

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE
PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA DO
MUNICÍPIO DE CATALÃO-GO.**

PRISCILLA DE ANDRADE SILVA XIMENES

PRISCILLA DE ANDRADE SILVA XIMENES

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO DE PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA DO MUNICÍPIO
DE CATALÃO-GO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) 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), 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

Autor (a):	Priscilla de Andrade Silva Ximenes		
E-mail:	priteducadora@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Professora Substituta na UFG/Regional Catalão		
Agência de fomento:	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás	Sigla:	FAPEG
País:	Brasil	UF:	GO
		CNPJ:	08.156.102/0001-02
Título:	Concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do município de Catalão-GO		
Palavras-chave:	Alfabetização; Letramento; pré-escola.		
Título em outra língua:	Conceptions and practices of literacy and literacy teachers from pre-school in the city of Catalão-GO.		
Palavras-chave em outra língua:	Basic literacy; literacy; pre-school.		
Área de concentração:	EDUCAÇÃO		
Data defesa: (13/02/2015)			
Programa de Pós-Graduação:	Mestrado em Educação		
Orientador (a):	Altina Abadia da Silva		
E-mail:	tina@wgo.com.br		
Co-orientador (a):*	Não tem		
E-mail:	Não tem		

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

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

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do (a) autor (a)

¹ 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.

PRISCILLA DE ANDRADE SILVA XIMENES

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO DE PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA DO MUNICÍPIO
DE CATALÃO-GO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Altina Abadia da Silva

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

CATALÃO
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

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.

Orientador: Profa. Dra. Altina Abadia da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2015.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico.

1. Alfabetização; . 2. Letramento; . 3. pré-escola.. I. Silva, Altina Abadia da, orient. II. Título.

PRISCILLA DE ANDRADE SILVA XIMENES

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE
PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CATALÃO-GO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Defendida e aprovada em 13/02/2015.

BANCA EXAMINADORA

Altina Abadia da Silva

Prof.^a. Dr.^a. Altina Abadia da Silva – PPGEDUC/UFG/Regional Catalão.
Orientadora – Presidente da Banca

Myrtes Dias da Cunha

Prof.^a. Dr.^a. Myrtes Dias da Cunha – UFU

Janaina Cassiano Silva

Prof.^a. Dr.^a. Janaina Cassiano Silva – PPGEDUC/UFG/Regional Catalão

Ao meu esposo Breno, companheiro de vida e parceiro de sonhos.

Ao Rafael, meu filho, que representa na intimidade da minha vida, as milhares de crianças desse país, que como cidadãos que são, têm direito de ler, escrever e reinventar o mundo.

Agradecimentos

A Deus, pela certeza de ter sido consolo, amparo e sustento em todos os momentos.

À Prof.^a Dr.^a Altina Abadia da Silva pela orientação, pela amizade e pela oportunidade de compartilhar momentos de aprendizagem, sensibilidade e militância em prol da Educação.

Ao meu esposo Breno por sempre me encorajar e por ser meu parceiro na vida, por sua paciência, compreensão e amor.

Ao meu filho Rafael, que é minha inspiração e motivação na luta pelo reconhecimento da criança como um sujeito de direitos. À você, filho, o meu eterno amor!

A minha mãe Anita pelo constante estímulo e por muitas vezes deslocar-se de Goiânia para me ajudar a realizar todas as tarefas. Sou eternamente grata pelos cuidados e pelas orações.

Ao meu pai, Aroldo, que sempre me incentivou na vida de estudante, por ter me ensinado a não ter medo da vida e a enfrentar os desafios e obstáculos.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Regional Catalão, nas pessoas de seus atuais coordenadores, Prof. Dr.^a Ana Maria Gonçalves e Prof. Dr.^a Selma Martines Peres e de todos os professores; Professoras Doutoras: Altina Abadia da Silva, Dulcéria Tartuci, Aparecida Maria Almeida Barros, Maria Aparecida Lopes Rossi, Maria Marta Lopes Flores, Janaína Cassiano Silva, Juliana Araújo e professores doutores Wolney Onófrio e Sérgio Pereira, por terem contribuído diretamente com minha formação acadêmica. Sou grata pela dedicação e competência de vocês.

À Professora Dr.^a Myrtes Dias da Cunha e Prof.^a Dr.^a Janaína Cassiano da Silva, pela disponibilidade e colaborações na banca de qualificação, as quais foram pertinentes e extremamente valiosos para este trabalho.

Aos Secretários da Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Regional Catalão, Roberto Tavares e Renata Santos pela disposição na resolução das demandas dos alunos e pelo atendimento sempre cordial e respeitoso.

As professoras, coordenadoras e diretoras que se disponibilizaram a participar da pesquisa nos dando informações preciosas para a realização deste trabalho.

À 4.^a turma de Mestrado. Os momentos de convivência foram curtos, mas de significativos debates e crescimento acadêmico e pessoal.

À FAPEG pelo apoio financeiro, contribuindo para o processo de dedicação à pesquisa.

A Vanessa Duarte pelo carinho e pela revisão do trabalho.

.

*Por tanto amor, por tanta emoção
a vida me fez assim.*

*Doce ou atroz; manso ou feroz
Eu, caçador de mim.*

Magrão & Sá

RESUMO

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. *Concepções e práticas de Alfabetização e Letramento de professores da pré-escola do município de Catalão-GO*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as concepções e práticas de Alfabetização e Letramento de professores da pré-escola da rede municipal de educação de Catalão-GO. Apesar das descobertas e estudos acerca da relação entre os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil, a discussão ainda é cercada por dúvidas e incertezas para as quais nem mesmo os educadores que atuam neste nível conseguem encontrar respostas e direcionar os rumos do processo educativo. O Referencial teórico-adotado para a realização desse trabalho foi a teoria histórico cultural, tendo Vygotsky (1999) como seu principal representante. Logo, para a realização desta pesquisa, o conceito vygotskyano da mediação terá ênfase especial, por ser ele central para refletirmos sobre a ideia de intencionalidade e sistematicidade do trabalho desenvolvido dentro de instituições de Educação Infantil – garantindo as especificidades de cada faixa etária – como forma de nos opormos ao trabalho pautado no espontaneísmo e no assistencialismo, característicos do atendimento historicamente proposto à educação das crianças pequenas. Realizamos estudos de cunho teórico para conhecer o histórico da Educação Infantil no Brasil e compreender as funções e especificidades atribuídas a esse nível para garantir que a criança seja respeitada como um sujeito de direitos; para tal, nos apoiamos na legislação atual, em documentos oficiais, como Lei das Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), dentre outros, e produções bibliográficas que dizem respeito à educação das crianças de 0 a 6 anos, dentre eles Ariès (1978), Kuhlmann Júnior (2004), Krammer (1985), Oliveira (2002), Arce (2004). Dialogando com autores como Vygotsky (2001), Mortatti (2010) e Soares (2003), pudemos refletir sobre as relações entre alfabetização, letramento e a atuação do professor da Educação Infantil. A partir de observação das aulas e práticas pedagógicas de professores e entrevistas, analisamos quais as concepções e práticas dos professores acerca do objeto de estudo. A partir dos dados, desenvolvemos quatro categorias de análises que nos possibilitou conhecer como os professores de Educação Infantil compreendem os processos de alfabetização e letramento e como manifestam tal compreensão na sua prática pedagógica. Além disso, percebemos que as políticas educacionais municipais e federais têm influenciado diretamente na prática pedagógica desses professores. Nesse sentido, o grande desafio foi compreender as concepções e práticas dos professores considerando a subjetividade dos sujeitos, considerando o contexto histórico e cultural em que é constituída.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; pré-escola;

ABSTRACT

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. Concepts and practices of literacy and literacy teachers from pre-school Catalão-GO municipality. 2015. Dissertation (Master of Education) - Federal University of Goiás - Regional Catalan.

