou o ingresso e a matrícula das crianças com 4 anos na Educação

Infantil, o que acarretou uma gradativa transformação da pré-escola, diferentemente da perspectiva apontada por Froebel.

Observo, portanto, que com o passar do tempo a finalidade da pré-escola se tornou alvo de discussões acerca de sua função educativa, uma vez que ainda não há consenso no entendimento entre educadores e estudiosos a respeito da função indissociável entre educar/cuidar na Educação Infantil. Para muitos, a pré-escola ainda é vista como uma transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com caráter propedêutico para o sucesso de sua futura escolarização.

Permeando essa temática da função da pré-escola na Educação Infantil, alguns documentos elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) trazem orientações a respeito do tema. O documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (PNQEI, 2006) afirma que é responsabilidade dos municípios a adoção de medidas que garantam uma transição pedagógica adequada na passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (DCNEI, 2009, p. 30, grifos no original):

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, **sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.**

Essa preocupação esteve presente no *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* (RCNEI, 1998) ao considerar as expectativas de aprendizagem de leitura e escrita estabelecidas pelas diretrizes curriculares:

A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (RCNEI, 1998, p. 116)

É possível perceber que o desenvolvimento da linguagem escrita não é, portanto, a única razão de ser da educação pré-escolar (FACCHINI, 1999). A Educação Infantil preocupa-se em desenvolver ações que envolvam o conhecimento, a socialização, a construção da autonomia, a criatividade, a solidariedade, a cooperação e a autoconfiança.

Machado (1991, p. 86), a respeito do assunto, ressalta que:

A percepção do quanto um modelo de escolarização estereotipado vem sendo implementado em pré-escolas e creches de todo o país é confirmada pelo uso corrente da denominação escolinha para identificar uma creche ou pré-escola. Transpõem-se para a Educação Infantil procedimentos utilizados nas escolas de ensino fundamental de modo caricato: as crianças deslocando-se de um espaço para outro andando em filas ou sentadas em mesa olhando para uma lousa, realizando exercícios repetitivos e elogiadas ou punidas conforme sua performance atenda ou não a critérios rígidos e formais das professoras ou dos professores.

Trata-se, como afirmam Aquino e Vasconcellos (2001, p.179), de pontos polêmicos, expressos em duas tendências pedagógicas: a primeira tendência revela-se em práticas que destacam aspectos do desenvolvimento, tendo a “socialização” e a formação de “hábitos, habilidades psicomotoras” como objetivos únicos ou principais; a segunda tendência se desenvolve em práticas com ênfase no treinamento, visando a escolarização posterior, pautando-se em ideias, como a de prontidão.

Com a aprovação da nova *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC) em 2017, que estabeleceu os novos parâmetros de aprendizagem para a Educação Básica, esse tema se tornou ainda mais instigante, pois, juntamente com a criação de uma base comum para a educação básica, houve a reelaboração do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012, na época para atender à meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), garantindo que todas as crianças saíssem alfabetizadas até o final do terceiro ano. No ano de 2017 sofreu alterações quanto à inclusão da Educação Infantil em sua redação, conforme texto a seguir:

No ano de 2017, observando a educação brasileira como um todo encadeado e orgânico e reconhecendo que mesmo os estados com melhores indicadores ainda estão distantes do resultado desejado, o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças (PNAIC, 2017, p. 5).

Neste sentido, embora o PNAIC oriente a alfabetização plena até o final do terceiro ano, com a aprovação da BNCC, o ciclo de alfabetização se antecipou para o segundo ano, no entanto, a questão em torno dessa antecipação não se deve pautar no número de anos de estudo, mas na qualidade do ensino proposto às séries iniciais. A implementação da BNCC terá

consequências diretas nos sistemas de ensino e nas ações da Gestão Educacional, que terão que adequar seus currículos da Educação Básica ao preconizado na BNCC de 2019 a 2020.

São muitos os desafios que se colocam no campo da alfabetização tanto para gestores quanto para alfabetizadores se considerarmos que mesmo hoje, em uma sociedade imersa em um contexto tecnológico e digital, as pessoas ainda não conseguem ler e escrever com compreensão. Dessa maneira, para uma condução apropriada do desenvolvimento da aquisição da língua escrita pela criança, é importante que todos os envolvidos no processo de alfabetização e letramento conheçam esses dois conceitos e suas finalidades com uma intenção pedagógica adequada, reconhecendo as especificidades da Educação Infantil, e considerando sua importância no domínio progressivo da alfabetização no Ensino Fundamental.

Envolta neste contexto, propus-me a delimitar o problema dessa pesquisa em: **Como a alfabetização e o letramento são compreendidos pela equipe gestora que organiza a proposta de ensino para o Jardim II em Catalão?** Foi meu intuito propor reflexões sobre as concepções de alfabetização e letramento a partir da equipe gestora da rede municipal de ensino, analisando o conhecimento desses dois campos da educação, ainda pouco explorados conjuntamente de acordo com o levantamento bibliográfico realizado.

De um modo geral, a pesquisa teve como objetivo analisar a compreensão da equipe gestora da rede municipal de ensino de Catalão no que diz respeito às concepções de alfabetização e letramento que orientam a elaboração da proposta de ensino para o Jardim II<sup>14</sup> e como se articulam com as práticas escolares. Em termos específicos, a proposta foi: identificar e analisar as principais concepções de alfabetização e letramento da equipe gestora para o Jardim II, compreender a articulação entre a implantação das concepções da equipe gestora municipal e as da equipe gestora escolar e, por último, relacionar os documentos que norteiam as diretrizes nacionais sobre o ensino da leitura e escrita na pré-escola com as orientações dadas pela equipe gestora.

Para esse fim, considerando os conceitos de alfabetização e letramento e as orientações sugeridas pelos documentos que regem a Educação Infantil, tendo como sujeitos da pesquisa os gestores educacionais e escolares, foi importante contemplar os conceitos inerentes à Gestão da educação.

Pensar sobre a gestão da educação passa pelas concepções que determinarão o tipo de homem que se deseja formar - cidadão autônomo e crítico, consciente de suas ações -, e de tal

---

<sup>14</sup> Nomenclatura adotada no município pesquisado para as crianças de 5 anos.

modo prepará-lo para se inserir, viver e conviver no atual contexto social, político, econômico, tecnológico e cultural do mundo letrado.

Diante das responsabilidades da gestão escolar é imprescindível ter clareza dos objetivos da gestão pedagógica do município, qual sua proposta pedagógica e com quais estratégias contará para tal fim. Nesse contexto, a verificação da existência e dos princípios voltados para a formação de sujeitos leitores de um projeto político pedagógico municipal foi objeto de investigação, haja vista que o mesmo é a base do desdobramento para os projetos políticos pedagógicos das escolas.

No que diz respeito ao aspecto teórico referente à Gestão da Educação, esta pesquisa buscou apresentar a função social da escola enquanto espaço público de formação. Dessa forma, coube compreender a influência que o modelo econômico do país, o neoliberalismo, teve na implementação de práticas gerencialistas da administração empresarial a partir dos anos de 1990 no modelo de gestão escolar, dentro de uma visão mercantilizada da educação, concebendo o aluno como um capital humano necessário à formação de mão-de-obra para o mercado. Tal modelo de gestão é chamado Gestão de resultados.

Em contrapartida a esse modelo de gestão de resultados, essa pesquisa apresenta outra concepção de educação pautada na emancipação humana e na transformação social como fator decisivo na construção da cidadania plena do sujeito. Essa concepção adota como princípio a gestão democrática, que é construída “por meio da participação dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade escolar, na elaboração e construção de seus projetos, como também nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências e aprendizagens de cidadania”. (DOURADO, 2006, p. 30). Neste sentido, compreendendo que a gestão democrática é processual e demanda conscientização além dos muros da escola, é que abordo a importância da participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico e na eleição de diretores.

Outro aspecto relevante a ser destacado quanto à gestão da educação é entender que o currículo é como o “coração da escola”, é quem determina as relações sociais dentro da mesma e é a partir dele que definimos a concepção de homem, sociedade e educação que queremos, portanto, este elemento constitutivo da gestão não poderia ficar de fora da discussão.

Doravante, a discussão segue apontando os conceitos de gestão educacional (nível macro) e suas responsabilidades administrativas e pedagógicas em relação à gestão escolar (nível micro) no que compete às diretrizes pedagógicas e curriculares do município.

Para essa discussão, o presente estudo respaldou-se em autores (as) que dedicam suas linhas de análise à especificidade da temática, e também se ancora em estudiosos de áreas afins,

na busca por construir sentido à Gestão. Este campo da pesquisa encontrou sua fundamentação teórica em autores como: Sander (1984, 2007), Dourado (2001, 2006), Paro (2001, 2012, 2018), Lück (2011), Lima (2007), Lima (2013,) Gadotti (1993, 1997), Freire (1989), Libâneo (2001), Rodrigues (1991), dentre outros.

Os documentos que colaboraram para a construção e a análise dos dados dessa pesquisa foram: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96; os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI, 1998); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); a Política Nacional da Educação Infantil (2006); a Emenda Constitucional 59/2009 – amplia o ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos de idade; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIS, 2009); o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024); o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025); os Cadernos do projeto de leitura e escrita na Educação Infantil do PNAIC (2016); a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017); o Projeto Político Pedagógico (PPP); dentre outros. O recorte temporal utilizado na seleção dos documentos refere-se ao período posterior à homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), considerando que foi a partir dela que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica.

### **Nas trilhas metodológicas: construção de um percurso**

O percurso da pesquisa teve início a partir de um levantamento bibliográfico acerca da temática. As consultas bibliográficas para o levantamento das pesquisas já efetuadas sobre o tema foram realizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com o título “Concepções de alfabetização e letramento da equipe gestora”, utilizando o filtro de 2010 a 2017 disponível no *site*, delimitando a grande área de conhecimento em Ciências Humanas, área de conhecimento Educação, programa: Educação, não sendo encontrados resultados. Em nova tentativa, alterando-se a busca para “Alfabetização e Letramento na pré-escola” e usando o mesmo filtro anterior, foram encontrados 245 resultados, todavia, os trabalhos listados apresentaram dados irrelevantes à temática desta pesquisa, salvo o trabalho intitulado “Concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do município de Catalão-GO”, de Priscilla de Andrade Silva Ximenes (2015), porém, nela os sujeitos da pesquisa são os professores.

Recorrendo ao banco de teses, dados e dissertações (BTDT-IBICT) e utilizando o filtro de 2010 a 2017 para a busca “As concepções de alfabetização e letramento da equipe gestora”

foram encontrados 124 resultados, contudo, os trabalhos se concentram na área de ciências da informação, não havendo nenhum voltado para o recorte da pesquisa. Alterando-se a busca para “Alfabetização e letramento na pré-escola” foram encontrados 6 resultados, sendo 4 relacionados ao objeto de pesquisa, sem, entretanto, contemplar a gestão educacional. (Vide Apêndice 2).

Em nova tentativa, buscando-se por “Concepções de alfabetização da gestão de ensino”, foram encontrados 143 resultados, sendo que, filtrando para a área da educação, restaram apenas 2 trabalhos: “A incidência das políticas de responsabilização do estado do Ceará nas ações de gestão pedagógica em âmbito municipal – o caso da Escola Maria Nair (IPU-CE)” e “O programa de intervenção pedagógica da secretaria de estado de educação de Minas Gerais: o que os fatores contextuais têm a ver com isso?” Ambos não contemplam os sujeitos e nem o objeto de estudo da pesquisa.

Para os termos Gestão Escolar e Concepções de Alfabetização também não foram encontrados resultados.

Com esses resultados, pude perceber que as investigações voltadas para as concepções da gestão educacional acerca da alfabetização e do letramento ainda não foram contempladas pelos pesquisadores, embora seja esta gestão o órgão que conduz as diretrizes e a organização didática da rede de ensino municipal.

Para alcançar os objetivos propostos desenvolvi uma pesquisa com abordagem qualitativa. Para Gil (1999), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

Segundo Alicia Fernandez (2007), a investigação qualitativa propõe a ideia de reflexividade em oposição à ideia de objetividade e neutralidade do conhecimento. Considera ainda que é interativa e reflexiva, ou seja, os investigadores são sensíveis aos efeitos que eles mesmos causam sobre os sujeitos atuantes.

Ademais, para realizar uma pesquisa qualitativa devemos nos desprender de pré-conceitos em nossa trajetória de vida, devemos reconhecê-los para que não prejudiquem nosso olhar de investigador reflexivo sobre o nosso objeto de pesquisa.

De acordo com Bogdan e Biklen (2003), o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram este tipo de estudo:

a) ambiente natural como sua fonte direta de dados e tem o pesquisador como seu principal instrumento. Nesta pesquisa, o contato com os gestores é de fundamental importância

devido ao fato de se investigar as concepções de alfabetização e letramento da equipe gestora para a pré-escola do município;

b) dados descritivos, todos os detalhes devem ser considerados, as situações e os acontecimentos que serão ouvidos durante as entrevistas e a análise documental serão essenciais para a produção de dados;

c) preocupação com o processo deve ser maior do que com o produto final, o objetivo desta pesquisa é analisar a compreensão da equipe gestora da rede municipal de ensino de Catalão no que diz respeito às concepções de alfabetização e letramento que orientam a elaboração da proposta de ensino para o Jardim II e verificar como essas concepções se articulam com as práticas pedagógicas das escolas;

d) preocupação com o “significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”; agir com neutralidade, eximindo-se de qualquer percepção ou opinião pré-concebida sobre o assunto, levar em conta que no momento da entrevista estou convivendo com sentimentos, afetos pessoais, fragilidades;

e) o processo de análise indutivo em que o pesquisador não busque evidências que comprovem suas hipóteses iniciais antes do início da coleta de dados.

Para Minayo (2011), o verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que esta pessoa se insere. Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses.

Neste sentido, foi realizada uma pesquisa de campo tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista. Desse modo, a entrevista com a equipe gestora responsável pela implementação do sistema de ensino da rede municipal de Catalão teve como recorte o Jardim II, série que antecede o Ensino Fundamental.

Fernandes (2007, p. 197) afirma que por meio da entrevista o entrevistado se descobre em si mesmo, analisa o mundo e os detalhes ao seu redor, reavaliando o inconsciente de sua vida cotidiana. Nesse contexto, espero que essa pesquisa suscite a reflexão de pesquisadores e interessados na discussão da gestão educacional e sua relação com a alfabetização e o

letramento. Soma-se a isso a possibilidade de contribuir com a equipe gestora no que compete à proposta de ensino implementada na rede.

### **Os sujeitos da pesquisa**

Para seleção dos sujeitos entrevistados o critério adotado foi o fato de integrar a equipe gestora da rede municipal de educação, tanto em âmbito macro (gestão educacional) como no âmbito micro (gestão escolar), além do interesse em participar da pesquisa. Segundo Rey (2005, p. 112), “Os sujeitos selecionados são aqueles capazes de prover informações relevantes, que em determinadas ocasiões, são altamente singulares em relação ao problema estudado”.

Foi convidado, no âmbito da gestão educacional, o Secretário Municipal de Educação como o responsável pela elaboração, implementação e gerência das políticas públicas da área da educação do município. Este delegou à Diretora do Núcleo Pedagógico uma parte do roteiro das perguntas da pesquisa inerentes ao tema alfabetização e letramento. No âmbito micro da gestão, participaram uma diretora de um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), pois é a dirigente e principal responsável pela escola, é quem articula e integra os vários setores (administrativo, pedagógico, secretaria e relações com a comunidade), e uma coordenadora pedagógica, que é quem “responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino” (LIBÂNEO, 2001, p. 183).

Além desses sujeitos, foi convidado também o Presidente do Conselho Municipal de Educação, tendo em vista que este órgão “exerce o papel de articular e mediar as demandas educacionais junto aos gestores municipais, além de desempenhar funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora” (<http://portal.mec.gov.br/pro-conselho>). A importância deste sujeito para a investigação do objeto de estudo desta pesquisa recai principalmente na função consultiva e fiscalizadora que o Conselho desempenha perante à Secretaria Municipal na elaboração das políticas públicas da educação e no cumprimento das metas e objetivos propostos no Plano Municipal de Educação (PME) para a rede municipal de educação.

Para Rey (2005), os participantes de uma pesquisa, na medida em que se tornam sujeitos do processo de que participam, irão expressar-se apenas a partir de campos de comunicação que tenham sentido para eles, desta maneira, o critério para a seleção destes sujeitos considerou o conhecimento, a função e a familiaridade com o objeto de estudo da pesquisa. A escolha da diretora e da coordenadora pedagógica participantes baseou-se no número de alunos

matriculados na pré-escola da rede municipal de ensino. Foi selecionada, portanto, a escola com maior número.

### **Instrumentos de coleta de dados**

Para a criação inicial do cenário da pesquisa foi apresentado ao NEP da Secretaria Municipal de Educação, em dezembro de 2017, o projeto de pesquisa para leitura e conhecimento do tema proposto com a finalidade de colher a assinatura no termo de anuência. O tema, preliminarmente, foi considerado “interessante” por um dos membros deste Núcleo, o que já facilitou o envolvimento dos sujeitos na pesquisa, entretanto, como já informado anteriormente, este grupo foi renomeado e o projeto teve que ser reapresentado à nova equipe do departamento pedagógico em 2018, culminando na assinatura do presente termo.

Rey (2005) salienta, para os pesquisadores que atuam valendo-se de sua prática profissional, que o cenário de pesquisa já está construído nos marcos de sua própria prática, apesar de que aquele que começa a pesquisa necessita construir o cenário que definirá o campo em que desenvolverá seu estudo (REY, 2005, p.92).

Para o alcance do objetivo pretendido utilizei como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, seguindo um roteiro previamente elaborado conforme o cargo/função ocupado/a por cada sujeito. Para Triviños (1987, p. 146):

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes.

Esse tipo de entrevista favorece ainda a inclusão de perguntas adicionais que podem surgir durante as respostas dos entrevistados, contribuindo para uma coleta mais aprofundada na produção dos dados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 135), “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão”.

Possibilita também que as informações emergjam de forma mais livre, desvinculadas de alternativas que possam ser sugeridas pelo roteiro utilizado, permitindo que os entrevistados sejam mais espontâneos. Embora tenha sido feito uso de um roteiro semiestruturado, em que

constavam os temas a serem abordados, foi adotada uma postura bastante flexível, de maneira que o entrevistado se sentisse à vontade para manifestar sua opinião.

*A priori*, as entrevistas deveriam ter ocorrido em março de 2018, entretanto, as mesmas aconteceram somente em abril e maio, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética<sup>15</sup> no dia três de abril. As entrevistas foram gravadas em áudio e suas transcrições ocorreram no mês de junho.

Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

Nesta direção, na formulação das perguntas dos roteiros de entrevistas tentei abarcar uma quantidade de perguntas que contemplasse os cuidados que um entrevistador deve ter com os sujeitos entrevistados que compreendem: a linguagem, a forma das perguntas e a sequência, de maneira que o entrevistado não se sinta constrangido ou confuso nas respostas.

Dessa maneira, as perguntas foram elaboradas considerando a temática da pesquisa, e abordaram sobre: a concepção de alfabetização e letramento; a concepção de infância e pré-escola; a participação ou não dos gestores escolares na definição de diretrizes da proposta de ensino do município, do currículo, do projeto político pedagógico e da proposta pedagógica da rede municipal.

Ao eleger estas questões como centrais, esperei através delas investigar as concepções de alfabetização e letramento da equipe gestora e como estas concepções impactam diretamente no modelo de gestão adotado nas escolas do município, cujas ações se refletem em seu projeto político pedagógico e na prática pedagógica dos professores acerca do ensino da leitura e escrita na pré-escola.

Assim, paralelamente a estas questões comuns nas entrevistas dos cinco sujeitos, foram formuladas questões específicas ao cargo, bem como, a partir das perguntas previamente elaboradas, os sujeitos abordaram e deram a oportunidade de serem abordadas outras questões que subsidiaram e/ou enriqueceram a temática em questão.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 36), “este roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos”.

---

<sup>15</sup> Parecer CEP 2.576.711.

## Organização da Pesquisa

Esta pesquisa foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, “Alfabetização e Letramento: a imersão da criança no mundo letrado”, retratou os aspectos históricos e conceituais no Brasil quanto à alfabetização e ao letramento, dando sustentação às discussões realizadas, estando organizado em três itens:

1.1. Alfabetização, discussão em que busquei refletir sobre os sentidos da alfabetização, através de um recorte histórico envolvendo métodos e conceitos. Como suporte teórico para tal discussão, apresentei autores(as) como: Soares (1998), Mortatti (2000), Freire (1989), entre outros.

1.2. Letramento: origem e contexto em que surgiu o termo letramento e como a proposta de Street muda o termo para letramentos. Abordei ainda a função social da escrita. Nessa discussão, usei como aporte teórico Kleiman (2012), Tfouni (2010), Soares (1998), Street (2014) e Rojo (2009).

1.3. A Educação Infantil como direito da criança e dever do estado, que está organizado em 3 subitens:

1.3.1 - A Educação Infantil: creches e pré-escola – aspectos introdutórios.

1.3.2 – Funções da Educação Infantil: cuidar e/ou educar?

1.3.3 – O Alfabetizar letrando.

Neste item discuti os embates em torno da alfabetização e do letramento na pré-escola entre estudiosos e pesquisadores, a partir da ressignificação que a Educação Infantil ganhou após ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, destituindo-se do seu caráter assistencialista e configurando-se como em uma instituição com caráter pedagógico.

O segundo capítulo, “A Gestão e a escola: Mercado ou emancipação humana?”, tece uma discussão sobre a função social da escola na perspectiva da gestão educacional voltada para o mercado e da emancipação humana voltada para a transformação social. Apresenta o currículo enquanto representação social e seu poder determinante na construção da identidade do educando nessas duas perspectivas da gestão, respectivamente: capital humano para o mercado de trabalho ou um sujeito de direitos com consciência crítica.

Foram abordados, ainda, os princípios da gestão democrática, visto que é um valor garantido em documentos legais, como a Constituição Federal, a LDB 9394/96 e o PNE (2014-2024).

Em decorrência dos sujeitos da pesquisa serem os gestores educacionais (Secretaria Municipal de Educação) e os gestores escolares (diretores escolares e coordenador pedagógico), apresentei a definição, as atribuições e as responsabilidades de cada uma.

O terceiro e último capítulo, “A voz dos gestores”, mostra a visão da equipe gestora do município e da escola acerca da alfabetização e do letramento na pré-escola por meio das impressões observadas na entrevista. A partir da apresentação dos dados das entrevistas dos sujeitos participantes teço um diálogo com autores (as) e documentos que tratam da alfabetização e do letramento na Educação Infantil.

Assim, no último capítulo empreendo um exercício de síntese quanto às concepções de alfabetização e letramento identificadas a partir do discurso da gestão educacional do município, elaborando, então, uma análise sobre estas. Não tenho a pretensão neste texto de apontar ou eleger a melhor concepção de alfabetização e letramento na pré-escola, mas sim de apresentar os sentidos que emergem das políticas e pesquisas mais recentes sobre este tema, contribuindo, desse modo, para o embasamento de futuros estudos.

As categorias são: alfabetização e letramento; Educação Infantil e pré-escola; currículo/PPP/ proposta pedagógica municipal.

Nesta pesquisa, a análise e a interpretação dos dados foram entrelaçadas com o referencial teórico adotado, em busca de uma coerência para a construção das categorias de análise, a partir das respostas obtidas nas entrevistas.

Por fim, nas considerações finais, são retomados os principais achados da investigação e também elaboradas algumas reflexões a partir desses dados.

## **1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A IMERSÃO DA CRIANÇA NO MUNDO LETRADO**

Na sociedade contemporânea, a escrita está presente em praticamente todos os lugares do nosso meio social, sendo encontrada em *outdoors*, ônibus, letreiros, propagandas, etc., assim, é possível perceber a sua função social enquanto forma de comunicação, de interação, socialização, lazer. Convém ressaltar que mesmo aqueles que não sabem ler e escrever se encontram imersos em um mundo letrado, portanto, podemos dizer que não existe ninguém com zero grau de letramento.

Em decorrência disso, cada vez mais cedo as crianças têm acesso à leitura e à escrita em suas várias representações, seja por meio de letras, números, imagens ou outros símbolos gráficos em diferentes portadores textuais e recursos tecnológicos, como *tablet*, celular, TV, entre outros, assim, a criança, ao vivenciar essas experiências, vai se inserindo na cultura letrada e também produzindo cultura.

Neste sentido, as crianças, ao entrarem para a escola, já trazem consigo conhecimentos prévios a respeito da leitura e da escrita construídos pelas suas vivências e experiências sociais e culturais. Considerando que a criança formula hipóteses, produz cultura, interessa-se pelo conhecimento, compartilho a ideia do acesso à linguagem escrita como um direito. As crianças têm direito a terem contato com saberes e conhecimentos socialmente construídos, e a escola tem o dever de garantir esse direito e ampliá-lo, sem perder de vista as especificidades da criança e a importância do brincar para o seu pleno desenvolvimento.

Oficialmente, o processo de alfabetização se inicia no primeiro ano do Ensino Fundamental, todavia, compreendo que na pré-escola pode-se introduzir a criança no mundo da leitura e da escrita de forma lúdica e prazerosa, de modo que isso não se torne um peso ou uma obrigação para elas, mas que percebam a escrita como uma necessidade para sua vida.

Nesse contexto, o presente capítulo tem por finalidade investigar as concepções de alfabetização e letramento no processo de aquisição da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização, discutidas por estudiosos, profissionais e autores da área da alfabetização e letramento, concebendo a alfabetização em seu sentido mais amplo e compreendendo-a como um processo interdependente e indissociável ao letramento.

### **1.1 A Alfabetização: dois conceitos, um caminho**

As discussões em torno da alfabetização no Brasil ocorrem com a democratização da educação a partir de 1950, frente a uma grande ampliação do acesso dos alunos das camadas populares à escola, lugar que até então era ocupado apenas por filhos de famílias “abastadas”, o que causou mudanças quantitativas e qualitativas nas salas de aula. Como consequência, a partir dos anos 1960, os altos índices de fracasso escolar e a repetência na fase da alfabetização cresceram significativamente, tornando-se motivo de investigação de estudiosos e pesquisadores na busca por uma solução para o problema (SOARES, 2016).

Dentre os problemas levantados, um deles situa-se em torno da escolha do método mais adequado na alfabetização dos alunos, discutão essa que, embora tenha perdido força a partir dos anos de 1980, ainda perdura nos dias atuais. Diante disso, dedico uma parte desta pesquisa a apresentar o percurso temporal dos métodos de alfabetização, pois esta questão ainda tem polarizado as reflexões sobre esse processo.

No que tange à alfabetização, no contexto brasileiro, seu conceito está fortemente relacionado ao processo de aquisição do código da língua escrita, às habilidades de leitura e escrita num mecanismo de codificação/decodificação e na representação de sons em letras e da fala em grafia. Entretanto, isso não significa que codificar e decodificar levará o indivíduo a dominar a língua escrita, pois é preciso saber usá-la nas diversas práticas sociais, seja para a comunicação, para o registro de ideias, relatos e memórias, para a nomeação de lugares, etc., conforme as contínuas exigências sociais.

Segundo Soares (2017), o conceito de alfabetização depende de características culturais, econômicas e tecnológicas. Complementa ainda:

Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes das funções e fins de aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2017, p. 19, grifos da autora)

A autora reconhece que para aprender a ler e a escrever faz parte do processo de alfabetização aprender a segurar um lápis, que se escreve da esquerda para a direita, de cima para baixo, todavia, complementa que não basta apenas adquirir tais habilidades, é necessário fazer com que o indivíduo compreenda o sentido do que está lendo e saiba identificar e interpretar uma informação dentro de um contexto.

Também Rojo (2009, p. 10-11) compreende o processo de alfabetização nestes termos:

Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto.

Para a autora, conhecer a mecânica ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever envolve o despertar de uma consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam novas palavras, etc., e isto não acontece de forma simples como muitos livros e cartilhas fazem parecer, porque toda palavra não possui apenas sons ou letras, mas significados.

Segundo os dicionários Aurélio e Michaelis, denomina-se alfabetizado “o indivíduo que sabe ler e escrever” e analfabeto “aquele que não sabe ler ou escrever”, contudo, não podemos simplesmente perceber o indivíduo nestes dois extremos, pois, muitas vezes, as pessoas têm dificuldades com o registro adequado à norma padrão (ortografia, concordância verbal, estrutura de parágrafo, etc.) e/ou com a leitura de diferentes gêneros textuais, mas consegue realizar interpretações e/ou registros escritos breves.

Ainda há aqueles que se adaptam às necessidades que a modernidade e a tecnologia impõem, que são os analfabetos funcionais, pessoas que, embora não dominem a língua escrita, conseguem se sobressair diante das pequenas ações do dia a dia, como pegar o ônibus correto para casa, identificar placas de trânsito, etc., apropriando-se da função social da escrita.

Britto (1999, p.89) faz um alerta para evidenciar um dos objetivos da alfabetização:

Alfabetiza-se o indivíduo para que ele seja mais produtivo ao sistema (e produtivo, pode significar tanto a capacidade de seguir adequadamente instruções de trabalho, quanto de consumir os produtos de mercado e de reproduzir valores da classe dominante).

No livro *Letramento e Alfabetização*, Tfouni (2010) expressa seu ponto de vista sobre a alfabetização como um processo que está estritamente ligado à escolarização, justificando que

o saber escolar determina as relações de poder dos indivíduos dentro de sua prática social, sendo assim, o conhecimento de mundo que o indivíduo traz consigo sobre leitura e escrita é ignorado pela escola. Neste sentido, a alfabetização está relacionada à instrução formal e às práticas escolares que orientam a forma de utilização do conhecimento sobre a leitura e a escrita.

Segundo Tfouni (2010, p. 11),

a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

Ao se pensar a escola como a principal agência de letramento no processo inicial da aquisição da língua escrita, é possível perceber uma certa contradição quanto a sua finalidade de ensino ao valorizar apenas um tipo de prática de linguagem (a escrita enquanto norma padrão). Outro aspecto a ser observado diz respeito a sua função social, pois, tendo-se em vista que seu acesso abrange todas as classes sociais, ignorar seus contextos sociais e culturais é simplesmente deixá-los à margem de um fracasso escolar inevitável, uma vez que, embora esteja no discurso que a escola é igualitária, ela acaba sendo excludente, pois não se pode considerar que um indivíduo de uma classe popular tenha a mesma oportunidade de acesso à informação e conhecimento que um indivíduo da classe dominante, principalmente neste mundo tecnologizado.

Paulo Freire (1980) discutia a alfabetização em uma perspectiva à frente do seu tempo, em um contexto em que ainda não se falava em letramento. Para Freire, a concepção de alfabetização é ampla, isto é, significa ser capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la, portanto, saber ler e escrever torna as pessoas mais fortes, “a alfabetização é um instrumento na luta pela conquista da cidadania, e é fator imprescindível ao exercício da cidadania” (SOARES, 2017, p. 75).

Diante disso, a escrita é vista como uma arma simbólica, ligada à produção de sentidos que acabam criando mecanismos de inclusão e exclusão atingindo principalmente os analfabetos. Freire atribui o sentido à alfabetização, como “aquela capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente o seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação”. (FREIRE, 1980 apud KLEIMAN, 2012, p. 16).

O autor enfatiza bastante a alfabetização como um ato de emancipação do indivíduo em sua obra *A importância do ato de ler*, e compreende que alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender

a ler o mundo, a compreender seu contexto, não por meio de uma manipulação mecânica de palavras, mas de uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade, ou seja, a leitura da palavra exige a leitura crítica do mundo, de forma a transformá-lo através da tomada da palavra que acontece a conscientização do educando frente à importância do domínio da leitura e da escrita para a sua leitura de mundo, pois “mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo” (FREIRE, 1997, p. 68).

Ancorada nestes aportes teóricos, ao refletir sobre as concepções de alfabetização, considero o papel da alfabetização como uma forma de cidadania, e desconsidero que a mera mecanização da aprendizagem da língua escrita de um código terá condições de despertar no indivíduo a compreensão de seu papel social (a conscientização) na defesa contra as discriminações e exclusões que a falta de acesso à leitura e à escrita lhe impõe.

Todavia, este é um pensamento contemporâneo sobre o ensino da língua escrita, pois não podemos esquecer que até os anos 1980 a alfabetização estava centrada fundamentalmente na aprendizagem do sistema convencional da escrita (codificação/decodificação e representação de sons em grafia), apoiando-se em cartilhas para a alfabetização das crianças e na escolha do melhor método de alfabetização.

A respeito desta questão, Mortatti (2000) nos apresenta uma ampla discussão a respeito dos métodos de alfabetização e sua importância na história desta, demarcando o que ela chama de quatro momentos da “metodização da alfabetização” no Brasil. Considerando a concepção de alfabetização centrada na aquisição da escrita e na relação fonema/grafema desde o final do século XIX e a concepção atualmente discutida, julgo importante apresentar nesta pesquisa as várias tentativas que a escola fez na busca por solucionar o problema da dificuldade dos alunos em apreender a ler e a escrever.

## **1.2 A Metodização da Alfabetização no Brasil: uma demarcação temporal**

A relação entre métodos e alfabetização esteve presente ao longo da história, mais especificamente desde o final do século XIX, quando a ênfase da aprendizagem ainda estava centrada no professor, que detinha a missão de ensinar a ler e a escrever. Nesse contexto, a aprendizagem inicial da língua escrita tornou-se uma dificuldade a resolver, como consequência buscou-se métodos que pudessem trazer uma resposta para essa questão.

Compreendo por método de alfabetização “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização”. (SOARES, 2016, p. 16)

Segundo Soares, para o alcance de uma alfabetização eficaz, a questão não está em qual método é melhor e mais eficiente, diante disso, a autora pontua que se deve alfabetizar com método, ou seja,

Orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética. (SOARES, 2016, p. 331).

Em torno disso, é importante salientar que não há consenso entre qual o melhor método para se atingir o objetivo central da alfabetização, que é o ensino da leitura e da escrita. Dessa forma, historicamente se configura uma alternância na adoção de qual é o método mais apropriado, por vezes, o método sintético é julgado o melhor, em outros momentos, o método analítico e, ainda, o método misto, sendo que mais recentemente o construtivismo de Emília Ferreiro ganhou força junto aos educadores.

Corroborando para a compreensão desta alternância histórica, Mortatti (2000) apresenta os quatro momentos cruciais das disputas entre determinados métodos de alfabetização em nosso país. O primeiro momento da metodização de ensino da leitura foi demarcado pela autora em 1876, proveniente da publicação da *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus. Essa cartilha abarcava todos os ensinamentos considerados adequados para o ensino da leitura e da escrita enfatizado na chamada “Marcha Sintética” baseada no método sintético, que vai “das partes para o todo”. Nesse método, o ensino da leitura se iniciava pelo ensino das letras do alfabeto (alfabético), em seguida, pelos sons das letras (método fônico) e, por fim, pelas famílias silábicas (silábico), obedecendo a uma ordem gradativa de dificuldade.

O segundo momento foi demarcado pela implantação do método analítico, a partir de 1890, que surgiu sob forte influência norte-americana e foi disseminado por professores paulistas formados pela escola normal para outros estados brasileiros, sendo que a proposta desse método era que “o ensino da leitura deveria ser ensinado do “todo” para depois se proceder a análise de suas partes constitutivas”. (MORTATTI, 2000, p.7)

Essa disputa entre os dois métodos - sintético ou analítico - ocorreu até início dos anos de 1920, período em que o ensino da leitura e da escrita passou a ser visto por educadores como questões didáticas, ou seja, o “como ensinar?”, com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz, evidenciando a função instrumental do ensino da leitura e da escrita.

A partir de 1930 teve início o movimento da alfabetização sob medida, influenciado principalmente pelo movimento escolanovista, quando se aumentou a resistência dos professores à utilização desses dois métodos de ensino da leitura e da escrita (sintético e analítico) e despontou a busca por novas opções. Concomitante com isto, os defensores dos dois métodos passaram a articulá-los de forma mista, com a justificativa de se alcançar um aprendizado mais rápido e eficiente.

Nos dois métodos, o domínio do sistema de escrita é considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita, lendo e produzindo textos reais, isto é: primeiro é preciso aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa tornar esses verbos transitivos, atribuir-lhes complementos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas. (SOARES, 2016)

Ademais, a influência da psicologia na educação ganhou fortes proporções, especialmente, com a publicação do livro *Testes ABC*, de Lourenço Filho, cuja proposta é medir o nível de maturidade necessária para aprender a ler e a escrever através de oito provas, classificando as salas homogeneamente através dos resultados obtidos e consolidando o terceiro momento da metodização. (MORTATTI, 2000)

Mortatti (2006, p. 10) define este momento por meio das seguintes palavras:

Nesse 3o. momento, que se estende até aproximadamente o final da década de 1970, funda-se uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica.

Diante desse contexto, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional. As cartilhas passaram a ser produzidas predominantemente com base em métodos mistos e a alfabetização começou a ser pensada sob medida, levando em consideração a maturidade das crianças em classes homogêneas até o final dos anos de 1970.

As cartilhas eram o suporte para o professor, como se fosse um passo a passo a ser seguido, em um nível gradativo de dificuldades; recorrendo à repetição e à memorização, os alunos eram submetidos a ditados, exercícios estruturais da língua, leitura em voz alta e provas a fim de se atender às exigências da escola e não verificar a aprendizagem do aluno (CAGLIARI, 2009).