This study aimed to analyze the concepts and practices of literacy and literacy teachers from pre-school municipal Catalan-GO education. Despite the findings and studies on the relationship between literacy and literacy in early childhood education and the discussion is still surrounded by doubts and uncertainties to which not even the teachers who work at this level can find answers and direct the course of the educational process. The theoretical and adopted Framework for the realization of this work was the cultural historical theory, and Vygotsky (1999) as its principal representative. Therefore, for this research, the Vygotskian concept of mediation will have special emphasis, because he is central to reflect on the idea of intentionality and the systematic work in early childhood education institutions - ensuring the specificity of each age group - as a way to oppose us to work based on spontaneity and welfare, characteristic of care historically proposed to the education of young children. We conduct theoretical character studies to understand the history of early childhood education in Brazil and understand the functions and characteristics assigned to that level to ensure that the child is respected as a subject of rights; to this end, we rely on current laws, official documents, such as the Law of Education Guidelines and Bases (1996), the National Curriculum Reference for Early Childhood Education (1998), among others, and literature production concerning the education of children 0-6 years among them Ariès (1978), Kuhlmann Junior (2004), Kramer (1985), Oliveira (2002), Arce (2004). Dialogue with authors such as Vygotsky (2001), Mortatti (2010) and Smith (2003), we reflect on the relationship between literacy, literacy and the role of the teacher from kindergarten. From observation of classes and pedagogical practices of teachers and interviews, we analyzed the conceptions and practices of teachers about the object of study. From the data, we have developed four categories of analysis that enabled us to know as Early Childhood Education teachers understand the literacy and literacy and how to express that understanding in their teaching. Also, realize that municipal and federal educational policies have directly influenced the educational practice of these teachers. In this sense, the challenge was to understand the concepts and practices of teachers considering the subjectivity of considering the historical and cultural context in which it is incurred.

Keywords: Literacy easy; Literacy; preschool

Lista de quadros

QUADRO 1– Rotina do CMEI “Novo Horizonte” – Creche84

QUADRO 2– Rotina do CMEI “Novo Horizonte” – Pré-escola84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Auxiliar de Atividades Educativas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CEFPE	Centro de Formação de Professores da Educação
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
COC	Curso Oswaldo Cruz
CONED	Congresso Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de professores da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEF	Fundo de Manutenção de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GTs	Grupos de Trabalho
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
OMS	Organização Mundial de Saúde
PPP	Proposta Político Pedagógica
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Indústria
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

Lista de apêndices

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO	134
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	136
APÊNDICE 3 – TERMO DE ANUÊNCIA	138
APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	139
APÊNDICE 5 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: SEGUNDO SEMESTRE / 2014	143

Lista de anexos

ANEXOS	144
ANEXO 1- EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL REALIZADO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE CATALÃO QUE DEMONSTRA A EXIGÊNCIA DE HABILITAÇÃO PARA O CARGO.....	145
ANEXO 2 - ATIVIDADE REPASSADA PARA AS PROFESSORAS DO JARDIM I DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CATALÃO-GO DURANTE A HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO.....	146
ANEXO 3- ATIVIDADE DA APOSTILA NAME.....	147

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I.....	28
EDUCAÇÃO INFANTIL : AVANÇOS E LIMITES NO DISCURSO LEGAL E NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS PEQUENAS.	28
1.1 Breve histórico da construção do conceito de infância e do atendimento prestado às crianças pequenas.	28
1.2 Educação infantil, a LDB de 1996 e os novos (des) caminhos das políticas públicas : o que dizem os pareceristas.	34
CAPÍTULO II.....	43
ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E AS CRIANÇAS PEQUENAS Erro! Indicador não definido.44	
2.1 Quando alfabetizar crianças? O que dizem autores e pesquisas apresentadas na ANPED entre os anos de 2000 a 2013.....	53
CAPÍTULO III.....	65
CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA, ESCRITA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL	63
3.1 A mediação na concepção de vygotsky	65
3.2 Pensamento e Linguagem.....	66
3.3 Zona de Desenvolvimento Proximal, Leitura e Escrita.....	67
3.4 Desenvolvimento e Aprendizagem.....	69
3.5 A escola e a mediação do professor.....	70
CAPÍTULO IV.....	74
EDUCAÇÃO INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CATALÃO - GO	74

4.1	Concepções e práticas assumidos na pesquisa	75
4.2	O caminhar metodológico e suas implicações para a análise	77
4.3	Lócus da pesquisa.....	80
4.4	As professoras participantes da pesquisa: uma apresentação inicial.....	82
4.5	Discurso oficial do município e concepções e práticas das professoras	84
4.5.1	Contextualização do município e da rede municipal de educação de Catalão-GO.....	85
4.6	A formação continuada recebida pelas professoras e as orientações teórico-metodológicas para o trabalho com leitura e escrita	89
4.7	Alfabetização e letramento: concepções e práticas pedagógicas de professores	98
4.8	Concepções e práticas de professores sobre as funções da educação infantil	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICES	133
	APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO	134
	APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	136
	APÊNDICE 3 – TERMO DE ANUÊNCIA	138
	APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	139
	APÊNDICE 5 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: SEGUNDO SEMESTRE / 2014	143
	ANEXOS	144
	ANEXO 1- EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL REALIZADO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE CATALÃO QUE DEMONSTRA A EXIGÊNCIA DE HABILITAÇÃO PARA O CARGO	145
	ANEXO 2 - ATIVIDADE REPASSADA PARA AS PROFESSORAS DO JARDIM I DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CATALÃO-GO DURANTE A HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO	146
	ANEXO 3- ATIVIDADE DA APOSTILA NAME	147

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi motivada, primeiramente, a partir da vivência, ora como professora da pré-escola em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e de alfabetização em uma escola privada em Goiânia - GO, ora trabalhando com a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores. Através da observação da prática dos docentes nas escolas e de conversas com professores da Educação Infantil, era perceptível a falta de conhecimento desses sobre o desenvolvimento infantil, além de certa insegurança frente às diversas possibilidades de encaminhar a prática pedagógica em relação às funções específicas da Educação Infantil e aos processos de alfabetização e letramento.

Em algumas oportunidades, durante os cursos de formação de professores que ministramos nos últimos anos, quando os professores da Educação Infantil eram indagados a respeito de práticas de alfabetização, de letramento e da organização de um ambiente alfabetizador na Educação Infantil, ou as respostas, muitas vezes, estavam desvinculadas do ponto de vista teórico-metodológico baseando-se em imitação dos modelos de quando tinham sido alfabetizadas, ou ainda se apoiavam na ideia de que se deveria alfabetizar as crianças somente no Ensino Fundamental.