Cagliari (2009) critica o método da cartilha, pois, em sua visão, entende que esse método não leva em consideração o processo de aprendizagem do aluno, oferecendo apenas um caminho a seguir, desconsidera a individualidade e não permite a manifestação do estudante quanto às suas próprias construções de sentido e significados, assim, ele se constitui como um mero reprodutor daquilo que a escola deseja formar. Para o autor,

as cartilhas dirigem demais a vida do aluno na escola, ele tem que seguir apenas um caminho, por onde passam todos; só pode pensar conforme o método manda e fazer apenas o que está previsto no programa. Mas quando tem que lidar com o desconhecido, não sabem mais como progredir, aprender, e a escola que antes parecia tão organizada, torna-se uma confusão para essas crianças. (CAGLIARI, 2009, p.66).

Mesmo alvo de muitas críticas, como as feitas pelo autor, é inegável que a cartilha foi a principal ferramenta de alfabetização da escola até os anos 1980<sup>16</sup>, quando começaram os questionamentos em torno deste método que cria associações entre imagens e letras, além de indicar a cópia de palavras com a divulgação de uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita, proposta pela pesquisadora Emília Ferreiro, o construtivismo, demarcado pela autora Mortatti como o quarto momento da metodização.

O construtivismo de Emília Ferreiro ganha força no Brasil, contribuindo com os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita que percebe a criança como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação. (PRO-LETRAMENTO, 2008)

Ferreiro pontua que a partir da escrita espontânea a criança pensa sobre as regras que constituem o sistema de escrita, ou seja, a criança se apropria e internaliza o seu conhecimento. Segundo a autora,

[...] a maturidade para a leitura e a escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança à margem da linguagem escrita, esperando que amadureça. (FERREIRO, 1985, p. 44).

Acerca do construtivismo, Soares (2016, P. 22) salienta que:

---

<sup>16</sup> Em 1996, o MEC excluiu a *Caminho Suave* do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido.

Sobre essa concepção, Cagliari (2009) problematiza a ação pedagógica do professor. Segundo o autor, muitos se apropriam do discurso, mas não sabem qual o real sentido da proposta do construtivismo e destaca que:

Com as novas ideias do construtivismo, alguns professores têm levado os trabalhos de alfabetização para o extremo oposto ao das cartilhas, também com graves consequências para alguns alunos. É o caso do professor que pretende tirar todos os conhecimentos a partir do aluno e, para tanto, acha que sua tarefa não é a de ensinar, mas, apenas a de promover situações para o aluno fazer algo. Em muitas vezes o aluno começa a andar em círculos e não consegue ir além do que aprendeu. A escola tem que ser diferente, como o professor conhece o sistema de escrita que usamos, e alguns alunos conhecem alguns de seus aspectos, a escola deve dispor desses conhecimentos para ajudar quem não sabe. (CAGLIARI, 2009, p. 68)

É fato que embora tenham ocorrido algumas distorções a respeito do construtivismo, ele foi o grande orientador das novas propostas de alfabetização no Brasil a partir dos anos 1990, sendo utilizado como referência na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1996.

Ainda nesta década, paralelamente vimos a emergência da base interacionista em alfabetização, cujo maior representante foi Vygotsky. Este autor assinala que, no ensino da língua oral e escrita, a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. (VYGOTSKY, 1984)

Assim, é possível dizer que até os anos 1980 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos, analíticos, mistos, pelo abandono das cartilhas, e por campanhas, discursos e embates entre estudiosos sobre o abandono dos velhos métodos e a adoção de novos modelos. Entretanto, verifico ainda que os métodos tradicionais estão presentes em sala nos dias atuais, dissemina-se um discurso de construtivismo que não acontece na prática e, em torno dessa “confusão teórica”, permanece o problema do fracasso escolar na aquisição da língua escrita nas séries iniciais, que hoje não está evidenciado em repetência ou evasão, mas no grande número de alunos que chegam ao final do ciclo de alfabetização sem conseguir ler um texto com compreensão e escrever textos com coerência e coesão.

Neste sentido, concordo com a autora Soares quando esta diz que “o problema da questão do método não se encontra no método e sim na alfabetização sem método”, pois, diante de tantas “soluções teóricas” para a alfabetização, o professor alfabetizador precisa compreender fundamentos teóricos sobre o processo da alfabetização e aplicá-los em uma prática pedagógica adequada, e isso requer dele conhecimentos psicológicos, fonológicos, linguísticos e sociolinguísticos a respeito do assunto que ensina e das coisas que o aluno está querendo aprender. (SOARES, 1998)

### **1.3 Letramento e Letramentos: aspectos históricos e conceituais**

Até o presente momento foi apresentada a importância que os métodos tiveram ao longo da história da alfabetização, a alternância do foco do ensino para a aprendizagem com o início do construtivismo, a partir de 1980, a relevância da alfabetização e sua concepção enquanto instrumento de emancipação do sujeito e de democratização cultural, além de sua incompletude no desenvolvimento da aprendizagem da língua, porque não basta aprendê-la, é preciso saber fazer uso dela nas diversas práticas sociais, e isso nos remete a outro conceito, que é chamado Letramento.

No Brasil, é na segunda metade dos anos 1980 que surge a palavra Letramento no discurso de estudiosos e pesquisadores da aprendizagem da língua, quando houve grande discussão em torno do conceito de alfabetização, sobretudo, pela veemência do construtivismo e a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e pela exigência social em decorrência do desenvolvimento cultural, econômico e político em nosso país, que, juntamente com os avanços tecnológicos, exigiram da população outras habilidades com relação à leitura e à escrita, isto é, aprender a usá-las em suas práticas sociais e profissionais.

Todavia, o letramento surge enraizado ao conceito de alfabetização, o que implicou, em alguns casos, na incompreensão do seu conceito por educadores e estudiosos do tema, o que justifica as incoerências e a falta de clareza de muitos educadores a respeito da diferenciação, da substituição de um pelo outro, assim como da associação do letramento àquele que sabe ler. Soares (2017, p. 44) pontua que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de

habilidades de uso desse sistema em atividade de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Em outras palavras, o letramento surgiu da reflexão sobre a inserção e a atuação dos indivíduos em sociedades grafocêntricas. Nesse sentido, não se trata de substituir o processo de alfabetização por outro, pois, apesar de estarem estritamente ligados, a alfabetização e o letramento têm suas especificidades quanto à abrangência e à natureza dentro da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 1998)

Nesta direção, Soares (1999, p. 24) aponta uma definição para letrado e alfabetizado:

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo este adjetivo sentido vinculado ao letramento). Assim, um adulto por ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita tem presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto, é de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Dessa forma, o letramento corresponde aos usos sociais que as pessoas fazem no dia a dia desde o seu nascimento, em contextos em que a escrita se faz presente na maioria das relações sociais, principalmente em sociedades industrializadas e tecnológicas, seja no trabalho, no supermercado, na igreja, na escola, ainda que não sejam alfabetizadas. Isso implica compreender que embora existam pessoas que não saibam ler e escrever (analfabetos) ao possuírem um domínio sobre o uso da língua escrita se tornam pessoas letradas.

Segundo a autora, letramento diz respeito à imersão do indivíduo na cultura escrita, à sua participação em eventos diversos que envolvem a leitura e a escrita, bem como ao contato e à interação com diferentes tipos e gêneros textuais. Já a alfabetização envolve o processo da consciência fonológica e fonêmica, a construção das relações entre som e letra e o aprender a ler e a escrever alfabeticamente.

Kleiman (2012, p. 18-19) define o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Tfouni (2010, p. 10) assinala que a palavra Letramento surgiu devido à “falta em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar expostos aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler nem escrever. Foi dessa constatação que surgiu o neologismo Letramento”.

A questão, então, não está em ser ou não alfabetizado enquanto indivíduo, está, sim, em ser ou não letrada a sociedade na qual vive esse indivíduo. Com base nisso, é possível justificar como muitas vezes um indivíduo que não sabe ler e escrever já possui práticas letradas antes mesmo de ser alfabetizado, pois participa, desde que nasce, de eventos de letramento, como ouvir histórias antes de dormir, assistir a desenhos, folhear revistas e livros, identificar gravuras, fazer leitura de imagens, usar a tecnologia, etc.

Contudo, é importante ressaltar o impacto social que a redução do número de analfabetos no país gera perante outros organismos econômicos que medem a taxa de alfabetização e garantem o investimento de políticas públicas para a educação. Deste modo, no Brasil, até a década de 1940, o CENSO<sup>17</sup> definia como indivíduo alfabetizado “aquele que sabia escrever o próprio nome”. A partir de 1940, o CENSO determina que um indivíduo alfabetizado é “aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples”, identifico aí um traço de prática social letrada. Já em 1958, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estabelece uma padronização internacional de estatísticas educacionais e define: “é letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana”. (UNESCO, 1958, p. 4 apud SOARES, 1998).

Dessa forma, o CENSO avalia o nível de letramento das pessoas através de pesquisas realizadas por meio da aplicação de formulários que podem não demonstrar com precisão a fidelidade destes dados, adotando como instrumentos de pesquisa a autoavaliação, a conclusão da série escolar e a avaliação e medição do letramento em estudos por amostragem.

Em todos os três critérios é possível encontrar problemas quanto à fidedignidade dos dados, uma vez que ao se autoavaliar nem sempre o indivíduo usará a honestidade em suas respostas, considerando sua subjetividade frente à clareza das perguntas feitas pelo recenseador. No que tange à conclusão da série escolar, ainda que este seja um fator que denota uma linearidade escolar dos entrevistados, a disparidade existente entre o sistema de ensino do Brasil é enorme, não podendo o mesmo ser tratado de forma homogênea nos questionários. E, por fim, a pesquisa por amostragem contempla um número abaixo do real, não demonstrando a realidade brasileira.

Entretanto, mesmo com esse levantamento de dados inconclusivos e insólitos, esse tipo de pesquisa é o comumente utilizado como parâmetro para o favorecimento ou não de políticas

---

<sup>17</sup> O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado anualmente. Com ele, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) verifica desde o número de matrículas e rendimento dos alunos até a infraestrutura das escolas e funções docentes. Os dados são fornecidos pelas próprias escolas, públicas e privadas, e redes de ensino estaduais e municipais (MEC, 2017).

públicas e programas voltados para a educação, ou, melhor dizendo, esse tipo de pesquisa é o que “mascara” a realidade do nível de cultura letrada da sociedade brasileira, que é seu direito, mas lhe é negado.

Mas, qual a importância de se definir índices de letramento através de avaliação e medição? Soares (1998) apresenta três argumentos para isso: o índice de letramento de uma sociedade ou grupo social é um dos indicadores básicos do progresso de um país ou de uma comunidade; os índices de letramento são extremamente úteis para fins de comparação entre países ou comunidades; e os índices de letramento são imprescindíveis tanto para a formulação de políticas quanto para o planejamento e o controle de programas, não apenas programas de letramento, mas também de bem-estar social, em geral.

Outro aspecto abordado ao se tratar do assunto refere-se aos estágios ou níveis de letramento. Contudo, Street problematiza que abordagens que têm essa prerrogativa são equivocadas e profundamente conservadoras. A esse respeito, Street recorre a Sue Newman para enfatizar que:

Uma vez que modelos com estágio-nível se baseiam geralmente em definições de padrões ou comportamento normativo de classe média ou dominantes, eles também ignoram os aspectos políticos do desenvolvimento do letramento ao deixar de reconhecer que as pessoas frequentemente têm acesso negado a letramentos específicos por causa de raça, classe ou gênero. Os benefícios mais altos de letramento são citados sem reconhecer que tais benefícios podem não ser idênticos para todos os que os alcançam, novamente por causa de status diferentes dentro de uma sociedade (NEWMAN, 1992 apud STREET, 2014, p. 154-155).

Esse termo vem sofrendo ressignificações devido às mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos, tais mudanças se referem a uma nova vertente social de letramento apresentada nos anos 1980 por Street, que propõe o modelo ideológico em contraposição ao modelo autônomo de letramento (letramento escolarizado).

Street contrapõe a ideia do modelo autônomo de letramento adotado pela escola, pois este vem dominando os currículos e a Pedagogia. Este modelo privilegia a aprendizagem de classificações gramaticais em detrimento das práticas de leitura e escrita situadas nos contextos sociais.

De acordo com Goulart (2015, p.16, grifo do autor), no modelo autônomo:

Prioriza-se a análise da língua, subordinando seus falantes e sua existência social ao estudo de características estruturais do sistema linguístico. Os sujeitos e suas vidas desaparecem, suas histórias não têm importância, como se

todos aprendessem de um mesmo modo, seguindo um mesmo caminho. O foco dessas propostas é o objeto *língua* e o modo como esta se organiza.

Neste sentido, Street propõe o modelo de letramento ideológico, que contempla o aprendizado da escrita considerando as práticas concretas e sociais, já que considera as práticas letradas produto da cultura, da história e dos discursos.

Assim, o modelo ideológico é concebido nestes termos pelo autor:

O modelo ressalta a importância dos processos de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instruções sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições pedagógicas. Concentra-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada, em vez de enfatizar “uma grande divisão”. (STREET, 2014, p. 44, grifos do autor).

Dessa forma, o aprendizado da escrita se dá considerando as práticas concretas e sociais, ou seja, as práticas letradas são produto da cultura, da história e do discurso. Em outras palavras, o modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, preocupa-se com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições pedagógicas.

Street defende que as práticas de letramento incorporam não só os eventos como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam. Os eventos de letramento são atividades particulares: podem ser atividades regulares, repetidas (aula, palestra, filmes). O autor salienta que:

Palestras, por exemplo, representam um clássico evento de letramento; pode ser que o palestrante leia as anotações, um projetor de slides no alto projeta diferentes tipos de informações; as pessoas de vez em quando, podem olhar para a projeção o alto, baixar o olhar e fazer uma anotação, ler sua anotação e voltar a escutar o palestrante; algumas podem arquivar suas anotações em algum lugar fora dali; outras podem jogá-las na lata de lixo. (STREET, 2014, p. 146).

Logo, não cabe mais atribuir um único sentido ao letramento, pois vimos que o mesmo está presente em todas as práticas sociais e culturais em que o indivíduo está inserido, principalmente porque nossa sociedade é extremamente grafocêntrica (propaganda de supermercado, envio de mensagens virtuais, placas e *outdoors*, leitura de uma bula de remédio, etc.), portanto, não basta codificar e decodificar palavras ou frases, é preciso compreender o seu sentido, o significado, a mensagem que está por trás dessas palavras, é necessário tornar-se um sujeito e não mero repetidor.

Portanto, cada pessoa, ao interagir em situações em que a escrita se faz presente, torna-se letrada. Não há indivíduos iletrados em uma sociedade em que a escrita está presente nas relações sociais, pois, de forma autônoma ou mediada por outras pessoas, todos participam dessas situações. Todavia, há pessoas que são privadas de agirem autonomamente em diversas situações sociais, pois não dominam o sistema de escrita, ou seja, não são alfabetizadas.

#### **1.4 Educação Infantil e pré-escola: aspectos introdutórios**

Neste item me proponho a discutir a aquisição inicial da língua escrita na pré-escola e os embates em torno da alfabetização e do letramento nesta etapa de ensino. Essa discussão se torna relevante diante da definição de referenciais mais claros quanto ao desenvolvimento da língua escrita que orientem a prática educativa das professoras da Educação Infantil, particularmente no Jardim II, onde ainda é frequente a utilização de exercícios de treino psicomotor e cópia de letras e sílabas repetidas vezes como preparação para o Ensino Fundamental.

Com base nisso, intenciono caracterizar inicialmente a Educação Infantil, apresentando o seu percurso histórico até ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica assegurada pela LDBEN 9394/96 e os reflexos desta inclusão em sua concepção pedagógica assistencialista de atendimento às famílias de classes populares e às mães trabalhadoras, no intuito de consolidar sua função pedagógica na promoção da ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, conforme preconizado pelo artigo 29 da referida lei, que dispõe: “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6<sup>18</sup> (seis) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família da comunidade”. Neste sentido, o desenvolvimento da criança deve ser global.

Em um segundo momento, busco discutir a aquisição inicial da língua oral e escrita na perspectiva do alfabetizar letrando, ancorada nos aportes teóricos de Soares (2016, 2017), Kramer (1986) e Brandão e Rosa (2011). Vale ressaltar, dentre esses estudiosos, a importância exponencial das contribuições de Soares no campo da alfabetização e do letramento por meio de seus artigos e publicações.

---

<sup>18</sup> A E.C 53/2006 – amplia o End. Fund. de 9 anos, com matrículas aos 6 anos.

### 1.4.1 A Educação Infantil como direito da criança e dever do estado

Nas décadas de 1970 e 1980, a ampliação e o desenvolvimento do processo de urbanização do país e a crescente entrada da mulher no mercado de trabalho geraram a demanda por estabelecimentos que compartilhassem com a família as funções de educação e cuidado das crianças pequenas (TOMÉ, 2014). Nesse período, o trabalho com as crianças na creche consistia basicamente em cuidados relativos à segurança física, higiene e alimentação, ou seja, era um local onde as mães trabalhadoras deixavam seus filhos pequenos, sem privilégio de seu caráter pedagógico.

É na década de 1970 que se inicia a preocupação com a oferta de pré-escola às camadas populares. Até aquela época, a pré-escola era privilégio das classes favorecidas. Porém, tal como ocorrera nos Estados Unidos, o agravamento no país da pobreza e da discriminação social e suas repercussões educacionais reforçaram a ideologia da deficiência cultural e levaram à busca de soluções em programas de pré-escola, nitidamente caracterizados como programas de educação compensatória, uma preparação para o Ensino Fundamental por meio de atividades que levassem as crianças, particularmente as das camadas populares, a terem “prontidão” para ingressarem no ensino regular. (SOARES, 2017).

Essa ideia de prontidão associava o sucesso da alfabetização ao treino perceptomotor por meio de exercícios repetitivos de pontilhados e pontinhos. Partia-se do princípio de que com um período preparatório, em que fossem trabalhados os pré-requisitos para a alfabetização, e com a maturidade da criança resolvida, seria possível um método adequado que organizasse o processo de alfabetização passo a passo, etapa por etapa, do mais simples ao mais complexo. Todavia, essa prática é percebida ainda hoje em algumas salas de Educação Infantil, cujas atividades consistem no traçado e na memorização visual das letras.

De acordo com o documento *Política Nacional da Educação Infantil* (2006), a educação das crianças de 4 a 5 anos insere-se nas áreas do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação, o pré-Escolar. Nesse período, a maioria das pré-escolas estava vinculada às Secretarias Estaduais de Educação. A educação em creches, sobretudo das crianças de 0 a 3 anos, continuava sendo realizada por meio de convênios com a Legião Brasileira de Assistência (LBA). A LBA foi um órgão ligado ao Ministério da Previdência e Assistência Social que fornecia apoio técnico e financeiro às instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças das camadas mais pobres da população.

A promulgação da nova Constituição Federal em 1988 reconheceu, pela primeira vez, a educação infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado, conforme

Art. 208, inciso I: “A educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade; assegurada inclusive a oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 1988).

Outro marco importante foi a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96, que definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, fazendo com que esta adquirisse reconhecimento e ganhasse uma dimensão mais ampla no sistema educacional. Segundo o documento,

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 (seis) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDBEN 9394/96)

Doravante, a criança passa a ser vista como “um sujeito de direitos”, que tem assegurado o direito de viver seu tempo de infância, ou seja, direito de brincar, de interagir, de se relacionar como um ser social; direito a se apropriar das diferentes linguagens, assim como da cultura oral e escrita, respeitando as especificidades da infância. Esses direitos foram reafirmados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), que define a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2009, p. 12)

Diante disso, observo que o documento reafirma a concepção de criança como sujeito de direitos e produtor de cultura cuja identidade pessoal e coletiva é construída através das interações, relações e práticas cotidianas. Nessa concepção, deve-se destacar o espaço e a liberdade que a criança tem de expressar-se por si mesma.

Outro ponto relevante desta inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica foi em relação ao custeio financeiro, pois apenas pequena parte dos recursos financeiros do governo chegavam até ela, a partir da LDBEN/1996, o governo cria um fundo destinado especificamente à Educação Básica chamado Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que direciona os recursos financeiros aos estados, municípios que oferecem atendimento à Educação Básica.

Após a promulgação da LDBEN/1996, vários programas e cartilhas foram pensados e divulgados pelo governo federal a fim de que a Educação Infantil fosse assistida de maneira

adequada. Para tanto, em 1998 foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

O RCNEI, considerado como a primeira proposta pedagógica da Educação Infantil, organizou o currículo da Educação Infantil em eixos temáticos no intuito de contemplar o desenvolvimento integral da criança no que tange aos aspectos cognitivos, sociais, afetivos, motores, entre outros. Este documento está dividido em três volumes, sendo eles: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Segundo o RCNEI (1998, p. 7):

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009.

Em 2010, o MEC divulga o documento de caráter normativo *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (DCNEI, 2009), que estabelece como eixos norteadores do currículo da Educação Infantil, a saber, as interações e as brincadeiras.

#### **1.4.2. Funções da Educação Infantil: cuidar e/ou educar?**

A Educação Infantil está organizada em creche, para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, destinada a crianças de 4 a 5 anos. A nomenclatura de organização da pré-escola varia de acordo com o estado e municípios. No município cuja pesquisa foi desenvolvida são adotadas as nomenclaturas Jardim I e Jardim II, sendo que o foco desta pesquisa se encontra nas turmas de Jardim II, que antecedem o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Desde que a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, a concepção de criança vem sendo ressignificada, sendo que uma das ideias é compreender a criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo na construção do seu conhecimento. E, ainda, além desse sujeito ativo e cidadão, emerge uma concepção de criança criadora, produtora de cultura e nela inserida (PNEI, 2006).

Considerando esse novo sujeito de direitos é que se torna necessário pensar um planejamento adequado a essa faixa etária, bem como se compreender as peculiaridades dessa nova

criança. Com isto, têm ocorrido várias discussões a respeito da indissociabilidade da função pedagógica da Educação Infantil nas duas vertentes, o “cuidar” e o “educar”, especialmente na pré-escola, cuja etapa por muitos anos foi considerada preparatória para o Ensino Fundamental.

A respeito da indissociabilidade do cuidar/educar na Educação Infantil, o documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil* (2009) se posiciona nos seguintes termos:

No momento em que a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas, através da LDBEN de 1996, foi necessário interrogar e pensar sua especificidade. Para demarcar sua “identidade”, seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental”, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância. (BRASIL, 2009, p. 68, grifos no original).

Compreendo, então, que essa preocupação com a especificidade da Educação Infantil está presente há mais de 20 anos e, embora tenhamos documentos balizadores para orientação da prática educativa, ainda vejo essa disparidade de termos e de conceitos presente nos diferentes objetivos e práticas pedagógicas, como pontua Soares (2016, p. 137): “Um dos principais, talvez o principal objeto de dúvidas e incertezas, tem sido a questão da inclusão, ou não, de atividades de alfabetização nessa primeira etapa da educação básica”.

Desta forma, a pré-escola vem sendo alvo de debates e discussões entre estudiosos, pesquisadores e profissionais da área quanto a sua função pedagógica relacionada à especificidade da Educação Infantil e o processo de alfabetização nesta etapa, uma vez que muitos defendem que não se deve escolarizá-la, privilegiando o brincar, característica marcante da infância.

No documento *Política Nacional de Educação Infantil* (2006a, p. 17), o processo pedagógico foi caracterizado a partir da percepção das crianças em sua totalidade, observando suas especificidades e diferenças, reconhecendo que a forma privilegiada de conhecer o mundo, na faixa etária atendida pela Educação Infantil é o brincar.

Compartilhando dessa concepção, Machado (1999) defende uma Educação Infantil que valoriza as brincadeiras, o estímulo às múltiplas expressões da criatividade, da curiosidade e da apropriação de significados, o respeito à diversidade de gênero, racial e cultural, a proteção e o apoio dos adultos - pais e profissionais lado a lado - às iniciativas infantis.

Em atenção a outros aspectos, Brandão e Leal (2011) afirmam que também a linguagem escrita é objeto de interesse das crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes de os professores a apresentarem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo,

muitas vezes, adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito.

Em decorrência da concepção que privilegia o cuidar, durante muito tempo, a Educação Infantil restringiu o contato das crianças com a escrita, acreditando que se tratava de uma atividade escolarizada, mais pertinente às crianças maiores e não às pequenas, que ainda precisavam brincar. Uma hipótese para tal restrição pode ser atribuída ao fato de que durante muito tempo a alfabetização estava sob a responsabilidade do Ensino Fundamental, desta forma, não parecia “natural” que se falasse em alfabetização na Educação Infantil.

Uma das possíveis contribuições para essa polêmica recai na prática educativa dos professores, que, por falta de referenciais mais claros, utilizam os conhecidos exercícios de treino motor e cópia de letras, a fim de preparar para a alfabetização, ou abandonam qualquer atividade mais sistemática de leitura e produção escrita por parte das crianças.

Kramer e Abramovay (1986, p. 175) acreditam "que não há qualquer tipo de impedimento teórico ou argumentação que justifique a impossibilidade de se alfabetizar na pré-escola". O que não pode ocorrer na Educação Infantil são práticas semelhantes às do primeiro ano do Ensino Fundamental: baseadas em atividades de coordenação motora, cópias e reconhecimento de letras.

Segundo as autoras,

Não existe consenso entre educadores, administradores e professores sobre qual é o papel da pré-escola. Encontramos diferentes posicionamentos: uns consideram que a pré-escola não é capaz de fornecer qualquer benefício à escolaridade posterior; outros, porém, defendem a educação pré-escolar como forma de prevenir os problemas e fracassos da 1ª série, propondo intensa preparação, principalmente através do treinamento de habilidade e de formação de hábitos e atitudes. [...] *Além desses, há os que atribuem à pré-escola o papel de promover o desenvolvimento global da criança, retirando dela o seu caráter preparatório e encarando a pré-escola como tendo objetivos em si mesma, independente de sua vinculação com a escola de 1º grau.* (KRAMER, 1995, p. 78). (Grifo meu).

Embora esta citação seja de 1995, ainda hoje é fato que uma das práticas de alfabetização mais recorrentes na pré-escola recai na utilização de exercícios de prontidão, que priorizam o contato com as letras e seus traçados, e na aplicação de atividades mecânicas em que as crianças são treinadas a seguirem instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir).

Em outras palavras, é possível conceber uma pré-escola com função pedagógica, contribuindo assim para a inserção das crianças na cultura e na linguagem escrita, de modo progressivo e significativo, contrapondo a escolarização com a ludicidade das atividades, sem o peso de atividades mecanicistas desenvolvidas no Ensino Fundamental.

É sobre essa terceira vertente que me encontro ancorada, pois não há como negar o direito à brincadeira, considerando que esta é a principal característica da infância, à ludicidade das crianças nesta faixa etária e que faz parte da sua formação enquanto sujeito histórico, produtor de cultura, e, como produtor de cultura é que considero que esta criança já chega à escola com um conhecimento de mundo rico de experimentações. Neste sentido, a escola irá contribuir para ensinar aquilo que ele não conseguiu aprender/vivenciar no seu contexto familiar e social, dentre os conhecimentos, a leitura e a escrita.

No documento *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*, os eixos norteadores do currículo são as interações e as brincadeiras. Este documento orienta que o trabalho pedagógico possa “assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (DCNEI, 2009, p. 7). Entretanto, o mesmo documento propõe que se garantam experiências às crianças que:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;  
Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (DCNEI, 2009, p. 25).

Neste sentido, a desconsideração dessas garantias por muitos leitores que se prendem apenas aos eixos estruturantes do documento tem sido uma das causas da distorção dos objetivos da Educação Infantil, pois, percebo que não há nele qualquer restrição no que compete à introdução de práticas de atividades com a leitura e a escrita, ao contrário, são tratadas como garantia. O que não se encontra nas diretrizes é qualquer menção à prática formal de alfabetização nesta etapa, em outras palavras, o ensino da alfabetização em seu sentido mais restrito de aprendizagem do símbolo escrito na relação grafema/fonema e aprendizado das letras.

Contrapondo este tipo de alfabetização na Educação Infantil e buscando garantir as experiências com a leitura e a escrita, é que se deve compreender a proposta do alfabetizar levando em consideração, o que me disponho a discutir no próximo subitem.

### 1.4.3. O alfabetizar letrando

As crianças desde muito pequenas naturalmente participam de práticas sociais de leitura e escrita, seja pelos meios digitais, literários, musicais, sociais, pois vivem em uma sociedade grafocêntrica. Isso quer dizer que mesmo antes de entrarem na escola as crianças trazem consigo hipóteses, curiosidades e conhecimentos prévios acerca da leitura e da escrita.

Como enfatizam as autoras Ferreiro e Teberosky (1999, p.29): "é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, textos escritos em qualquer lugar não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente".

Nesta direção, parece evidente, portanto, questionar: será que há um tempo determinado para que a criança reconheça as funções sociais da escrita, mesmo que ela faça parte de um mundo em que a escrita predomina no meio? De acordo com Soares (2016, p. 342),

Isso seria desconsiderar os contextos culturais em que as crianças estão imersas fora das paredes da instituição, é rejeitar o que elas já trazem de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que elas têm por ampliar seu convívio com a escrita e o uso dela.

Acredito que a idade não deve ser considerada como um indicador para o ensino da leitura e da escrita, e que o processo de alfabetização não deve ser papel apenas do Ensino Fundamental, pois, conforme supracitado, a criança desde o seu nascimento está exposta às práticas sociais da leitura e escrita. Nesse contexto, infiro que é a maneira como esse processo será desenvolvido na sala de aula que é onde está a questão.

Se a alfabetização for concebida apenas como o ensino do código da língua escrita, ela não cabe nos moldes preconizados para esta etapa, no entanto, se se reconhecer a sua importância dentro do processo de aquisição da língua escrita e entrelaçada ao letramento, ela responde ao seu propósito de alfabetizar letrando, assim, compete ao professor de Educação Infantil planejar atividades que contribuam para a alfabetização numa perspectiva do letramento.

Todavia, essa proposta ainda é incompreendida por muitos professores, que ora acham importante primeiro o ensino do código escrito para depois letrar o aluno, ora, ao contrário, prendem-se somente em práticas de letramento, secundarizando o trabalho com a escrita, esse processo Soares (2017) chamou de “desinvenção da alfabetização”. Neste sentido, é preciso uma formação continuada dos educadores e professores para que possam compreender a proposta de alfabetizar letrando.

A respeito do alfabetizar letrando, Soares (2016, p.350) afirma que:

A proposta de alfabetizar letrando parte do pressuposto que a criança se insere no mundo da escrita tal como ela é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafemas-fonemas; e aprende a escrever palavras produzindo palavras ou textos reais – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando.

A autora segue argumentando que a alfabetização e o letramento na Educação Infantil devem estar presentes nas atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções no processo de alfabetização, quanto devem estar presentes as práticas de uso social da leitura e da escrita, o letramento. O processo de letramento antecede ao da alfabetização, perpassa todo o processo de alfabetização e permanece quando o indivíduo já se encontra alfabetizado.

Na Educação Infantil, a criança deve pelo menos descobrir o princípio alfabético: descobrir que, quando escrevemos, registramos o som das palavras, e não a coisa sobre a qual estamos falando. Esse é o grande salto que a Educação Infantil tem de ajudar a criança a dar. Aliás, é o grande salto que a humanidade deu: descobrir que podemos transformar a oralidade em algo visível, que é a escrita. Porém, ao se colocar pré-requisitos para a alfabetização como norte do seu planejamento pedagógico, o professor acaba associando a Educação Infantil a um conceito inadequado, de que essa etapa prepararia a criança para o ensino fundamental. Não é isso. Essa era a visão que se tinha décadas atrás, a de que a criança precisava adquirir certas condições para então aprender a ler e escrever (SOARES, 2010, p. 9).

Desse modo, reafirmando o que já está dito, é preciso considerar que as crianças desde que nascem estão expostas aos eventos de letramento e práticas por viverem em uma sociedade extremamente grafocêntrica como o nosso país, onde a escrita se faz presente em todos os contextos sociais. Isso significa que quando a criança chega à escola ela já possui um conhecimento de mundo, um modo de ser que a escola não pode ignorar, o que a escola precisa é levar a criança a reconhecer a função social da escrita, para que se escreve, por que se escreve dessa e não daquela maneira, etc., dentro de um ambiente alfabetizador.

O ambiente alfabetizador é construído através de experiências concretas das crianças com a leitura e a escrita a partir do seu uso social dentro das práticas escolares, como escrever bilhetes, lista de nomes, receitas, convites, dentre outros, a apresentação de variados gêneros textuais (quadrinhas, rimas, contos, poemas, etc.) e suas respectivas leituras, ou seja, levar as

crianças a compreenderem que os usos e as funções sociais da linguagem escrita oral e escrita se dão dentro de um contexto social.

Neste sentido, é importante afirmar que, embora não caiba à Educação Infantil a alfabetização das crianças, também não se pode negar a elas o direito de se relacionarem com o sistema de escrita alfabética, assim como de terem acesso aos bens culturais, à leitura e à escrita. Cabe ressaltar o papel da escola nessa aproximação da criança com as práticas de leitura e escrita, especialmente aquelas que não têm muitas oportunidades, nem em casa, nem em outras instâncias da cultura oral e escrita. Com isso, estaremos ampliando o seu acesso ao mundo letrado, cumprindo um papel importante na busca pela igualdade de oportunidades.

## 2. A GESTÃO E A ESCOLA: MERCADO OU EMANCIPAÇÃO HUMANA?

Há escolas que são asas feitas para estimular o voo e há escolas que são gaiolas que aprisionam a criatividade, os inventos, as inovações e os sonhos daqueles que nela convivem (RUBEM ALVES)

Neste capítulo, proponho-me a apresentar uma discussão a respeito da função social da escola enquanto espaço público de formação humana, que tem em suas mãos a possibilidade de transformar ou perpetuar um modelo de sociedade. Neste sentido, apresento duas perspectivas de gestão, uma voltada para os interesses do mercado, seguindo o modelo neoliberal denominado gestão por resultados, e, a outra, voltada para a emancipação humana ancorada na gestão democrática.

Resumidamente, na gestão por resultados a educação é vista como uma mercadoria, prevalecendo o viés economicista, com ênfase na política de redução de gastos e na eficiência dos resultados. Em contrapartida, a gestão democrática está fortemente entrelaçada aos ideais de uma educação emancipadora e humanista, em que a participação, o diálogo e a reflexão de todos são fundamentais, pois considera que a escola deve ser administrada sob o princípio da coletividade para uma transformação social.

Apesar de a gestão democrática ser um valor garantido em vários documentos da legislação - como a Constituição Federal de 1988, Art. 205, inciso VI; Art. 206, inciso VI da LDB 9394/96; e ainda meta 19 do PNE (2014-2024) -, a materialidade desse princípio ainda não se concretizou, uma vez que perduram nos dias atuais gestões autoritárias e antidialógicas nas escolas e o clientelismo político na escolha dos diretores escolares.

Além disso, proponho a discussão em torno da construção e da seleção do currículo, que não são neutras, elas são carregadas de interesses e concepções da classe dominante, e aponto neste currículo, assim como no projeto político pedagógico que caracteriza a identidade da escola, uma possibilidade de transformação social.

Ao final, discorro sobre a gestão educacional e o papel de suas atribuições diante da responsabilidade de organização do sistema de ensino e da definição das diretrizes educacionais para o município refletidas nas concepções de educação, de sociedade, de aluno, de criança, de currículo e de gestão assumidas na proposta pedagógica do município.

É claro que não foram abarcados todos os aspectos referentes às contribuições e às dificuldades apontadas no campo da gestão, ainda assim este trabalho se configura como um ponto de partida para a reflexão sobre os desafios que ainda permanecem na educação brasileira. Essas

discussões foram consideradas de suma importância para a compreensão das políticas educacionais adotadas pela gestão municipal no que compete à alfabetização e ao letramento na pré-escola.

## **2.1 A educação no Brasil a partir da redemocratização**

A educação brasileira passou por profundas mudanças a partir dos anos 1990 após a redemocratização do país, com o fim da ditadura houve a mobilização dos movimentos sociais que lutaram pelos direitos do povo quanto à escola, ao respeito às diversidades sócio-étnico-raciais, à reforma-agrária, ao combate à fome e à redução da pobreza. Somam-se a isso os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção, as mudanças no mundo do conhecimento e os efeitos da globalização no campo econômico, social e educacional, reflexo do novo modelo econômico implantado no Brasil, chamado Neoliberalismo, que atende aos interesses do mercado e não da sociedade, alterando a relação entre o Estado e a sociedade civil.

Seguindo à lógica do Estado Mínimo, o governo passou a delegar aos estados e municípios responsabilidades sobre a oferta da Educação Básica. Na elaboração da nova Constituição Federal, promulgada em 1988, foram introduzidos os princípios da descentralização e da municipalização na gestão e a implementação das políticas públicas.

O Art. 211 estabelece a possibilidade de organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal, e aos municípios cabe a obrigação de cooperação técnica e financeira com a União e com os Estados, através dos programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. A relevância desse artigo está na autonomia do município de administrar seu sistema de ensino, definindo normas e metodologias pedagógicas que se adaptem melhor às suas peculiaridades, entretanto, as leis seguidas pelo município devem se articular com as estaduais e federais, todavia, observa-se que essa alteração tem forte relação com a desobrigação do Estado frente às suas responsabilidades.