Enquanto professora de Educação Infantil e alfabetização foi possível observar que apenas o contato das crianças com o ambiente alfabetizador não era suficiente para que elas elaborassem hipóteses a respeito de como se escreve ou se lê. Além da organização do ambiente, a importância dada pelo professor à leitura e à escrita, a frequência e qualidade das interações professor-criança, criança-criança, criança-diferentes gêneros textuais, criança-escola e etc, influencia muito o processo de aquisição da leitura e escrita da criança e o uso desse aprendizado nas mais diversas práticas sociais. Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, em seu terceiro volume, dedica-se à reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e afirma que:

A constatação de que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha e de que elaboram hipóteses originais na tentativa de compreendê-la amplia as possibilidades de a instituição de Educação Infantil enriquecer e dar continuidade a esse processo. Essa concepção supera a ideia de que é necessário, em determinada idade, instituir classes de alfabetização para ensinar a ler e escrever. Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 1998, p. 123)

Estas experiências nos levaram a refletir sobre a importância da escola, do ensino e do

professor, de que o trabalho docente seja permeado de intencionalidade e conhecimentos específicos, sobretudo ao se trabalhar com os processos de alfabetização e letramento, considerando as peculiaridades das crianças menores de seis anos.

Dessa forma, não basta que a criança esteja em contato com o universo da escrita, ela precisa da mediação, da orientação do outro, neste caso, do professor:

O professor de Educação Infantil pode e deve ter uma atuação privilegiada no processo de alfabetização, desde que possua os conhecimentos necessários sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança [...] (STEMMER, 2007, p. 135-136).

Nesse contexto, as dificuldades dos professores da Educação Infantil em formular uma explicação que justificasse teórica e metodologicamente suas práticas pedagógicas em torno da alfabetização, ou ainda o fato de se oporem a práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil instigavam-nos a buscar respostas para tal posicionamento. Tais inquietações baseavam-se principalmente no fato de que apesar de historicamente a formalização da alfabetização ocorrer nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas últimas três décadas surgiram debates/produções sobre a temática de se alfabetizar ou não na Educação Infantil que levaram a uma redefinição do conceito de alfabetização (SOARES, 1998), assunto que será melhor abordado no segundo capítulo do trabalho.

A título de ilustração de tais estudos citados acima, referenciamos Arce (2004) e suas pesquisas realizadas na área da Educação Infantil no período de 1987 a 2001. Nesse trabalho, ela aponta alguns autores que desde então vêm contribuindo nas discussões acerca dessa temática. Dentre eles, destacam-se Kramer (2002), abordando a trajetória do atendimento das crianças até 6 anos, mais especificamente na pré-escola, e Kishimoto (2001), que analisa as instituições de amparo à infância e a influência de alguns teóricos na orientação educativa, entre outros.

Apoiando-nos na perspectiva de que todo conhecimento acumulado durante a história não deve ser renegado e sim oferecido às crianças desde quando frequentam uma instituição de educação (ARCE, 2007), concebemos que a escrita está presente no convívio da Educação Infantil, ou até mesmo antes de frequentar a escola, pois as crianças, já se deparam com a linguagem escrita quando olham ao seu redor, seja por meio de um adulto lendo uma história ou observando uma lista de compras ou lendo um anúncio na rua. Logo, “quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências vividas pela criança, maior será seu interesse em compreender e dominar o sistema de escrita” (STEMMER, 2007, p. 132).

Diante da relação pertinente entre alfabetização e letramento na Educação Infantil e a relevância do papel do professor nesses processos, surgiu o interesse em realizar uma pesquisa que proporcionasse compreender quais eram as concepções de alfabetização e letramento dos professores da Educação Infantil e se elas eram evidenciadas nas suas práticas? Tal questionamento fundamentou-se a partir do nosso trabalho com formação inicial e continuada de professores, que sempre teve entre os seus objetivos a superação da dicotomia entre teoria e prática no trabalho docente, sobretudo na Educação Infantil, onde frequentemente constatamos a presença de um distanciamento entre o que é planejado e o que é realizado nas instituições de educação que frequentamos.

Porém, a partir das leituras e estudos realizados para a reformulação do projeto inicial dessa pesquisa, começamos a nos atentar para o risco de propor um estudo a partir da questão da dicotomia entre as concepções e as práticas de professores, como se a base para propor a problemática fosse a dissociação entre o que o professor “fala” e o que “faz”.

Pesquisas realizadas na área de formação de professores, como a de Cunha (2000), nos fizeram refletir sobre até que ponto a constatação da dissociação entre teoria e práticas educativas não tem restringido nosso entendimento sobre o trabalho pedagógico e a identidade docente. Além disso, podíamos correr o risco de prestar um “desserviço” para a histórica luta pela valorização do professor, conferindo a esse total responsabilidade pelos sucessos e fracassos ocorridos no ambiente escolar, desconsiderando assim que diversos outros fatores estejam envolvidos nesse processo, alguns deles discutidos nas categorias de análises dessa dissertação.

Ademais, as concepções dos professores não se caracterizam como um conhecimento pronto e acabado. Trata-se de uma construção, uma vez que esse conhecimento pode não estar pronto e definido do ponto de vista teórico ou acadêmico; ao contrário, ele pode se constituir de outro modo, no contexto da escola, na sala de aula, na subjetividade dos sujeitos que o incorporam, sendo esse “um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana” (GONZÁLES REY, 2002, p. 36), o que faz adquirir maior significação ou um novo sentido nas suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, reformulamos as questões norteadoras dessa pesquisa, considerando que não se trata de dualizar concepções e práticas, como se fosse um processo linear, em que a primeira deva ser analisada no âmbito individual e a outra no social, nem vice-versa. Mas, concebemos que elas ocorrem em um processo simultâneo, em que concepções e práticas

pedagógicas constituem a subjetividade social, a experiência histórica e coletiva do professor e são constituídas por elas (SEVERINO, 1998), tal compreensão nos despertou o interesse em analisar os conceitos, a organização e as propriedades da mediação do professor em relação aos processos de alfabetização e letramento durante o ensinar e aprender na Educação Infantil, o que norteou a seguinte questão: Quais são as concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do município de Catalão-GO?

A problemática apresentada acima nos mobilizou a realizar esta investigação, cujo objetivo principal constitui-se em analisar as concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da rede municipal de Educação de Catalão (GO). Os objetivos específicos consistem em: i) investigar quais orientações a respeito dos processos de alfabetização e letramento são fornecidas aos professores da Educação Infantil pela produção bibliográfica da área, pelos documentos oficiais e pelo material didático utilizado na rede municipal de educação de Catalão; ii) descrever e analisar as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil, bem como suas concepções de alfabetização e letramento; e iii) compreender a relação que se estabelece entre as políticas públicas educacionais e as práticas educativas na pré-escola da Rede Municipal de Educação de Catalão-GO.