É importante destacar que a década de 1990 foi marcada por acordos, discussões e influências internacionais, dentre eles, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, onde estiveram presentes 155 países. Dessa conferência resultou o documento intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Segundo este documento, esses países, principalmente os países em desenvolvimento, deveriam adotar algumas medidas para melhorarem a qualidade da educação, o documento preconiza:

a universalização do acesso à educação e da promoção da equidade, da ampliação dos meios de ação da educação básica, do fortalecimento de alianças diante da realidade encontrada na educação mundial, do analfabetismo, da quantidade de adultos que não tem acesso ao conhecimento impresso e às novas tecnologias, do número de crianças e adultos que não conseguem concluir o ciclo básico ou que não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais ao indivíduo. Ficou estabelecida como meta principal desse documento a oferta de educação básica para todos. (CONTI, 2012, p. 75)

No Brasil, a adesão a este modelo ocorreu após a participação dos representantes brasileiros na reunião conhecida como *Consenso de Washington*, em 1989, que tinha como finalidade estabelecer uma nova ordem econômica para a América Latina. Assim, foi instaurado um programa de ação neoliberal de fortalecimento do mercado e da economia.

Com o Neoliberalismo impondo e privilegiando as relações de mercado como reguladoras da vida social, as reformas educacionais nos anos 1990 tiveram como prioridade o atendimento ao Ensino Fundamental, especialmente a alfabetização, que passou a ser incluída no conceito de Educação Básica, considerando o desenvolvimento da nação. Começa-se uma democratização do acesso à escola pública pelas classes populares como consequência das políticas públicas direcionadas ao cumprimento da universalidade do atendimento e à equidade de ofertas educacionais.

Com efeito, o Neoliberalismo influenciou, inclusive, a reformulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96). A este respeito, Dourado (1997) argumenta que:

A nova LDB, sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. Essas ações, nesse sentido, redirecionam as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular e as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis de ensino em três modalidades – educação infantil, educação básica e a educação superior – que possibilitam, dentre outros, o estabelecimento de mecanismos de descentralização e ressignificados, entendidos como desconcentração e/ou desobrigação por parte do poder público e, paradoxalmente, como novas formas de centralização e controle por parte do poder central. (DOURADO, 1997, p. 50).

Em outras palavras, as concepções originadas do mundo empresarial foram adotadas, tais como os chamados programas de qualidade total, que procuram substituir os controles externos do trabalho por uma adesão do trabalhador às metas de qualidade das empresas. No lugar de uma estrutura hierarquizada de administração dos sistemas de educação, buscou-se descentralizar responsabilidades e tarefas, ao mesmo tempo em que se montou um aparato de avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos, resultados estes considerados produto da educação.

A educação, portanto, passa a ser um produto como qualquer outro a ser vendido no mercado, e o valor da educação oferecida na escola começa a receber o critério do valor característico de todo produto. Nas palavras de Libâneo (2001, p. 39), “a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo que acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres”.

A escola pode ser compreendida, a partir desse modelo, como uma empresa, produtora de mão-de-obra e promotora de empregos, assim, parte-se da ideia de que todos que estudam conseguem entrar no mercado de trabalho, portanto, se o indivíduo não estuda a culpa é dele por não ter a qualificação requerida para conseguir um emprego, logo, ser ou não qualificado é determinante para a inclusão ou a exclusão social.

Nas palavras de Lima (2007, p. 101), esse modelo privilegia:

A preparação do jovem para se adequar e viver pacificamente na sociedade atual, condenada a se subordinar a um modelo que impõe às escolas a ideologia gerencialista, cujas concepções burocráticas e mecanicistas se encontram vinculadas ao modelo empresarial. Um modelo que tem como objetivo da educação o de levar o educando a aprender o domínio da leitura e da escrita, acreditando que esta seja a base necessária para que ele melhore as suas condições de vida e atenda às exigências da modernidade, para o exercício da cidadania.

Diante disso, não somente o seu produto é alterado, mas também sua forma de gestão, assim, a escola se torna uma empresa em busca de resultados, de gerenciamento de ações, de redução de gastos e promotora de parcerias com entidades privadas e comunidade. Este novo modelo de gestão adotado nas escolas é conhecido como gestão por resultados.

De acordo com o documento da UNDIME (2012, p. 73, grifos no original), a gestão por resultados,

embora se apresente como uma gestão democrática, participativa e descentralizada, esse modelo se caracteriza pelo estímulo a soluções fora do setor público: em geral, terceirizando, estabelecendo parcerias e contratando serviços no mercado; pelo incentivo à participação crescente do trabalho voluntário e do “terceiro setor” na provisão dos serviços públicos; e pela invenção de novos sistemas orçamentários para a aquisição de recursos, como concessão de subsídios e premiação para instituições que obtiverem melhores resultados.

Lima (2007) se apoia em Freire para criticar profundamente este paradigma de educação empresarial subordinado a objetivos de eficácia e eficiência do tipo produtivista que “ignora o ser humano e tende a reduzi-lo a um simples fator ou puro agente econômico, subvertendo o caráter democrático do ato pedagógico a uma lógica de controle”. (LIMA, 2007, p. 99-100)

É possível dizer, então, que nesta concepção empresarial o aluno é visto como capital humano, cuja formação remete aos interesses definidos pelo mercado, o que contribui para a competitividade cada vez maior entre os indivíduos, apoiada na ideia falaciosa da meritocracia.

Essa visão mercantilizada do aluno influencia de forma significativa a concepção de criança, educação infantil, pré-escola e ensino da leitura e escrita, haja vista o caráter propedêutico da pré-escola no processo de alfabetização dos alunos, antecipando conhecimentos e habilidades inerentes ao Ensino Fundamental. Isso porque nessa visão o desempenho dos alunos é que determina o seu futuro, por isso, quanto mais cedo se prepara para o mercado de trabalho, “mais chance de empregabilidade”.

Assim, ao não se respeitar o direito do indivíduo de viver a especificidade de cada tempo humano, ou seja, viver a infância, aprendizagens importantes para a construção de suas identidades ficam comprometidas, o que contradiz o direito à formação plena do educando previsto na LDB 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIS), cuja visão da criança é de um sujeito histórico e de direitos, apoiando-se em princípios éticos, políticos e estéticos a fim de garantir seu desenvolvimento integral.

Diante disso, nesta pesquisa entendo que a gestão da educação não pode ser vista pela lógica do mercado e sim pela lógica do direito educacional do sujeito, pautada na formação humana com fins de transformação social.

Por fim, cabe esclarecer que o modelo de gestão é resultado de um processo histórico, social e político, e corresponde a um projeto social de governo. Ao atender ao paradigma neoliberal a escola perde uma de suas funções sociais como espaço público de formação: a função de educar para a democracia.

## **2.2 A escola como espaço público de formação**

A escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é fruto de um processo lento de conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, por meio da democratização da escola. (SOARES, 2017)

Mesmo diante de uma progressiva democratização do acesso à escola, é possível dizer que não tem ocorrido a “democratização da escola”. Para essa democratização é fundamental que a escola universalize a sua experiência e a sua prática pedagógica, e que ela não continue sendo a escola de uma classe, nem para uma classe. A escola se democratizará à medida que seus processos decisórios estiverem coligados aos interesses de todas as camadas sociais, agregando a cada um valores, saberes e cultura que lhes são necessários para o bem viver.

De acordo com Rodrigues (1991, p. 39):

Isso significa, de outro lado, permitir que a cultura do povo, da forma como ela se manifesta a nível das tradições, da sua concepção de mundo, possa, também, ser atravessada pela escola. Não para moldar, fixar e limitar a atividade educacional, mas para estabelecer por onde ela se deve iniciar, desenvolvendo a cultura do povo, ampliando a sua visão de mundo, dilatando a sua perspectiva de atuação político-social, econômica e cultural.

A educação escolar não pode ser pensada como algo neutro em relação ao mundo, mas como algo que produz, em sua própria dinâmica, caminhos diferenciados para a ação social concreta em função de interesses e necessidades dos educandos. E assim ela se faz como um ato político, pois, “assumida a função da educação escolar como a de preparar o educando para o pleno exercício da cidadania, toda a atividade educativa se encontra umbilicalmente comprometida com uma função política” (RODRIGUES, 1991, p. 34).

Nesse sentido, é necessário se pensar os fins da escola, haja vista que uma escola para o povo requer uma democratização do acesso, dos seus processos administrativos e pedagógicos. A escola deve contribuir para a formação do cidadão crítico capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formá-lo para integrar o mercado de trabalho.

Não obstante, uma escola que vise à transformação social parte de uma prática pedagógica balizada na coletividade e não na individualidade. Para tanto, é preciso: considerar sua função social enquanto promotora e geradora de cultura e do saber sistematizado; organizar o currículo de maneira que o educando seja considerado sujeito da ação educativa; defender uma concepção de gestão pautada em princípios democráticos, cuja ênfase se dá na participação de todos os atores escolares. (DOURADO, 2006)

Libâneo (2012) é mais incisivo ao criticar a função social da escola da maneira como esta vem sendo desenvolvida, para ele, há “uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Essa instituição, assim caracterizada, ampliou o dualismo da escola pública brasileira, entendida como escola do conhecimento para os ricos e do acolhimento social para os pobres, ou, ainda, uma escola de duas velocidades (NÓVOA, 2009).

Nessa perspectiva, a escola é determinada socialmente pela classe dominante, que, tendo o poder, manipula ideologicamente o sistema educativo valorizando seus interesses. Como não interessa à classe dominante a transformação das relações sociais, a escola passa a ser um espaço de conservadorismo e perpetuação das desigualdades sociais.

Os autores Bourdieu e Passeron realçam que “os valores, os hábitos e costumes, os comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer outra coisa, mas não são a cultura”. (SILVA, 2009, p. 34)

Em outras palavras, as crianças das classes populares, ao entrarem na escola, já estão em desvantagem em relação às crianças da classe dominante, pois a cultura da elite está tão próxima da cultura escolar, que a criança vinda de classes inferiores tem dificuldades para assimilar a cultura escolar que, disfarçadamente, é a cultura da classe dominante.

Segundo Gadotti (1997, p.195), “a cultura das classes superiores estaria tão próxima da cultura da escola, que a criança originária de um meio social inferior não poderia adquirir senão a formação cultural que é dada aos filhos da classe culta”.

Neste sentido, como dizer que temos uma escola democrática se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais e se já há essa diferenciação cultural no ponto de partida? Portanto, o caminho a percorrer é diferente conforme a classe de origem.

Todavia, a escola não pode ser vista como um espaço de ajustamento social frente ao modelo imposto pela classe dominante, ela deve ser, antes de tudo, um espaço educativo de conscientização e transformação de um povo quando se almeja uma educação para a emancipação humana.

Neste tocante, para alcançar essa educação para a emancipação humana, é necessária a valorização do indivíduo e de sua cultura como alicerces da prática educativa, “pois o aluno deve ser encarado, acima de tudo, como sujeito de sua própria formação, condição que favorece sua aprendizagem e a preparação para a cidadania”. (LIMA, 2007, p. 78)

Trabalhar uma proposta educacional voltada à emancipação humana e comprometida com a transformação social incide na escolha das concepções de currículo e no modelo de gestão definidos pelos gestores em seus espaços educativos, que podem privilegiar ou não a participação democrática. Neste sentido, o enfoque da discussão a seguir se apresenta no campo do currículo e na gestão, tendo em vista que a compreensão de alfabetização e letramento de uma equipe gestora está em correlação com a compreensão e a organização do currículo e da própria ideia de gestão.

### 2.3 O currículo, a escola e a identidade do educando

O currículo são as janelas que estaremos abrindo para que a criança veja, não a janela, mas o mundo. Num primeiro momento ela verá a janela, mas não é a janela o objeto de minha visão e, sim, o mundo.  
(NEIDSON RODRIGUES)

Para alcançar uma educação voltada para a emancipação humana um dos instrumentos que a escola deve privilegiar é o currículo. Todavia, a construção deste não é neutra, é manifestamente uma construção social, pois a escola sofre e exerce influências, já que lida com o universo da cultura. Dentre as influências sofridas destaco o poder do Estado, das tecnologias, das políticas partidárias e das ideologias.

Historicamente, as primeiras preocupações com o currículo no Brasil datam dos anos 1920. Desde então, até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas. Essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria, de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda à América Latina. Apenas na década de 1980, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada. Nesse momento, ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. (LOPES; MACEDO, 2010)

Assim, no início dos anos 1990, o campo do currículo vivia essas múltiplas influências. Os estudos em currículo assumiram um enfoque nitidamente sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico até então dominante. Os trabalhos buscavam, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder.

Na primeira metade da década despontou a ideia de que o currículo só poderia ser compreendido quando relacionado com o seu contexto social e econômico mais amplo dentro do qual se situa a escolarização. “À exceção de Paulo Freire, a maior parte das referências era a autores estrangeiros, tanto do campo do currículo como Giroux, Apple e Young, quanto da sociologia e da filosofia, como Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefebvre, Habermas e Bacherlard”. (LOPES; MACEDO, 2010, p.15)

O termo currículo possui vários sentidos. Etimologicamente, significa “ato de correr, percurso” (do verbo latino *currere*=correr) (LIBÂNEO, 2001, p. 141). No senso comum ainda predomina a ideia de currículo como o conjunto das disciplinas que o aluno deve percorrer, ou seja, a ementa ou matriz curricular, a fim de obter uma titulação, um diploma.

Na concepção de Libâneo (2001), o currículo constitui-se como o elemento nuclear do projeto pedagógico, é ele que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o currículo é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intenções e orientações previstas no projeto por meio de objetivos e conteúdos; é ele que define o que ensinar, o para quem ensinar, o como ensinar e as formas de avaliação. Isso irá se refletir nos objetivos e ações dos professores em busca de uma educação de qualidade.

Nesta definição, o currículo e os processos de ensino e aprendizagem correspondem aos objetivos da escolarização obrigatória, ou seja, realizam as atividades-fim na educação escolar, tais como a aquisição do conhecimento e da cultura, o desenvolvimento da personalidade, a formação para a cidadania, a inserção no mundo do trabalho.

As autoras Lopes e Macedo (2010, p. 15) recorrem às ideias de Burnham (1993) para discutirem uma concepção de currículo mais ampliada:

seu significado como processo social, que se realiza no espaço concreto da escola, com o papel de dar aqueles sujeitos que aí interagem, acesso a diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo, proporcionando-lhes não apenas um lastro de conhecimentos e de outras vivências que contribuam para a sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, mas também para a sua construção e de socialização do conhecimento e, assim, da instituição histórico-social de sua sociedade.

Nesta direção, a escola precisa produzir cultura com o fim de socializar o saber, a ciência, a técnica e as artes produzidas socialmente, para que todos possam ter acesso a esses bens culturais e não somente a conteúdos programáticos que atendam às prescrições do Estado.

De fato, as instituições educacionais produzem conhecimento, mas também, constroem pessoas a partir deles. Logo, é importante refletir que diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas, naturalmente, essas diferenças não são meramente individuais, mas sociais, ligadas à classe, à raça e ao gênero.

Nessa perspectiva, o currículo produz identidades e subjetividades sociais determinadas. “O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade”. (GOODSON, 2013, p. 10)

De fato, o currículo quase sempre expressa interesses dos grupos sociais com maior poder econômico, social e político. Ele se expressa na linguagem e através do código cultural dominante. As crianças da elite podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas nesse ambiente. Em contrapartida, para as crianças e jovens das classes dominadas esse código cultural muitas vezes é incompreensível.

Neste sentido, a inclusão ou a exclusão do indivíduo dentro da escola passam pela diferenciação de padrões estabelecidos no currículo, que ainda está carregado de conhecimentos inerentes à cultura da classe dominante, o que implica um distanciamento da realidade dos sujeitos que frequentam a escola pública, provenientes de camadas populares, o que pode contribuir para o seu fracasso escolar.

Cabe à escola romper com essa hegemonia dominante e passar a considerar a cultura das classes menos favorecidas como um fator importante na construção de um currículo multicultural que considere as diferenças e diversidades de seus alunos, que chegam à escola com diferentes identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia. Dessa forma, valorizar um currículo multicultural implica a apropriação das diferentes culturas, o que auxiliará os alunos no enfrentamento das lutas sociais por empregos, educação, saúde, entre outros direitos do cidadão.

Moreira e Candau (2007, p. 18) concebem o currículo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

Para Silva (2009), “o currículo é assim uma forma de representação que se constitui como sistema de regulação moral e de controle. Tanto é produto das relações de poder e identidades sociais, quanto seu determinante”.

Nessas duas referências apresentadas, o currículo é um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais, portanto, é um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) aluno(a).

Não obstante, é preciso refletir sobre quais conhecimentos escolares estão sendo privilegiados na definição de um currículo. O conhecimento escolar é compreendido, assim, como constituído por “processos de transposição didática (Chevallard) e de disciplinarização (Goodson) que transformam o conhecimento científico e demais práticas sociais de referência segundo os objetivos sociais da escolarização”. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 46).

Como definir qual conhecimento ou saber é considerado importante, válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? De acordo com Silva (2009, p. 15, grifos do autor):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo.

Se o currículo tem a atribuição de modificar as pessoas e contribuir para a construção da identidade do aluno, há uma relação direta entre as formas como se tem estruturado os currículos e os processos de “formação ou conformação” dos diversos modelos de aluno esperados, nestes termos, o currículo pode incluir práticas emancipatórias, ou de caráter mais regulatório dependendo das proposições e aspirações de quem está na gestão da seleção dos conhecimentos correspondentes aos seus interesses.

Logo, um currículo que atenda aos interesses regulatórios do sistema contemplará os conteúdos e conhecimentos necessários para a inserção no mercado de trabalho, uma vez que é preciso qualificar mais mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. Segundo Arroyo (2007, p. 24),

o ordenamento dos conteúdos por séries, níveis, disciplinas, gradeado e precedente, por lógicas de mérito e sucesso nada mais é do que a tradução curricular dessa lógica do mercado e da visão mercantilizada que nós fazemos dos educandos.

Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzi-lo à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza. Cabe ressaltar que o mercado não exige muitos conhecimentos do funcionário, em muitos casos, basta apenas que este saiba ler, escrever e contar.

Sob essa ótica, faz-se necessário observar a concepção de alfabetização e letramento dentro de um currículo, já que a relação entre leitura e escrita tem forte relevância na inserção social do indivíduo, sendo um dos requisitos essenciais da cidadania.

Segundo Soares (1998), a aprendizagem da escrita de um modo restrito não altera o estado ou a condição do indivíduo no que diz respeito a aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos. O que altera a condição do indivíduo em seu meio social é a capacidade de atribuir sentido a um texto escrito, de forma crítica e

consciente, diante de uma atitude emancipada frente ao texto, entendendo-o como produto e não como verdade.

Para Freire (1981), a leitura crítica da realidade possibilita aos grupos populares uma compreensão política de sua situação no mundo e deve ser utilizada como instrumento de mudança social.

Também para Britto (2001, p. 83), a prática de leitura envolve uma ampla discussão e não pode ser vista ingenuamente como “um ato redentor, capaz de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância”. A leitura é uma prática social, uma ação cultural construída historicamente, e, conseqüentemente, “um ato de posicionamento político diante do mundo” (BRITTO, 2001, p. 84).

Diante disso, também o conceito de alfabetizado foi se alterando frente às necessidades sociais do uso da leitura e da escrita pelo indivíduo, conforme se observa na definição de alfabetizado adotada pela UNESCO (2000), que considerava o alfabetizado como “aquele que saber ler e escrever bilhetes simples”. Entretanto, ser alfabetizado envolve estar em um processo de formação contínua, em estado de letramento, uma vez que diariamente circulam novos suportes textuais em meios impressos ou virtuais, exigindo do sujeito a leitura com atribuição de sentido. Dessa forma, a Unesco atualizou sua compreensão do conceito de alfabetização:

Além de seu conceito convencional de ser um conjunto de habilidades de leitura, escrita e numeramento, atualmente, a alfabetização é compreendida como um meio de identificação, entendimento, interpretação, criação e comunicação em um mundo cada vez mais digital, mediado por textos, rico em informações e de rápidas mudanças.

Complementa ainda que:

a alfabetização empodera as pessoas e as capacita para poderem participar de forma plena na sociedade e a contribuir com o aprimoramento dos meios de sobrevivência. A alfabetização também impulsiona o desenvolvimento sustentável, possibilitando assim maior participação no mercado de trabalho, melhoria da saúde e da nutrição das crianças e da família, além de reduzir a pobreza e expandir as oportunidades na vida.

Não obstante, a escola, como instituição responsável pela alfabetização das crianças, ao abranger uma concepção de currículo rígida e segmentada de conteúdos e separada da abrangência social em que os indivíduos se desenvolvem, acaba segregando seus alunos. Desse modo, é preciso organizar um currículo que contemple um conceito de alfabetização mais amplo, que considere a formação crítica do leitor, e não a mera aprendizagem de regras gramaticais

em detrimento das práticas de leitura e escrita situadas em contextos sociais de uso da língua. Portanto, a prática de leitura deve ser prioridade no projeto pedagógico escolar e receber destaque em todas as disciplinas que compõem o currículo.

Mediante tal contextualização é que busco responder a questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização das classes populares: quando falamos de inclusão ou exclusão na sociedade, o currículo deve contemplar as habilidades básicas de escrever, ler e contar? Ou o currículo deve ensinar os conhecimentos acadêmicos e científicos ou os saberes profissionais do mundo ocupacional?

De fato, um currículo na perspectiva da promoção de uma educação de qualidade, relevante do ponto de vista da construção do conhecimento escolar e multiculturalmente orientado, deve privilegiar os conhecimentos e bens culturais que não estão acessíveis no cotidiano dos educandos, como literatura, artes, informática, atualização tecnológica, etc.

Segundo Lima (2007, p. 19):

O processo de educação formal possibilita novas formas de pensamento e de comportamento: por meio das artes e das ciências o ser humano transforma sua vida e de seus descendentes. A escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas da criança e trazendo, necessariamente, conhecimentos novos, metodologias e as áreas de conhecimento contemporâneas. O currículo se torna, assim, um instrumento de formação humana.

Sendo assim, uma gestão que busque a formação crítica do educando, como ser consciente e participativo com vistas à transformação social, privilegiará um currículo pautado em concepções e valores democráticos, inspirado no referente político da garantia do direito de todos ao conhecimento, à cultura e à formação como humanos.

Portanto, as questões fundamentais com as quais a gestão educacional tem que se ocupar são: que concepção de homem, de sociedade, de escola, de educação, de conhecimento, de cultura e currículo orientarão a escolha de suas práticas educativas? E mais, no caso dessa pesquisa, como a equipe gestora pensa o currículo no que diz respeito à alfabetização e ao letramento?

Por fim, vale destacar que concebo o currículo como um dos mais importantes instrumentos constituintes da gestão, visto que tem como dever garantir a cultura acumulada às próximas gerações.

## 2.4 A gestão democrática na escola

Para fins da presente discussão a respeito da gestão democrática na escola, é necessário em primeiro lugar apresentar alguns conceitos e abordagens que envolvem a democracia e a gestão.

Para Bobbio (1986, p. 12), a democracia é percebida como “um conjunto de regras de procedimentos para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados”.

A esse respeito, Vitor Paro (2001, p. 10, grifos do autor) afirma que a democracia:

[...] já não deve ser vista apenas em sua conotação etimológica de “governo para o povo” ou em sua versão formal de “vontade da maioria”, mas sim, em seu significado mais amplo e atual de mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente.

Neste sentido, democracia envolve participação e engajamento das pessoas nos processos decisórios e depende de um desenvolvimento cultural e político da própria sociedade. Entrelaçada a esta percepção de democracia está a gestão, que consiste na interação com o outro e depende, sobretudo, de pessoas. Só se muda a partir da disposição das pessoas, sem interesse e compromisso com a mudança social de toda a sociedade a escola por si só não transforma as relações de poder.

De acordo com Licínio Lima (2013, p. 42):

A escola não é democratizável simplesmente pela democratização das suas estruturas organizacionais de gestão, nem apenas através de eleição de diretores ou outros responsáveis; o acesso e o sucesso escolar dos alunos, a pedagogia, o currículo e a avaliação, a organização do trabalho na escola, numa escola pública como local de trabalho, as suas formas de intervenção cívica e socio-cultural com a comunidade, representam, entre outros, elementos de que depende, também essa democratização.

Os conceitos “gestão” ou “administração” são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Nas palavras de Libâneo (2001, p. 78, grifo do autor), por gestão se compreende “a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Nesse sentido, é sinônimo de *administração*”.

Segundo Paro (2012, p. 25), a administração escolar ou gestão consiste “na utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Assim, tanto os princípios quanto as funções da administração estão diretamente relacionados aos fins e à natureza da organização social em qualquer realidade e, ao mesmo tempo, são determinados por uma dada sociedade.

Neste trabalho, será adotada a perspectiva da administração conceituada por Paro. Resalto ainda que entendo a gestão democrática da educação concebida a partir de uma democracia participativa, voltada à emancipação humana, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária na promoção de uma educação com qualidade social.

Feitas as considerações iniciais, parto para a discussão acerca da condução da gestão democrática na escola.

A gestão democrática de uma escola se inicia a partir do momento em que se entende que o espaço da escola deve ser usado para exercer o diálogo e a reflexão. Nessa perspectiva, Sander (1984) recorre a Gadotti para referir-se à escola:

Como um lugar de tensão e de debate no contexto de uma sociedade em crise, enuncia seu caráter político, dizendo que **ela se constitui um espaço político-pedagógico e de liberdade**, onde os homens preocupados em se situar podem lutar por uma existência mais autêntica e numa sociedade mais justa. (SANDER, 1984, p. 79 – grifo meu)

Desta feita, a escola deve conceber a democracia como um valor social, privilegiando o diálogo, a discussão e a participação. Nesta direção, acredito que uma gestão, numa concepção democrática, efetiva-se por meio de um projeto de educação como prática de liberdade, que se dá com a participação dos sujeitos nos processos decisórios e nas escolhas coletivas, uma vez que o processo de participação na escola produz, também, efeitos culturais.

Isso porque a gestão democrática como princípio da educação nacional sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação e as diversas formas e mecanismos de participação encontradas pelas comunidades local e escolar na elaboração de planos de desenvolvimento educacional e projetos políticos pedagógicos, ao mesmo tempo em que objetiva contribuir para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social.

Sendo assim, a gestão democrática foi um valor garantido, conforme a Constituição Federal no Artigo 206, entre os sete princípios necessários que regem o ensino público do país, conforme o inciso VI: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: gestão democrática do ensino público na forma da lei”.

A execução desses princípios foi regulamentada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96) nos artigos 14 e 15:

Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Mais do que um princípio legal, a gestão democrática sinalizou uma estratégia político-pedagógica que, segundo Souza (2009, p. 200):

fora concebida naquele momento histórico, e que deveria ser desenvolvida e efetivamente implementada nos sistemas públicos de ensino, como forma de suscitar, nas gerações futuras, as bases objetivas da democracia social e do desenvolvimento nacional.,

Mesmo com a conquista da gestão democrática como um princípio legal, no campo educacional ela parece ter ficado apenas no papel e nos discursos, haja vista que muitos gestores educacionais ainda hoje, passadas mais de duas décadas, adotam como modelo de gestão o autoritarismo e a centralização.

Nesta direção, Sander (2009) se posiciona nestes termos:

Como estratégia organizacional e administrativa impõe-se, assim, a gestão democrática, conceito consagrado na Constituição cidadã de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e em numerosos instrumentos legais dos sistemas de ensino do país. Este enquadramento jurídico alimenta hoje o discurso político e o movimento intelectual dominante na gestão da educação brasileira. No entanto, ainda enfrentamos o desafio de traduzir o discurso político para efetivas práticas democráticas em numerosas instituições de ensino do país. Esse fato sugere a necessidade de um renovado engajamento político dos educadores na construção da democracia e da gestão democrática como caminhos efetivos para fazer frente às poderosas forças do mercado que inspiram a organização e a gestão produtivista na educação. (SANDER, 2009, p. 76).

Noto, nas palavras do autor, que existe um conflito entre o discurso do Estado de garantia de uma educação com gestão democrática e a estrutura hierarquizada e burocratizada apresentada em nosso sistema de ensino, imposta por políticas conservadoras e neoliberais. Isso porque, como já foi visto no item anterior, a escola sofreu influências do paradigma neoliberal,

adotando em sua estrutura e funcionamento os conceitos de eficiência, eficácia, produtividade e controle, adjetivos decorrentes da administração empresarial.

A esse respeito, Dourado (2006) ressalta que a gestão da escola não deve se confundir com a gestão empresarial, por apresentar especificidades educativas enquanto espaço social de formação humana, assim, a construção de uma cidadania plena necessita da participação efetiva dos sujeitos em seus projetos.

O entendimento desta pesquisa é que a gestão democrática não se decreta por via de lei, mas se constrói coletiva e permanentemente através do diálogo, da reflexão e do conflito, práticas inerentes quando se privilegia a liberdade e a participação de todos em busca de uma educação com qualidade social.

Lima (2007) se apoia nas concepções freirianas de educação para expressar essa perspectiva de gestão:

A concepção defendida por Paulo Freire é a de uma administração escolar radicalmente humanitária e democrática, que prevê a responsabilidade de todos os atores escolares, tanto no planejamento quanto na execução do trabalho educativo. Nessa forma de administração, cabe, a todos, o direito e o dever de construir coletivamente a escola que se deseja, em um exercício constante de reflexão, análise, debate e avaliação, traçando as metas necessárias para atingir os objetivos desejados. (LIMA, 2007, p. 135)

Em outras palavras, como a educação é um ato político, a escola deve ser um local de participação democrática onde os professores, alunos, pais e comunidade são vistos como sujeitos e executores do projeto político pedagógico e responsáveis pela construção do modelo de gestão escolar, permitindo o conflito e respeitando as diferentes concepções, sugestões e críticas de todos os envolvidos.

Nessa perspectiva, a autonomia da escola é construída socialmente e seu conceito vai além da questão administrativa, financeira e pedagógica. Ela pressupõe um confronto de interesses internos e externos entre os vários atores sociais (governo, escola, gestão, educando e comunidade). Este conceito de autonomia se ancora em Barroso (1996), que explica:

O conceito autonomia pressupõe liberdade, porém não se confunde com independência, nem com a ideia de autogoverno ou a faculdade de reger por regras próprias. A autonomia é um conceito construído socialmente e resulta sempre da confluência de várias lógicas e interesses, tais como os políticos, os voltados à gestão, os profissionais e pedagógicos os quais é preciso saber gerir, integrar e negociar. (BARROSO, 1996, p. 17)

Diante disso, a autonomia da escola se faz de forma relativa, haja vista que as escolas públicas não são organismos isolados, elas integram um sistema escolar e dependem das políticas públicas e da gestão pública. Isso quer dizer que, embora a escola tenha autonomia para criar seu próprio projeto pedagógico-curricular de acordo com sua realidade e contexto locais, sua gestão está condicionada à proposta de educação do governo, o que requer reflexão, debate e tomada de posição por parte da gestão.

Paro (2001, p. 57) observa que em uma autonomia administrativa a “descentralização de poder não pode ser confundida com a “desconcentração” de tarefas, e no que concerne à gestão financeira, a autonomia não pode ser identificada com abandono e privatização”. Para ele, a descentralização do poder se dá na medida em que possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, na tomada de decisão.

Em síntese, a participação, a autonomia e a descentralização compõem os três princípios básicos da gestão democrática. “Na concepção freiriana de educação, esses princípios encontram-se imbricados e são imprescindíveis para que a escola construa sua identidade institucional.” (LIMA, 2007, p. 84).

É evidente que a construção da identidade institucional dentro de uma gestão democrática implica uma gestão escolar que privilegie a autonomia e a participação. Diante disso, a eleição de diretores e a construção do projeto político pedagógico são elementos essenciais para a materialização de uma gestão democrática.

A reivindicação quanto à escolha dos diretores escolares por meio de processo eletivo, em âmbito nacional, é um fenômeno que se inicia no começo da década de 1980, no contexto da redemocratização política do país, em meio às conquistas educacionais dessa época.

Lima (2007, p. 56) ressalta a importância da participação da comunidade escolar na escolha do diretor, para ele: “a eleição é um mecanismo necessário para a democratização da escola pública e para o fortalecimento da participação, da responsabilidade e do amadurecimento da população”.

Entretanto, este princípio não vem sendo praticado na maioria das escolas públicas, cuja escolha dos diretores ainda consiste na indicação política e partidária, o que se configura como uma forma de “clientelismo”. De acordo com Dourado (1998, p. 82): “é uma forma arbitrária de nomeação que vai contra os princípios da gestão democrática, uma vez que o diretor se torna o representante legal do poder executivo na escola e atua de acordo com os interesses desses órgãos”.

Por clientelismo, Carvalho (1997) o entende como:

(...) um tipo de relação entre atores políticos que envolve concessão de benefícios públicos, na forma de empregos, benefícios fiscais, isenções, em troca de apoio político, sobretudo na forma de voto. Este é um dos sentidos em que o conceito é usado na literatura internacional. Clientelismo seria um atributo variável de sistemas políticos macros e podem conter maior ou menor dose de clientelismo nas relações entre atores políticos (CARVALHO, 1997).<sup>19</sup>

Neste sentido, o diretor se torna um mero executor de tarefas burocráticas a serviço das secretarias de educação, cumprindo normas impostas de cima para baixo, considerando os interesses políticos em detrimento dos interesses educacionais, centralizando as decisões em seu poder, sem permitir a prática reflexiva e dialógica dentro do espaço escolar, adotando, em muitos casos, uma administração autoritária.

Outro fator predominante no clientelismo é a indicação de diretores que não possuem formação adequada para ocuparem o cargo. A respeito de competências técnicas, para os cargos de direção a LDB, no art. 64, determina:

ART. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 60)

Portanto, um diretor, além de ser um administrador, deve ser também um educador. Espera-se ainda que enquanto educador seja dotado de consciência política para atuar como um agente transformador em seu meio.

Paro (2001) compreende que as eleições são um modo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas reforçadoras da cidadania, sendo um fator de eliminação e/ou redução de influências partidárias na nomeação do diretor. Reforça ainda que, através da eleição, pode-se escolher alguém que se articula com os interesses da escola. Nestes termos, espera-se que o diretor, além de competência técnica, seja alguém comprometido com a mudança social.

Segundo Lima (2007), o diretor transformador deve ter duas características fundamentais:

**A primeira, é a busca de embasamento teórico**, porque além das particularidades da função administrativa, são essenciais a atualização e a formação pedagógica do diretor, em estreita relação com a prática produzida, visando à análise crítica dos procedimentos adotados. **A segunda é o compromisso político-pedagógico**, o qual, na visão de Paulo Freire, significa o posicionamento reflexivo e crítico a respeito do “ideal que temos de homem e de soci-

<sup>19</sup>Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52581997000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003)>.

idade e às ações educativas relacionadas ao tipo e às características da educação que tornarão viável a construção da escola que queremos” (PADILHA, 2002, p. 18 apud LIMA, 2007, p. 33-34). (grifos meus)

Portanto, a forma de escolha do diretor, por si só, não assegura a garantia de uma gestão democrática, é preciso ir além. É preciso um compromisso do diretor com a democracia, com a transformação da escola pública em um espaço de diálogo, de formação crítica, de conscientização e de respeito a todas as classes; este deve lutar junto com a comunidade escolar pelos direitos da coletividade para construir a escola que queremos.

Não obstante, a escola que queremos se torna uma possibilidade na construção do projeto político pedagógico que representa a identidade da escola.

#### **2.4.1 A construção do projeto político pedagógico – a identidade da escola**

Não se pode negar que o projeto político pedagógico (PPP) é uma das expressões materiais da gestão democrática por excelência, uma vez que se constitui como um mecanismo de participação e construção da autonomia escolar.

Vieira (2015, p. 29) destaca que:

Segundo a LDB, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a primeira e principal das atribuições da escola, devendo sua gestão orientar-se para tal finalidade. Isto porque desta definição dependem muitas outras. A proposta pedagógica é, com efeito, o norte da escola, definindo caminhos e rumos que uma determinada comunidade busca para si e para aqueles que se agregam em seu entorno.

Assim, para determinar o direcionamento da escola e definir os rumos e os caminhos a perseguir na construção do PPP, primeiramente é necessário definir a concepção de educação, de aluno e de sociedade que deseja construir, estabelecendo sua filosofia de educação, definindo sua identidade institucional. Isso requer pensar a função social da escola e a que projeto político ela relaciona a sua prática educativa: se a uma concepção de gestão empresarial ou de uma educação para emancipação humana.

Em um PPP na concepção da gestão empresarial, não há espaço para a participação e a reflexão sobre a prática pedagógica ou sobre a concepção de educação pelos professores e demais membros da comunidade escolar; a preocupação deste modelo está mais voltada para o funcionamento da lógica do sistema e o atendimento de metas impostas pelos vários indicadores de qualidade da educação.

Segundo Vieira (2001, p. 51), trata-se de “uma visão reducionista da escola, que valoriza apenas o burocrático, o cartorial, o bancário, sem nenhuma reflexão mais substantiva a respeito do ideal de sociedade e de homem que se pretende formar”.

Em contrapartida, um PPP que vislumbra a concepção emancipatória de educação prioriza o diálogo e a prática reflexiva e participativa de todos os envolvidos (gestores, professores, equipe administrativa, alunos, pais) na definição dos rumos e caminhos da escola. Sendo assim, o PPP representa um importante instrumento de autonomia de uma gestão democrática ao se tornar uma oportunidade para “a tomada de consciência sobre os principais problemas da escola, para o debate sobre as possibilidades de solução e para a definição de responsabilidades coletivas e pessoais que vão eliminar os obstáculos e alcançar os objetivos”. (LIMA, 2007, p. 94)

Nesta direção, Silva Jr. (2015) afirma que a autonomia da escola só se viabiliza pela construção deste Projeto:

Para a construção da autonomia da escola faz-se necessária a elaboração de um verdadeiro projeto pedagógico, ou seja, a produção de um grande documento, fruto de discussão e do consenso entre todos os trabalhadores da escola acerca do futuro pretendido para a instituição e seus atores. Como definição de um horizonte desejável e desejado, um projeto pedagógico é muito mais que um plano diretor e menos ainda poderia ser confundido com um plano “do Diretor” (SILVA JR., 2015, p. 29, grifo do autor).