Para realizar essa investigação, partimos do pressuposto de que há correspondência entre a função conferida à Educação Infantil e os processos de alfabetização e letramento e de que é possível iniciar a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, trabalhando de forma lúdica, com grande interesse e prazer por parte da criança, sem que isso seja uma tarefa enfadonha, “perversa” (que tire a criança da brincadeira), uma vez que a teoria histórico-cultural considera o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança, em especial, na idade pré-escolar.

Nossa hipótese inicial era de que as professoras apresentariam resistência em pensar sobre a alfabetização na Educação Infantil e que suas concepções e práticas iriam se pautar no trabalho que priorizasse o letramento, o “conhecimento de mundo” e o “conhecimento cotidiano” das crianças, ou seja, aquilo que elas elaboram previamente e que podem aplicar em sua rotina. Isso porque talvez, ainda hoje, não haja consenso entre qual é a relação da alfabetização e letramento com a Educação Infantil e também pelo fato de que no Brasil há uma tendência, na área da educação de crianças de 0 a 6 anos, de desvincular esse nível de educação com o ensino e a aprendizagem (RAUPP, 2012).

Segundo Didonet (2000, p. 16), a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, ao considerar

a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, “[...] não está apenas dando-lhe uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas, principalmente, expressando um conceito novo sobre esse nível educacional”, conferindo-lhe maior importância. Para tanto, Oliveira (2002, p. 37) sugere que

[...] essa inserção na educação básica lhe dá uma dimensão maior, em que ela passa a ter um papel específico no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores.

Nessa perspectiva, o trabalho com as línguas constitui um dos eixos básicos da Educação Infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) “[...] dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento” (BRASIL, 1998, p. 117).

Subsidiados pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, entendemos a educação como condição universal do desenvolvimento humano. Para Vygotsky (1998), a espécie e o indivíduo se constituem no social e não podemos pensar o processo de humanização sem estabelecer uma relação imediata com a forma pela qual ocorre a transmissão cultural em uma dada sociedade. Neste trabalho, o caminho encontrado para tal tarefa foi via educação, e a escola tornou-se, assim, instituição responsável por possibilitar a apropriação por parte dos alunos dos bens culturais produzidos pela humanidade. Portanto, a escola deve ser uma instituição onde o contato com o saber humano, historicamente construído, acontece de forma sistematizada e o processo de apropriação da cultura não ocorre diretamente pois depende, fundamentalmente, de uma organização, em que o professor assume o papel de mediador².

Acreditamos que toda ação do professor pode criar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, em todos os níveis de ensino. Ao promover a aprendizagem de seus alunos, ele oferece condições para que o desenvolvimento intelectual destes efetivamente ocorra. Vygotsky (1998a) compreende tal desenvolvimento como um processo intimamente ligado à aprendizagem, a qual acontece a partir da interação do sujeito com o outro social –

² Utilizaremos o termo mediação baseando-nos na perspectiva histórico-cultural. De acordo com Vygotsky (1998), **mediação**, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento “a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”. (MARTINS, 2011, p.42).

peças e ambiente estruturado socialmente –, mediados pela linguagem e pelos afetos gerados na relação com os outros. Para o autor, a aprendizagem conduz ao desenvolvimento porque mobiliza processos internos, os quais não seriam ativados de maneira espontânea (VYGOTSKY, 1998a).

Nesse contexto, as concepções e práticas do professor da Educação Infantil são fundamentais, pois ao se trabalhar com crianças pequenas³, é preciso que haja equilíbrio e intencionalidade por parte do profissional, no sentido de integrar o cuidar e o educar de forma indissociável, permeada pelo afeto. De forma mais específica, quanto aos processos de alfabetização e letramento, faz-se necessário que o professor da Educação Infantil possua conhecimentos específicos referentes à construção da escrita e leitura pela criança, a fim de que possa efetivamente auxiliá-la neste processo.

Por isso, entendemos a mediação pedagógica como condição maior do trabalho docente, sobretudo os profissionais que atuam na Educação Infantil. O professor é um mediador de diferentes relações: entre as crianças e o saber, entre as crianças e o mundo que as cerca, entre elas mesmas, etc. Não significa que o professor deva estar no meio de todas essas relações, ou que a aprendizagem não ocorra sem ele, mas pode ser de suma relevância que o professor amplie e qualifique aquilo que foi iniciado pelas crianças, com ação intencional, interferindo sempre que necessário para garantir que elas se apropriem das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história (VYGOTSKY, 1998a).

Assim, a mediação exige mais que um parceiro experiente, requer que o professor seja considerado alguém que transmita à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura (SILVA, 2012 p. 48), uma vez que “[...] as intervenções sociais podem eficientemente introduzir novos conceitos” (VYGOTSKY, 1998, p. 71). Nesse caso, evidenciamos, mais especificamente, os conceitos de leitura e escrita desenvolvidos na Educação Infantil, uma vez que a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança.

Consideramos, dessa forma, para a consecução desta pesquisa, a ideia de que o trabalho desenvolvido dentro de instituições de Educação Infantil deva trazer o ensino como eixo condutor – garantindo as especificidades de cada faixa etária – como forma de nos opormos ao trabalho pautado no espontaneísmo⁴ e assistencialismo, característicos do atendimento

³ Referimo-nos às crianças de zero a seis anos, público alvo da Educação Infantil.

⁴ Utilizaremos o termo espontaneísmo para nos referirmos ao esvaziamento do trabalho docente, como forma de nos opormos à desvinculação da Educação Infantil da Escola. Para saber mais, consultar FACCI (2004).

historicamente proposto à Educação Infantil ou ainda ao trabalho realizado na pré-escola pautado na teoria da educação compensatória ou da privação cultural⁵.

Em conformidade com o objeto desta investigação – alfabetização e letramento na Educação Infantil: concepções e práticas de professores - faz-se necessário consideramos que as práticas pedagógicas dos professores dependem dos conhecimentos articulados e interligados com a própria ação. Portanto, compreendemos que as concepções e os objetivos que os professores estabelecem quanto ao ensino da língua e a dimensão social que as várias manifestações escritas ocupam em sua sala de aula subsidiam sua ação docente em todos os momentos da prática pedagógica e interferem diretamente na aprendizagem dos seus alunos.

Isto ocorre porque aprender uma língua diz respeito a interações e ao domínio de habilidades que não podem ser naturalmente conquistadas, uma vez que, por envolverem conteúdos complexos e resultantes de convenções socialmente estabelecidas, exigem a ação de um mediador competente. É o que diz o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil em seu terceiro volume:

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas. Esse fato aponta para a importância do contato com a escrita nas instituições de Educação Infantil. BRASIL (1998, p. 123).

Consideramos importante também destacar, pautando-nos em Soares (1998), que concebemos a alfabetização como um processo de aprendizagem de habilidades necessárias para os atos de ler e escrever, e o letramento como o estado ou a condição do sujeito que incorpora as práticas sociais de leitura e escrita. Salientamos que, ao longo desta pesquisa, mencionaremos outros conceitos de alfabetização e letramento, em conformidade com o conteúdo dos textos analisados.