Nas palavras do autor, o PPP não pode ser visto como uma simples produção de um documento elaborado pelo diretor para ser engavetado ou para atendimento às finalidades burocráticas, ele, enquanto instrumento de organização da escola, deve ser consolidado por meio de um processo de ação-reflexão-ação através do diálogo, que demanda o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar na consecução de uma educação que garanta o desenvolvimento pleno do educando e sua formação para a cidadania.

Logo, compreendo que o envolvimento de todos na construção do PPP desencadeia uma reflexão coletiva, um engajamento concreto no ato de decidir, de se perceber sujeito responsável pela transformação e conquista de uma educação mais justa e igualitária. Assim, a escola cumpre sua função social de preparar indivíduos críticos, reflexivos e conscientes para o exercício efetivo da cidadania.

Em síntese, uma gestão democrática só se materializa de fato com a participação dos sujeitos, que, tomados pelo sentimento de pertencimento a uma causa coletiva, propõem-se a lutar por uma educação de qualidade, pela equidade e pela justiça social.

Nesse sentido, as concepções de alfabetização e letramento de uma equipe gestora seriam a representação das concepções de todos os sujeitos envolvidos, uma vez que infiro que as questões educacionais municipais devem ser discutidas mediante a visão de conjunto, e orientadas por um propósito comum, que é o compromisso com a qualidade da educação pública. Não obstante, essa qualidade compreende a socialização de informações pela gestão educacional ao acesso de todos: como a proposta pedagógica municipal, o currículo, a concepção de educação quanto à sua função social e política, a concepção de aluno, a formação da cidadania, etc., para mediar a ação educativa que se realiza na escola, principalmente, no que tange ao ensino da leitura e escrita.

### 3. “A VOZ DOS GESTORES”

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja, compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido.

(FREIRE, 1967, p. 142)

Neste capítulo será analisada a visão dos gestores educacionais, dos gestores escolares e do presidente do Conselho Municipal de Educação a respeito das concepções de alfabetização e letramento na pré-escola e como elas se articulam com as práticas escolares e suas relações com o currículo e a formação dos professores da Educação Infantil.

A aquisição da leitura e da escrita é um processo iminente na vida da criança, seja pela questão social, cultural, familiar ou escolar, visto que ler e escrever se constituem como um patrimônio cultural que está ao acesso de todos, ainda que de forma diferenciada. Entretanto, uma questão ainda permeia o cotidiano das escolas e dos gestores do ensino: “como as crianças aprendem a ler e a escrever?”

Essa pergunta se tornou mais instigante a partir das mudanças conceituais que o termo alfabetização sofreu a partir da década de 1980, em virtude do momento social, econômico, de lutas de grupos sociais e de pesquisadores defensores da infância e, ainda, do advento tecnológico em que surge o termo letramento, quando se reconhece a função social da escrita, uma vez que este é produto das práticas sociais em que o uso da escrita se faz necessário, suscitando reflexões acerca da aprendizagem da língua oral e escrita.

Soma-se a isso a integração da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que exigiu uma reflexão quanto a sua função pedagógica e à importância do seu papel na inserção das crianças na cultura letrada, bem como ao respeito às especificidades da infância. Isto porque, até então, na Educação Infantil predominavam apenas o brincar, o caráter assistencialista e a criança era vista como um sujeito incapaz e dependente, assim como a introdução

da criança no mundo letrado ou “das letras” era concebida como uma atribuição do primeiro ano do Ensino Fundamental. Por sua vez, a concepção de criança e o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento também acompanharam estas mudanças.

Doravante, essa nova concepção de alfabetização sob a perspectiva do letramento, a reconceitualização da função pedagógica da Educação Infantil e a concepção de criança como um sujeito de direitos refletiram também na preocupação quanto ao perfil do docente atuante nesta etapa da educação, elevando as exigências quanto ao seu nível de formação, destituindo a concepção assistencialista relacionada ao “dom” associado à maternidade e a concepção de currículo prescritivo, que era visto como uma lista de conteúdos a se seguir para um currículo narrativo e multiculturalmente construído, contemplando a diversidade linguística, étnico-racial, de gênero, regional e socioeconômica presente na sociedade atual. Neste contexto, cabe aos municípios a elaboração de uma proposta pedagógica que garanta o acesso das crianças a esses direitos.

Diante disso, refletir sobre a compreensão de alfabetização e letramento na pré-escola na escola pública significa considerar quais as concepções de criança e de pré-escola são defendidas pela gestão de ensino, considerando seu modelo de gestão e tendo em vista uma perspectiva de educação para a emancipação humana ou para o atendimento ao projeto liberal de ensino vigente no país.

Nesta direção, algumas categorias surgiram a partir das entrevistas: a concepção de Educação Infantil, em que reflito sobre a concepção de pré-escola; a concepção de alfabetização e letramento, e, por fim, de currículo. Segundo Gomes (2004, p.70): “A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série.” Ainda sobre a categorização, as autoras Ludke e André (1986, p. 49) pontuam:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

Nessa perspectiva, Galiazzi e Moraes (2005, p. 116) completam que:

Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Daí a im-

portância de sua descrição cuidadosa, sempre no sentido de mostrar aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador.

Para o alcance dessa abstração, foi realizado um trabalho árduo em pesquisa bibliográfica a respeito das discussões acerca da temática envolvendo a alfabetização e o letramento e a gestão da educação em teóricos das duas áreas. Apoiei-me também na leitura de trabalhos científicos, em *sites*, na participação em seminários e na própria vivência profissional, que contribuíram para as conexões e relações na produção dos dados e a discussão de possíveis contribuições que favoreçam a reflexão mais sistemática sobre a alfabetização pelos gestores educacionais, na condução da organização e do planejamento do ensino da linguagem oral e escrita na pré-escola.

Vale lembrar que nesta pesquisa o conceito de alfabetização se ancora em Soares (2016), sendo entendida como um processo distinto do letramento, porém, indissociável e interdependente do mesmo.

Para a apresentação dos dados obtidos, procurei nesse trabalho organizar as categorias de maneira a apresentar a discussão teórica e os excertos das entrevistas, evidenciando a compreensão dos sujeitos a respeito de cada temática, identificando as concordâncias e destacando as divergências em cada categoria, bem como as considerações pertinentes à discussão apresentada.

Para iniciar os procedimentos de análise, considero necessário retomar o problema desta pesquisa: Como a alfabetização e o letramento são compreendidos pela equipe gestora que organiza a proposta de ensino para o Jardim II<sup>20</sup> no município de Catalão? E, como objetivo geral: Conhecer a compreensão da equipe gestora desta rede municipal de ensino no que diz respeito às concepções de alfabetização e letramento que orientam a elaboração da proposta de ensino para o Jardim II e como se articulam com as práticas escolares.

Em busca de respostas para as questões que deram origem a esta pesquisa, neste primeiro momento abordo a concepção de Educação Infantil e pré-escola defendida no município. Antes de discorrer sobre essa questão, vale lembrar o que alguns documentos oficiais e pesquisadores pontuam a respeito do assunto.

Segundo o Art. 29 da LDB 9394/96, “a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade”, de modo que ela se torne, assim, um sujeito de direitos, sendo estes garantidos tanto pela escola quanto pela família.

---

<sup>20</sup> Nomenclatura adotada no município pesquisado para as crianças de 5 anos.

Segundo Moss (apud MACHADO 2002, p. 242), “as crianças precisam ser vistas como cidadãos de direitos e como co-construtores do conhecimento, identidade e cultura”, ou seja, a criança já chega à escola com um amplo conhecimento prévio de mundo, tecnologia e cultura, sendo papel da escola ampliá-lo.

De acordo com o RCNEI (1998, p. 21):

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.

Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura.

É importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2013, p. 86) concebem a visão de criança como o sujeito do processo de educação:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.

Isso significa que a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que participa.

Segundo Kramer e Abramovay (1986, p. 35), a Educação Infantil deve desenvolver:

[...] um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, assumem a aquisição de novos conhecimentos.

A respeito da função pedagógica da Educação Infantil, o documento *Práticas Cotidianas da Educação Infantil* (2009, p. 9, grifos no original) afirma que esta etapa possui três funções indissociáveis:

Podemos reivindicar três funções indissociáveis para as creches e pré-escolas. Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, **para educar e cuidar**, crianças entre 0 e 5 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e

meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua **formação na cidadania**. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e **ampliação de saberes e conhecimentos** de diferentes naturezas entre crianças e adultos.

Segundo este documento, a Educação Infantil deve cuidar tanto do aspecto social, afetivo e cognitivo, quanto ser um espaço de participação e de atuação ativa da criança no desenvolvimento de sua cidadania, respeitando a vivência do seu tempo de infância e promovendo a inserção e a produção de cultura proporcionada pela interação entre crianças e adultos. Neste sentido, o documento concebe a educação infantil como uma etapa que privilegia o desenvolvimento integral da criança e a reconhece como ser social e produtor de cultura.

Ao privilegiar o desenvolvimento integral da criança, a Educação Infantil oportuniza a igualdade do acesso aos bens culturais e a ampliação de conhecimentos e saberes às diferentes classes sociais, contribuindo para que, enquanto sujeitos marcados pelas ideias de democracia e justiça social, possam lutar contra qualquer forma de exclusão social, assim, a criança percebe-se envolta no exercício de cidadania. Segundo Faria (2002, p. 206, grifos meus):

Além do direito à assistência, a pré-escola precisa estar comprometida e planejada para ser um espaço de aprendizagem, socialização e animação, onde a criança possa ser criança, isto é, possa desenvolver-se integralmente (corpo e mente; cognitivo, afetivo e emotivo; senso estético e pensamento científico), com atividades diferentes da escola e da sua casa; portanto, **sem ser aluno e sem ser trabalhador**. “Elevar” sua cultura e a cultura de sua classe é um complemento para a melhoria da qualidade de vida. Ter acesso à cultura de outras classes é um direito e não é (apenas, já que é também) mais uma forma de aculturação em relação à cultura dos adultos e à cultura dominante.

Entretanto, ainda se tem atribuído à Educação Infantil a função propedêutica de educação, ou seja, a preparação da criança para estudos posteriores, representada pela presença de atividades repetitivas de treino motor e percepção visual, balizando-se na crença de que quanto mais cedo iniciarem os trabalhos acerca da alfabetização, mais sucesso as crianças terão no futuro, pensamento incutido pelo Neoliberalismo, como se a resolução de todos os problemas de exclusão social e cultural da sociedade fossem resolvidos pela antecipação de conteúdos ou pela preparação da criança para o mercado de trabalho.

A este respeito, Kramer (1989, p. 22-23) pontua:

Os adeptos da função propedêutica pautam-se na crença de que a educação infantil tem um grande poder, capaz de resolver todos os problemas futuros, pois todo o desempenho escolar das crianças seria garantido pelo trabalho

realizado na referida etapa da educação. Novamente, percebemos que o conhecimento é proveniente do meio, do todo que se encontra externo ao sujeito.

O documento *Pedagogia do Cotidiano* (2006) se opõe veemente a este tipo de função na Educação Infantil. O documento salienta que:

A pedagogia do cotidiano de forma alguma nega a “formação intelectual das crianças e a apropriação de outros saberes” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 46) advindos dos campos de experiências, mas se opõe incisivamente à antecipação do trabalho desenvolvido pelos anos iniciais do ensino fundamental na educação infantil. Afinal, contrapomo-nos à perspectiva educacional propedêutica defendida pelos economistas de que as crianças devem ser consideradas capital humano a ser investido desde a mais tenra idade (CARVALHO, 2006, p.26, grifos do autor).

Diante deste contexto legal apresentado, observo uma forte crítica em relação ao ensino propedêutico na Educação Infantil.

A seguir, apresento as falas dos entrevistados e as possíveis concepções observadas a partir das entrevistas. Percebi que as funções da Educação Infantil, como a socialização, a preparação para a entrada do Ensino Fundamental e a ludicidade, marcaram presença nas respostas dos entrevistados. Em algumas, observei a complementariedade entre uma e outra, mas é praticamente unânime a compreensão isolada da função da Educação Infantil por cada um dos sujeitos.

### 3.1 Um olhar sobre a Educação Infantil: a função propedêutica

#### 3.1.1. A formação para o mercado de trabalho

É possível observar na fala do Secretário de Educação uma concepção propedêutica de Educação Infantil, que se revela na preocupação que o entrevistado demonstra a respeito da preparação da criança para o futuro profissional, para a formação da sua cidadania, conforme os excertos abaixo:

*[...] entendo que a criança ela tem que ser preparada não para ser um empregado, mas preparado para ser **uma grande cidadã**, que tenha opção de escolha, no seu **futuro profissional**, então sendo mais protagonista do ensino.*

*[...] criar essa concepção de que a **criança** não está indo para a escola simplesmente pra que ela **seja treinada para o trabalho**, mas que ela está sendo efetivamente ensinada para que ela **tenha autonomia suficiente**, opção de*

*escolha quando ela estiver na fase adulta e uma condição que seja **equânime** pra todas as pessoas.*

*[...] então, é essa **autonomia** que eu quero que essa **criança** tenha, de saber exatamente separar e ter noção do que é certo, o que é que é errado e quem está agindo certo, e quem tá agindo errado;*

*[...] tornar a **criança mais cidadã**, no sentido que ela tenha condições de reflexão crítica, não seja alienada. (Secretário de Educação)*

Ao relacionar a cidadania com a opção de escolha e a desalienação, é importante compreender a que tipo de cidadania o entrevistado se refere, e, ainda, alienada ao quê? Considerando que a gestão de ensino do município se apoia na vertente liberal, conforme fala do entrevistado: “os projetos que nós temos são projetos de linha liberal, embora eu entenda que nós, nada impede que a gente pode ter um viés mais marxista”, o seu conceito de cidadania se aproxima fortemente da preparação para o mercado de trabalho.

Outra questão a ser refletida na fala do entrevistado é sobre a “opção de escolha” para seu futuro profissional. Se considerarmos o atual cenário educacional da escola pública, a criação da BNCC e a reforma do ensino médio, qual opção de escolha a criança vinda de uma classe social mais popular tem quanto ao seu futuro profissional? O que lhe cabe diante da exclusão social que o modelo Neoliberal oferece? É escolher ao final de sua formação do ensino médio um dentre os cursos técnicos ofertados, com o intuito de se qualificar e se inserir no mercado de trabalho, perpetuando sua condição de capital humano.

Logo, um modelo de educação que tenha como objetivo levar o educando a aprender o domínio da leitura e da escrita, na crença de que esta seja a base necessária para que ele melhore as suas condições de vida e atenda às exigências do mercado, dificilmente incentivará uma criança à construção do seu pensamento crítico e à reflexão sobre sua condição enquanto sujeito de direitos, o que irá refletir na formação de sua cidadania.

Neste contexto, faz-se necessário pontuar uma questão: de que forma a gestão pode contribuir para que essa criança desenvolva uma reflexão crítica, se ela, desde o início de sua vida escolar, já tem um itinerário a percorrer? Segundo Lima (2007), “a cidadania ativa e a democracia plena constituem, na visão de Freire, fatores essenciais à superação da dominação e da exclusão presentes na sociedade em que vivemos”. É importante realçar que trabalhar com uma linguagem oral e escrita que convide à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva, pode favorecer a construção da cidadania numa perspectiva humanizadora.

Por fim, no que diz respeito à visão propedêutica, Lima (2007, p.112) se opõe a essa ideia que busca atender aos anseios do capitalismo em detrimento da formação emancipadora do indivíduo:

A preocupação fundamental é com a preparação do jovem para o futuro, especificamente para o mercado de trabalho. É preciso pensar a escola e o aluno no presente, analisar o que a instituição pode oferecer, hoje, pois sua função não deve ser apenas a de preparar para o vestibular e para o emprego futuro, mas possibilitar o crescimento de cidadãos críticos, capazes de reconhecer, atuar e transformar a sua e as diversas realidades presentes no contexto.

Portanto, o que deve ser priorizado na Educação Infantil é o momento presente da criança, mais especificamente seu desenvolvimento integral, e não o preparo para um papel futuro a ser desempenhado na sociedade.

Uma prática pedagógica que vise à formação de cidadãos tem de se propor e se dispor a olhar para as crianças pequenas enxergando seus potenciais e reconhecendo a legitimidade do que conhecem e fazem: sua cultura, seus modos de valorizar e compreender as coisas do mundo. (PNAIC, 2016)

Assim, parece haver um reconhecimento de que, nessa etapa, aqueles objetivos mais gerais de preparo para a cidadania e para o mundo do trabalho devem estar integrados ao desenvolvimento da pessoa, no caso, a criança pequena, que vive uma fase importante: seus primeiros anos de vida e a construção de sua identidade.

### 3.1.2 A educação infantil como base para etapas futuras

Não muito diferente da visão do secretário, as falas da diretora pedagógica, da diretora escolar e da coordenadora pedagógica<sup>21</sup> associam a Educação Infantil a um alicerce para o desenvolvimento e futuras aprendizagens, como é possível verificar nos excertos abaixo:

*[...] que eu acho que a educação infantil é a base, é ali que começa um alicerce pra começar toda a educação no decorrer dos anos;  
[...] uma boa educação com eles, bom aprendizado, que eles saiam quase alfabetizados (Dir. Esc.)*

*[..] eu acho que é a base, é o primeiro tijolinho que você coloca na estrutura cognitiva no conhecimento cognitivo da criança.  
[...] quando a professora tá ali ministrando, trabalhando a coordenação motora fina, quando a professora tá trabalhando a coordenação motora grossa, quando a professora leva ela pro pátio e coloca ela em linha, coloca ela pulando. Então ela já está **trabalhando os movimentos de coordenação**, então isso é importante para a criança, porque vai ajudar no desenvolvimento tanto motor quanto cognitivo. (Coord. Ped.)*

<sup>21</sup> Neste texto serão adotadas as nomenclaturas **Dir. Esc.** para referir-se à diretora escolar, **Coord. Ped.** para referir-se à Coordenadora Pedagógica e **Dir.Ped.** para referir-se à Diretora Pedagógica.

*[...] Porque é na criança onde tudo começa! Vou usar o exemplo de escovar os dentes que é bem básico, é básico! Se a criança aprende lá na sua primeira infância escovar os seus dentes adequadamente qual a chance dela parar de fazer isso lá para a frente? agora se ela não foi ensinada, se ela não foi educada, se ela não adquiriu aquela educação, quando ela chegar lá mais na frente, para você apresentar isso para ela, você tem um pouco mais de dificuldade, então assim, quanto mais cedo... (Dir. Ped.)*

Diante disso, percebo uma concepção de criança mais voltada à ideia de que a Educação Infantil é associada inadequadamente à preparação para etapas futuras. Tal concepção é vista pelo caráter propedêutico da pré-escola na preparação da criança para o Ensino Fundamental ao se apoiar em exercícios repetitivos de discriminação visual e coordenação motora.

Como salienta Soares (2011, n. p.), na concepção propedêutica a Educação Infantil é associada, inadequadamente, à ideia de que “essa etapa prepararia a criança para o ensino fundamental. [...] Essa era a visão que se tinha décadas atrás, a de que a criança precisava adquirir certas condições para então aprender a ler e escrever”.

Conforme exposição da autora, essa ideia me remete à concepção de prontidão para a alfabetização, prática recorrente desde os anos 1960, quando o sucesso da alfabetização era associado ao treino perceptomotor, por meio de exercícios repetitivos de pontilhados e pontinhos. Todavia, apesar de ressaltar que essa era a visão de décadas atrás, essa prática é evidenciada ainda hoje em algumas salas de Educação Infantil, cujas atividades consistem no traçado e na memorização visual das letras, requerendo dos alunos discriminação visual e auditiva e coordenação motora.

As autoras Albuquerque e Leite (2011, p. 99) pontuam que os exercícios preparatórios são, assim, substituídos pelo trabalho sequencial com letras, “iniciando pelo reconhecimento e escrita de vogais, seguindo-se o trabalho com as consoantes e famílias silábicas”. A ênfase está no desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras, a diferença é que letras e palavras são utilizadas em vez de outros traçados, formas ou figuras como antigamente.

Quanto ao uso de atividades de prontidão na pré-escola, as mesmas podem ser identificadas nas tarefas envolvendo o ensino da leitura e da escrita baseadas em métodos de alfabetização, em especial, o método sintético, que consiste na apresentação de letras, formação de sílabas até chegar à formação da palavra associando as letras aos sons das sílabas, através de atividades motoras e repetitivas, compreendendo que o processo de alfabetização ocorre de forma segmentada. Isso nada mais é do que uma forma de preparação para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Para Soares (2017), a adoção de métodos sempre esteve presente na tradição do ensino da leitura e escrita, conforme a autora:

Quando se fala em alfabetização, pensa-se logo no método para alfabetizar, no caminho pelo qual se levará a criança ou o adulto a aprender a ler e a escrever: em um passado já distante, a soletração; depois (e até hoje?), a silabação, ou a palavração, a sentencição, o método global... De forma mais abrangente, o caminho da parte para o todo (da letra ou da sílaba à palavra, à sentença, do conto ou ao texto), isto é, o caminho em direção à síntese – os métodos sintéticos. (SOARES, 2017, p. 178)

Não refutando esta tradição, a adoção de métodos no ensino da leitura e da escrita foi relatada no discurso da coordenadora pedagógica:

*[...] Eu acredito em todos os métodos de alfabetização que alcance o sucesso, porque assim, hoje tem muita onda, porque o método tradicional não pode mais, não funciona, eu vou falar um pouco como professora, e um pouco como mãe e avó porque eu vivi os dois momentos com meus filhos e com os netos. O que eu vou te falar do **tradicional**? Ele é eficiente? Infelizmente para algumas crianças são, para outras não, **mas eu ainda concordo que é o melhor método.***

*[...] A **questão da coordenação motora**, porque hoje em dia você não trabalha e eu acho de extrema importância você trabalhar o pontilhado, então eu comprava revistinha de pontilhado, eu comprava revistinha de coordenação motora, eu comprava musiquinha do pau de sebo.*

*[...] Eu não sou muito fã do **construtivismo não**, aqueles que só falam assim, só no lúdico, mas eu acho que existe uma mistura dos dois...[...] Mas tem que ter interferência do outro, então assim, não existe um método eficiente sozinho, eu acho que tem que ter uma mistura dos dois. (Coord. Ped.)*

O primeiro aspecto observado no relato da coordenadora refere-se ao empirismo de sua vivência enquanto professora e de sua ação pedagógica com os filhos e netos, destacando-se que as questões teóricas são importantes para a compreensão do processo sem fragmentá-lo. É realçada também a importância dada à coordenação motora associada ao sucesso de uma boa alfabetização. Se o objetivo da pré-escola for o “preparar para o primeiro ano do ensino fundamental”, a prática da coordenadora está condizente com o modelo escolar esperado. O que verifico é a sua preocupação com a eficiência do seu método para atingir um objetivo, que, no caso, é a alfabetização do aluno.

Contudo, acerca do método, Soares (2016) destaca que essa tem sido uma grande questão no processo de alfabetização. Entretanto, a autora alerta que não se trata de uma questão de método, mas de conhecer como a criança aprende.

Isso me leva a refletir sobre outro ponto: a formação do profissional de Educação Infantil. Conforme informado pela entrevistada, a sua formação é em nível de magistério e sua licenciatura é em História, sendo que sua atuação foi predominantemente no Ensino Fundamental:

*[...] sou professora licenciada, formada primeiramente em magistério, depois graduada em licenciatura em história, trabalho com o ensino fundamental há mais de 20 anos, na coordenação da educação infantil apenas desde 2013, entrei na educação infantil em 2013 como coordenadora. (Coord. Ped)*

Considerando a formação da entrevistada e sua experiência no Ensino Fundamental infiro que a sua preferência pelo método tradicional e a reprodução do modelo escolar na Educação Infantil podem ser justificadas pela sua experiência anterior e sua formação em nível superior, o que evidencia o quanto é importante a formação de um pedagogo na atuação em salas de Educação Infantil, bem como para o provimento dos cargos de gestão pedagógica, uma vez que sua formação inicial interfere diretamente em suas concepções e práticas de alfabetização e letramento, bem como na compreensão do desenvolvimento infantil.

Segundo Libâneo (1996, p. 68), a “ausência do pedagogo junto às instituições educativas deixa uma lacuna, pois, somente o pedagogo poderá coordenar e melhor orientar os trabalhos pedagógicos das instituições infantis”.

Neste sentido, é preciso considerar o trabalho mediador do professor nas relações entre o processo de ensino e aprendizagem no ensino da leitura e da escrita, bem como conhecer o processo de desenvolvimento da criança.

Cagliari (1998, p. 89) argumenta:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo a sua interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá o professor de encaminhar de forma produtiva o processo de aprendizagem.

Outro aspecto levantado é sua resistência à proposta do construtivismo, observo neste enunciado a compreensão parcial da entrevistada acerca desta teoria que foi apontada por ela como associada ao lúdico. Tal parcialidade se deve ao fato de que o construtivismo enfatiza o papel da escrita, sobretudo, de uma escrita espontânea ou inventada, processo por meio do qual a criança se apropria do sistema alfabético e das convenções da escrita, em decorrência de sua inserção no mundo da cultura do escrito, a partir de suas relações com o contexto social e cultural, o que muitas pessoas confundem com ludicidade. Assim, torna-se desnecessário, nessa perspectiva, o ensino sistemático do código escrito e suas convenções.

O construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-

se as teorias, práticas e métodos tradicionais (MORTATTI, 2006, p.10 apud Soares, 2016, p. 29, grifos do autor).

Cabe ressaltar a pertinência da fala da entrevistada quanto ao uso de vários métodos no ensino da língua oral e escrita. Noto em seu discurso que ela conseguiu uma prática exitosa com um dos netos e com o outro não. Isso porque cada criança tem seu tempo e seu modo de aprender, sua individualidade. Nesta direção, Soares (2017, p. 46) pontua:

Não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exige formas diferenciadas de ação pedagógica.

Considerando o diálogo necessário entre essa etapa e a escolaridade obrigatória, é preciso reconhecer as especificidades da criança pequena e não simplesmente copiar práticas tradicionais do Ensino Fundamental, sem a devida reflexão. As atividades promovidas na pré-escola evidenciaram uma forte influência do processo de alfabetização nos tipos de atividades desenvolvidas.

Essa prática está pautada no ensino transmissivo e formal do conhecimento das letras do alfabeto, na repetição e na consciência fonológica, desprovida de qualquer sentido e significado para a criança, e nada contribui para que as crianças avancem em sua compreensão sobre o funcionamento da escrita. A este respeito, foi possível verificar no discurso da coordenadora o uso de atividades na pré-escola nesta perspectiva:

*[...] A professora usa muito atividades xerocadas, a secretaria ela nos fornece a atividade de registro, ela nos oferece semanalmente as atividades elaboradas pela escola dentro do planejamento é pensado a alfabetização. [...] por exemplo, vai introduzir a letra U (é uma sequência?) É uma sequência não obrigatoriamente seguida, mas é uma sequência, **trabalhou as vogais, elas já estão introduzindo as consoantes** (então é o sistema alfabético?) Isso. Não que a gente trabalhou o J agora não possa trabalhar o M, depende, porque elas programam historinhas e contam essa história e aproveita os ganchos da história para **trabalhar palavra dentro daquela história**. (Coord. Ped.)*

Quanto ao uso da literatura em sala de aula como pretexto para fins de identificação de letras ou palavras, Baptista (2010) se apoia em Soares para criticar tal prática:

Como salienta Soares (2008), é preciso libertar a literatura infantil de uma cultura escolar que, frequentemente, a considera como um instrumento pedagógico e não como literatura que possui um valor em si mesma: que é fonte de prazer e de experiências estéticas. Creches e pré-escolas devem e podem realizar um trabalho de imersão da criança no mundo literário, superando uma

visão instrucional, pragmática e escolarizante da literatura infantil. (BAPTISTA, 2010, p. 8).

Verifico ainda no discurso da coordenadora a integração da prontidão à concepção de maturidade da criança como um fator determinante para aprender a ler e a escrever, realçando também, como condição, a preparação de um trabalho anterior, conforme os excertos:

*[...] Em alguns casos eu acho que algumas crianças e aqui eu vou te dizer que **isso vai do indivíduo**, não estão preparadas porque ainda não desenvolveu a sua maturidade, e aí? essa alfabetização vai ocorrer com essa criança? Não! Vai ocorrer de uma certa forma? Vai! Quando ela **alcançar a maturidade** da cognição dela para ela desenvolver; [...] porque eu acredito que quando a criança não tem nenhum problema que interfira na sua cognição, no seu processo de desenvolvimento mental, motor, sim, **pode se alfabetizar**. (Coord. Ped.)*

Na mesma direção, a coordenadora complementa:

*[...] **Pode-se alfabetizar**, eu acredito que a maioria delas, elas estão preparadas para serem alfabetizadas **se for feito um trabalho anterior** e eu acredito que nós estamos no caminho certo, **porque as meninas do maternal já estão preparando as crianças para serem alfabetizadas**. (Coord. Ped.)*

A entrevistada parece ignorar qualquer tipo de conhecimento que a criança tenha sobre a escrita proveniente de outros ambientes que não os da escola, bem como não considera as interferências do contexto social e cultural no qual a criança está inserida na construção de sua formação leitora. De acordo com as DCNEI (2013, p. 86):

Não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer, elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes.

Brandão e Rosa (2011, p. 14) pontuam a este respeito:

No Brasil, até os anos 1960, predominava o discurso da maturidade para a alfabetização. Em outras palavras, a aprendizagem da leitura e da escrita resultaria de um amadurecimento de certas habilidades, de modo que o ensino estaria condicionado a esse desabrochar natural que, supostamente, deveria ocorrer em torno dos seis ou sete anos. Acreditava-se ainda que a criança não teria qualquer interesse em ler e escrever até essa idade e que tentativas de a alfabetizar antes disso eram vistas até mesmo como prejudiciais ao seu desenvolvimento, já que as crianças não estariam prontas para essa aprendizagem.

A posição das autoras reitera o que foi exposto por Soares a respeito da prontidão no ensino da linguagem oral e escrita, pois, hoje sabemos que as crianças antes mesmo de entrarem

na escola já se interessam pela leitura e a escrita, uma vez que estão cercadas por símbolos, marcas, sons, imagens.

Diante disso, percebo claramente a concepção de prontidão para a alfabetização nas falas da coordenadora pedagógica. Em contraposição ao discurso da coordenadora, a diretora pedagógica expressa sua posição quanto à função da pré-escola como uma etapa que não é para alfabetizar, pois isso compete ao Ensino Fundamental, devendo trabalhar outras habilidades na criança, como a psicomotricidade, a lateralidade, noções espaciais, etc.

*[...] eu gostaria de deixar bem delineado com você, a gente não entende a pré-escola como uma pré-alfabetização, como se prega muito, como se divulga. E as vezes o professor do primeiro ano culpabiliza, responsabiliza o professor da pré-escola, “ah, mas esse aluno não aprendeu nada!” A apresentação dos símbolos, você entendeu, as significâncias sim, mas uma pré-alfabetização, e isso tem que ficar muito claro.*

*[...] a alfabetização em si ela começa no primeiro ano, no ensino fundamental, porém, a pré-escola também não vai negar o conhecimento à criança, então é onde entra a questão dos conhecimentos, é onde entra a questão da socialização, do reconhecimento, o letramento em si, que é o conhecimento de mundo;*

*[...] sem aquela obrigatoriedade da criança sair da pré-escola silábica, silábico-alfabético...*

*[...] O que se espera que ele saia com o conhecimento de psicomotricidade mais apurado. Que ele chegue na alfabetização, ele tenha condição de manusear um lápis, que ele tenha condição de fazer um recorte, ele tenha condição de discernir o que é direita e o que é esquerda, a professora falar faça abaixo do caderno. (Dir. Ped.)*

Noto, em sua fala, a centralidade com relação ao desenvolvimento da psicomotricidade apurada na pré-escola para auxiliar no processo de alfabetização, neste sentido, sua concepção pauta-se também na função propedêutica da Educação Infantil. Quanto ao ensino da leitura e da escrita, ao relatar a apresentação dos símbolos e das significâncias, infiro que a mesma associe sua aprendizagem da linguagem escrita à aquisição de um sistema de codificação que transforma unidades sonoras em unidades gráficas.

Desta feita, como justificar esse antagonismo no discurso das duas entrevistadas? Se, de um lado, a diretora pedagógica afirma que não é para alfabetizar, do outro, a partir das falas da coordenadora, é possível ver a centralidade que o ensino da língua oral e da escrita ocupa no seu planejamento escolar?

É notória a divergência entre a concepção de pré-escola da diretora pedagógica e dos demais entrevistados e isso suscita uma preocupação: como é a articulação e o suporte pedagógico entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas, se considerarmos o fato de que é

esta Secretaria a responsável pela orientação das diretrizes pedagógicas e curriculares do município e as escolas respondem a ela? Isso é uma questão que deve ser pensada à luz da gestão e do currículo.

### 3.1.3 A Educação Infantil e o desenvolvimento global da criança

Se, por um lado, temos a concepção propedêutica da Educação Infantil, em outra vertente temos a concepção legal preconizada no Art. 29 da LDB, que entende que o desenvolvimento da criança deve ser integral. Essa dimensão integral exige a indissociabilidade entre o educar e o cuidar no atendimento às crianças, o que significa contemplar as dimensões intelectuais e sociais, em outras palavras, deve-se proporcionar às crianças experiências e saberes, incluindo desde a valorização dos patrimônios culturais, ambientais, artísticos, tecnológicos, de modo a contribuir para sua formação enquanto sujeito histórico.

Reconhecer todas as dimensões do desenvolvimento e não como coisas distintas ou áreas separadas é fundamental, “pois evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública”. (PNEI, 2006, p. 11).

A concepção de desenvolvimento global da criança foi citada pela diretora pedagógica, desta forma:

*[...] atender a criança na sua amplitude, nos seus aspectos gerais, globais, você tem que olhar o lado social, você tem que olhar a integração que está dentro do social, você tem que olhar a questão do desenvolvimento e aí o desenvolvimento em todos os seus aspectos, psicomotor, oral, da oralidade, você tem que olhar da intelectualidade. (Dir. Ped.)*

A diretora pedagógica diz reconhecer a importância da socialização, da integração da criança, do desenvolvimento psicomotor e oral no desenvolvimento global, no entanto, não faz referência em seu discurso ao acesso à cultura que é construída nas relações sociais e no meio em que os indivíduos estão inseridos. Sendo parte de um dos direitos que a criança tem, considero que o seu conceito está incompleto, pois, destoa parcialmente da concepção de Educação Infantil preconizada nas DCNEIs (2013, p. 86):

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas

das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

Além de reconhecer o valor das interações das crianças com outras crianças e com parceiros adultos e a importância de se olhar para as práticas culturais com as quais estas se envolvem, as DCNEIS ainda destacam a brincadeira como atividade privilegiada na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida humana.

É importante destacar que nenhum dos sujeitos mencionou a cultura<sup>22</sup> como um direito da criança, não apareceu em nenhuma das falas dos entrevistados, nem se percebeu referência a uma concepção de criança enquanto sujeito que é, e não “um vir a ser”. Sendo sujeito histórico, ela tem direito a outros saberes e a conhecimentos que não são pautados apenas em cidadania, na formação para o trabalho, no desenvolvimento motor e demais habilidades relacionadas, mas, também, ao acesso à cultura, que é um direito garantido à criança desde à Educação Infantil.

Paro (2018, p. 40) pondera que:

Numa sociedade em que as amplas camadas trabalhadoras são relegadas a uma posição de subalternidade em todos os campos sociais, políticos e econômicos, parece mesmo que somente as elites no poder e os grupos a elas associados tem o direito a usufruir aquilo que, no decurso da história, a humanidade criou, com o esforço precisamente dos trabalhadores de todas as gerações.

Reafirmando essa concepção de um sujeito histórico que herda e produz cultura, o documento Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil (2006, p. 13) apresenta uma concepção de criança que destoa desse conceito simplista:

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele (BRASIL, 1994a). A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura (FARIA, 1999).

É nas relações, interações e brincadeiras que as crianças se envolvem com diferentes linguagens e diferentes pares (adultos ou outras crianças), adquirindo e produzindo cultura. Entendendo a criança como um sujeito de direitos, a creche e a pré-escola devem ser espaços de garantia do direito à brincadeira. Segundo Baptista (2010, p. 2):

---

<sup>22</sup> Conceito de cultura aqui entendido como o conjunto de conhecimentos, valores, crenças, arte, filosofia, ciência, tudo, enfim, que é produzido pelo homem em sua transcendência da natureza e que o constitui como ser histórico. (PARO, 2018, p. 35-36)

A brincadeira, forma privilegiada de a criança se manifestar e produzir cultura, é o elemento central para a constituição da ação educacional e deve ser entendida como fonte de conhecimento sobre a criança e sobre seu processo de apropriação e de produção de cultura.

Nas palavras de Moraes (2010, p. 5):

Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico.

Neste sentido, a Educação Infantil deve favorecer que a criança adquira e amplie sua cultura em um ambiente propício ao seu pleno desenvolvimento, onde ela possa ser criança desenvolvendo-se integralmente sem a intencionalidade de transformá-la em aluno ou trabalhador.