Ainda segundo a autora:

⁵ Krammer (1982) analisou as origens e fundamentos teóricos dos programas compensatórios, desenvolvendo uma série de críticas sobre as *abordagens da privação cultural e educação compensatória* a partir da década de 70. Dentre as críticas que a autora apresenta, está o fato de que a privação cultural é a base dos programas de educação compensatória, que tendem a compensar as deficiências culturais do educando, possibilitando uma suposta democratização do ensino.

[...] alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90).

Quando Soares cita o termo “*especificidade do processo de alfabetização*”, se refere à apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico, que demanda uma série de conhecimentos e reflexões do sujeito sobre a língua. Sobre a relação entre alfabetização e letramento a autora ressalta que:

[...] a alfabetização se desenvolve 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-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Com isso, trabalharemos na perspectiva de que os termos letramento e alfabetização não são sinônimos. Trata-se de dois processos distintos, que ocorrem de forma indissociável e interdependente.

O referencial teórico-metodológico que dá sustentação a este trabalho é a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1999), apoiando-nos em princípios do materialismo histórico dialético, o qual dá suporte às formas de investigação e produção de conhecimento a partir da pesquisa de campo. O materialismo histórico dialético foi o método utilizado por Vygotsky (1999) para pesquisar e produzir conhecimentos acerca de fenômenos relacionados aos processos psicológicos superiores, pois, segundo ele, este é o único método que considera o sujeito imerso em sua cultura, além de conceber o caráter histórico e complexo da existência do homem, como aquele que modifica a natureza e é modificado por ela, que se constitui a partir de processos que não se dão a conhecer de imediato, mas que vão da aparência à essência (MARX, 2003).

A primeira fase da parte empírica desta investigação ocorreu nos meses de maio a junho de 2014 e se constituiu de um estudo exploratório para a escolha do lócus e dos participantes da pesquisa, envolvendo visitas, observações das instituições, conversas de sondagem com gestores da rede municipal de educação e a apresentação de um questionário de identificação profissional aos professores da Educação Infantil e coordenadores das instituições (Apêndice 1).

A pesquisa de campo se realizou em um (CMEI) de Catalão - GO, visto que o maior

público atendido pelo município de Catalão está entre 0 e 10 anos⁶. Como critério para a escolha da instituição educativa, observamos o fato de que ela atendia a Educação Infantil (creche e pré-escola) e os anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar de ser um CMEI, e também por ser considerada, pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação e pela comunidade, como uma instituição bem sucedida quando se consideram as ações que desenvolvem e os resultados alcançados com crianças em processo de alfabetização. Além disso, a coordenadora desse CMEI é uma professora formadora do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município e nos informou que desenvolvia um trabalho relacionado ao tema, com o grupo de professores da Educação Infantil durante os horários de planejamento.

Os participantes da pesquisa foram quatro professoras da Educação Infantil nos períodos matutino e vespertino e os critérios estabelecidos para a escolha foram: estarem trabalhando com crianças de quatro a cinco anos de idade, ou seja, na pré-escola, escolha que será melhor detalhada na parte dedicada à metodologia dessa dissertação. Outro critério para a escolha dos participantes foi o fato de serem efetivas na Rede Municipal de Educação de Catalão e terem mais de cinco anos de experiência. O critério de serem concursados foi utilizado para a escolha das professoras e coordenadoras, já que apenas os concursados da Rede Municipal de Educação participam da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), promovido pela rede municipal de educação, que tem como proposta a unificação do trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores através do intercâmbio de experiências, bem como do acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

A partir das escolhas do lócus e participantes da pesquisa, iniciamos a segunda fase da pesquisa de campo, que ocorreu no segundo semestre de 2014, quando foram realizadas as entrevistas semiestruturadas e observações dos participantes visando compreender quais as concepções e práticas de alfabetização e letramento dos professores escolhidos.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram no mês de agosto de 2014 e foram organizadas em torno de um roteiro, que contém os tópicos que foram averiguados (Apêndice 2). Para Manzini (2003), 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, para além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante. Além disso, a entrevista

⁶ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Catalão-Go. Disponível em: www.catalao.go.gov.br.

semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152),

O local e horário para a realização dos encontros ficaram a critério dos participantes, para não atrapalhar o trabalho com as crianças e para assegurar a privacidade dos mesmos. As entrevistas ocorreram na própria instituição, na sala dos professores, foram gravadas em áudio e transcritas pelo próprio pesquisador. Realizamos duas entrevistas com cada professor, no contraturno, durante o horário reservado para planejamento pedagógico.

As visitas para observação ocorreram nos meses de agosto a novembro de 2012 e foram realizadas uma vez por semana em cada turma, nos períodos matutino e vespertino, totalizando doze visitas, sendo quatro horas de observação em cada visita, perfazendo um total de quarenta e oito horas de observação.

Para validar a inserção no campo, além do Termo de Anuência solicitando autorização da Secretaria Municipal de Educação de Catalão (Apêndice 3), elaborou-se um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice 4), confirmando com os sujeitos que aceitaram colaborar com a investigação um compromisso ético, que, entre outros princípios, garante a preservação do anonimato de cada um deles.

Dessa maneira, organizamos a apresentação desse estudo em quatro capítulos. No primeiro deles, fazemos um breve histórico da Educação Infantil e apontamos as diferentes funções atribuídas a esse nível de ensino no Brasil ao longo das últimas décadas, tomando como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, Lei 9394, promulgada em dezembro de 1996. Para tal, nos apoiamos na legislação atual e em documentos oficiais que dizem respeito à educação da criança de zero a seis anos, dentre eles estão LDB (1996), Política Nacional de Educação Infantil (1994), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – (DCNEI) (1999), o Plano Nacional de Educação PNE (2001), bem como em produções bibliográficas e pesquisas verticalizadas para a história da educação infantil brasileira e as políticas públicas voltadas para esse nível de escolaridade, como Ariès (1978), Krammer (1985), Arce (2004), Oliveira (2002), Kuhlmann Júnior (2004), dentre outros.

No segundo capítulo, “Alfabetização, Letramento e as crianças pequenas” discutimos os conceitos de alfabetização e letramento, enfatizando de quais deles nos apropriamos para a realização desse trabalho, a partir de Mortatti (2000), Soares (2003), Freire (1989), Carvalho (2004), Kato (1986) e Kleiman (1995). Apresentaremos um levantamento dos trabalhos que

envolvem a temática Educação Infantil, alfabetização e letramento do Grupo de Trabalho de Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT7), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), pois apesar de suas análises não constituírem o objeto de estudo, nos possibilitou discutir melhor sobre as relações entre alfabetização e letramento com a educação infantil, bem como as divergências entre as correntes teóricas em relação ao trabalho com alfabetização na Educação Infantil. Fizemos um recorte de 1997 (considerando a influência da nova LDB) até 2013. Como dados dessa análise, demonstraremos uma corrente que defende o início da alfabetização nessa etapa, outra que propõe uma alfabetização na perspectiva do letramento e a última que se posiciona a favor de trabalhar as outras linguagens das crianças e é contrária à antecipação desse ensino (leitura e escrita) na Educação Infantil.