### 3.1.4 A educação infantil sem letras

Uma terceira concepção foi apontada durante a entrevista, a qual entende a Educação Infantil como uma etapa mais recreativa, pautada na ludicidade, na aprendizagem de outros tipos de linguagem, como corporal, musical, pictórica; um tempo desprovido de aprender conteúdos formais e específicos de escolarização neste contexto associado à alfabetização. Essa visão se aproxima da fala do presidente do Conselho Municipal de Educação:

*[...] Uma educação de qualidade e efetiva, que aconteça realmente **a educação que não seja um mero cuidar**, que seja uma educação efetiva;*

***O ensinar, não escolarizado**, educar e trabalhar os aspectos cognitivos e ludicidade;*

*[...] embora as **escolas escolarizam muito**, assim, eu até tinha uma grande divergência enquanto eu estava na creche porque eles tinham uma proposta muito intensificada de escolarização na educação infantil, e era uma luta muito grande **eu não acredito** que o processo caminhe por aí.*

Infiro em sua fala a defesa desta postura, uma vez que para ele a função essencial da Educação Infantil é proporcionar momentos de atividades em que predomine o lúdico. Observo, ainda, uma ênfase muito grande no discurso do presidente em relação à “não-escolarização”, fato por ele justificado pela intensificação das atividades escolarizantes na Educação Infantil,

sugerindo um modelo de escolarização nesta etapa semelhante ao do Ensino Fundamental. Com relação ao modelo escolarizante na Educação Infantil, Machado (1999, p. 86) salienta:

Transpõem-se para a educação infantil procedimentos utilizados nas escolas de ensino fundamental de modo caricato: as crianças deslocando-se de um espaço para outro andando em filas ou sentadas em mesas olhando para uma lousa, realizando exercícios repetitivos e elogiadas ou punidas conforme sua performance atenda ou não a critérios rígidos e formais das professoras ou dos professores.

Ao enfatizar o não escolarizar e priorizar o desenvolvimento cognitivo e a ludicidade, o entrevistado esquece que a escrita também é objeto de interesse das crianças, sendo considerada também um direito:

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. (DCNEI, 2013, p. 94).

Entretanto, a sua condução no ensino junto à Educação Infantil demanda cuidado e intencionalidade pedagógica adequada a esta faixa etária, considerando as especificidades e as singularidades da criança pequena. Nessa perspectiva, as atividades com lápis e papel também podem ser lúdicas e surgem tão somente como uma das possibilidades dentro do trabalho com a linguagem escrita.

De acordo com Soares (2009, p.8), até o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o trabalho com a leitura e a escrita cabia apenas ao Ensino Fundamental:

Até muito recentemente, assumia-se que a criança só poderia dar início ao seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita em determinada idade e, por conseguinte, em determinado momento de sua educação institucionalizada, como por exemplo, aqui no Brasil, aos 06 anos, idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental.

Outro fator que contribui para essa perspectiva de rejeição do ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil é que ainda hoje persiste para muitos a tradição assistencialista com relação à função das creches no que tange aos cuidados físicos, de higiene, alimentação e guarda da criança, o que prejudica as possibilidades de desenvolvimento integral da mesma.

### 3.1.5 Dicotomia cuidar e educar: uma questão a resolver

Durante as entrevistas outra questão levantada foi sobre a função da creche e da pré-escola. Tal questionamento tinha como intenção perceber se havia dicotomia entre o cuidar e educar e como os entrevistados a percebiam.

De acordo com o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação (2006):

Tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental. Esses fatos, somados ao modelo de “educação escolar”, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dos estudos realizados percebo que a creche historicamente assumiu um caráter mais assistencial e a pré-escola uma função mais educativa, como se ambas fossem etapas distintas, e não uma só, da Educação Infantil, como se as duas não devessem se fundamentar em princípios comuns sob a indissociabilidade do cuidar e do educar.

Tal dicotomia aparece na fala da coordenadora pedagógica, que relata a centralidade da brincadeira e jogos até o maternal I e a partir do maternal II, atividades e registro com lápis e papel, demonstrando uma separação pedagógica dentro desta etapa, conforme o excerto abaixo:

*[...] Olha existe o **meio-termo**, e a gente percebe a diferenciação e a preocupação até no Maternal I. No maternal I, as professoras **priorizam mais a brincadeira, não existe aquela prioridade para a atividade de registro por exemplo**, (as crianças até o maternal II fazem atividade de registro?) Fazem, uma vez ou outra, duas vezes por semana ou uma por semana, mas não existe aquela obrigação, **a prioridade é o brinquedo, a brincadeira lúdica, o jogo que vai ensinar, mas não a atividade de registrar**. Do maternal II existe o comprometimento de mostrar para a criança, de começar a aplicar as atividades de registro, trabalhar a coordenação motora fina, **pegar no lápis para facilitar o trabalho inicial do jardim I**. (Coord. Ped.)*

Neste sentido, a necessidade de romper com a dicotomia educar/cuidar se torna indispensável na Educação Infantil, conforme ressaltam as DCNEIS (2013<sup>23</sup>):

<sup>23</sup> Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e a atualização dessas Diretrizes. A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação

Têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (p. 82).

Dessa forma, o cuidar e o educar devem estar presentes de forma integrada e não em detrimento um do outro, considerando a criança como sujeito de direitos: direito de ser ouvida, de ser respeitada em sua especificidade, de ser acolhida com cuidado, de ampliar seus saberes, de se apropriar da cultura e de produzir cultura; direito a participar das diferentes linguagens e, a partir delas, construir sua identidade; direito de brincar, correr, pular, de ao acesso aos bens culturais, dentre eles, a língua oral e escrita; e direito de construir sua cidadania a partir do falar, do sentir, do se expressar, de suas relações com o outro, de se respeitar suas igualdades e diferenças.

Enfim, cuidar e educar na Educação Infantil demanda compreender que a prática pedagógica nesta etapa de ensino se trata de uma forma diferenciada da prática do Ensino Fundamental. Faz-se necessária a atuação de um profissional formado, com conhecimentos teóricos e práticos para compreensão do conceito de criança, infância e do processo de desenvolvimento infantil, a fim de que sejam priorizados indissociavelmente esses dois aspectos junto à criança.

Após o levantamento das respostas dos sujeitos, percebo que a concepção de Educação Infantil e pré-escola de quatro dos cinco entrevistados - exceto o presidente do Conselho Municipal – inclui diferentes visões deste nível de ensino e de funções da pré-escola. Pauta-se predominantemente na função propedêutica de Educação Infantil com vistas à alfabetização ou à preparação para etapas futuras, desconsiderando a formação da criança enquanto sujeito de direitos, principalmente o de ser criança na etapa em que se encontra.

Ao acatar um ensino propedêutico, a gestão pedagógica desconsidera, ainda, as indicações do Artigo 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2013, p. 100):

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

---

Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil. (DCNEI, 2013, p. 82).

Assim, entendo que a concepção de Educação Infantil dos sujeitos aparece de maneira divergente das orientações postas pelos documentos referenciados, assim como dos autores que servem de referencial teórico desta pesquisa. Segundo Campos (2006, p. 22),

Vários estudos apontam para o descompasso entre as concepções defendidas pelos documentos oficiais de orientação curricular, o discurso das equipes de supervisão, o planejamento das unidades, quando existente, e as práticas observadas no cotidiano. Essa situação parece mais agravada nas creches, mas também é preocupante nas pré-escolas, onde continua a predominar um modelo escolarizante restrito.

Isso demonstra que as dimensões sociais e pedagógicas da Educação Infantil ainda não foram compreendidas pelos gestores assim como por outros profissionais, sendo necessária a formação continuada dos professores, gestores e outros envolvidos no campo educacional, a fim de evitar repetição de modelos do Ensino Fundamental, bem como privar a criança de participar da cultura oral e escrita e de outras culturas infantis por acreditar que este é um período predominantemente destinado ao lúdico e/ou à socialização.

Diante das diferentes práticas e concepções de Educação Infantil, verifico, então, a necessidade de elaborar um documento próprio do município, com o intuito de ilustrar a identidade, a organização e a gestão de trabalho da Educação Infantil para servir de auxílio na sistematização e na organização da prática educativa nesta etapa de ensino, concebida em um princípio comum.

Assim, o desafio na elaboração deste documento se encontra em definir qual compromisso político e qual trabalho pedagógico serão assumidos pela gestão e de que maneira ele pode colaborar para a construção de uma educação crítica, humanista e emancipadora, cujo princípio não seja a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. De acordo com Lima (2007, p. 33-34):

**o compromisso político-pedagógico**, o qual, na visão de Paulo Freire, significa o posicionamento reflexivo e crítico a respeito do “ideal que temos de homem e de sociedade e às ações educativas relacionadas ao tipo e às características da educação que tornarão viável a construção da escola que queremos.

Compreendo que a pré-escola tem uma função pedagógica e um papel social importante se considerarmos como ponto de partida os conhecimentos que a criança traz ao chegar à escola e os ampliarmos através de atividades que têm um significado concreto para a vida desta e, concomitantemente, assegurarmos a aquisição de novos conhecimentos, dentre eles, a leitura e

a escrita, rejeitando qualquer tipo de educação bancária, que desconsidera o papel ativo que a criança possui na construção do conhecimento.

Neste trabalho, acredito que a criança é um sujeito ativo e participante na construção de seu conhecimento, e, por consequência, na formação de sua cidadania quando se torna o sujeito central no processo de ensino aprendizagem, conforme defendido nas DCNEIS.

Reitero, por fim, a importância do respeito ao direito da criança de viver seu tempo de infância e de considerar a brincadeira como a essência da Educação Infantil. Em contrapartida, acreditando que é na escola que muitas crianças têm a oportunidade de expandir sua cultura e se apropriar de outros bens culturais é que entendo que o acesso à leitura e à escrita é um direito que contribui para a conscientização do indivíduo quanto ao seu papel transformador da realidade social.

### **3.2 A alfabetização como aquisição do sistema alfabético**

Saber ler e escrever é condição básica para a inserção social, pois vivemos em uma sociedade grafocêntrica, haja vista que, no dia-a-dia dos indivíduos, a escrita está presente em todos os espaços e a todo o momento, cumprindo diferentes funções.

Vale aqui destacar como alguns/mas investigadores/as compreendem a alfabetização. Segundo Soares (1999, p. 19), entende-se por alfabetizado:

Aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.

De acordo com Carvalho (2006, p. 19, grifo do autor), a alfabetização pode ser entendida:

Como um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita.

As autoras Kramer e Abramovay (1985, p.103, grifos das autoras) consideram a alfabetização como um processo ativo de leitura e interpretação, em que a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta.

Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, alfabetização não se confunde **com um processo que se inicia repentinamente, mas é um processo em construção.**

Cagliari (2009, p. 64) também pontua acerca da alfabetização: “para se ler um texto escrito é preciso, antes de tudo saber decifrar o que está escrito. Para se alfabetizar é preciso dominar as letras, ou seja, conhecer sua dimensão gráfica e sonora”.

Rojo (2009) entende a alfabetização como:

“ação de alfabetizar, ensinar a ler e a escrever”, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado. Contudo, para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. (ROJO, 2009, p. 10-11, grifos da autora).

Diante desses conceitos, é possível perceber que estes/as autores/as compreendem a importância da aprendizagem do código escrito e suas relações no desenvolvimento da linguagem como algo necessário à apropriação da escrita pela criança.

Todavia, consideram também que, para a apropriação da leitura e da escrita pela criança, este processo de aquisição do código escrito não pode ocorrer sozinho, configurando-se em uma prática predominantemente escolar, baseada no ensino e no domínio do alfabeto, na composição de sílabas, na relação fonema-grafema, desenvolvida em atividades mecanicistas e repetitivas, já discutidas em outras oportunidades nesta pesquisa.

Tais concepções de alfabetização são importantes, pois contribuem para a orientação das práticas do ensino da leitura e da escrita na pré-escola. Neste sentido, a análise deste item se respalda teoricamente nas concepções destes autores.

Diante disto, a presente análise inicia-se com a pergunta: Qual a concepção de alfabetização e de letramento defendida no município? Para melhor compreensão dos dois processos, as respostas a esta pergunta foram divididas em subcategorias: a) alfabetização e b) letramento. Contudo, reforço que minha compreensão é que estes são processos indissociáveis.

Foi meu propósito, também, conhecer a compreensão dos entrevistados no âmbito individual acerca da alfabetização e do letramento, isto porque pode ocorrer que o entendimento individual não seja o mesmo assumido por eles no município enquanto gestores educacionais.

Antes de apresentar as falas dos sujeitos, acho necessário justificar a ausência da fala do Secretário nesta abordagem, em virtude do entrevistado ter delegado à Diretora Pedagógica a temática da alfabetização e do letramento, expressando-se nestes termos: “eu endosso o trabalho que a diretora pedagógica já está fazendo, isso porque partiu de mim, do nosso consenso, numa reunião que nós fizemos com toda equipe, eu acho que eu tenho muito disso, a confiança” (SEC.), e também do Presidente do Conselho Municipal de Educação que informou que “ainda não houve discussão formal desse tema pelos membros, por ser prioridade neste momento a regularização das creches”.

Feitos os apontamentos iniciais, parto para as análises a respeito da concepção de alfabetização pelo município. Segundo a diretora pedagógica:

***Não tem uma teoria!** Olha só a gente não tem um autor específico nessa concepção de letramento/alfabetização. Na realidade hoje a gente não tem algo assim, que fale nós seguimos isso (delineado) nós não temos, é algo que precisa ser construído sim, e a gente está aproveitando agora todas essas mudanças que tem que implementar o currículo, tem que fazer as adaptações da BNCC para já traçar isso. (Dir. Ped.)*

Diante da resposta da entrevistada, noto que a rede municipal não possui uma concepção de alfabetização definida. Embora reconhecendo a importância da questão, a rede está aguardando a implementação da BNCC pelo estado para a definição e construção do currículo. Isso levanta uma preocupação no que se refere às práticas desenvolvidas pelas escolas, haja vista que se não há uma concepção definida no município, cada gestor escolar pode desenvolver aquela que mais se aproxima da sua experiência empírica enquanto professor, aluno ou ocupante de outros cargos desempenhados na gestão de ensino.

A ausência de uma concepção de alfabetização assumida pelo município pode ser um dos fatores que contribuíram também para que no CMEI participante da pesquisa, na fala da sua diretora escolar, não houvesse uma concepção de alfabetização e que este estaria aguardando a construção do seu PPP e da BNCC para definição, conforme o excerto abaixo:

*[...] Não tem concepção de alfabetização e letramento no CMEI, aguardando a finalização do PPP e da BNCC. (Dir. Esc.)*

*[...] Não, porque a alfabetização, as atividades são da rede, são todos os CMEI trabalham o mesmo conteúdo, a mesma atividade (Dir. esc.).*

Ao reiterar que não há uma concepção, pois as atividades são da rede e todas trabalham o mesmo conteúdo, isso demonstra, paralelamente, pouca autonomia que a escola tem quanto à definição dos seus conteúdos, já que as atividades são enviadas pela Secretaria de Educação.

O que se pode inferir das duas falas é a linearidade presente nas enunciações das duas entrevistadas ao afirmarem não haver uma concepção de alfabetização adotada na rede e na escola, mostrando uma convergência de discursos. Todavia, o ponto em comum que precisa ser ressaltado é o condicionamento de uma concepção ao advento de algum documento, seja pela implementação da BNCC ou pela construção do projeto político pedagógico. Diante disso, reflito: se não há nenhuma concepção de alfabetização adotada no município e nas escolas, de que forma está sendo desenvolvido o ensino da leitura e da escrita na pré-escola? Este ensino se baseia em quais parâmetros?

Nesta direção, procurei saber se a gestão educacional e a gestão escolar se apoiavam em algum documento para o planejamento das atividades:

*A gente trabalha na linha do **pensamento sociointeracionista**, porque todas as nossas ações se voltam pra ela, **por conta do material que a gente utilizava**, que a gente acabou continuando mesmo sem o material, mas na mesma prática, que é onde a gente vê a questão da prática pedagógica, que o próprio material trabalhava muito a **prática pedagógica**, tinha **algumas pranchas de registro somente**, então a gente continuou nessa linha de trabalho. É, mas dizer que é algo específico não tem, que é o que está sendo estruturado. (Dir. Ped.).*

*[...] a gente busca em cima, não tem o livro, mas está trabalhando justamente como, **igual estava no livro também**. Era umas atividades e vai acompanhando o que já era. (Então está seguindo a mesma base?) A mesma base, só não tem o livro em mãos. (Dir. esc.)*

*[...] Não é que a gente continua seguindo (o livro), é que as orientações de conteúdo dele são boas, não é que a gente segue as orientações, **a gente mescla a orientação dele com outras de outras escolas, mas a maioria são de lá**. Por que a gente abolir uma coisa que é boa? (Coord. Ped.)*

Percebo, assim, uma aproximação entre as falas dos entrevistados quanto à continuidade da linha de trabalho estar condicionada ao uso da apostila didática utilizada no ano anterior, cuja base teórica é a sociointeracionista<sup>24</sup>, conforme relatado pela diretora pedagógica, mesmo não tendo o livro em meio impresso.

<sup>24</sup> Conforme descrito no livro do Sistema de Ensino adotado pela Rede – a proposta de escrita do material didático segue a concepção interacionista. (p. 4). A concepção interacionista busca favorecer dinâmicas de aprendizagens interativas, em função de reconhecer a “importância das interações e das relações equilibradas” entre as crianças e adultos, a fim de conquistar avanços no desenvolvimento intelectual, físico-motor e sócio afetivo. (p. 5).

Segundo a perspectiva sociointeracionista, a escola assume um papel de grande importância na inserção das crianças na cultura escrita desde cedo. Nesta perspectiva, a alfabetização passa a ser entendida como um longo processo que começa bem antes do ano escolar, em que se espera que a criança seja alfabetizada e consiga escrever pequenos textos.

É importante ressaltar também que todo sistema de ensino contém uma concepção de infância e de linguagem que determina as relações entre forma e conteúdo e livro. Neste sentido, caberia em outro momento verificar a qual qualidade as entrevistadas estão se referindo, isto porque, por trás de cada material impresso, encontra-se um tipo de representação social, haja vista que embora seja o mesmo sistema de ensino, o material produzido para as escolas públicas e privadas é diferente. Provavelmente isso ocorra em função do contexto social, das “deficiências e carências” culturais que o grupo dominante que elabora este material julga que os alunos de classes mais populares possuem.

Considerando que a proposta assumida na fala da Diretora Pedagógica é a sociointeracionista, noto uma contradição quanto à prática do ensino da leitura e da escrita no município a partir de sua enunciação, bem como a da coordenadora pedagógica, pois percebo uma prática desenvolvida com ênfase na alfabetização como um código escrito e não na construção de um processo de linguagem escrita, conforme os excertos abaixo:

*[...] “O nosso aluno estava chegando no primeiro ano ele não sabia pular, você ia fazer uma atividade criativa com ele: pule com os dois pés, pule com o pé direito, pule com o pé esquerdo, **você quer fazer o “E” com o menino faz uma corda, coloca, risca com o giz de cera o chão, coloca ele para andar em cima, coloca ele para contornar, circular cadeira, coloca ele para fazer zig e zag**” (Dir. Ped.)*

Ao apontar o ensino da letra E, baseado numa sequência, é possível identificar na fala da diretora uma concepção que se aproxima de uma ideia de que a escrita das letras pode estar associada, também, à vivência corporal e motora que possibilita a interiorização dos movimentos necessários para reproduzi-las.

De acordo com o RCNEI (1998, p. 120):

Nas atividades de ensino de letras, uma das sequências, por exemplo, pode ser: primeiro uma atividade com o corpo (andar sobre linhas, fazer o contorno das letras na areia ou na lixa etc.), seguida de uma atividade oral de identificação de letras, cópia e, posteriormente, a permissão para escrevê-la sem copiar. Essa concepção considera a aprendizagem da linguagem escrita, exclusivamente, como a aquisição de um sistema de codificação que transforma unidades sonoras em unidades gráficas. As atividades são organizadas em sequências com o intuito de facilitar essa aprendizagem às crianças, baseadas em definições do que é fácil ou difícil, do ponto de vista do professor.

Para a coordenadora pedagógica, o ensino da escrita pode ser desenvolvido a partir da apresentação das vogais e de um trabalho com as consoantes posteriormente:

*[...] Por exemplo vai introduzir a letra U (é uma sequência?) É uma sequência não obrigatoriamente seguida, mas é uma sequência, **trabalhou as vogais, elas já estão introduzindo as consoantes** (então é o sistema alfabético?) Isso é, então aí, não que a gente trabalhou o J agora não possa trabalhar o M, depende... [por exemplo trabalhou a letra B, lá na frente agora vai trabalhar A Casa Sonolenta, vai trabalhar o S, o N, o L, volta na letra B, lógico que volta].*

Na verdade, o relato da coordenadora aponta para uma prática de ensino tradicional, por meio de um ensino transmissivo e formal das letras do alfabeto, iniciando primeiro pelas vogais e depois pelas consoantes, com base em uma mesma sequência envolvendo cada letra: apresentação da letra a ser aprendida, apresentação de palavras que começam com ela, identificação da letra nas palavras apresentadas, realização de um treino gráfico da letra. Também foi possível observar em seu relato que seu entendimento de alfabetização está relacionado ao método de ensino desenvolvido:

*[...] ele tem que ter **autonomia**, ele tem que **estar consciente do alfabeto porque ele tem que saber**, é lógico que ele **não vai saber o processo da alfabetização**, mas ele tem que saber se ele pegar o **B e juntar com o A**, ele **formou a palavrinha BA**, eu não vou falar pra você que ele saber ler que vai juntar o B com o A e vai formar a palavra babá, mas ele tem que saber o processo que se eu juntar o C com o A, eu formo CA, aí **CA é a letrinha do nome do meu colega** e aí ele vai fazer o registro do C com o A.*

*[...] Eu acredito em todos os métodos de alfabetização (Coord. Ped.)*

Mediante o relato da entrevistada, é possível observar em sua fala a adoção do método sintético de alfabetização, que consiste na apresentação das partes (letras, sílabas) para o todo (palavração/sentença).

Percebo, a partir da fala da coordenadora pedagógica, que mesmo com a ampla discussão acerca da alfabetização e do letramento, o ensino da língua escrita continua sendo tratado como uma questão de método e de prontidão, ou seja, preocupa-se com o ensino e não em como a criança aprende.

Cagliari (2009) argumenta que nesse tipo de método os alunos são expostos exclusivamente ao processo de ensino, seja com a adoção de apostilas ou não:

O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierárquica estabelecida, do mais fácil para o mais difícil. O aluno seja ele quem for, parte de um ponto inicial zero, igual todos, e vai progredindo, através dos elementos já dominados de maneira lógica e ordenada. (CAGLIARI, 2009, p. 64).

O autor ressalta em sua citação a pretensão da escola em relação à homogeneidade do aluno, considerando que todos estão no mesmo ponto de partida, entretanto, isto é desconsiderar as diferentes experiências e apropriações do sujeito quanto às práticas de leitura e escrita provenientes do seu contexto social, cultural e familiar que interferem no desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

De acordo com Smolka (2012, p. 65), “a leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo”.

Ao se referir à autonomia, “ele tem que ter **autonomia**, ele tem que **estar consciente do alfabeto porque ele tem que saber**”, portanto, a coordenadora pedagógica atribui ao aluno a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. Em outro momento, ela aponta novamente a autonomia da criança quanto aos conhecimentos que deve adquirir já no Jardim I: “Agora é diferente, por exemplo a criança do Jardim I ela **tem que ter autonomia** para registrar o seu nome conhecer as letras do seu nome e no mínimo conhecer e quantificar até 10”. (Coord. Ped.)

Nesta direção, o apontamento de Smolka (2012) acerca da alfabetização na escola reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a “ilusão da autonomia”. Assim, considero pertinente a este contexto a definição da autora para o conceito de “autônomo pela escola”:

“Autônomo” é aquele que “entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que “não precisa perguntar”; é aquele que “não precisa dos outros”. Revela-se o mito da autossuficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os “fracos e incompetentes”. (SMOLKA, 2012, p. 65, grifo da autora).

Entretanto, é preciso adotar no ensino da língua escrita uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem da leitura e da escrita como a aprendizagem de habilidades individuais.

Neste sentido, pode-se inferir que a compreensão do conceito de alfabetização das entrevistadas enquanto gestoras volta-se para a apropriação do sistema alfabético da escrita.

Todavia, quanto à compreensão individual dos entrevistados, também foi apontada a alfabetização no seu sentido mais abrangente, conforme exposto nas falas do Presidente do CME:

*[...] Uma coisa que eu não acredito é que a gente seja alfabetizado, concretizar ela até o terceiro ano, porque eu acho que ela vai além do terceiro ano. (Você acha que é um processo contínuo?) Eu acho que é um processo contínuo porque assim consegue cumprir uma etapa da alfabetização, mas ela não completa não, eu acho que isso perdura por mais tempo. (Pres. CME.)*

*[...] eu entendo que é ler, escrever e interpretar, isso é um processo mais longo, porque o interpretar requer mais conteúdo e à medida que você vai conseguindo isso que a sua vida escolar vai avançando, é a vivência escolar e aí você vai ganhando uma gama de conhecimento e você vai se alfabetizando, porque ler e escrever, apenas ler e escrever não é alfabetização e nós temos essa concepção, se sabe ler, decodificar e escrever a gente entende como sendo alfabetizado. (Pres. CME)*

Pela resposta do Presidente do Conselho posso perceber que há uma compreensão coerente sobre a alfabetização como um processo contínuo que acompanha o indivíduo e que a criança, além de aprender a ler e a escrever, deve saber interpretar, não apenas na fase escolar, mas em todos os contextos sociais e culturais a que está exposta, ampliando o seu conhecimento de mundo. Para Rojo (2009), a compreensão de alfabetização transcende o aprender a ler e a escrever, é necessário:

Compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. (ROJO, 2009, p. 11).

Neste sentido, o entrevistado compreende a alfabetização num sentido mais abrangente, que não o vinculado ao ensino do código escrito, nem a uma série ou etapa, que perdura e ocorre de acordo com as vivências dos alunos em práticas sociais e letradas. Dessa forma, a sua compreensão é coerente com a afirmação de Soares (2017, p. 16): “é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido”, conhecido por letramento.

Concluo, portanto, que, se por um lado, compreende-se o princípio alfabético como um conhecimento essencial à aprendizagem da escrita, por outro, sabe-se que ele não é suficiente diante das exigências sociais quanto ao uso da leitura e da escrita, o letramento, sendo necessária uma discussão acerca do seu conceito.

### 3.2.1 Letramentos

Letramento é o termo que vem sendo utilizado para indicar a inserção dos indivíduos em práticas sociais que envolvem o uso da escrita. O surgimento deste termo está relacionado às exigências sociais do uso da leitura e da escrita em decorrência da globalização, dos avanços tecnológicos e das demandas do mercado a partir dos anos 1980.

Segundo Soares (1999, p. 40), por letrado entende-se:

O indivíduo que vive em estado de letramento, e não só aquele que saber ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

A autora complementa: “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, 1999, p.72).

Dessa forma, cada pessoa, ao ter que interagir em situações em que a escrita se faz presente, torna-se letrada. Não há indivíduos iletrados em uma sociedade em que a escrita está presente nas relações sociais, pois, de forma autônoma ou mediada por outras pessoas, todos participam dessas situações.

Assim, desde muito cedo, as crianças participam, mesmo que de forma assistemática, do mundo letrado, pois sofrem influência de práticas letradas vivendo em uma sociedade em que as pessoas são usuárias da linguagem, lendo, escrevendo, falando, ouvindo nos diversos espaços sociais.

De acordo com Carvalho e Mendonça (2006, p.19), o letramento pode ser definido:

Como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo.

Nesta direção, o RCNEI (1998, p.121) conceitua o letramento como:

Produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

Diante disso, é possível dizer que as crianças, por viverem desde o nascimento em um mundo letrado, já chegam à escola com um conhecimento prévio acerca da linguagem oral e escrita, assim, cabe à escola além de alfabetizar, dar as condições necessárias para o letramento.

Entretanto, muitos educadores ainda confundem o conceito de letramento, conforme observado nas falas das (os) entrevistadas (os) a respeito do seu entendimento sobre este conceito. Nas respostas dos sujeitos, foi comum o uso de expressões que denotam dúvida, imprecisão, desconhecimento, tal como observado nos excertos abaixo, comprovando o quão incompreendida é essa temática para a maioria deles:

*[...] o letramento ele é desenvolvido na creche. O infantil, [...] ele tem que ser desenvolvido também entra com os projetos, todos os projetos. Aqui a gente está trabalhando projetos, e são muitos. Minis projetos, um projeto mais prolongado (Dir. Esc.)*

*[...] Para a educação infantil a base pedagógica é letramento mesmo e é baseado mais no trabalho de letramento e alfabetização na forma lúdica, porque dá autonomia e individualidade para a criança, para a criança construir o seu conhecimento. Eu acho isso importante? Eu acho muito! Mas tem crianças que precisam de uma interferência maior.*

*[...] a gente está dando os primeiros passos com relação essa questão da educação infantil, da alfabetização, do letramento para a educação infantil é tudo novo, tanto é novo pra mim que estou a pouco tempo na educação infantil, quanto para os professores que já tem mais de 10 anos que estava na educação infantil mas que não trabalhava nessa linha, e tudo é novo. (Coord. Ped.)*

No âmbito individual, a coordenadora pedagógica se posiciona por meio destas palavras:

*[...] Olha, o letramento eu acho no meu ponto de vista, toda criança já vem de casa, por mais falta de informação que ela tenha, de alguma forma ela conhece. Ela conhece o A, ela conhece o E, assim, esse letramento a maioria das crianças ela já vem com ela de casa, ela tem contato com a televisão e isso a mídia nos auxilia muito atualmente, o celular, porque as vezes a criança não tem o que comer, mas tem o celular da mãe para dedar lá.*

*[...] Então assim, tem televisão, então esse letramento a maioria das crianças já vem com ele de casa, a escola e aí é minha opinião, vai sistematizar isso, e, alfabetizar essa criança e transformar esse letramento, essa letra A, o fundamento, ou seja, é com o A que escreve seu nome, que seu nome é Amanda, é com A que escreve o nominho do coleguinha, então assim essa é a minha concepção. (Coord.Ped.)*

O conceito da coordenadora indica uma das perspectivas do letramento, que, segundo Kleiman (2012), é aquele que examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados em relação aos sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras, sílabas e assim sucessivamente). Em outras palavras, para ela ser letrado significa ter desenvolvida

e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. A coordenadora acredita que a atividade de associar as letras aos nomes das crianças e juntá-las formando sílabas executa práticas de letramento, contudo, esta prática está relacionada ao conceito de alfabetização.

Embora o presidente do CME tenha dito que não possui uma concepção de alfabetização e de letramento definida, pois esta ainda não foi discutida pelo Conselho, foi possível observar, por meio da abordagem de outras questões subjacentes ao tema, que o letramento é algo que não está bem claro para ele, conforme descrito no excerto abaixo:

*[...] Mediante a proposta da BNCC não, eu não vejo como letramento não. Eu vejo que ele vai contemplar, não sei se são 5 ou 6 áreas do conhecimento, eu acredito que com esses seguimentos não vá haver letramento se a gente conseguir efetivar mesmo o currículo de acordo com essa base. (Pres. CME).*

No âmbito individual, o presidente do CME percebe o letramento nas escolas espelhado no modelo em que foi alfabetizado:

*[...] Eu acho que o letramento é presente nas escolas, até porque a gente é um pouco espelhado pela forma que a gente foi alfabetizado. (Pres. CME)*

Quando o entrevistado afirma que na proposta da BNCC não está contemplado o letramento e que ele está presente nas escolas porque é em parte reflexo da forma como foi alfabetizado, infiro que o mesmo reconhece apenas um tipo de letramento e que este se relaciona à aprendizagem do código escrito, específico da área de língua portuguesa. De acordo com Soares (2003, p. 3, grifos da autora):

O letramento não é só de responsabilidade do professor de língua portuguesa ou dessa área, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita. “Mesmo os professores das disciplinas de geografia, matemática e ciências.” Alunos leem e escrevem nos livros didáticos. Isso é um letramento específico de cada área de conhecimento. O correto é usar letramentos, no plural.

É importante fazer um esclarecimento quanto à abrangência do letramento na BNCC. No documento são contemplados cinco campos de experiências, dentre eles, um voltado especificamente para o desenvolvimento da linguagem, denominado “escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Neste campo é dado enfoque à linguagem oral e à escrita espontânea, por meio do incentivo da criança para elaboração de hipóteses sobre a aquisição da linguagem escrita, bem como a apresentação, o acesso e o manuseio dos alunos de vários gêneros e portadores textuais,

dentre outras. Isto demonstra que são indicadas práticas de letramento para orientação do trabalho docente apontadas nos objetivos de aprendizagem, conforme alguns apontamentos a título de demonstração:

No contato diário com um conjunto de materiais impressos e nas diversas situações em que escutam a leitura de diferentes textos, as crianças se motivam para entender como funciona a língua escrita para que possam fazer uso dela. Conforme têm a oportunidade de se expressar por meio de diferentes linguagens, aprimoram e ampliam sua possibilidade de comunicação.

A participação em diferentes situações de leitura do mesmo texto também favorece que as crianças pequenas possam memorizar trechos deles, identificando palavras conhecidas, suas ilustrações, e a parte do texto escrito a que se referem. Nesse contexto, é importante que as crianças pequenas tenham a oportunidade de construir um repertório de histórias conhecidas e memorizadas, participando de situações de leitura com os colegas e sendo convidadas a recontar narrativas, apoiadas nas ilustrações ou na identificação de partes do texto ou de palavras conhecidas.

As crianças pequenas interessam-se por produzir suas histórias e por escrevê-las, registrando-as de diferentes formas, pela escrita espontânea, ditando ao (à) professor(a), desenhando, brincando de faz de conta etc.

As crianças pequenas aprendem sobre os textos ao terem diferentes oportunidades de escutar, explorar e conversar sobre diversos gêneros textuais em diferentes portadores. A apresentação cuidadosa dos diferentes gêneros, em seus portadores, apoia a criança na aproximação dos chamados conceitos letrados, que são aprendidos no contato com o mundo da escrita.

As crianças pequenas aprendem sobre a escrita quando apoiadas e incentivadas a se comunicar fazendo uso da linguagem escrita. Nesse processo, as situações em que são convidadas a escrever de seu próprio jeito ajudam a atribuir sentido à sua intenção de comunicação escrita. (BNCC, 2017, p.50)

Nesse sentido, é compreensível o/as entrevistado/as demonstrarem dúvida ou imprecisão em suas respostas em relação ao conceito de letramento, pelo fato da alfabetização e do letramento serem manifestações complexas que sustentam entre si relações também complexas, mesmo apresentando singularidades. (MORTATTI, 2004)

### 3.2.2 O modelo autônomo e ideológico de letramento

Enquanto os três sujeitos apresentaram incompreensão acerca do conceito de letramento, a diretora pedagógica pontuou na entrevista, com assertividade, o seu entendimento individual em relação a este conceito:

*[...] o meu entendimento de letramento eu acho que é o mesmo, bem parecido com o da Magda é que ele não se enquadra dentro da formalidade da escola, ele vai além, ele ultrapassa os muros da escolas, em se ultrapassando os muros da escola o que acontece de fora do muro tem que vir pra dentro,*

*que onde você se aproveita, até **porque o meu cliente, o meu aluno ele tá inserido num contexto e a escola está aqui, esse contexto desse aluno, ele vem com ele pra escola, eu não posso fechar os olhos pra essa situação e aí é onde, onde o meu entendimento grosseiro ainda da alfabetização é realmente a capacidade de ler, interpretar, conseguir sobreviver no mundo letrado, mas o mundo letrado, não é o mundo do letramento você entendeu? O letramento ele é bem mais abrangente.***

A diretora pedagógica definiu sua concepção de letramento e alfabetização citando a autora Soares a respeito da valorização dos conhecimentos adquiridos fora dos muros da escola. Street entende esse modelo de letramento focalizado na dimensão social como letramento ideológico, considerado como a versão forte ou revolucionária do letramento, ou seja, “o aprendizado da escrita se dá considerando as práticas concretas e sociais, ou seja, as práticas letradas são produto da cultura, da história e do discurso” (STREET, 2014, p. 44).

Entretanto, ela relata que isso não acontece na escola, uma vez que as práticas escolares ainda estão ancoradas em um letramento escolarizado, presas ao currículo que legitima apenas a norma-padrão de ensino, que desconsidera a bagagem cultural que um indivíduo possui antes de entrar na escola, denominado modelo autônomo de letramento. Esse modelo de letramento também é considerado por Street como a versão fraca do letramento do ponto de vista da tendência progressista, liberal.

Nesta versão, a alfabetização tem o poder de “promover o progresso social e individual [...] sendo um fator de desenvolvimento econômico, de mobilidade social, pelo progresso profissional, pela promoção da cidadania” (SOARES, 2017, p. 157), todavia, isso apenas reforça e aprofunda relações de práticas de discriminação social e econômica.

Diferente dessa tendência, a versão forte acredita que a alfabetização não é neutra, sendo carregada de significados políticos e ideológicos:

*As habilidades de leitura e escrita, são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social. (SOARES, 2017, p. 157)*

Em contrapartida, ao ser questionada a respeito da concepção de alfabetização e letramento do município, sua fala se respaldou na questão psicomotora e também em um passo a passo para chegar à aquisição da escrita.

*[...] a alfabetização em si ela começa no primeiro ano, no ensino fundamental, porém, a pré-escola também não vai negar o conhecimento à criança, então*

*é onde entra a questão dos conhecimentos, é onde entra a questão da socialização, do reconhecimento, o letramento em si, que é o conhecimento de mundo.*

*[...]Se espera que ele saia com uma maior autonomia, começa-se por aí. O que se espera que ele saia com o conhecimento de psicomotricidade mais apurado. Que ele chegue na alfabetização, ele tenha condição de manusear um lápis, que ele tenha condição de fazer um recorte, ele tenha condição de discernir o que é direita e o que é esquerda, a professora falar faça abaixo do caderno. Por que o que é que é você encontra hoje? Em algumas situações, o aluno chega no primeiro ano sabendo o alfabeto, sabendo juntar letras, as vezes até formar palavras, mas você pede por exemplo para ele fazer um desenho na parte superior da folha, ele não consegue discernir (a noção espacial dele, lateralidade) então você vai trabalhar os conhecimentos mais gerais para a partir daí ele ir para os conhecimentos mais específicos. (Dir. Ped.)*

Neste sentido, apesar da diretora pedagógica compreender o letramento a partir de uma perspectiva social, é possível perceber que a concepção de letramento praticada no município se respalda no modelo autônomo de letramento, uma vez que a ênfase do ensino se encontra no domínio individual pela criança das habilidades privilegiadas pela escola, tratando-o como algo independente do contexto social.

Não obstante, a escola atua na área da alfabetização como se esta fosse uma aprendizagem “neutra”, despida de qualquer caráter político. Segundo Soares (2017), aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político.

Nesta direção, Kleiman (2012, p. 95) salienta que:

*Se esta criança não responde aos padrões escolares estabelecidos, ou seja, que não domina as habilidades privilegiadas pela escola não é vista conforme o seu desenvolvimento, mas conforme o que lhe falta para atingir o padrão pressuposto pela escola, ou seja, o seu déficit. Portanto, as bem-sucedidas são as que atendem às expectativas da escola e que, logo, tiveram uma orientação de letramento compatível com a orientação escolar.*

Diante disso, como conceber que a aprendizagem da escrita e o acesso ao mundo da escrita se deem de forma conjugada, de modo pleno, transformando a condição daquele que se alfabetiza? Assim, compreendo que saber ler e escrever socialmente é ter acesso ao mundo da escrita na escola e na vida. Ademais, acredito que a aprendizagem da língua escrita está diretamente ligada à tomada de consciência do indivíduo, pois, ao ser capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la, ele está usando a alfabetização como um instrumento para libertação, portanto, apropriando-se da versão forte do letramento - o modelo ideológico de letramento.

Doravante, para que a escola assuma o modelo ideológico de letramento, é necessário:

Para a escola assumir o modelo ideológico ou “forte” de letramento é necessário olhar criticamente os mitos e entender as estruturas culturais e de poder que a aquisição da linguagem escrita representa. Isto exige uma postura crítica dos educadores frente às políticas, propostas e programas culturais e educacionais. Postura que só se assume quando se tem autonomia no trabalho que, por sua vez, só se constrói num processo contínuo de troca e formação. (COR-SINO, 2003, p. 96)

Nessa perspectiva, compreendo que teremos uma transformação da dimensão social do letramento somente quando a alfabetização for vista pela escola como um meio, entre outros, de luta contra a discriminação e as injustiças sociais e não como um instrumento para o funcionamento das demandas sociais, acomodando as pessoas às circunstâncias existentes.

### 3.2.3 A alfabetização como instrumento de transformação e cidadania

Soares (2017, p. 181, grifos da autora), apoiada na concepção de Freire de alfabetização, pontua:

Uma concepção de alfabetização que transforma o objetivo com que se alfabetiza: alfabetização não apenas para aprender as técnicas do ler e do escrever, mas a alfabetização como tomada de consciência, como meio de superação de uma consciência ingênua e conquista de uma consciência crítica, *como promoção da ingenuidade em criticidade*.

Das reflexões desenvolvidas, infiro que a responsabilidade dos gestores enquanto organizadores da proposta pedagógica do município no que diz respeito à concepção de alfabetização e letramento é de grande responsabilidade, já que se trata de constituir uma identidade política e cultural do aluno, considerando a sua condição de sujeito de direitos e a formação da sua cidadania. Sob tal contexto, cabe refletir sobre qual o papel da alfabetização na construção da cidadania. De acordo com Soares (2017, p. 174):

Conclui-se que só se estará contribuindo para a conquista da cidadania se, ao promover a alfabetização, propicia-se, sobretudo, condições de possibilidade de que os indivíduos se tornem conscientes de seu direito à leitura e a escrita, de seu direito a reivindicar o acesso à leitura e à escrita.

Por falar em cidadania e em sua relação com o direito à leitura e à escrita, acredito ser pertinente, neste momento, apresentar a fala do secretário de educação em que ele relata implicitamente um conceito de leitura e cidadania. Por sua vez, o conceito de leitura implica muitas definições, sua amplitude se estende da leitura de mundo à leitura de diferentes tipos de linguagens, imagens e textos. Nesse contexto, apresento algumas concepções de leitura que podem contribuir com minha reflexão sobre a resposta do entrevistado.

Para as autoras Carvalho e Mendonça (2006, p. 21):

A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. Abrange, pois, desde capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização “stricto sensu” até capacidades que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas que contribuem para o seu letramento.

Rojo (2009, p. 77) define leitura da seguinte forma:

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além de fonemas e grafemas.

Para Freire (1989, p.7),

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

O ponto em comum entre os três conceitos de leitura apresentados é a leitura com produção de sentido.

*[...] eu fui no ano passado numa formatura em uma escola, entre outras, mas essa, que me chamou a atenção em uma escola da rede os alunos **do jardim II praticamente eles estavam saindo já lendo, todos lendo** [...] eu fiquei muito feliz com o trabalho que eu vi lá, eu não sei se isso prejudicaria alguma coisa, a criança antecipar sua alfabetização, agora o que a gente não pode ter, usar isso como parâmetro, nós temos que fazer pra todos, mas saber respeitar o tempo de cada criança. **Mas pelo menos trabalhar na construção, buscar alternativas que dentro daquela faixa etária como é que eu possa fazê-la melhor cidadã possível** (Sec. Educ.)*

Na fala do entrevistado, percebo que sua compreensão a respeito do conceito de leitura está associada ao ler/decifrar mecanicamente palavras, uma vez que se trata de uma formatura de Jardim II, em que os alunos, muitas vezes, são treinados para falarem seus discursos para os presentes, o que pode se configurar como uma cópia da criança, ou seja, desprovida de sentido para o leitor. Diante disso, uma leitura voltada para a decodificação de palavras pouco ou nada contribui para a formação da cidadania.

Freire (1989, p. 32, grifo do autor) critica a leitura sem produção de sentidos, para ele, “aprender a ler e a escrever não é decorar ‘bocados’ de palavras para depois repeti-los”, prática esta identificada na fala do entrevistado, isto porque a leitura implica uma construção de significados e eles não estão no texto, mas são construídos pelo leitor. Para o autor, a leitura crítica da realidade deve ser utilizada como instrumento de mudança social, a leitura liberta, empodera e promove a reflexão.

Outra questão em seu relato é a relação entre a alfabetização e a cidadania. A partir do trecho fazer da criança “*melhor cidadã possível*”, infiro que, para ele, a alfabetização é um fator determinante para a formação da cidadania. Entretanto, a alfabetização só é condição imprescindível para a cidadania se for instrumento de possibilidade de participação do indivíduo na cultura letrada, pois a capacidade de atribuir sentido ao texto escrito possibilita o posicionamento crítico do indivíduo na luta pela transformação social.

Por fim, apesar de confundir os termos alfabetizado e letrado, acredito que a concepção de alfabetização do entrevistado se relaciona com o conceito de alfabetização em um sentido mais abrangente, compreendendo a aquisição do código escrito e a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais.

Saliento que essa confusão conceitual sobre a forma como os sujeitos compreendem a alfabetização e o letramento tem relação com a falta de formação continuada dos docentes e gestores neste campo da educação, pois é possível perceber que as falas da diretora escolar e da coordenadora pedagógica estão fundamentadas naquilo que leram, ouviram ou discutiram através de textos, documentos, notícias, que, talvez, nem sempre foram problematizados e aprofundados com mediação de pesquisadores/as experientes na área e reconhecidos/as cientificamente por seus pares, como, por exemplo, quando observamos a afirmação da coordenadora de que agora, com a BNCC, há a obrigatoriedade de alfabetizar, assim como a fala do presidente que, mediante os campos de experiência da BNCC, não contemplou o letramento.

Dessas afirmações, depreendo que o processo de inserção da língua escrita na educação infantil é um tema complexo que, apesar de amplamente discutido, ainda suscita dúvidas e incertezas entre professores, coordenadores e gestores escolares.

O entendimento da maioria dos sujeitos acerca da alfabetização é que este é um processo por meio do qual se adquire o domínio de um código e das habilidades para utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia.

Em razão disso, os relatos dos sujeitos indicaram um modelo autônomo de letramento, que prioriza a competência individual necessária para o sucesso da aprendizagem dentro da escola, desconsiderando o papel da alfabetização como um instrumento de transformação social, por se tratar de um ato político.

Sendo considerada um ato político, ela contribui para a cidadania a partir do momento em que o indivíduo tem consciência do poder que a apropriação da leitura e da escrita lhe confere para se posicionar na luta por direitos civis e sociais e reelaborar um conhecimento de mundo que lhe permita, enquanto ser social, a crítica à própria sociedade em que está inserido.

Logo, acredito que o ensino da linguagem oral e escrita não pode estar desvinculado de atividades que valorizem a sua função social, assim como a alfabetização e o letramento devem ocorrer de forma articulada e simultânea, considerando a apropriação do código escrito e seu uso nas práticas sociais.

### 3.3 O PPP<sup>25</sup>

Segundo a LDB, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a primeira e a principal atribuição da escola, devendo sua gestão orientar-se para tal finalidade. Isto porque desta definição dependem muitas outras. A proposta pedagógica é, com efeito, o norte da escola, definindo caminhos e rumos que uma determinada comunidade busca para si e para aqueles que se agregam em seu entorno.

Neste sentido, compreende-se a importância da participação de todos na elaboração do mesmo, conforme descrito no PPP do CMEI<sup>26</sup> “Idealizar o Projeto Político Pedagógico para o Centro Municipal De Educação Infantil (CMEI) Casinha Feliz<sup>27</sup> foi um desafio que mobilizou toda a Creche”. (PPP, 2018, p. 2).

Veiga (1999, p.13) esclarece o conceito de político e pedagógico no projeto:

---

<sup>25</sup> O PPP do CMEI participante estava em construção no período em que fiz as entrevistas com a diretora escolar e a coordenadora pedagógica em maio de 2018. Mesmo se encontrando na versão rascunho, o documento me foi enviado pela coordenação pedagógica com imediatismo e prontidão. Após novo contato no ano de 2019, o CMEI me disponibilizou uma cópia impressa do documento finalizado.

<sup>26</sup> Vide Apêndice 4.

<sup>27</sup> Nome adotado para preservar a identificação do CMEI participante.

Ao mesmo tempo, político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...), pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Com efeito, é no PPP que estão definidos os princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que orientam a construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa.

Ao apontar no PPP que a idealização do projeto mobilizou toda a creche é possível perceber que houve uma participação ativa no processo de construção do documento, indicando que os envolvidos compreendem a sua importância política e não o consideram apenas como uma mera construção proforma realizada por terceiros. Diante dessa perspectiva, a definição de PPP do CMEI está descrita nestes termos:

O Projeto Político Pedagógico deve representar **o compromisso de um grupo com uma determinada trajetória no cenário educacional**. Há necessidade, porém, de clareza sobre a força e os limites deste projeto. A corporeidade do projeto acontece na interação entre os sujeitos: professores, alunos, equipe de coordenação, diretoria, pais, funcionários e comunidade Escolar. **Mais do que formalizar um documento, o projeto compromete pessoas com uma ideia, com uma prática libertadora, transformadora. A forma de firmar este compromisso implica em um planejamento, que dá lugar e sentido à uma ação conduzida pelas diretrizes do Projeto Político Pedagógico.** (PPP, 2018, p. 2). (Grifos meus).

Observei que no PPP do CMEI, o político e o pedagógico andam juntos, ou seja, os objetivos da educação e a prática educativa estão imbricados dentro da instituição escolar. De acordo com Sousa (2001, p. 235), “como identidade da escola, o PPP tem o político e o pedagógico indissociáveis, havendo permanentemente em seu processo de concepção, construção e avaliação uma intencionalidade explícita.”

Com relação à função do PPP, o documento aponta:

A função, portanto do projeto é **delinear o horizonte da caminhada, estabelecendo a referência geral, expressando o desejo e o compromisso do grupo. Isto, porém, não é suficiente. É necessário tomar decisões acerca da metodologia do ensino a ser aplicada, dos conteúdos programáticos, da avaliação, do conselho de classe e sobretudo das reuniões pedagógicas. Caso contrário, a intenção de mudança permanecerá no discurso.** O Projeto Político Pedagógico é sempre uma manifestação de sujeitos concretos sintonizados com os avanços da ciência da educação e que, por isto, ousam reinventar as relações pedagógicas em um mundo em constante transformação. (PPP, 2018, p.2, grifos meus)

Diante disso, o PPP deve ser entendido como uma reflexão do cotidiano escolar pelo grupo. Entretanto, há de se reconhecer que o PPP tem uma relação direta com o tipo de gestão adotado na instituição escolar. Dessa forma, uma construção coletiva do PPP envolvendo a participação de pais, docentes, alunos, comunidade configura-se como a ação de uma gestão democrática. Essa participação coletiva contribui para o sentimento de pertencimento em relação à escola, repercute no engajamento e na luta por uma educação com mais qualidade social.

Não obstante, a educação representa um ato político, cabendo à comunidade, em um processo de gestão democrática, decidir que tipo de educação será praticada na escola. Portanto, esta decisão estabelece uma finalidade para o projeto político pedagógico em torno da qual os meios e esforços devem se articular para assegurar sua realização.

Assim, uma gestão democrática e participativa do ensino público busca, pelo diálogo e pela mobilização das pessoas, a criação de um projeto pedagógico com base na participação e nos princípios de convivência democrática, concretizando-se em uma forma do exercício da cidadania.

Doravante, as concepções de gestão da educação refletem distintas filosofias sociais elaboradas a partir de diferentes perspectivas políticas e culturais que podem atender aos interesses mercantilistas ou à emancipação humana.

Neste sentido, é pertinente a reflexão sobre o PPP e a construção identitária do CMEI, bem como sobre a construção identitária do aluno, portanto, estes serão os dois pontos discutidos nesta seção. Isto porque, como foi construído ao longo deste trabalho, há duas vertentes basilares que influenciam as concepções de sociedade, escola e educação: as que atendem aos interesses empresariais e as que defendem a visão de educação emancipadora.

Diante disto, no próximo item faço alguns apontamentos acerca das concepções de educação e de aluno presentes no PPP do CMEI, pois, a partir destas concepções, é possível perceber e relacionar as concepções de alfabetização e letramento que fazem parte da construção desse documento.

### **3.3.1 Concepção de educação**

De acordo com o PPP do CMEI Casinha Feliz, “o modelo educativo do CMEI baseia-se numa visão integral de pessoa. Neste sentido, pretende-se desenvolver nos alunos uma formação equilibrada, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, ética, estética e moral”. (PPP, 2018, p. 9)

Em outra parte, o documento traz de forma mais especificada a sua concepção de educação:

A Educação no CMEI preconiza a **pedagogia integral** numa **perspectiva cidadã**. São **pilares** dessa educação: O cuidado com todas as dimensões humanas: física, estética, afetiva, cognitiva, comunitária e social, ético-valorativa e transcendente; a opção pela formação pautada nos valores éticos, a busca da excelência acadêmica; a articulação entre cultura e vida para que o conhecimento produzido possa dar respostas concretas de existência exemplar; **a materialização da Proposta CMEI como os pilares da educação do século XXI**; o diálogo efetivo com as situações, povos e pessoas em risco, partindo de um currículo fundamentado na solidariedade e no cuidado; o amor e respeito às crianças e jovens na sua pluralidade e desafio de bem educá-los; a perspectiva da Educação Integral, ativada no currículo como prática educativa nas dimensões pessoal, ambiental e social. (PPP, 2018, p.15, grifos meus).

O PPP apresenta também como eixos sustentadores e norteadores da pedagogia:

A creche torna-se um ambiente desafiador e inclusivo que provoca o questionamento, a reflexão e a criação de alternativas e soluções, onde numa atitude **dialógica** se constroem conhecimentos, vivenciam-se relações e valores em vista da educação integral.

Desta feita, o PPP privilegia, no desenvolvimento integral do aluno, os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Para tanto, o CMEI deve promover um ensino capaz de estabelecer um elo entre a realidade da criança e os objetivos da escola.

Outro ponto a considerar nesta citação é a materialização da proposta do CMEI apoiada nos pilares da educação do século XXI, que tratam das transformações econômicas, políticas, sociais, culturais e tecnológicas pelas quais a sociedade passou, e, por consequência, essas mudanças incidiram no papel da escola acerca da formação do aluno, no que concerne ao conhecimento e ao exercício da cidadania. Dessa forma, cabe à escola articular o conhecimento com o mundo do trabalho de forma a atender às novas demandas sociais e cuidar da formação humana numa perspectiva crítica e reflexiva.

Essa mudança de paradigma da educação também recai na prática pedagógica do professor, uma vez que ele já não é o único detentor do conhecimento, visto que este aluno chega à escola trazendo consigo saberes provenientes de sua cultura e também do acesso tecnológico.

Neste sentido, embora seja intenção do CMEI assumir uma escola do século XXI<sup>28</sup>, é pertinente observar se a escola pública brasileira de maneira geral está preparada para conceber um modelo de educação desenvolvido em países de primeiro mundo, como a Finlândia, com outra realidade socioeconômica e cultural.

Diante disso, pontualmente em relação ao CMEI “Casinha Feliz”, o alcance deste novo paradigma requer algumas reflexões: o CMEI conta com um laboratório de informática? Todas as crianças que ali frequentam possuem um *tablet*, celular ou outro equipamento de informática e sabe operá-lo? Os professores estão preparados para lidarem com essa geração da informação rápida? Como incluir ativamente o aluno no processo de ensino-aprendizagem e abandonar as práticas bancárias de ensino pautadas exclusivamente no repasse de informações?

A respeito da formação do professor diante dessas mudanças, Santiago (2001, p. 150) pondera:

Na dinamicidade das práticas escolares, os professores são agentes históricos (determinados também pelos processos de subjetivação), isto é, são profissionais com responsabilidades de relevância social que, para entender os apelos por mudanças e atendê-los, precisam manter-se constantemente atualizados, não somente assimilando inovações teórico-metodológicas sugeridas por teorias produzidas em contextos estranhos à sua prática, mas sobretudo fazendo-se, eles mesmos, pesquisadores, estudiosos e produtores de conhecimento na reflexão permanente e coletiva sobre as ações educativas e o desenvolvimento curricular.

Dessa forma, não basta querer uma concepção de educação, é necessário assegurar condições adequadas para alcançá-la. Desse modo, a escola deve gerar novas práticas educativas, tendo como referência um conhecimento construído de forma refletida e crítica, contribuindo para o desenvolvimento da conscientização do aluno como sujeito de direitos, capaz de lutar por seus direitos sociais, inclusive por uma educação de qualidade.

De acordo com Sousa (2001, p. 233):

---

<sup>28</sup> A escola do século XXI foi mencionada na entrevista com o Secretário de Educação, em que ele expôs seu ponto de vista a respeito da formação de professores, referindo-se a parcerias com institutos privados. “*Eu sei que nós por exemplo tivemos no ano passado um curso específico para professores que lidam com crianças de creche, como lidar com a criança, que é uma forma que vai ajudar na prática educativa, nós tivemos como pioneiro no Brasil um projeto com o instituto Natura e a fundação Vivo de escola do século XXI, são novas práticas, práticas inovadoras de educação do século XXI, existe uma crítica até na UFCAT a respeito de que essas empresas, essas instituições, essas ONGS na verdade, elas tem como interesse principal, de forma sublimar a perpetuação do liberalismo comum. Eu pra te falar a verdade, passo longe do marxismo, mas também entendo que o liberalismo visto filosoficamente como aquele que só visa lucro também não deve, eu sou da corrente alternativa, que é adotada na Suécia, nos países nórdicos, na Finlândia que há a valorização do professor, a conscientização do cidadão pra que a escola e a educação seja efetivamente, não só no discurso, mas que seja efetivamente valorizada, mas ao mesmo tempo também que o próprio professor se sinta responsável do seu dever, não só especificamente salário*”. (Sec. Educação)

Para assegurar um processo pedagógico mais reflexivo, o referido projeto precisa investir na formação de um sujeito ativo e reflexivo, reorganizando as atividades escolares, pois em lugar de persistir na acumulação de informações, a educação deve formar para buscar processar e interpretar a informação.

Assim, a escola não deve apenas reproduzir o conhecimento, mas também deve ser vista como instância de produção de saberes.

É possível evidenciar que o CMEI já está dando passos através de seu projeto político pedagógico, pois em várias passagens do documento percebemos a referência à *dialogicidade*, à *prática libertadora e transformadora*, ao *exercício da construção coletiva*, conceitos inerentes a uma educação emancipadora. Entretanto, em algumas diretrizes do documento encontrei divergências na consolidação deste modelo de educação emancipadora, conforme os excertos abaixo:

#### **PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS:**

Tendo em vista essa Missão, foram definidos princípios que orientam as ações institucionais:

- Articulação entre ética, cultura e vida.
- **Qualidade na prestação dos serviços.**
- **Foco em resultado nas áreas de atuação.**
- **Parceria.**
- Respeito à diversidade e fomento à inclusão.
- Responsabilidade social e ambiental.
- Atuação segundo a ética, a justiça e o respeito. (PPP, 2018, p. 15, grifos meus)

(...) A avaliação institucional tem como objetivo central fornecer elementos para decisões políticas, gerenciais e pedagógicas, a **partir dos resultados** de desempenho dos alunos e da delimitação dos perfis dos educandos e educadores. (PPP, 2018, p. 38 – grifos meu)

É possível identificar dentre os princípios filosóficos do CMEI alguns pontos que divergem de uma proposta emancipadora, pois se aproximam de um modelo de gestão empresarial, a saber: *Qualidade na prestação dos serviços*, *foco em resultado nas áreas de atuação*, *parceria*. Estes são elementos basilares de uma gestão empresarial de educação, assim como também o são ajustar decisões políticas, gerenciais e pedagógicas a partir dos resultados de desempenho dos alunos e da delimitação dos perfis dos educandos e educadores, distanciando-se assim de uma educação que vise o desenvolvimento integral do aluno.

Para Dourado (2007, p. 12), o conceito de qualidade da educação é polissêmico: “do ponto de vista social a educação é de qualidade quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação”.

Assim, a gestão do tipo empresarial centra-se no serviço ao cliente, entendendo a educação como mercadoria. Palavras como eficiência e eficácia passam a orientar as práticas educativas na consecução de uma qualidade total de educação. Nesta perspectiva, qualidade se refere ao alcance de resultados em índices quantitativos em avaliações de larga escala por organismos externos à escola. Dessa forma, instrumentos de diagnóstico e avaliação passam a ser os referenciais na construção da prática educativa da escola.

Segundo Veiga (2001, p. 48):

Os teóricos do modelo empresarial afirmam que a qualidade deve estar ligada à missão da escola, e que toda escola deve ter a missão de fazer com que o produto educativo dela decorrente tenha qualidade total. E, que, esta, para se viabilizar, precisa contar com a participação de todos no desenvolvimento da ação, lançando mão inclusive do mecanismo de cooptação para a realização de parcerias.

Ao focar que o produto educativo da escola deve ter qualidade total, talvez seja pertinente, nesse momento, fazer uma discussão sobre o conceito de qualidade em educação neste trabalho.

Para Gadotti (2003, p. 2), qualidade:

[...] significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

O autor complementa ainda que:

Qualidade na educação implica saber de que educação estamos falando, já que não existe uma só concepção de educação. Precisamos dizer de que educação estamos falando e Paulo Freire defendia uma educação emancipadora como direito humano. “A educação é um direito humano; conseqüentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos” (Morosini, 2009:172). Não concordo com aqueles que veem a educação apenas como um investimento econômico e defendem a qualidade em função apenas dos “resultados” econômicos do investimento em educação. (GADOTTI, 2003, p. 6, grifos do autor)

Diante disso, percebo que a qualidade da educação só é possível se ela envolve o comprometimento com a justiça social, e isso não tem a ver com índices avaliativos. Uma educação de qualidade é aquela que possibilita a formação de indivíduos mais reflexivos, críticos, conscientes do seu papel na sociedade.

De acordo com Sousa (2001, p. 216):

O processo de construção de identidade do sujeito no contexto da modernidade reflexiva e sua relação com a questão educacional demandam a reflexão crítica da constituição da identidade do sujeito em suas dimensões sociais, éticas e políticas, tendo como referência a identidade da escola – o seu projeto político pedagógico. Este ponto apresenta um grande desafio ao processo educacional: promover a formação de um indivíduo autônomo e reflexivo, sem a perda dos laços de solidariedade social.

Para este autor, o processo de constituição da identidade dos sujeitos em suas dimensões sociais, éticas e políticas ocorre de forma articulada à discussão sobre a construção coletiva do PPP da escola. Dessa forma, a constituição da identidade dos alunos pressupõe: a indissociabilidade da relação indivíduo-sociedade e o fato de que o referido projeto, como identidade da escola, possibilita aos sujeitos que o constroem a reflexão a respeito dos componentes sociais, éticos e políticos que orientam suas ações. (SOUSA, 2001)

Por isso, espera-se por parte dos sujeitos atitudes cada vez mais reflexivas de modo a entender e a transformar as forças que direcionam o seu comportamento, assim como o reconhecimento de que suas atitudes desempenham papel fundamental no processo de transformação social.

Diante disso, cabe neste momento identificar a concepção de aluno descrita no PPP, e como esta se articula com as concepções de escola apontadas anteriormente, uma vez que, como já foi citado, estas se aproximam de uma educação do ponto de vista da emancipação humana. Nesse contexto, foram selecionados em várias passagens do documento os excertos que tratam da formação do aluno, de maneira a não passarem despercebidas palavras e expressões que possam indicar dúvidas a respeito da concepção.

**Os alunos são o centro da vida e da organização escolar.** Portanto, além de construir conhecimentos e desenvolver competências, é prioridade, na ação educativa do CMEI “Casinha Feliz”, o cultivo de valores através da descoberta do mundo, dos outros e de si mesmo. (PPP, 2018, p. 4, grifos meus).

O modelo educativo do CMEI baseia-se numa **visão integral** de pessoa. Neste sentido, pretende-se desenvolver nos alunos uma formação equilibrada, nas

dimensões física, cognitiva, afetiva, ética, estética e moral. (PPP, 2018, p.9, grifos meus)

Promover acesso ao conhecimento sistematizado de sua **clientela** e, a partir deste, **a produção de novos conhecimentos**. Preocupar-se com a formação de **cidadãos conscientes** e participativos na sociedade em que se inserem. (PPP, 2018, p. 10, grifos meus).

Compreender este aluno como um **cidadão** que deve ser um **agente transformador** da sociedade, além de autônomo, crítico, responsável e participante. (PPP, 2018, p. 11, grifos meus)

Espera-se que o aluno do CMEI, destinatário da ação educativa, manifeste, de acordo com sua idade e o seu nível de escolaridade:

- Capacidades físico-motoras, gosto pela prática desportiva e estilo de vida saudável.
- Capacidade de investigação, reflexão crítica e comunicação.
- **Espírito empreendedor e inovador no sentido do progresso humano.**
- **Confiança no futuro (flexibilidade, criatividade e otimismo).**
- Interiorização de atitudes e valores, que contribuam para o enriquecimento da sua identidade pessoal e social.
- Formação científica, técnica e cultural, indispensável ao **exercício da cidadania** e à aprendizagem ao longo da vida.
- Consciência ecológica, de respeito e preservação do ambiente.
- Vivência dos valores da simplicidade, da honestidade, do esforço e da **persistência no trabalho.**
- **Valorização da dimensão humana do trabalho individual e em equipe.**
- Participação ativa na vida familiar e social.
- Consciência solidária, expressa na ajuda aos colegas e aos mais desfavorecidos (PPP, 2018, p.9, grifos meus).

Fazendo uma síntese desses condicionantes na construção da prática educativa, eles indicam que o aluno está inserido em um processo de reflexividade, isto é, “significa a reconciliação da liberdade dos indivíduos com sua interdependência em relação às várias esferas do social, dinâmica que produz sujeitos autônomos, porém solidários”. (SOUSA, 2001, p. 220)

Neste sentido, o processo de construção social da identidade ocorre sempre em contextos marcados por relações de poder. Castells (2000 apud SOUSA, 2001, p. 221) pontua que existem três formas de origem das identidades: “identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto”. De acordo com este autor, o terceiro tipo de identidade torna-se muito importante, pois está relacionado à transformação do indivíduo em sujeito.

É fundamentalmente a identidade de projeto que precisa ser observada no contexto de discussão do projeto político-pedagógico da escola, uma vez que ela pode gerar um sujeito ativo e autônomo, sem a perda de laços de solidariedade

social, tendo o coletivo como referência primeira. É preciso ter claro, porém, que a relação entre o sujeito e o coletivo quando se trata de constituição de identidades – não se constrói no vazio mas à luz de condicionantes sociais, éticos e políticos. (SOUSA, 2001, p. 222).

Isso significa que a escola deve criar projetos educativos numa perspectiva transformadora e inovadora, em que os fazeres e práticas não estejam centrados nas questões individuais, mas sim nas questões coletivas. Precisa prever ações com vistas à melhoria dos processos educativos, propiciando condições políticas e culturais para sistematizar e socializar os saberes produzidos pelos homens, inclusive o direito à leitura e à escrita, considerados um patrimônio cultural. Isso quer dizer que o projeto de uma unidade escolar, na perspectiva da transformação, tem como atitude e compromisso envolver os diferentes sujeitos que constroem o cotidiano da escola: funcionários, estudantes, professores, pais, equipe de direção e comunidade.

Depreendo, portanto, a partir da leitura do documento, que o PPP do CMEI Casinha Feliz indica a concepção de aluno como sujeito de direitos à formação plena, estando em consonância com o preconizado na LDB, que entende o direito à educação como “direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno”, distanciando-se conceitualmente em grande parte da visão reducionista dos alunos como mão-de-obra a ser preparada para o mercado de trabalho oriunda da gestão empresarial. Diante disso, infiro que a visão de alunos do CMEI no PPP se dá na perspectiva da formação integral do sujeito.

Contudo, observo que ainda há traços no PPP que indicam a influência da gestão empresarial na prática educativa do CMEI, em expressões como: *clientela, habilidades e competências; qualidade na prestação de serviços, foco em resultado nas áreas de atuação, parceria*; também podem ser observados na página 9 do documento, quando este apresenta o que espera do seu aluno de acordo com sua idade e o seu nível de escolaridade:

- a) “Espírito empreendedor e inovador no sentido do progresso humano”, uma vez que o aluno é o responsável pelo seu sucesso, independente das condições de exclusão social existente, portanto, se você se esforça, você progride (meritocracia).
- b) “Vivência dos valores da **simplicidade**, da honestidade, do esforço e da **persistência no trabalho**”, isso é o que uma criança deve manifestar? Desde a educação infantil é inculcada nas crianças a cultura de formação para o trabalho.

Foi possível identificar no PPP as intenções de parcerias mediante à leitura de algumas metas do plano de ação que preveem: “elaboração de um projeto a ser enviado à Secretaria e a outros parceiros que se interessarem” (PPP, 2018, p. 29) para a aquisição de brinquedos novos para a recreação das crianças e reforma e pintura de brinquedos já existentes, assim como a

organização do pátio externo. Isso indica uma clara redução do papel do município diante de suas responsabilidades com a educação pública.

Nesse contexto, esta situação não gera estranheza uma vez que, conforme apontado por Veiga (2001) anteriormente, o político e o pedagógico andam juntos. Assim, como esperar que um CMEI tenha um projeto de educação totalmente voltado para a emancipação humana se ele é parte de um sistema de ensino, cuja vertente assumida nesta pesquisa pelo gestor educacional é de cunho liberal? Neste sentido, busco neste momento fazer um contraponto entre teoria (a proposta do PPP) e prática (respostas das entrevistadas) em relação à concepção de aluno e de educação e entre alfabetização e letramento, tendo em vista que uma formação para a emancipação humana passa pela condição da apropriação da leitura e da escrita pelo indivíduo como um instrumento de conscientização do seu papel transformador na sociedade.

### 3.3.2 A construção coletiva

Segundo o documento, houve uma mobilização coletiva de toda a creche para a construção do PPP, todavia, nas respostas das entrevistadas, considerando que era um documento que estava em construção naquele momento<sup>29</sup>, não foram encontradas evidências de participação coletiva na construção do mesmo, conforme os excertos abaixo:

*- E qual a participação da comunidade escolar na elaboração, já que ele está sendo reformulando? (Pesq.<sup>30</sup>)*

*A gente ainda não entrou em detalhes com a comunidade, porque agora essa semana que a gente começou. (Dir. Esc.)*

*(...) Eu acredito que até final de junho, que ele vai ficar pronto. Porque inclusive, a menina que está organizando ele, entrou de licença, e passou para outra que começou agora. (Dir. Esc.)*

*(...) De 2016 para cá é que passou a existir e eu só tomei conhecimento do PPP mais a fundo a partir do ano passado, porque até então eu nem trabalhava aqui eu trabalhava em outra unidade. Então eu tomei conhecimento mais a fundo e que a gente senta para discutir as propostas político pedagógicas, quem está mais ainda afinada com o PPP é a outra coordenadora porque ela que ficou construindo, mas a gente nas reuniões discute, então é de 2016 do ano passado para cá. (Coord. Ped.)*

Neste relato, a coordenadora e a diretora escolar dizem que uma outra coordenadora é quem estava cuidando da elaboração do PPP, indicando uma construção no âmbito individual

<sup>29</sup> As entrevistas foram realizadas em maio de 2018.

<sup>30</sup> Pesq. Expressão usada para se referir à pesquisadora.

e não coletivo, e, para ser realmente democrático, este processo deveria contar com a participação e envolvimento de todos, professores, alunos, pais, coordenadores e gestores.

Outra questão identificada no excerto acima reafirma as consequências causadas pelo clientelismo político no que diz respeito à indicação do executivo para o provimento do cargo de diretor e à rotatividade de pessoas em virtude dessa transição de gestão administrativa, interferindo no seguimento das ações pedagógicas das escolas e evidenciada na construção do PPP, quando a Coordenadora Pedagógica diz que não conhece a fundo porque sua chegada foi recente.

Então pergunto:

*Nessas reuniões os pais participam, tem a participação dos pais ou só internamente? (Pesq.)*

*Não muito, mas a gente tem o conselho, tem o Conselho Escolar que os pais fazem parte, mas conseguir que os pais venham a participar do PPP é difícil, a gente consegue trazê-los pra uma reunião para discutir os problemas da escola, geralmente a gente faz 2 por ano, e a gente discute, mas, trazer eles para a escola para estar discutindo o projeto político pedagógico, a gente tem 3 pais eu acho, se não me engano, no PPP, que faz parte do conselho que vem quando a gente pede, mas eles não são pessoas que falam assim: “ah deixa eu ver, deixa eu participar”, não! (Coord. Ped.)*

Diante da fala da coordenadora, observo a existência do Conselho Escolar, um instrumento importante de uma gestão democrática, todavia, seu relato também demonstra uma participação passiva dos pais em momentos pontuais de reunião da escola, assim, infiro que não há, por parte da comunidade, a tomada de consciência quanto à importância da sua participação na construção deste instrumento, considerado a identidade da escola. Desta maneira, entendo que não houve um engajamento efetivo dos pais com a escola na construção do PPP.

Freire (1995, p. 114) pontua sobre a conscientização:

*Para mim a conscientização não é propriamente o ponto de partida do engajamento. A conscientização é mais um produto do engajamento. Eu não me conscientizo para lutar. Lutando, eu me conscientizo. A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda. Esse aprofundamento é gerado nas práxis e a reflexão sobre a própria luta que iniciou o processo de conscientização o intensifica. É um ciclo dinâmico.*

Outro ponto observado é que a elaboração do documento ocorre no âmbito individual, ou seja, sua responsabilidade foi delegada a uma única pessoa, que, por motivos alheios, afastou-se do cargo, ou seja, com sua saída o PPP ficou parado até outra pessoa continuá-lo. Neste

sentido, parece que a elaboração do PPP de maneira geral provém mais da necessidade de cumprimento de uma legalidade burocrática da escola, do que da construção de um projeto de participação coletiva.

### 3.3.3 A identidade do CMEI

Outra fala da coordenadora pedagógica que deteve minha atenção foi em relação à construção do primeiro PPP do CMEI quando houve o seu desmembramento da escola de Ensino Fundamental, tornando-se um Centro Municipal de Educação Infantil. Ela afirma que não houve alteração nas suas diretrizes curriculares e pedagógicas, que foi “só questão de documento mesmo”. Desta forma, cabe refletir: Como pensar um projeto de educação e na concepção de aluno da educação infantil semelhante às proposições do Ensino Fundamental, sem considerar as especificidades da criança, o planejamento, a prática pedagógica dos professores, as avaliações, o cuidar e o educar, que são condições indissociáveis na educação infantil, sobretudo, respeitando-se o direito da criança de viver seu tempo de vida, ou seja, a infância?