O capítulo três trata de algumas contribuições da perspectiva histórico-cultural para se compreender como se dá o desenvolvimento humano, uma vez que esse foi o referencial teórico adotado para a consecução do trabalho. A partir de algumas obras de Vygotsky e outros autores soviéticos, abordamos conceitos que consideramos primordiais para o entendimento desse estudo, dentre eles mediação, pensamento e linguagem, desenvolvimento e aprendizagem e outros.

No quarto capítulo – “Educação infantil, alfabetização e letramento: concepções e práticas de professores” – correspondente à parte empírica desta investigação, apresentamos nossos dados e análises sobre as concepções de alfabetização e letramento, bem como sobre a prática dos professores participantes na pesquisa envolvendo tais processos ao nível de ensino em que atuam, nesse caso, a pré-escola.

Ao pesquisarmos o cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, pudemos refletir criticamente acerca do nosso objeto de estudo, considerando os caminhos contraditórios percorridos para compreender dialeticamente a relação entre concepções e práticas de professores de Educação Infantil e os processos de alfabetização e letramento no contexto pré-escolar. Captar esse movimento sob uma perspectiva dialética envolveu não apenas uma reflexão teórica, mas a busca por um método investigativo que nos aproximou da complexa dinâmica dos fenômenos (BARBOSA, 2010).

Desde já, adiantamos que, apesar de não compor a problemática inicial desse trabalho, a conclusão desta investigação conduziu-nos a outra temática – a formação de professores. A partir da pesquisa de campo e das análises empreendidas, percebemos que era improvável a dissociação de tal temática e do objeto em estudo, uma vez que para se refletir sobre as

concepções e práticas de professores da Educação Infantil acerca dos processos alfabetização e letramento na pré-escola, levamos em consideração os processos de subjetivação que constituem o docente.

Tornar-se professor implica em um processo de subjetivação, ou seja, de constituir-se subjetivamente enquanto ser histórico e social, ativo, produtor de sentidos e significados acerca das suas vivências pessoais e sociais. Deste modo, a subjetividade é processual, histórica e dialética, na medida em que se constitui nas relações que o sujeito estabelece ao longo de sua história, dos sentidos que constrói, dos afetos gerados na relação com o outro, sendo constituída e também constituindo o grupo social (GONZÁLES REY, 2003).

Nesse sentido, se reduzíssemos a investigação sobre a prática dos docentes da Educação Infantil aos problemas pedagógicos que geram ações particulares em sala de aula, numa perspectiva restrita, estaríamos desconsiderando a influência da realidade social sobre ações e pensamentos e sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos. Por isso, para compreendermos as concepções e práticas pedagógicas de tais professores, consideramos a relevância de se pesquisar a organização da instituição em que esses professores atuam e as orientações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, o material didático adotado pela rede municipal de educação e outros fatores que influenciam no trabalho do professor em relação aos processos de alfabetização e letramento, como será demonstrado nas análises das atividades em campo.

Dessa forma, não poderíamos deixar de sinalizar as influências e limitações das formações inicial e continuada recebida pelos participantes da pesquisa, sendo que essa temática não poderia passar despercebida por nós, professoras que se ocupam diariamente dessa tarefa, principalmente porque ela possibilitou, a partir dos resultados que obtivemos, reavaliar também as nossas concepções e práticas pedagógicas no trabalho de formar professores.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INFANTIL: avanços e limites no discurso legal e no atendimento às crianças pequenas.

O divórcio entre a lei e a realidade, no Brasil, não é de hoje
(CAMPOS, 2002, p. 27).

A finalidade deste capítulo é apresentar o percurso da Educação Infantil no Brasil a partir da promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei nº 93.94/96, destacando avanços e/ou retrocessos ocorridos nesse período que permitem compreender as especificidades desse nível de escolaridade, bem como seu papel social, político e educacional.

Para refletir sobre os novos (des)caminhos das políticas públicas a partir da LDB de 1996 e sobre o RCNEI, nos basearemos em pareceres emitidos por um grupo de pesquisadores da área da educação infantil, pertencentes ao Grupo de Trabalho Educação da criança de 0 a 6 anos (GT 7), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação (ANPED), visando demonstrar a concepção sobre Educação Infantil que hoje predomina para esse grupo.

O grupo de trabalho GT 7, constitui-se de pesquisadores e profissionais que tem como intuito aprofundar as discussões no campo da Educação Infantil. Denominado de Educação da Infância de 0 a 6 anos, desde 1988, o GT 7 foi ampliando e aprofundando as pesquisas relacionadas aos problemas da área.

Atualmente, no Brasil, a educação infantil é oferecida em creches e pré-escolas e, conforme determinado na Constituição Federal de 1988, é um direito da criança e dever do Estado (art. 5). De acordo com a LDB/1996, é a primeira etapa da educação básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Creches e pré-escolas diferenciam-se de acordo com a faixa etária das crianças atendidas: de zero a três anos para as creches, e de quatro a seis anos para a pré-escola (ANDRADE, 2011).

Porém, antes de aprofundar na discussão sobre a educação infantil a partir da LDB/1996, é importante uma breve menção sobre a história geral dessa educação e sobre o conceito de infância.

1.1 – Breve histórico da construção do conceito de infância e do atendimento prestado às crianças pequenas.

Durante muitos séculos, coube à família a responsabilidade pela educação das crianças, que eram tratadas como adultos em diversas atividades próprias para eles (ANDRADE, 2011).

Referências neste sentido são encontradas na obra de Ariès (1978). O autor argumenta que, ao longo da história, o conceito de infância foi construído e partilhado socialmente e determinou o tipo de atendimento prestado às crianças nessa etapa da vida. Na idade média, não havia um “sentimento de infância”⁷ e a criança era considerada um adulto em miniatura. De acordo com Ariès (1978, p. 51), “no mundo as formas românticas, e até o fim do século VI, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular e sim homens do tamanho reduzido”. Desse modo, as crianças participavam de todas as atividades dos adultos e a infância era uma transição para a idade adulta.

Para Ariès (1978), essa ausência de um sentimento de infância persiste até o fim do século XVII, quando teve início uma mudança significativa na atitude em relação às crianças. De um lado, surgiu a escola substituindo a antiga aprendizagem como meio de educação; ou seja, a criança deixa de ser misturada aos adultos e a escola se torna um espaço para se aprender sobre a vida. De outro, esta separação aconteceu com a participação da família, que passou a ter um sentimento de afeição pela criança, preocupando-se com ela. O autor destaca esta como a fase da “paparicação”, momento em que a meiguice, a graça e a posição indefesa da criança despertam a atenção da família, o que se reflete nas pinturas da época e nos trajes infantis.

Nesse mesmo século, os homens da lei e os eclesiásticos começam a se preocupar com a educação moral das crianças, além de suas condições de higiene e saúde física. Outras obras, contudo, contradizem essa ideia de que o sentimento de infância e afeição pela criança teria se originado na modernidade. De acordo com Nerandau (1996), comentado por Stemmer (2012), o sentimento de amor e reconhecimento das crianças já existia na antiguidade e desde os primórdios da era cristã. Evidência disso é a importância dada às crianças na Roma antiga, observada na riqueza do vocabulário consagrado a elas. O amor parental também é destacado pelo autor, ao afirmar que o amor pelas crianças era seguramente existente entre os gregos e romanos, no primeiro século anterior à nossa era.