*Com essa desvinculação da escola de Ens. Fundamental, você acha que tem alguma diferença no desenvolvimento do trabalho pedagógico-didático da creche para a escola em si, quando vocês separaram teve que fazer uma adaptação não só do projeto, até da organização de trabalho, da questão pedagógica da creche mesmo ou não? Só foi mais a questão do documento? (Pesq.)*

*Não, acho que foi mais a questão do documento. O que é que mudou mais foi a questão de trabalhar a BNCC que é a Base Nacional Curricular que introduz a educação, o Jardim I e o Jardim II à educação básica. Então, ocorreu mudanças e teve que ocorrer, alguns professores tiveram que se adaptar também até na questão dos planejamentos, é lógico que ocorre mudanças, **ocorre uma preocupação maior com o letramento e a alfabetização da criança**, ocorre uma mudança no planejamento, na estrutura da sala de aula, na estrutura da aula, nas atividades pedagógicas. (Coord. Ped., grifos meus)*

Percebo uma incoerência na fala da entrevistada quanto à inclusão do Jardim I e II (pré-escola) na Educação Básica em função da BNCC, visto que a pré-escola e a creche fazem parte da educação infantil desde a promulgação da LDB 9394/96, que reconheceu a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica. É possível observar também sua falta de clareza quanto à BNCC ao afirmar que em decorrência dela teve que ocorrer a mudança na estrutura física da sala e no planejamento dos professores. Outro equívoco é dizer que alfabetização e letramento serão trabalhados na pré-escola devido à BNCC, e que antes não havia isso, todavia,

a introdução de atividades de alfabetização e letramento na pré-escola já ocorria desde antes da promulgação do documento.

### 3.3.4 A alfabetização e o letramento

Foi meu interesse também saber se a concepção de alfabetização e de letramento, objeto de estudo desta pesquisa, encontrava-se descrita no PPP, uma vez que, como já discutido anteriormente, a leitura e a escrita, se reconhecidas pelos cidadãos como instrumento de transformação social devido ao seu valor simbólico junto às relações sociais, contribuem para a emancipação humana do sujeito:

*Tem alguma descrição sobre isso no PPP ou não? (Pesq.)*

*Tem, mas eu não posso te afirmar porque é muita informação para guardar na minha cabeça, e eu não posso te afirmar assim em que local ela está, como ela está escrita lá, mas que tem, tem! (Coord. Ped.)*

*Tem alguma concepção de alfabetização descrito no PPP? (Pesq.)*

*Tem. (Dir. Esc.)*

*Hoje pode-se dizer que o CMEI tem uma concepção de alfabetização e letramento definida? (Pesq.)*

*Acredito que não, esperando também resolver essa questão do PPP e também da BNCC. (Dir. Esc.)*

Aqui percebo na fala da diretora uma contradição nas respostas, inicialmente ela afirma ter uma concepção de alfabetização descrita no PPP, posteriormente, disse que está aguardando a finalização do PPP e da BNCC.

Todavia, após leitura do PPP finalizado não foi identificada no documento referência à concepção ou à proposta de alfabetização e de letramento na educação infantil, implicando dessa maneira em uma divergência entre as respostas das duas entrevistadas e o documento.

### 3.3.5 Concepção de aluno

De acordo com o PPP do CMEI seu modelo educativo baseia-se numa visão integral de pessoa e preconiza a **pedagogia integral** numa **perspectiva cidadã**. Compreende o aluno também como um cidadão que deve ser o agente transformador da sociedade, além de ser ele mesmo. É também um sujeito autônomo, crítico, responsável e participante. No planejamento das aulas deve-se considerar o conhecimento prévio do aluno.

Embora não tenha sido o objetivo da pergunta feita à coordenadora pedagógica, a mesma expressou a concepção de educação no PPP, contribuindo para este contraponto teoria/prática.

*Qual que é a vigência dela (PPP)? (Pesq.).*

*(...) Priorizar a educação em primeiro lugar, priorizar a educação e a gente sabe que a maioria das crianças que vem para a creche, eu digo no sentido geral, elas na maioria são desprovidas as vezes até de alimentação, então o PPP, os projetos na maioria realizados na escola trabalham a questão da higiene, da higiene corporal, da educação básica mesmo. (Coord. Ped.)*

A resposta da entrevistada está relacionada à filosofia da instituição ao relatar as prioridades dos projetos em decorrência da condição social da sua clientela, percebo que tais projetos são voltados para o cuidado da criança, adotando uma visão mais assistencialista de educação.

Em outra passagem do PPP se encontra a presente descrição “levando em consideração a diversidade e buscando promover o respeito às diferenças, tratando cada criança como um sujeito único, dotado de particularidades e necessidades que lhes são específicas”. (p. 5).

Desta feita, como considerar a singularidade dos alunos se, de acordo com a diretora escolar e com a coordenadora pedagógica, todos os CMEIS trabalham as mesmas atividades? Como pensar em um planejamento que leve em consideração o conhecimento prévio do aluno se cada creche tem uma realidade diferente, seja do ponto de vista da clientela, da infraestrutura, dos recursos financeiros e de demais fatores? Não seria mais adequado cada escola assumir o seu planejamento considerando todas essas particularidades?

*(...) Todos os CMEIs trabalham o mesmo conteúdo, a mesma atividade. (Dir. Esc.)*

*Não todas, mas a maioria são da rede. A secretaria manda umas atividades lá, que a gente planeja, as professoras planejam e mandam, e essas atividades vão para a rede (Dir. Esc.).*

*(...) a gente tem a questão da secretaria ela nos fornece a atividade de registro, ela nos oferece por semana, semanalmente as atividades (Coord. Ped.)*

Também é possível observar que quando a coordenadora pedagógica atribui a questão da aprendizagem à questão da maturidade e aos aspectos cognitivos a mesma pressupõe uma concepção de alunos como desiguais na capacidade de aprender, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo seu fracasso, sem levar em conta o contexto social da criança e outros letramentos que as mesmas possuem em função de sua vivência social e cultural, considerando apenas as expectativas da escola, caracterizando-se, assim, uma prática do modelo autônomo de letramento:

*Você acha que o aspecto social também interfere na aprendizagem? (Pesq.) Existe uma grande diferença, e **aí entra a questão do indivíduo** também, porque existe aquela criança que não é assistida e consegue se destacar no meio e você deve saber disso, mas a maioria das vezes aquela criança que não tem muito apoio da família, **ela fatalmente está fadada ao fracasso**, infelizmente! (Coord. Ped.)*

*Em alguns casos eu acho que algumas crianças e aqui eu vou te dizer que isso vai do indivíduo, não estão preparadas porque ainda não desenvolveu a sua maturidade, e **aí essa alfabetização vai ocorrer com essa criança? Não!** Vai ocorrer de uma certa forma? Vai! Quando ela alcançar a maturidade da cognição dela para ela desenvolver. (Coord. Ped., grifos meu).*

Segundo Arroyo (2006), as escolas não conseguem ver os educandos como iguais perante os saberes e a capacidade de aprendê-los. Essa visão marcada pela desigualdade dos alunos frente ao conhecimento é uma marca da cultura escolar.

O PPP destaca o aluno como um agente ativo na construção do conhecimento, entretanto, foi identificada uma fala pontual da coordenadora pedagógica em relação à autonomia e à individualidade da criança que esta atribui o êxito no processo de alfabetização e letramento da criança ao método de ensino adotado, que, em suas palavras, é tido como “bom”, desconsiderando, assim, a criança como um agente ativo no processo de aquisição da leitura e da escrita:

*Para a educação infantil **a base pedagógica é letramento mesmo e é baseado mais no trabalho de letramento e alfabetização na forma lúdica**, e deixar que a criança e aí é aquela posição que eu te falei com relação à minha neta e meu neto que é o mesmo método do Positivo, é bom o método? É, porque dá autonomia e individualidade para a criança, para a criança construir o seu conhecimento. Eu acho isso importante? Eu acho muito! Mas tem crianças que precisam de uma interferência maior. E essa interferência maior seria a família que a gente não pode contar muito. (Coord. Ped., grifos meus)*

Assim, compreendo que a construção desse aluno descrito no PPP demanda mais reflexão por parte da escola sobre sua prática pedagógica, uma vez que a formação de uma criança cidadã, consciente e agente transformadora da sociedade deve se iniciar pela oportunidade de participação, de diálogo, de reflexão por meio da mediação aluno/professor, do contrário, a escola respaldará sua práxis apenas na conformação e na reprodução de valores e conhecimentos já existentes, em uma forma bancária de transmissão de conhecimento.

Embora o CMEI tenha elaborado um PPP voltado para uma proposta de currículo que busca a formação humana, definindo sua visão de educação e aluno a partir da perspectiva de educação integral, com sua proposta materializada nos pilares da educação do século XXI, cuja

ação pedagógica supõe a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e o posicionamento inovador do professor em sua prática pedagógica em decorrência das transformações sociais, culturais e tecnológicas, e do perfil de aluno, que já não é visto como uma tábula rasa, mas que traz consigo saberes ao chegar à escola, evidencia-se, em muitos casos, a função propedêutica da educação infantil para a preparação de etapas futuras assim como para a alfabetização.

Dessa forma, ainda que aparecessem indicações de uma formação cidadã, não foram encontradas nas falas das entrevistadas elementos mais pontuais que indicassem uma visão de educandos como sujeito de direitos à formação plena, conforme descrito no PPP e preconizado também na LDB e nas DCNEIS.

A construção do conhecimento do educando se respalda nos métodos de ensino, na maturidade biológica, em fatores cognitivos, na participação da família, sugerindo uma identidade de aluno passivo, como receptor de informações, típico de uma educação bancária, divergindo de uma educação que busque a emancipação humana do indivíduo.

### **3.4 Currículos**

Desde a integração da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, foi necessário trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto político pedagógico. Oliveira e Barbosa (2016, p. 15) afirmam que “o currículo é um elemento central na constituição da proposta político-pedagógica da escola que guia a formação das crianças”. Para Moreira (2008), o currículo é o “coração da escola”.

De acordo com Lima (2008), a reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino. Isto porque as concepções de sociedade, de escola, de educação, de conhecimento, de cultura e de currículo orientarão a escolha das práticas educativas. Neste sentido, um currículo que se assume democrático deve visar a humanização de todos e ser construído a partir do que não está acessível às pessoas.

A proposta de discussão sobre concepção curricular passa pela necessidade de constituir a escola como um espaço educativo que amplie a aprendizagem, reafirmando-se como lugar do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania.

Não obstante, durante muitos anos o currículo foi caracterizado como uma lista de conteúdos disciplinares iguais a serem transmitidos para todos os alunos. Este ideal de igualdade de conteúdos na escola foi compreendido durante muito tempo como uma forma de distribuição

equitativa do conhecimento a todos os alunos, entretanto, isso mais se aproxima do ideal de homogeneidade que se deseja dos alunos do que realmente do acesso democrático ao conhecimento.

De acordo com Moreira (2008, p. 17-18):

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Essas experiências, segundo Lima (2008), cumprem o objetivo antropológico de garantir a continuidade da espécie, socializando, para as novas gerações, as aquisições e as invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade. Neste sentido, percebo que há diversidade de reflexões teóricas, porque há diversidade de projetos curriculares nos sistemas de ensino, nas escolas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2013, p. 86):

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Oliveira (2010) pontua que esta definição de currículo foge às versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil não há necessidade de qualquer planejamento sistematizado de atividades.

Assim, explicitar o currículo em um PPP de uma instituição de Educação Infantil representa apontar as experiências a serem trabalhadas com as crianças de 0 a 5 anos, definindo seus objetivos, bem como organizando todos os saberes, conhecimentos, valores e práticas que possibilitam, ao mesmo tempo, o cuidar e o educar.

Nesta direção, é preciso considerar a criança como centro do seu processo de ensino-aprendizagem, exigindo intencionalidade pedagógica por parte dos professores na sua prática educativa que amplie seus saberes e experiências e promova o acesso aos bens culturais que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, contribuindo para a formação cidadã dos alunos.

Dessa forma, as DCNEIS ressaltam que dentre os bens culturais que as crianças têm o direito está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas, em que podem se comunicar, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo.

De acordo com as DCNEIS (2013, p. 94, grifos no original):

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever.

O referido documento estabelece também que os eixos norteadores do currículo na Educação Infantil são as interações e as brincadeiras. Pontua ainda que as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

Segundo Dias e Faria (2012, p. 118):

O brincar é uma das formas privilegiadas de as crianças se expressarem, relacionarem-se, descobrirem, explorarem e conhecerem sua realidade física e social. Brincando, constroem subjetividade, constituindo-se como sujeitos humanos em determinada cultura. É, portanto, uma das linguagens da criança e, como as demais, aprendida social e culturalmente.

Diante disso, como organizar um currículo que tenha como eixos da prática pedagógica as interações e a brincadeira? Como organizar um currículo que contemple experiências relacionadas aos saberes e aos conhecimentos sobre a língua oral e escrita, uma vez que a educação infantil tem o importante papel de possibilitar o acesso das crianças à cultura letrada?

Essas perguntas me conduzem não apenas à leitura, mas também à reflexão sobre os diferentes contrapontos que emergem das concepções de currículo descritas no PPP e nas falas da gestão escolar.

### 3.4.1 O currículo no PPP

No PPP do CMEI a definição de currículo está descrita desta forma:

O currículo extrapola o “fazer” pedagógico abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdos e conhecimento. **É necessário resgatar os saberes que o aluno traz de seu cotidiano. Elencado o objeto do conhecimento, este não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculado da realidade.** Está enraizada, em nossa ação pedagógica diária, uma metodologia tradicional que entende o conhecimento como um produto pronto para apenas ser repassado, considerando somente a interação unilateral entre professor e aluno. **Todavia, é preciso que o objeto do conhecimento seja tratado por meio de um processo que considere a interação/mediação entre educador/a ↔ educando/a como uma via de “mão dupla” em que as relações de ensino-aprendizagem ocorram dialeticamente.** (PPP, 2018, p.11 – grifos meu).

[...] Portanto, não cabe mais uma mera lista de conteúdo. Deve-se dar ênfase as atividades pedagógicas; o conteúdo em sala de aula será resultado da discussão e da necessidade manifestada a partir do conhecimento que se tem do próprio aluno. Logo, de posse de alguns dados referentes ao conhecimento internalizado pelo educando, passa-se à reflexão e discussão sobre os conhecimentos historicamente sistematizados. Essa forma permite que professor e aluno avancem em seus conhecimentos e se constituam como sujeitos reflexivos. A creche, deve elaborar **por eixos de conhecimento ou conteúdos**, que serão o ponto de partida, necessários à cada turma. (PPP, 2018, p. 12). (Grifos meus).

Neste sentido, compreendo que sua concepção considera o conhecimento prévio do aluno, assim como o seu contexto social como ponto de partida para a construção dos eixos de conhecimento. É também possível observar que o conhecimento é visto como algo construído numa relação dialógica entre professor/aluno, em que o educando participa, tem sua voz “ouvida” pelo professor, que reconhece os saberes que ele traz consigo e, a partir disso, elabora suas aulas, levando em consideração seus saberes e os conhecimentos formais que ele precisa aprender, privilegiando a participação e a reflexão do aluno como um sujeito ativo no processo educativo.

Entretanto, para que isso aconteça, é preciso que o professor esteja comprometido com um projeto social de formação humana, que saiba escolher conhecimentos que serão relevantes para a vida do aluno, ou seja, a organização curricular se reflete no trabalho do professor e dos alunos, haja vista que o currículo é o elemento central do projeto político-pedagógico.

Dessa forma, percebo que a visão descrita no PPP indica uma concepção de currículo que prioriza o desenvolvimento humano, ou seja, a ênfase está no processo e não nos resultados de cunho avaliativo, também o conhecimento não é concebido como um produto pronto.

Diante disso, considero relevante a concepção apresentada, entretanto, entendendo que o CMEI é uma instituição de educação infantil, esperava que fossem contemplados como eixos estruturantes do currículo as interações e as brincadeiras, todavia, o documento está em consonância com a fala da coordenadora que disse durante a entrevista que a construção do PPP do CMEI, quando este foi desvinculado da escola de ensino fundamental, sofreu alteração somente na questão do documento.

Isso demonstra que elementos como a brincadeira e a ludicidade, características inerentes à educação infantil, foram deixados de lado para a adoção de um currículo preocupado com a formação escolar do aluno, aproximando-se cada vez mais a educação infantil de um modelo formal semelhante ao Ensino Fundamental.

Em relação à formação escolar do aluno, é preciso pontuar que uma instituição de educação infantil deve organizar sua estrutura pedagógica considerando as finalidades e os objetivos do trabalho que será desenvolvido com as crianças nessa faixa etária de 0 a 5 anos. Portanto, um CMEI, ao definir um currículo, deve explicitar também a articulação entre a educação infantil e o Ensino Fundamental de maneira que o trabalho com crianças nessa idade seja desenvolvido de forma adequada, respeitando o seu tempo de formação, aspecto que não foi contemplado no PPP do CMEI.

### **3.4.2 O currículo na visão da gestão**

Historicamente, as instituições de educação infantil têm organizado seu currículo das mais diversas maneiras. Cada uma dessas diferentes maneiras reflete as concepções de criança, de educação infantil e de desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Dessa maneira, algumas se organizam por áreas de conhecimento, a partir de livros didáticos, por datas comemorativas, por áreas de desenvolvimento, por eixos de trabalho, por unidade de estudo, por projetos de trabalho, por campos de experiência e, algumas vezes, há uma mistura de ambos.

Todavia, alguns documentos elaborados pelo governo serviram de referenciais para orientar a construção do currículo, como o RCNEI (1998), que durante muito tempo subsidiou as

escolas para construção da identidade da instituição de educação Infantil e, em 2009, com a reelaboração das DCNEIS, apresentou uma definição clara de currículo para a educação infantil.

Diante disso, busco identificar na fala das entrevistadas indicativos de concepções de currículo e organização curricular desenvolvidas na escola. Embora nesta seção o objeto de discussão seja o PPP e o currículo no âmbito da gestão do CMEI participante, acho oportuno apresentar algumas considerações feitas durante a entrevista com a diretora pedagógica de maneira a contribuir com a presente temática, uma vez que a Secretaria de Educação é responsável por indicar as diretrizes curriculares para a escola.

### 3.4.3 A diretora escolar: um currículo baseado no calendário de eventos

Inicialmente, na entrevista com a diretora escolar, foi perguntado à mesma a respeito da existência de um currículo para a educação infantil:

*Tem-se um ementário ou um currículo pra educação infantil? (Pesq.).*  
*Não! (Dir. Esc.)*

Então, continuo:

*A que documentos vocês recorrem para desenvolver as atividades aqui, em qual documento vocês se baseiam para desenvolver as atividades do planejamento? (Pesq.)*

*Que documento? (Dir. Esc.)*

*É. Tem algum documento que fala o que é que vocês têm que trabalhar? (Pesq.)*

*Ah sim, os planejamentos que vem todos os planejamentos e que já vem de lá especificados as datas comemorativas (Dir. Esc.)*

*Ah a secretaria fornece? (Pesq.)*

*Também fornece sim. (Dir. Esc.)*

Diante da ausência de um currículo da rede municipal para a educação infantil, na fala da entrevistada é possível perceber que os planejamentos do CMEI são desenvolvidos baseados no calendário de datas comemorativas fornecidos pela Secretaria de Educação.

De acordo com Barbosa (2009, p. 54):

Muitas vezes o currículo das escolas de educação infantil é estabelecido para contemplar um calendário de eventos que a cada ano se torna maior. Assim, a professora organiza sua prática educativa determinada pelo calendário religioso, civil e comercial. Também os passeios, visitas, festas e sua preparação são os grandes objetivos curriculares e conformam o dia-a-dia da escola. É

claro que as festividades ocupam um lugar decisivo na educação da infância, porém é preciso muita reflexão para optar na forma de propô-las. (p. 54).

Diante disso, um currículo construído a partir de um calendário se baseia mais no controle social da vida e das ações das crianças sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações. Dessa forma, desconsidera-se o conhecimento prévio, o contexto social e os saberes necessários para o desenvolvimento da criança.

É preciso destacar que este currículo por datas comemorativas se torna cada vez maior diante dos inúmeros marcos previstos no calendário anual. Como exemplo: estações do ano; dia das mães, dia dos pais, dia do soldado, dia do índio, dia do livro, dia da criança, dia do professor, dia da consciência negra, dia da proclamação da república, dia do aniversário da cidade, carnaval, festa junina, formatura, natal e tantos outros, conduzindo a prática educativa dos professores.

Nesse contexto, como cumprir com o proposto no PPP quanto à visão integral do aluno, respeitando a sua realidade e a relação dialógica professor/aluno para o estabelecimento da seleção dos conhecimentos relevantes para o estudante, diante de um currículo que já está pré-determinado de acordo com as convenções sociais?

Assim, compreendo que essa sugestão de currículo para a educação infantil se contrapõe ao conceito teórico descrito no PPP e na visão de currículo defendida nas DCNEIS (2013). Neste documento, o currículo está vinculado à vida cotidiana da escola, aos modos de organização das propostas, às interações que se estabelecem entre as crianças, ou entre as crianças e os adultos, à ideia de que as interações, as brincadeiras e as experiências promovem a construção de valores, informações e conhecimentos.

#### **3.4.4 A coordenação pedagógica: um currículo prescritivo**

Tendo em vista que é papel das secretarias definir políticas para a educação infantil, perguntei à coordenadora sobre a existência de um currículo ou proposta pedagógica municipal para orientar as ações educativas da escola:

*Tem algum documento que vocês recorrem para fazer as orientações pedagógicas internamente aqui que é do município, vamos dizer assim, o município tem uma matriz, um ementário, um currículo, tem uma proposta pedagógica para que vocês possam desenvolver as ações do CMEI? (Pesq.)*

A entrevistada demonstrou insegurança ao responder à pergunta:

*[...] A tutora da nossa escola da Secretaria falou que existe a possibilidade do município estar construindo, porque eu acho que o município tem, eu não tenho conhecimento não posso afirmar para você que tem... eu acho que o município segue o do estado e para educação infantil. Como era creche eu acho que não tinha, o município eu não vou te afirmar que não tem ou que tem, eu acho que não tinha e se tiver tá sendo construída agora porque a Diretora Pedagógica falou para mim que ia construir um currículo de conteúdos para o município, mas eu não sei se já tá pronto. (Coord. Ped.)*

Mesmo que apareça de forma implícita a inexistência da proposta pedagógica ou currículo da educação infantil na resposta da entrevistada, é possível afirmar, baseada também nas respostas da diretora escolar e da diretora pedagógica, que não existe tal documento para orientar a creche e a pré-escola na definição de suas diretrizes curriculares.

Doravante, perguntei à coordenadora sobre a importância da construção de um currículo para a educação infantil:

*Essa questão de saber o que a criança deve aprender para o primeiro ano, você acha que a construção de um currículo auxiliaria, você acha que é pertinente ter um currículo para a educação infantil? (Pesq.)*

*[...] Eu creio que sim, porque isso não vai finalizar você vai ter um ponto de partida. Vai nortear melhor para o professor, para ele saber de onde ele está partindo, onde ele vai chegar... onde ele vai chegar, não tem limite, mas pelo menos vai nortear o trabalho do professor dentro dessa área, dentro desse período que ele vai tá trabalhando com a educação infantil que é o Jardim I e o Jardim II, logicamente quando se fala em alfabetização, tudo e agora começando agora vamos dizer assim é o início, é a experiência, fase experimental, mas eu acho que o currículo ajudaria sim. (Coord. Ped.)*

*[...] E com relação à construção do currículo eu acho que é importante, porque facilita e dá um norte para o auxílio do trabalho do professor e para equipe pedagógica também, ter uma segurança para dizer assim, você está no caminho certo. Não sei, só o tempo é que dirá se a criança atingiu o máximo, até pra você saber se está indo muito para cá ou muito para lá você tem que ter um norte para te dar, para pelo menos clarear suas ideias. (Coord. Ped.)*

Ao verificar a resposta da entrevistada é possível observar uma visão de currículo prescritivo, que subsidiará as ações da prática educativa de modo unilateral, visto que em sua fala aparece apenas o ponto de partida para os professores, desconsiderando a criança como um sujeito participante no processo de seleção dos conhecimentos a serem contemplados no currículo.

Dessa forma, sua fala contradiz a visão de currículo descrito no PPP e se assemelha a uma visão tradicional do currículo criticada no próprio documento, que afirma “está enraizada

em nossa ação pedagógica diária a metodologia tradicional que considera o conhecimento um produto pronto para ser repassado”. (PPP, 2018, p 11)

### 3.4.5 Diretora pedagógica: o currículo e os campos de experiência

Durante a entrevista, quando a diretora pedagógica estava discorrendo a respeito do processo de implementação da BNCC e da criação de um Currículo para o município, a mesma pontuou que não há um currículo para a educação infantil e que ele estava sendo elaborado a partir das diretrizes da BNCC, inclusive as escolas já estavam utilizando o termo “Campo de Experiências” na elaboração do seu planejamento e nos relatórios individuais dos alunos.

*Porque se você for pensar em ensino fundamental você já dialoga com vários atores, você dialoga com atores do estado que já tem um currículo, mas se você for pensar em termos de educação infantil, não tem.  
(...) Com o advento da BNCC a gente teve de certa forma até um facilitador para essa proposta por que? Porque ela é única, ela está sendo implementada. Esse ano nós já estamos usando os **campos de experiência como norte** para as nossas atividades [...] nós já colocamos dentro do nosso processo de acompanhamento, de observação, os campos, nós já estamos produzindo **os relatórios dentro dos campos de experiência**. (Dir. Ped.).*

Diante da sua fala e considerando o contexto que se estava vivendo e ainda se vive neste momento com relação às dúvidas em relação à BNCC, reflito: será que mudar a nomenclatura de “Eixos de Conhecimento” para “Campos de Experiência” significa modificar a compreensão dos professores com relação à sua prática pedagógica frente aos conhecimentos a serem repassados aos alunos? Essa mudança se concretizou em uma ação com significado para os professores ou foi apenas para adequação ao documento?

Um currículo estruturado por campos de experiência deve articular conhecimentos e saberes tendo em vista alcançar objetivos mediante o papel mediador do professor. Isto porque uma instituição pode “conformar” ou deformar as crianças de acordo com suas interações sociais, pois essas vivências deixam marcas e transformam os sujeitos envolvidos. Sobre isso, Moreira (2004, p. 45) afirma:

*Nós aprendemos e ensinamos em meio a experiências, em meio às relações que estabelecemos na escola. Tudo isso sem que ser organizado, pensado, planejado, não é algo que acontece de qualquer jeito. A ideia da experiência do aluno fazendo, do professor também trabalhando, planejamento e desenvolvendo práticas também está presente.*

Desta feita, um currículo por campos de experiência deve relacionar saberes e conhecimentos que contemplem as múltiplas relações entre as crianças e os conhecimentos da natureza e da cultura, mediadas pelas linguagens, em outras palavras, parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das aprendizagens vividas no contexto escolar.

Outra fala da diretora pedagógica indica um ponto de vista da escola com relação ao estereótipo de aluno desejado:

*quando você fala se a gente aproveita o contexto social da criança, em algumas situações não tem como você fugir a ele, então assim, mas há uma resistência muito grande a maioria das vezes **a tendência é padronizar**, e nós já tivemos em épocas a padronização, ela já existe pelo **currículo**, pelo livro didático, então isso aí querendo ou não já padroniza, mas você tem atividades complementares, você tem atividades diversificadas, e **mesmo dentro da padronização você tem que valorizar o que o seu aluno traz na bagagem dele, como a gente tem contextos muito diferenciados, às vezes de clientela muito difíceis não tem como você fugir a elas...***

*A **tendência ainda das escolas é moldar o aluno e aí o aluno ele teria que ser é (põe, congela, fica)** entendeu, você põe naquele formato do recipiente, aí se você não está satisfeita com o recipiente você muda de recipiente, e aí ele vai adquirir o outro formato, mas o nosso aluno não é... E como na educação a gente lida **com o ser e cada ser por si só é diferenciado**, às vezes é um pouco complexo a gente chegar a essa unidade (Dir. Ped.)*

Entretanto, essa visão de padronização de aluno que muitos professores idealizam não cabe mais diante de uma concepção de criança considerada centro do planejamento curricular, um sujeito histórico e de direitos pelas DCNEIS. Ao afirmar que a criança é um cidadão de direitos, considera-se que, independentemente de sua história, de sua origem, de sua cultura e do meio social em que vive, foram garantidos a ela legalmente direitos inalienáveis que são iguais para todas as crianças.

Além disso, soma-se à heterogeneidade de alunos a diversidade social, familiar e cultural que as crianças levam para a escola. Assim, a fala da entrevistada sobre considerar os contextos diferenciados, a bagagem individual e o respeito à individualidade de cada criança corrobora com a citação dos autores Moreira e Candau (2003) e se torna o grande desafio da educação:

*A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).*

A escola precisa reconhecer a diversidade como algo positivo, superar culturas seletivas, excludentes, classificatórias na organização do conhecimento, se quiser pensar um currículo à luz da democracia, da justiça e da igualdade social.

Assim, vale destacar que:

A Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, como diz a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, essas finalidades devem ser adequadamente interpretadas em relação às crianças pequenas. (OLIVEIRA, 2010, p. 2)

Isso quer dizer que a escolha das concepções, dos conhecimentos, das metodologias e das estratégias pedagógicas deve respeitar as especificidades da criança da educação infantil, conforme orientações estabelecidas nas DCNEIS. Por conseguinte, compreendo que a função de uma instituição de educação infantil deve ser a ampliação de conhecimentos e saberes de modo a promover a igualdade de oportunidades educacionais às crianças de diferentes classes sociais.

Para isso, é preciso garantir às crianças o direito aos bens culturais, inclusive o direito à leitura e à escrita, o qual não foi contemplado no PPP do CMEI. A linguagem é um dos aspectos mais relevantes da vida em sociedade dos seres humanos e, portanto, do desenvolvimento das crianças pequenas. Neste sentido, é preciso priorizar no currículo um “eixo de conhecimento” ou “campo de experiência” relativo ao ensino da leitura e da escrita, permitindo que o professor tenha mais autonomia para planejar suas atividades, porém, com mais clareza das aprendizagens que precisam ser definidas em cada fase, evitando práticas equivocadas de alfabetização e letramento na pré-escola.

É importante ainda considerar as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo atendendo à especificidade dessa faixa etária, e, também, que a brincadeira é a cultura da infância produzida por aqueles que dela participam, haja vista, que a escrita na educação infantil também é desenvolvida por meio das experiências das crianças, com as brincadeiras, os jogos, os brinquedos, e as experiências vivenciadas por adultos e pessoas do seu convívio as quais as crianças observaram e imitam.

Por fim, é preciso ressaltar que, apesar de considerar o Projeto Político-Pedagógico como a identidade da escola, percebo um choque de identidades na elaboração deste documento do CMEI participante em relação às orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais

da Educação Infantil, diante dos apontamentos feitos anteriormente a respeito das especificidades da criança dessa faixa etária que não foram contempladas no PPP. Dessa forma, registro a necessidade de uma revisão bibliográfica quando ocorrer a reelaboração do PPP, tendo como pressuposto teórico as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2013), assim como a BNCC (2017).

### **3.5 O documento curricular do município**

Segundo a LDB, o sistema municipal de ensino é composto pelas instituições educacionais – de quaisquer níveis – mantidas pelo município e pelas instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada. Os municípios são os responsáveis pelo Ensino Fundamental e pela educação infantil que contempla creches e pré-escolas.

No município pesquisado a Secretaria Municipal de Educação (SME) tem sua gestão pedagógica descentralizada do Estado, sendo responsável pela organização do seu sistema de ensino. Assim, a SME é responsável pela elaboração e implementação da proposta pedagógica municipal e pela definição de princípios e diretrizes educacionais que sejam coerentes com o seu projeto educacional mais amplo. Por conseguinte, cabe às escolas a observância das diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino.

Vieira (2015) pontua que há um significativo conjunto de atividades próprias da gestão educacional, a exemplo de orientações e definições gerais que dão substância às políticas educativas, assim como o planejamento, o acompanhamento e a avaliação. Dessa forma, compete à SME a organização dos valores da rede de ensino, das concepções, princípios e interesses, determinando o direcionamento das propostas pedagógicas das escolas.

De imediato, é conveniente entender que só se planeja e organiza o desenvolvimento da área pedagógica da SME se estiver claro o Projeto Político Pedagógico (PPP) municipal e o da sua rede, que, por seu turno, devem estar articulados com os projetos do estado e da União, por sua vez, o PPP municipal deve estar explicitado no PME. (UNDIME, 2012, p. 112).

Diante disso, compreende-se que está sob a responsabilidade da SME a indicação de bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma parte nacional comum e outra diversificada em relação às peculiaridades locais. Essa questão se aprofunda com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi aprovada em dezembro de 2017, instituindo as diretrizes curriculares nacionais para todo o sistema de ensino, seja ele público ou privado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Suas aprendizagens essenciais devem ser garantidas independentemente da rede em que estão matriculados (municipal ou estadual) ou se houver transição entre redes. (GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO, 2018, p. 6).

Neste sentido, uma das questões que permeou a presente pesquisa foi saber se na rede municipal havia uma proposta pedagógica de ensino, haja vista que uma das justificativas da escolha do meu objeto de estudo “conhecer a compreensão da concepção de alfabetização e letramento a partir da gestão de ensino para a pré-escola” - parte da diversidade de orientações recebidas enquanto professora do Jardim II nos anos em que atuei nessa série escolar. Soma-se ainda que não encontrei nos *sites* da Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura e Conselho Municipal de Educação nenhuma proposta pedagógica do município.

Diante disso, busquei junto ao Secretário de Educação e à Diretora do Núcleo Pedagógico a existência da proposta pedagógica municipal e de uma diretriz curricular do município para a educação infantil. Doravante, apresento alguns excertos da entrevista de modo a elucidar a questão:

*[...] Porque se você for pensar em ensino fundamental você já dialoga com vários atores, você dialoga com atores do estado que já tem um currículo, mas se você for pensar em termos de educação infantil, não tem. (Dir. Ped.)*

*[...] E aí no caso faria uma proposta pedagógica municipal que englobaria tudo? (Pesq.)*

*Uma proposta pedagógica que envolva tudo, que é o que a gente está trabalhando. Hoje, **hoje a rede municipal não tem**. Nós já tivemos orientações, nós já tivemos norteadores, teve um documento, uma época, eu tenho até ele na minha gaveta, mas já ultrapassado, sabe uma coisa que não está atualizada. Então assim, foi uma das primeiras coisas que eu questionei quando eu cheguei, cadê a proposta pedagógica? (Dir. Ped.)*

*Da rede? (Pesq. )*

*Da rede! Lembrei, a gente tinha um ementário da educação infantil, nós tínhamos, um ementário da educação infantil, só que hoje ele já ficou, ele não atende mais a necessidade do hoje, então assim, hoje, nós não temos, não temos. (Dir. Ped.)*

É importante ressaltar que este ementário “obsoleto” se encontra no *site* do Conselho Municipal de Educação e data de 2002. Nele estão contemplados os conteúdos escolares que cada turma de creche e pré-escola deveria trabalhar com os seus alunos.

Também abordei o Secretário em relação à proposta pedagógica do município:

*Hoje a gente percebe quem está na rede que toda vez que se troca de gestão troca-se também de proposta, vamos dizer uma proposta pedagógica, e aí a*

*gente vê que não tem uma proposta de ensino de Catalão, mas sim daquela gestão (Pesq.)*

*Já foi discutido isso aqui com professores da UFG (Sec.)*

*Eu queria saber, o que o senhor pensa, o senhor acha que é possível fazer uma proposta de ensino de Catalão? E até a parte legal, porque o senhor já falou da legalidade, tem como? (Pesq.)*

*Eu entendo que a partir, independentemente de ser bom ou ruim, mas a partir da consolidação da Base Nacional do Currículo Comum vai ter um fortalecimento de um eventual projeto pedagógico municipal, um projeto pedagógico macro. (Sec.)*

*Hoje Catalão tem uma proposta pedagógica municipal? (Pesq.)*

*Não, não tem e ela está... ela tem, mas não está configurada em documento, precisa ser feito esse documento (Sec.)*

Diante disso, embora o Secretário não tenha expressado explicitamente sua resposta, inferi a partir de sua fala, tendo por condicionante a implementação da BNCC e a fala da Diretora Pedagógica, que não há no município uma proposta pedagógica municipal nem uma diretriz curricular definida que sirvam de apoio pedagógico às escolas. Todavia, não posso negar a intencionalidade da SME em criar este documento.

*(...) Igual por exemplo, a Secretaria de Educação, no início do ano estava preocupada e ainda continua preocupada com essa questão da BNCC. Até que ponto a gente tem autonomia para a construção do currículo, até que ponto ele virá pronto, para a gente simplesmente aderir. Você entendeu? Quando veio a organização das comissões nós aliviamos um pouco, então montou-se as comissões, há uma discussão, já está havendo, tanto é que nós saímos na frente, a gente alavancou desde o início do ano... a gente está com uma equipe estudando, fazendo levantamentos para montar o currículo da educação infantil (Dir. Ped.)*

*Então teremos um currículo? (Pesq.)*

*Sim, para montar uma proposta, uma proposta pedagógica de um currículo para a educação infantil. (Dir. Ped.)*

O Secretário de Educação também aponta nesta direção:

*Então a gente pode dizer que essa concepção que o senhor tem de criança cidadã, crítica, autônoma isto já está sendo preparado, refletido no projeto de educação da rede? (Pesq.)*

*Sim, está sendo preparado, inclusive hoje mesmo coincidentemente a Diretora Pedagógica, me trouxe a informação que a base curricular referente à educação infantil está quase pronta, praticamente delineada (Sec.)*

Além da intencionalidade da criação do currículo para a educação infantil, o que me chamou a atenção na fala da Diretora é toda essa mobilização da Secretaria em função dos estudos da BNCC para elaboração de um currículo do município e se realmente o município

terá autonomia para criação do seu documento, isto se justifica, pois, uma vez homologada a BNCC (p. 20):

As redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.

Nesse sentido, o MEC criou um guia de implementação da BNCC para subsidiar o trabalho dos estados e municípios na implantação deste documento curricular em suas respectivas redes de ensino. Em Catalão, a proposta para implementação ocorreu de forma consorciada com o estado.