As obras de Alexandre-Bidonce Lett (1997) e Left (1997), citadas por Stemmer (2012), também destacam a existência do amor materno e paterno no período medieval, que influencia na maneira de tratar, cuidar e educar as crianças. Mas fato importante a ser destacado é que o

⁷ O termo “sentimento de infância” foi utilizado por Philippe Ariès, em sua obra “História Social da Criança e da Família”, publicada em 1960. A obra aponta que o conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura.

sentimento pela criança e pela infância está inserido no conjunto das relações sociais, isto é, constitui parte de uma totalidade e, em consequência disso, é influenciado pelas contradições presentes em uma determinada sociedade (STEMMER, 2012).

No que tange à educação infantil, Oliveira (2005) destaca que as primeiras instituições destinadas ao atendimento de crianças surgiram no século XVIII, motivadas pela Revolução Industrial que ocorria na Europa Ocidental. Eram atendidas nessas instituições as crianças pobres, vítimas de abandono e maus-tratos, bem como os filhos de trabalhadores das fábricas, minas e fundições (BRANDÃO, 2012). A autora ressalta que enquanto na Inglaterra e na França essas instituições tiveram, primeiro, caráter filantrópico e, posteriormente, escolar, na Alemanha, a pré-escola surgiu com uma perspectiva educacional. Nesse país, os chamados jardins de infância foram inspirados por Froebel, pedagogo alemão que desenvolveu uma teoria sobre a educação na infância. Discordando da concepção de criança como adulto em miniatura, esse autor contribuiu para o reconhecimento da importância da educação pré-escolar no desenvolvimento das fases posteriores de escolarização (BRANDÃO, 2012).

A origem da educação infantil apresentou especificidades marcantes em relação aos demais níveis de ensino. Isto porque, enquanto a escola tem suas bases nos ideais do Iluminismo e da Revolução Francesa, sobre a importância da educação para a formação da cidadania., mesmo que os sistemas educacionais tenham se consolidado somente no século XIX, as instituições de educação infantil apresentaram um caráter basicamente assistencialista com a proposta de proteger as crianças pequenas de meios que poderiam contaminá-las, como era o caso das ruas. Mas, uma característica dessa educação era a baixa qualidade do atendimento (STEMMER, 2012).

Com base nas considerações de Kuhlmann Jr. (1996, 1998), o autor destaca que, com um processo histórico de constituição fundamentado no assistencialismo, as instituições pré-escolares trouxeram em seu bojo uma proposta educacional voltada para a infância pobre, não tendo, portanto, um caráter emancipador. A educação das elites diferenciava-se em relação aos objetivos educacionais. A educação infantil era destinada notadamente à guarda e assistência das crianças desvalidas e ao atendimento dos filhos de mulheres trabalhadoras. Assim,

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte de seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro “que com maior probabilidade lhes esteja destinado”, não a mesma

educação dos outros, pois isso poderia levar as crianças a pensarem mais sobre sua realidade, e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. Por isso uma educação mais moral que intelectual, voltada para a profissionalização (KUHLMANN JR., 1996, p. 33).

Como se pode observar, desde a sua origem, a educação infantil tem apresentado um caráter educativo não escolar, visando à adaptação à ordem social vigente e a submissão.

Ainda em relação às origens das instituições destinadas às crianças, destaca-se que as grandes transformações ocorridas em consequência do processo de industrialização do século XIX e, neste contexto, a divisão do trabalho, suscitaram a criação de um espaço específico para atender às crianças, com uma conotação distinta daquela caracterizada pelo atendimento de crianças abandonadas. Desse modo, ainda que persistisse a necessidade de guarda das crianças de mães trabalhadoras, esta acontecia basicamente no domínio privado. Neste contexto, salas de asilos e orfanatos que originalmente acolhiam os desvalidos vão sendo destinadas ao atendimento dessas crianças, filhas de mães trabalhadoras. (STEMMER, 2012).

Com o crescente processo de industrialização e urbanização, emerge um espaço público urbano que passa a estruturar os modos de vidas populares. Paralelamente, acontece uma gradativa modificação na forma de interpretação da dependência biológica da criança, resultando na atribuição de uma nova significação na organização social, determinando uma política de proteção à infância. Sendo assim,

A proteção à infância é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência, com os ambulatórios obstétricos e pediátricos, dos seus direitos sociais, com as propostas de legislação e de associações de assistência, da sua educação e instrução, tanto no ambiente privado, na família, como no espaço público, nas instituições de educação infantil e na escola primária (KULHMANN JR., 2005, p. 70-71).

Como fica evidente no excerto do texto acima citado, intensificou-se a preocupação com a infância desamparada naquela época, o que resultou na difusão das instituições de educação infantil, bem como de propostas voltadas para ela, consideradas modernas e de caráter científico. Entre o final do século XIX e início do século XX, observou-se também a difusão do jardim de infância criado por Friedrich Froebel, que se tornou referência educacional para as instituições de educação infantil. Durante muito tempo essa etapa as instituições para crianças pobres, como no caso de creches e salas de asilos, teriam um caráter meramente assistencialista, enquanto o jardim de infância teria um caráter educativo, conforme analisa Stemmer (2012). Mas, para Kuhlmann Jr. (1998), essa interpretação não leva em conta

as inter-relações que estabelecem entre essas duas dimensões. Para esse autor:

O sistema Froebel não é exclusivamente pedagógico, pois se implanta em instituições sociais que se constituem historicamente, também devido a fatores econômicos, sociais e culturais. As demais instituições também não deixam de ser pensadas com base em ideias pedagógicas (...) paralelamente ao jardim de infância situado em órgãos de educação, a creche e os jardins de infância ou escolas maternas, destinadas aos pobres, subordina-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência. Mas a área educacional não deixa de se fazer presente no segundo caso de modo que essas trajetórias paralelas encontram muitos canais de comunicação durante toda sua história (KULMANN JR., 1998, p. 71-72).

Embora as creches e os jardins de infância ou escolas maternas destinadas aos pobres tivessem um caráter assistencialista, não deixavam de se assentar em fundamentos pedagógicos que nortearam as práticas educacionais destinadas às crianças.

No contexto brasileiro, Andrade (2011) ressalta que, até meados do século XIX, era praticamente inexistente o atendimento de crianças pequenas fora do espaço doméstico. Mas, a partir da segunda metade daquele século, essa realidade começou a mudar, especialmente em decorrência da intensificação dos processos de urbanização e industrialização, que teve como um de seus resultados o ingresso das mulheres no mercado de trabalho. A princípio, contudo, o atendimento de crianças pequenas acontecia de forma desintegrada em creches, parques infantis, escolas maternas, jardins de infância e classes pré-primárias. A maioria dessas instituições surgiu com o propósito de atender crianças de baixa renda, como estratégia de combate à pobreza e outras situações adversas por elas enfrentadas.

Assim, predominavam naquela época, conforme análise de Oliveira (2005), as concepções assistencialistas e compensatórias, sendo que o trabalho com crianças pequenas consistia basicamente em cuidados relativos à segurança física, higiene e alimentação. Por outro lado, acreditando-se que crianças de baixa renda sofriam de privação cultural, realizava-se também um trabalho de estimulação precoce dessas crianças, com a finalidade de compensar suas condições desfavoráveis de vida.