*Há uma feição de que isso vai ser construído da base da educação, ou seja, pelos municípios juntamente com o estado, quando na verdade o que eu tenho percebido é que ela já vem pré-moldada. (Sec. Ed.)*

Dessa forma, no dia 04 de setembro de 2018 foi organizada pela SEDUCE, em parceria com o CONSED e UNDIME, no auditório da UFG – Regional Catalão, a apresentação da Primeira Versão do Documento Curricular para Goiás, contando com a participação da Secretaria Municipal de Educação e com a presença de alguns professores da rede municipal, estadual, da universidade e outros segmentos da educação. Na apresentação houve manifestações de professores que contestaram a validade democrática desta proposta de participação docente na elaboração do documento, uma vez que ela já veio praticamente pronta e foram destinadas poucas horas para leitura, discussão e possíveis contribuições.

Ademais, de acordo com o palestrante<sup>31</sup>, a respeito da construção do documento curricular do município, se o Secretário Municipal de Educação quiser construí-lo, ele pode, mas não recomenda, porque isso é feito em construção. Porque não se pode desconsiderar toda essa movimentação que está sendo feita em torno da BNCC.

Diante dessa fala do palestrante, o receio expressado pelo Secretário sob o controle da SEDUCE a respeito da elaboração do documento se fundamenta:

*(...) embora, a da educação infantil esteja bem adiantada, então nós estamos na expectativa de se nós vamos ter realmente autonomia pra impor a nossa ou se ela vem pré-moldada, sobretudo, no fundamental I e II, que eu estou desconfiado que venha. Entendeu?\_Vai ser uma discussão assim, quando eu*

---

<sup>31</sup> Anotações da palestra “Documento Curricular para Goiás”, realizada por Márcio Leite de Bessa e Maria Magda Ribeiro em “04/09/2018” e promovida pela SEDUCE no Auditório da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão.

*algo pré-moldada, eles vão criar uma para o estado de Goiás, não é uma pra Catalão como inicialmente seria, mas vai ter uma para o estado de Goiás com bastante influência da SEDUCE que é a secretaria o estado. (Sec. Ed.)*

No excerto anterior, o Secretário revela seu ponto de vista em relação à autonomia para a construção do documento no município diante da influência da SEDUCE na elaboração do mesmo para o Ensino Fundamental I e II. Entretanto, o Estado de Goiás criou o Documento Curricular contemplando também a Educação Infantil, conforme descrito na Resolução aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 06 de dezembro de 2018 - RESOLUÇÃO CEE/CP N. 08, de 06 de dezembro de 2018 – que aprova o documento curricular da educação infantil e do Ensino Fundamental para o Sistema Educativo de Goiás.

É interessante perceber que a intervenção do Estado na criação do currículo da educação infantil, mesmo sabendo que essa etapa é de responsabilidade da SME, pode significar uma tentativa de homogeneização dos conhecimentos curriculares, desconsiderando a diversidade local que inicialmente era um dos referentes da BNCC. A esse respeito, Cunha e Lopes (2018, p. 29) trazem a seguinte reflexão:

A pretensão de que todas escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas.

*Assim, não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. (Cunha e Lopes, 2018, p. 29).*

Embora o documento ressalte que os Conselhos Municipais de Educação poderão, por meio de instrumentos de cooperação com o Conselho Estadual de Educação e respeitada a autonomia dos sistemas, adotar esta Resolução e o Documento Curricular de Goiás (DC-GO) anexo como instrumentos de implantação do Currículo Municipal, diante do que foi exposto pelo palestrante resta agora aguardar se a Secretaria Municipal de Educação acatará o referido documento ou dará continuidade ao que estava sendo gestado desde o início do ano de 2018...

## ACHADOS E DESCOBERTAS DA PESQUISA

Conhecer a compreensão da equipe gestora da rede municipal de ensino de Catalão no que diz respeito às concepções de alfabetização e letramento que orientam a elaboração da proposta de ensino para o Jardim II e como estas se articularam com as práticas escolares requereu a compreensão dos conceitos de alfabetização, letramento e letramentos, gestão democrática, currículo, PPP, projeto social e educação infantil que contribuíram para a minha formação enquanto pesquisadora e professora da rede municipal.

Doravante, esses anos de pesquisa me proporcionaram achados e descobertas que me fizeram ver uma nova realidade que eu nem imaginava existir... É meu propósito neste final fazer minhas considerações de uma maneira diferente, peço desculpas por não usar o modelo tradicional de escrita que uma dissertação de mestrado exige, mas, diante das minhas descobertas, acho que é preciso um pouco de leveza para finalizar este trabalho que demandou tanta leitura e reflexão para a sua concretude final. Peço desculpas também pelas várias redundâncias, mas elas também foram escritas de maneira proposital.

Descobri que alfabetização é aprender as letras, você aprende 26 letras do Sr. Alfabeto e depois começa a repetir, repetir, porque senão você esquece e não aprende. Disseram-me também que se eu andasse sobre a letra riscada no chão ou no ar, eu compreenderia o nome dela, será mesmo? Acho que isso me cansaria, pensando em 26 letras.

Descobri também que um ambiente alfabetizador se faz com livros, com portadores de textos, com as letras e os sons do alfabeto, com os contos, quadrinhas, poemas, receitas gostosas, bilhetes de carinho que agucem a imaginação da criança em relação a este mundo letrado, que é tão bonito quando passamos a lê-lo. Li também que a escrita pode ser inventada, como assim? Descobri que a criança levanta hipóteses sobre a escrita e que todo esse ambiente alfabetizador e um professor como escriba e encorajador podem levar essas crianças a compreenderem que os usos e funções sociais da língua oral e escrita se dão dentro de um contexto social.

Descobri que o letramento não é saber as letras, como??? E que não existe um letramento, mas os letramentos, e tem um que é egoísta, ocorre no âmbito individual, e outro numa perspectiva social, assim me apresentaram o modelo de letramento autônomo e o ideológico.

Descobri que esse modelo autônomo não é de autonomia do aluno, ao contrário, trata da exclusão do mesmo, pois desconsidera o conhecimento que ele adquiriu proveniente de suas vivências e experiências, só privilegiando o conhecimento escolar, o resto não é relevante. Por isso, hoje prefiro o modelo ideológico, de uma ideologia? Não sei, mas aprendi com ele que o

aluno não é o único responsável pelo seu fracasso escolar, que as questões sociais são condicionantes nesta grande injustiça social e que, às vezes, eu não sei falar “difícil”, mas isso não quer dizer que eu não seja uma pessoa letrada.

Esta pesquisa exigiu também que eu aprofundasse meus estudos na concepção de educação infantil, especialmente, sobre a função da pré-escola, que, por vezes, tornou-se uma repetição do modelo do primeiro ano do ensino fundamental e, por outras, assumiu um caráter essencialmente assistencialista. E ainda ficou uma questão a resolver: a dicotomia cuidar e educar. Percebi que até numa educação que se diz integral existe a fragmentação, ou seja, a creche cuida e a pré-escola educa, como se ambas fossem etapas distintas e não indissociáveis da educação infantil.

Percebi, também, que a criança é o centro do planejamento curricular e a formação de uma cidadania começa quando sua voz passa a ser ouvida, e que enquanto sujeito histórico e de direitos, principalmente o de ser criança na etapa em que se encontra, ela não precisa ser preparada para o trabalho ou para uma etapa futura, ela precisa viver seu tempo de formação de maneira que se desenvolva plenamente e isso inclui o brincar, que é característica marcante da infância.

Aprendi também que, para uma formação crítica e cidadã da criança, a escola deve ofertar os bens culturais a que ela não tem acesso pela realidade de exclusão social que o modelo econômico adotado no país lhe impõe. A escola pode e deve oferecer o direito à cultura, inclusive a apropriação da língua oral e escrita como um meio de inserção social, e também como um instrumento que lhe garanta sua participação ativa enquanto cidadã e sujeito que sabe dos seus direitos e luta por eles, dando-lhe o direito à leitura de mundo, antes de lhe oferecer o direito à leitura da palavra.

Assim, não cabe à escola ter como “coração” um currículo prescritivo ou organizado por eventos ou como uma receita pronta, haja vista que o conhecimento deve partir do que a criança já sabe, nesse sentido, a escola precisa de um currículo que leve em conta aquilo que não está acessível às crianças, precisa ter a sensibilidade para respeitar a diversidade seja na questão de gênero, etnia, raça ou condição social. Um currículo que ofereça saberes relevantes, que aproxime as crianças das práticas de leitura e escrita, especialmente aquelas que não possuem muitas oportunidades, nem em casa nem em outras instâncias da cultura oral e escrita, de modo a ampliar o seu acesso ao mundo letrado, oportunizando-lhes uma equidade social.

Ouvi falar também de uma educação bancária, o que educação tem a ver com banco? Descobri que isso se tratava de uma educação que prioriza só o conhecimento do professor, que

deposita no aluno somente os bens (conhecimentos) que ele julga ser de valor e o aluno é visto como um sujeito passivo.

Por falar em banco, isso me lembra documentos, assim, descobri que não existe uma proposta pedagógica de ensino no município para a educação infantil, mas que ela vai ser feita. Percebi ainda que as boas intenções estão presentes também na política, não é que o estado elaborou para o município um documento curricular, e assim o município nem precisa mais se preocupar em fazer a sua proposta?

Descobri que para uma gestão democrática não basta ter um projeto político-pedagógico descrito numa concepção de emancipação humana, se a escola, enquanto espaço público de formação, não proporciona na prática o lugar para o diálogo, a reflexão e a participação ativa de todos.

Descobri também que uma escola só transforma sua visão de reprodutora da cultura dominante se tiver um/a diretor/a comprometido/a com a democracia, que lute junto com a comunidade pelos interesses da coletividade, se assim for e houver o engajamento de toda comunidade escolar pela tomada de consciência, construiremos a escola que queremos.

Mas também descobri que nos municípios há um condicionante chamado Clientelismo Político, que impede esse ato de democracia, pois os que ali assumem o cargo estão a serviço dos interesses partidários e não da coletividade. E já que os meus sujeitos são os gestores do ensino, não se pode negar a importância de conhecer o projeto social do país de maneira a perceber como este influencia os rumos das políticas educacionais. Assim, conheci duas vertentes sociais, a perspectiva liberal e a educação para a emancipação humana. De fato, tornei-me uma admiradora da segunda proposta, uma vez que acredito na possibilidade de uma transformação social pela educação e na tomada de consciência dos cidadãos.

Finalmente, por causa das minhas pesquisas, descobri pessoas fantásticas, que se tornaram meus amigos por mais de dois anos, acompanhando-me, “acordando-me” e me ensinando a ler e a escrever com significado, meus amigos inseparáveis Magda Soares e Paulo Freire e seus seguidores. Digo isto, porque antes deles eu não conseguia fazer minha leitura de mundo, não conhecia o poder da palavra, mesmo sendo uma pessoa alfabetizada, com um “nível alto de letramento”, pois me faltava a tomada de consciência. Hoje, consigo atribuir sentido a um texto escrito, de forma crítica e consciente, tenho uma atitude emancipada frente a um texto, entendendo-o como produto e não como verdade, faço uma leitura crítica da realidade, e agora sei que a leitura é um ato de posicionamento político diante do mundo.

Assim, posso afirmar que sonhar não muda a realidade da nossa educação, mas sonhos requerem ação, coragem, força para o enfrentamento das injustiças sociais e a transformação da sociedade.

Por isso, espero que ao final deste trabalho os gestores educacionais e escolares possam refletir sobre suas próprias concepções de alfabetização e letramento no ensino da língua oral e escrita na pré-escola e repensar suas concepções à luz de uma concepção que considere a criança como centro do planejamento escolar e participativo na construção do seu conhecimento, confrontando suas posições anteriores e seus conhecimentos prévios com as reflexões provocadas ao longo deste estudo.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. **Autonomia monitorada como eixo de mudança**: Padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998). 2001. Tese (Doutorado). São Paulo, Feusp, 2001.
- ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEITE, Tânia Maria R. L. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Língua Portuguesa na Escola; 2).
- ANDRADE, Beatriz Gracioli. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares**. Campinas, SP: [s.n.], 2011.
- APPLE, M.. **Ideology and curriculum**. Boston: Routledge/Kegan Paul, 1979.
- AQUINO, Ligia; VASCONCELLOS, Vera. Orientação curricular para educação infantil: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) & Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). In: VASCONCELLOS, Vera. (Org.) **Educação da infância**: história e política. 2. ed. Niterói: EDUFF, 2001.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre o Currículo**: educandos e educadores, seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita - CEALE. Versão final 13 de setembro de 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1895-1975.
- BARROSO, João (Org.) **O estudo da escola**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.
- BEDÊ, W. A. Estrutura e funcionamento do órgão municipal de educação. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Município e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Uma defesa das regras do jogo. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: município e escola. In: Ferreira, N. S.; AGUIAR, M. A. (Org). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Língua Portuguesa na Escola; 2).

BRANDÃO, Ana Carolina P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Língua Portuguesa na Escola;2).

BRASIL. **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006a, 2.vol.

\_\_\_\_\_. **Práticas cotidianas na educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **B823 Gestão da educação escolar**. Brasília: MEC, SEB, Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. 88 p. (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profucionário)

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Tecnoprint, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, 1996**.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação infantil**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

\_\_\_\_\_. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998, 3 vol.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Ed. rev. e ampliada incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: MEC; SEB, 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Política. In: EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO. **A Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 77-92.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Spcione, 2009.

CAMPOS, M. M. **Prefácio**. In: Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Florianópolis, SC: Editora. Autores Associados, 2006.

**Caracterização do CMEI**. Disponível no site: <http://www.catalao.go.gov.br/site/sobre-catalao>. Acesso em 29/12/2017.

**Caracterização do município**. Disponível no site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/catalao/panorama>. Acesso em 29/12/2017.

CARVALHO, J. M. **Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual**. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S001152581997000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S001152581997000200003)>. Acesso em: 20 Junho 2018.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Tradução de Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 498.

CATALAO. **Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil "Casinha Feliz"**. 2018.

CHULEK, Viviane. **A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba - PR**. 2012. 175f. Dissertação (Mestrado) - Curitiba, 2012.

CONTI, Celso L. A.; RICAL, Sandra Aparecida; SANTOS, Flávio Reis dos. **Organização escolar: da administração tradicional à gestão democrática**. São Carlos: EDUFSCAR, 2012. 105p. (Coleção UAB-UFSCAR)

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Attilio Brunetta. Revisão da tradução Hamilton Francischetti. Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Ciências sociais da educação).

DIAS, Fátima R. Teixeira de Salles; FARIA, Vitória L. Barreto de. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

Disponível no site: <http://www.catalao.go.gov.br/site/sobre-catalao>. Acesso em 29/12/2017.

Disponível no site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/catalao/panorama>. Acesso em 29/12/2017.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Progestão**: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Módulo II. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

DOURADO, Luiz F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores dos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H (Orgs). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor Henrique (Orgs.) **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DRUZIAN, Ângela. **Leitura e escrita na educação infantil**: as configurações da prática pedagógica. Rio Claro: [s.n.], 2013. 288 f.: il., tabs., quadros.

FACCHINI, L. **A Educação Infantil e a Formação do Leitor**. Porto Alegre: Calábria, 1999.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**: uma pedagogia da educação infantil. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, M. C. Rossetti (Org.). **Os Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, 1985a.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLORES. Maria Marta Lopes. **Municipalização do Ensino em Goiás**. Goiânia: UCG, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: 3º CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM. Florianópolis: 2013. **Anais...** 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GONZALEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GOULART, C. O processo de alfabetização e a produção do sentido no discurso escrito. **Filologia E Linguística Portuguesa**, 17(2), 495-508, 2015.  
<https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i2p495-508>. Acesso em: 29/07/2018.

GUARDIÁN-FERNANDEZ, Alicia. **El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-educativa**. Costa Rica: CEECC; AECl, 2007.

HEILANDER, Helmut. **Friedrich Froebel**. Trad. Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. In: KRAMER, Sonia (Org). **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

KRAMER, Sônia. A escola e a linguagem da criança. **Criança – Revista do professor de educação infantil**, Brasília: MEC, 1989.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. O papel social da pré-escola – 1985. In: ROSEMBERG, Fúlvia. (Org.). **Creche**. Coleção temas em destaque v. 1. São Paulo: Cortez, 1989. p. 20-27.

LACERDA, Claudia Conte dos Anjos. **O programa de intervenção pedagógica da secretaria de estado de educação de Minas Gerais: o que os fatores contextuais têm a ver com isso?** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014. 148 p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, M.S. (Orgs.) **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 260p.

\_\_\_\_\_. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Elvira S. **Indagações sobre currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a Administração Escolar: a busca de um sentido**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 148 p.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governança democrática da escola pública**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série: Cadernos de Gestão.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. Lucia de. **A. Pré-escola é não é escola**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. **Criança pequena, educação infantil e formação profissional**. Florianópolis. v.17, n. Especial, p. 8S - 98, jul. /dez. 1999.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semiestruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros**. Depto de Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual São Paulo (UNESP), Marília, SP. 2004. Disponível em: [<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>]; acesso em 10.01.18.

MEC. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>: acesso em 29 de setembro de 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. p. 621-626. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>. Acesso em 28 set. 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC; SEB, 2008.

MOREIRA, A. F. **O Currículo na Escola Básica: discussões atuais**. Palestra proferida em encontro organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica.** 2011. 294 f. Tese (Doutorado) - Pelotas, 2011.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Zilma M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001. 144p.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino.** 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

PEREIRA, Flávio Alves. **A incidência das políticas de Responsabilização do estado do Ceará nas ações de gestão pedagógica em âmbito municipal: o caso da escola Maria Nair (IPU-CE).** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAED. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014.

CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

PRÓ-CONSELHO. Programa Nacional De Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-conselho>>. Acesso em 11 de novembro de 2017.

REDES DE APRENDIZAGEM - **Boas práticas dos municípios que garantem o direito de aprender.** 2008. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/Redes\\_de\\_aprendizagem.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/Redes_de_aprendizagem.pdf). Acesso 20 outubro 2018.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. n. 24).

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMÃO, José E.; PADILHA, Paulo R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs). **Autonomia da escola - Princípios e proposições.** São Paulo: Cortez, 1997.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **A educação e o município: sua nova organização.** Brasília: MEC, 1993.

SANDER, Benno. **Conselho e conflito: Perspectivas Analíticas na pedagogia e na administração da educação.** São Paulo: Pioneira, 1984.

\_\_\_\_\_. Gestão Educacional, Concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Disponível em: [http://www.cedei.unir.br/submenu\\_arquivos/761\\_1.1\\_u1\\_as\\_culturas\\_na\\_infancia.pdf](http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf). Acesso em:

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. n.10. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1981.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Para uma Teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SOARES, Magda B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **"Simplificar sem falsificar"**. Guia da Alfabetização. São Paulo, 2010. p. 6-11.

SOARES, Magda B.; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC; Inep; Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento).

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 160 p.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUSA, Jose Vieira de. **A Identidade do sujeito social, ético e político e o projeto político-pedagógico da escola**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho)

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Gestão Democrática e Eleição de Diretor Do exercício da autonomia à realização do direito. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 199-209, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 30/03/2019.

STREET, B. **Letramentos Sociais; abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/produde.htm>> Acesso em 15 setembro 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TOMÉ, Marta Fresneda. **A educação infantil foi para a escola, e agora?** Introdução ao Estudo da gestão escolar na educação infantil. 1. ed. v. 1. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. 122p.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - **Orientações ao Dirigente Municipal de Educação – Fundamentos, Políticas e Práticas**. Santillana, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico: Novas trilhas para a escola**. - Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. atual. Fortaleza: EDUECE, 2015. 128 p.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1984.

WEIZ, Telma. Didática da leitura e da escrita: questões polêmicas. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Artmed, n. 28, nov./dez. 2003.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. **Concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do município de Catalão-GO**. [manuscrito] / Priscilla de Andrade Silva Ximenes. 2015. 147 f.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I – Roteiros de Entrevista

#### **AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÉ-ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA EQUIPE GESTORA**

Responsável pela pesquisa: Liliane Querino do Nascimento

Pesquisadores: Liliane Querino do Nascimento

Selma Martines Peres (orientadora)

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão – UFG/RC

Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDUC

#### **QUESTÕES NORTEADORAS DURANTE AS ENTREVISTAS**

##### **I - CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO PARTICIPANTE DA ENTREVISTA**

Cargo/função:

Identificação:

Nome:

Idade:

Formação: mini currículo

Experiência na educação:

Experiência na educação infantil, especificamente na pré-escola.

Tempo de exercício no cargo:

##### **II – ROTEIRO DE PERGUNTAS:**

###### **1. SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

- a) Ao assumir o cargo, você já tinha pensado um projeto educacional para a rede?
- b) Quais os principais desafios enfrentados na gestão da educação em Catalão?
- c) Quais as perspectivas para a educação do município? (Verificar se há metas).
- d) Como ocorre a formação continuada dos professores da educação infantil.
- e) Como está organizada a proposta pedagógica do município?
- f) Como é realizado o diálogo entre a secretaria com os diretores escolares.

- g) Na sua opinião como deve ser a educação infantil (Função/organização/filosofia).
- h) Qual a sua concepção de educação infantil?
- i) No que diz respeito à BNCC, há um plano de implementação nas escolas? Se sim, de que forma será implementado?
- j) Como conciliar o PNAIC e a BNCC na pré-escola?
- k) Qual a sua compreensão de alfabetização?
- l) Neste sentido qual orientação esta secretaria tem repassado aos gestores escolares?
- m) Como vocês tem percebido a concepção de letramento e qual orientação tem sido repassada aos professores?
- n) No que compete à alfabetização e letramento para o Jardim II, o que tem sido feito e o que ainda se pretende realizar. Como ocorre essa viabilização nas escolas?
- o) Como são desenvolvidas as atividades de letramento no Jardim II?
- p) Quais mecanismos são adotados pela secretaria para acompanhamento das propostas de alfabetização e letramento nas escolas?
- q) Tem alguma consideração acerca da educação infantil, à alfabetização e letramento que eu não perguntei que o senhor gostaria de dizer?

## **2. Diretora do Núcleo Pedagógico**

- a) Como está organizado o departamento pedagógico?
- b) Como ocorre a formação continuada dos professores da educação infantil.
- c) Qual a formação de professores da Educação Infantil na área de oralidade, leitura e escrita?
- d) Como se realiza o diálogo entre o NEP com os diretores e coordenadores escolares.
- e) A rede adotou ou adotará algum suporte didático, por quê?
- f) Qual a concepção de educação infantil adotada na rede? (função/organização/filosofia).
- g) Vocês buscam referências em outros municípios, projeto ou mesmo autores para trabalharem com esta concepção.
- h) Como o NEP tem se organizado em relação à inclusão do Jardim II no PNAIC 2017? (adaptação/adequação).
- i) E no que diz respeito à BNCC?

- j) Qual a concepção de alfabetização e letramento é defendida pela equipe pedagógica do município?
- k) Quais mecanismos são adotados pela secretaria para acompanhamento das propostas (alfabetização e letramento) nas escolas?
- l) No que compete à alfabetização e letramento para o Jardim II, o que tem sido feito e o que ainda se pretende realizar.
- m) Qual a participação dos diretores e coordenadores pedagógicos no planejamento das atividades anuais, principalmente no que diz respeito à alfabetização e letramento das creches e pré-escolas?
- n) Tem alguma consideração acerca da educação infantil, à alfabetização e letramento que eu não perguntei que vocês gostariam de dizer?

### **3. Diretora Escolar**

- a) O CMEI possui um Projeto Político Pedagógico?
- b) Qual a sua vigência do PPP? Quais membros da comunidade escolar participaram de sua elaboração?
- c) Foi organizado um momento para a apresentação da proposta pedagógica da escola aos pais?
- d) Qual a concepção de Educação Infantil defendida por esta gestão? Ela está descrita no PPP?
- e) Como é feita a articulação do trabalho pedagógico entre diretor, coordenador e professores em relação à concepção de Educação infantil defendida por esta escola?
- f) Quais as ferramentas de comunicação e supervisão entre a Secretaria de Educação e Gestão Escolar para o acompanhamento e suporte pedagógico das ações do CMEI?
- g) Há alguma concepção de alfabetização que o CMEI se pauta no planejamento de suas atividades?
- h) Qual a sua compreensão de alfabetização?
- i) De que forma a alfabetização é desenvolvida nas salas de Jardim II?
- j) Quais orientações e práticas são repassadas aos professores a respeito da alfabetização e letramento na pré-escola?

- k) Qual a participação dos diretores e coordenadores pedagógicos no planejamento das atividades anuais das creches e pré-escolas? Há uma autonomia institucional ou ela segue as metas e objetivos planejados pela Secretaria de Educação?
- l) Quais ações efetivas de formação de professores da Educação infantil na área da oralidade, leitura e escrita estão sendo desenvolvidas? São planejadas ações individuais da escola ou seguem o calendário de capacitação da Secretaria de Educação?
- m) O que muda na pré-escola com a inclusão da pré-escola no PNAIC e a criação da BNCC?
- n) Como está sendo discutida a BNCC pela gestão escolar com os professores?

#### **4. Coordenadora Pedagógica**

- a) Há alguma diferença na organização do trabalho didático e pedagógico de uma creche com a escolas?
- b) Quando foi elaborada a proposta pedagógica da escola e sua vigência?
- c) O PPP é de conhecimento de todos os membros da comunidade escolar?
- d) Quais as ferramentas de comunicação e supervisão entre a Secretaria de Educação e Gestão escolar para o acompanhamento e suporte pedagógico e supervisão das ações do CMEI?
- e) Qual a sua concepção de educação infantil?
- f) No que compete à pré-escola quais as orientações previstas sobre as expectativas de aprendizagem dos alunos nesta etapa?
- g) É possível alfabetizar na pré-escola? De que maneira as atividades são desenvolvidas?
- h) Qual sua concepção de alfabetização e letramento?
- i) Em qual concepção pedagógica se baseia as ações deste CMEI na visão desta coordenação pedagógica?
- j) Quais ações estão sendo organizada pela coordenação pedagógica para discussão e conhecimento da BNCC com os professores? Já tem alguma ideia/percepção sobre a relação BNCC e alfabetização e letramento? Qual?
- k) Como conciliar o PNAIC e a BNCC na pré-escola, no que compete a alfabetização e letramento?
- l) O que você pensa de um currículo para a Educação Infantil? (No que compete à alfabetização e letramento).
- m) Quais orientações e práticas são repassadas aos professores a respeito da alfabetização e letramento na Ed. Infantil e pré-escola?

n) De que forma são desenvolvidas as atividades de alfabetização no Jardim II?

### **5. Presidente do Conselho Municipal de Educação**

- a) Qual a concepção de educação infantil defendida pelo Conselho? Ela está presente em algum documento normativo?
- b) Você pode falar um pouco sobre o PME, quem elabora, a vigência, a organização da Educação e como são definidas as metas estabelecidas?
- c) Sobre meta, no PME A META 5 - META 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.  
Dentre as estratégias - Propor formação continuada dos professores da Pré Escola e do Bloco de Alfabetização, de forma articulada, qual o propósito dessa articulação? É em função de se pensar uma alfabetização na pré-escola?
- d) Quais os desafios e perspectivas enfrentados pelo Conselho em relação à educação infantil? Hoje a implementação da BNCC é um desafio?
- e) Para se atingir a meta 7, fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:  
- Dentre as estratégias está: construir as diretrizes curriculares municipais da Educação Infantil e Ensino Fundamental de acordo com legislação vigente com orientações metodológicas e específicas oriundas das formações continuadas oferecidas pela Mantenedora. Como que está a construção dessas diretrizes?  
- Outro item é: assegurar o cumprimento do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino conforme as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. O município tem uma proposta pedagógica do município?
- f) Como é a periodicidade de fiscalização de defesa dessa concepção e das metas previstas no PME?
- g) Qual a relação pedagógica-administrativa entre o Conselho e a Secretaria de Educação?
- h) Qual a visão do Conselho quanto à alfabetização na educação infantil? Como o conselho tem se posicionado quanto à alfabetização? Quais práticas de alfabetização e letramento se percebe na pré-escola?
- i) Quais são as propostas pedagógicas para a pré-escola no Plano Municipal de Educação (PME)?

- j) Qual a visão do Conselho quanto ao letramento na educação infantil?
- k) A inclusão da pré-escola no PNAIC e a nova BNCC acarreta alguma adequação da concepção de educação que já vinha sendo desenvolvida no município?

## APÊNDICE 2

Tabela 1 – Levantamento no banco de dados BTDT-IBICT

| ANO  | INSTITUIÇÃO              | TÍTULO  | AUTOR                             | PALAVRAS-CHAVE  |
|------|--------------------------|---|-----------------------------------|---|
| 2011 | UNICAMP<br>(Dissertação) | Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares  | ANDRADE,<br>Beatriz<br>Graciolli  | Letramento.<br>Alfabetização.<br>Educação Infantil.<br>Perspectiva<br>Histórico-cultural.                         |
| 2011 | UFPEL<br>(Tese)          | A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do ensino fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica  | NOGUEIRA,<br>Gabriela<br>Medeiros | Educação Infantil.<br>1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.<br>Alfabetização.<br>Letramento e cultura lúdica |
| 2012 | UFPR<br>(Dissertação)    | A Educação Infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba-PR | CHULEK,<br>Viviane                | Crianças. Infâncias.<br>Educação Infantil.<br>Ensino Fundamental de nove anos.                                    |
| 2012 | UNESP<br>(Dissertação)   | Leitura e escrita na Educação Infantil: as configurações da prática pedagógica  | DRUZIAN,<br>Ângela.               | Educação Infantil.<br>Leitura e escrita.<br>Práticas pedagógicas e concepções.                                    |

## APÊNDICE 3

### Caracterização do Município

Catalão é um município brasileiro do estado de Goiás localizado no sudeste goiano. Fazem parte do município dois distritos que são Pires Belo e Santo Antônio do Rio Verde. A microrregião é composta pelos municípios de Catalão, Ipameri, Ouvidor, Três Ranchos, Davinópolis, Goiandira, Cumari, Nova Aurora, Anhanguera e Corumbaíba. Sua população segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) é de 102.393 habitantes e seu PIB recenseado em 2015 é de 5. 679.220,66 milhões de reais que o coloca como a quinta maior economia de Goiás naquele ano. Possui área de aproximadamente 3.821, 463 km<sup>2</sup> segundo dados atualizados em 2016.

De um modo geral, em Catalão, destacam-se os polos minero-químico e a metal-mecânica, onde encontram-se as sedes de empresas do ramo de mineração e de fertilizantes, além de máquinas agrícolas e montadora de veículos, assim como o ramo de confecções em moda íntima.

### Aspectos Educacionais

O sistema educacional de Catalão contempla as esferas federal, estadual e municipal. A cidade conta com duas instituições públicas de nível superior, sendo a Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Catalão<sup>32</sup>; O Instituto Federal Goiano (IF- GOIANO) Campus Avançado Catalão. No setor privado, o Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC), a Faculdade UNA Catalão, com aulas presenciais. Na modalidade EAD, estão instaladas a Universidade Aberta do Brasil (UAB), Instituto de Pesquisa e Ensino de Catalão e a Faculdade Anhanguera.

A rede estadual está sob responsabilidade da Coordenação Regional de Educação Cultura e Esporte, que tem sua gestão organizada por um Coordenador Regional, um diretor de Núcleo Administrativo; Diretor de Núcleo Pedagógico; Assessor Pedagógico e Tutores. É responsável pelo ensino médio, mas atua também na oferta de ensino fundamental em regime de colaboração com o município, desta forma atende a 31 escolas que estão localizadas em Catalão e em cidades vizinhas como Campo Alegre, Davinópolis Três Ranchos, Ouvidor, Corumbaíba, Nova Aurora, Anhanguera, Cumari, Goiandira, Distritos de Pires Belo e Santo Antônio do Rio Verde, sendo que atualmente conta com 13.214 alunos matriculados.

---

<sup>32</sup> A UFG - Regional Catalão se encontra em processo de transição para UFCAT tendo em vista a sanção da lei 13.634, de 20 de março, que criou a UFCAT por desmembramento da UFG.

Na rede estadual a nomeação do cargo de diretores das escolas é feita através de eleição direta, fato que não ocorre no município, cuja nomeação é feita por indicação do Secretário Municipal de Educação que o considera um “cargo de confiança”.

Outro segmento educacional presente no município de Catalão são as instituições profissionalizantes de nível técnico, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), atuando junto às indústrias e comércio.

O município de Catalão atende escolas e creches e abarcou em 2017, 30 instituições de ensino, tanto na zona urbana como na zona rural (Distritos de Pires Belo e Santo Antônio do Rio Verde), sendo sete creches, quatro CMEI's, quatro escolas que atendem exclusivamente o ensino fundamental; onze escolas de Ensino Fundamental que ofertam a pré-escola, e quatro instituições conveniadas, que atendem crianças menores de 6 seis anos.

De acordo com o Relatório Quantitativo de Alunos do Município de dezembro de 2017 estão matriculados 7.868 alunos, deste quantitativo 3.791 estão matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano; 929 alunos matriculados na segunda etapa do Ensino Fundamental; 1.571 na creche e 3.148 alunos na pré-escola. Para o levantamento dos dados referente ao sistema recorri aos estudos e levantamentos feitos pelo Inep e pelo IBGE, sites da Secretaria Municipal de Educação de Catalão e Secretaria Estadual de Goiás.

No início do ano de 2018, o Núcleo Pedagógico da Secretaria de Educação sofreu mudanças em sua composição pedagógica, assumindo uma nova equipe, como consequência os sujeitos da pesquisa foram alterados, já que o critério está no cargo ocupado e não na pessoa.

## APÊNDICE 4

### **Caracterização do CMEI participante**

Para realização desta pesquisa utilizei como critério a instituição de Educação Infantil que contemplasse o maior número de alunos matriculados na pré-escola. O primeiro contato com o CMEI ocorreu após a assinatura do termo de anuência da Secretaria Municipal de Educação. Com o documento assinado e o critério definido, estive no CMEI e fiz um contato inicial com a diretora e parte das coordenadoras que me atenderam de maneira muito solícita. Apresentei o objeto de estudo da minha pesquisa e quais meus objetivos, e expliquei que um dos meus instrumentos de coleta de dados seria a entrevista, que aconteceria nos meses de maio a junho. Expus ainda que precisaria ter acesso ao Projeto Político Pedagógico do CMEI, assim como levantar algumas informações acerca de sua estrutura física e pedagógica.

De prontidão, recebi via e-mail todos os dados solicitados referentes à escola, bem como assinatura do Termo de Anuência e o TCLE do CMEI que foram encaminhados ao Comitê de Ética. Dentre outras questões, o termo garante o anonimato dos sujeitos participantes.

A fim de preservar a identidade da instituição de Educação Infantil, será adotado o nome CMEI “Criança Feliz”. O CMEI “Criança Feliz” está localizado na zona urbana da cidade, na periferia. É uma entidade pública destinada atender crianças de zero a seis anos de idade. Até 2014, o CMEI estava vinculado à escola de ensino fundamental. A partir de 2015, o Ministério da Educação emitiu autorização para desmembramento e a escola conquistou sua autonomia.

O prédio é uma construção considerada antiga, edificada nos anos 1990 e seu funcionamento ocorreu a partir de 1995. Com o crescimento urbano apresentado por Catalão nos últimos 20 anos, a população aumentou muito e os bairros adjacentes, ocasionando a superlotação da unidade escolar. Nunca passou por uma reforma integral necessita de pintura geral, seu estado de conservação é regular. (PPP, 2018, p.)

Em dados obtidos no PPP do CMEI, atualmente são atendidos 412 alunos, o prédio conta com 12 salas de aula da creche e duas salas na escola ao lado. Destas: uma sala para Berçário I com capacidade física para 10 crianças, uma sala de Berçário I com capacidade física para 22 crianças, uma sala de Berçário II com capacidade física para 22 crianças, duas salas de maternal I com capacidade física para atender 22 crianças cada, três salas de Maternal II com capacidade física para atender 22 crianças cada, cinco salas de Jardim I e cinco salas de Jardim II com capacidade física para 22 alunos cada. Ainda conta, com as dependências administrativas e pedagógicas, sendo 1 sala onde funcionam conjuntamente a Secretaria/coordenação, 1 sala para

direção, 1 lavanderia em conjunto com a sala de professores, 1 sala onde funciona a cozinha da lactação, 1 banheiro de funcionários, 1 depósito e 2 banheiros para alunos. (PPP, 2018, p. 5-6)

De acordo com o relatório apresentado a maioria das salas estão superlotadas abarcando um número maior de alunos do que o orientado, isso se deve ao grande número de demanda de alunos daquela região. Segundo o documento estão previstos a construção de mais salas de aula para atender essa demanda.

O corpo docente é composto por 26 professores atuando na Educação Infantil, destes apenas oito professores com formação em Pedagogia, os demais são formados em outras licenciaturas. Nas salas de Jardim II, três professores são formados em Pedagogia, um em Matemática e o outro em História.

A equipe de coordenadores pedagógicos é composta por quatro pessoas. Dessa forma, são duas para cada período. Diante disso ficou a critério da escola a indicação da participante da entrevista. A coordenadora pedagógica participante é formada em Magistério e graduada em Licenciatura em História, trabalhou no ensino fundamental por mais de 20 anos. Está na coordenação da Educação Infantil desde 2013, sendo que a princípio trabalhou dois anos como auxiliar de coordenação e depois em 2015 assumiu o cargo de coordenadora.

A diretora escolar é formada em Pedagogia, foi professora por 30 anos, trabalhou por oito anos como professora de Educação Infantil e atuou por 2 anos em turmas de Jardim II e está caminhando para a aposentadoria, segundo ela.