Também no Brasil, embora as primeiras iniciativas voltadas para a criação de instituições de educação infantil se constituíram em poucos jardins de infância para atendimento dos setores sociais privilegiados, evidenciava-se nessas instituições a proposta pedagógica froebelina (STEMMER, 2012).

Deu-se no ano de 1896 a criação do primeiro jardim de infância público no país, construído anexo à Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo. Sendo pública, essa

escola atendeu a crianças de nível socioeconômico mais baixo e nela foram matriculados os filhos da cúpula do partido republicano e de parte da elite da cidade. Essa escola possuía uma equipe de professores que se dedicava à tradução de trechos das obras de Froebel (KUHLMANN JR., 1998).

O número dessas instituições no Brasil foi pequeno no século XIX, realidade que persistiu durante boa parte do século XX. Mas sua importância histórica é inegável, notadamente no que tange aos significados atribuídos à educação e à infância, que contribuíram para a estruturação dessa educação em períodos posteriores.

Uma iniciativa mais marcante do poder público voltada para o atendimento às crianças pequenas ocorreu após a proclamação da República, com a criação do departamento da criança, cuja preocupação principal era mais relacionada à saúde pública do que propriamente com a educação. Naquele momento, foram criados jardins de infância a partir de iniciativas privadas e religiosas, ainda que a maior preocupação fosse as séries seguintes de ensino.

No Brasil a realidade do atendimento prestado às crianças pequenas sofreu uma importante mudança apenas na segunda metade do século XX, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e bases da educação (LDB nº 4024/1961), que previa a inclusão dos jardins de infância e escolas maternais como sendo uma Educação Pré-primária (OLIVEIRA, 2005).

De acordo com Stemmer (2012), mesmo depois de um século do surgimento das primeiras instituições para o atendimento às crianças pequenas, uma questão a ser resolvida é a falta de uma designação específica para denominá-las. A autora destaca que são inúmeras as expressões utilizadas para designar esta etapa educativa, tanto entre países quanto dentro do próprio país. Não existe um consenso nem mesmo entre os organismos internacionais. A diversidade dos termos é tão ampla que muitas vezes se questiona a própria identidade da Primeira Infância como etapa distinta.

Mas essa disparidade de termos e de conceitos não é a única questão envolvendo a educação infantil, ocorrendo diferenças nos objetivos e práticas pedagógicas, bem como das modalidades de prestação desses serviços. Não se trata esta de uma questão meramente conceitual e teórica, visto que está vinculada, entre outras coisas, às responsabilidades institucionais e às políticas públicas voltadas à educação infantil (STEMMER, 2012).

2.2- Educação Infantil, a LDB de 1996 e (des) caminhos das políticas públicas

No Brasil, a educação infantil passou a ser definida como primeira etapa da educação básica por ocasião da promulgação de LDB de 1996 (artigo 21/1). Essa legislação, do mesmo modo que outras leis recentes voltadas para a infância, surgiram a partir de determinações da Constituição Federal de 1988, que definiu a doutrina da criança como sujeito de direitos.

Durante o tempo transcorrido entre a LDB (lei nº 4.024/1961) e a LDB (Lei nº 9.394/1996), que vigora atualmente ocorreu o aumento da difusão de ideias ressaltando a precocidade do processo de desenvolvimento infantil, além do avanço nos estudos e pesquisas em, psicologia do desenvolvimento, que buscavam desvelar o processo de construção da inteligência, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, apontando para a escola como local propiciador destes. Os mesmos estudos que lançaram luz sobre o processo de desenvolvimento infantil, também tratam da importância do aspecto afetivo para o desenvolvimento da criança, como são, por exemplo, os trabalhos de Henry Wallon e Lev S. Vygotsky quando discutem questões sobre afetividade, aprendizagem, desenvolvimento e etc.

Mas ainda que a LDB/1996 tenha definido a educação infantil como primeira etapa da educação básica e determinado em seu artigo 29 que sua finalidade “é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996), isso “não é suficiente para explicitar qual é a função da educação infantil e nem definir que tipo de instituição ela é” (STEMMER, 2012, p. 22). Esta indefinição, portanto, não é um aspecto novo, estando presente desde a origem da educação infantil e persistindo até os dias atuais.

Durante o século XX, notadamente a partir da década de 1960, ocorreu um crescimento significativo de instituições educacionais voltadas para a primeira infância no Brasil. Simultaneamente a esse fato, intensificou-se a produção científica nos programas de pós-graduação relativa à educação infantil, produção esta que foi mais intensa nos anos de 1980 (ROCHA, 1999).

Na década de 1980, as discussões sobre o papel da educação infantil intensificaram-se. Neste contexto, o movimento escola novista passou a ser alvo de inúmeras críticas. Nesse período, muitas foram as críticas também à chamada educação compensatória, então implantada.

A chamada *educação compensatória* na educação infantil foi implantada tendo como

objetivo solucionar os problemas de pobreza, resolver o problema das altas taxas de reprovação do ensino de 1º grau. Ela surge na década de 1970, quando o ministério da Educação (MEC) passa a se ocupar da educação pré-escolar. A educação compensatória é um desdobramento dos Planos Nacionais de Desenvolvimento elaborados durante o governo militar para os períodos de 1975-1979 e 1980-1985 (KUHLMANN JR., 2005, p. 190).

Em meados dos anos 1990, surgiram novas formulações sobre a educação das crianças pequenas. Entre esses trabalhos estão aqueles que enfatizam a indissociabilidade entre a educação e cuidado (STEMMER, 2012). Essas informações foram assimiladas por creches e pré-escolas, modificando o trabalho e as atividades desenvolvidas nas instituições, transferida para a realização de atividades voltadas para o desenvolvimento de conceitos científicos, muitas, antecipando o trabalho do ensino formal. Configura-se, a partir de então, um conflito entre o cuidar e o educar.

Analisando as pesquisas que tratam da educação infantil, um aspecto destacado por Rocha (1999) é quanto a diferença essencial entre creche e pré-escola. A autora destaca que a escola se evidencia como o espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos e a educação infantil como o espaço complementar à educação da família. Sendo assim,

(...) enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como objeto a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 1999, p. 61-62).

A partir da LDB/1996, a creche e as instituições pré-escolares passaram a fazer da escolaridade oficial, isto é, tornaram-se parte integrante do ensino formal, recebendo a denominação de educação infantil. O artigo 29 da referida Lei, como já se mencionou anteriormente, determina a finalidade da educação infantil, enquanto o artigo 30 destaca em que tipo de instituição essa educação será oferecida:

Art 30- A educação infantil será oferecida:

- 1- Em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- 2- Em pré-escolar para crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

Foi criado em 1998 pelo ministério da Educação, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI que constitui-se em um conjunto de referências e orientações

pedagógicas com a finalidade de contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998).

De acordo com Cerisara (2000), no final de fevereiro de 1998, um total de 700 diferentes profissionais ligados à área da educação infantil começaram a receber a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, sobre o qual tinham de emitir pareceres. Simultaneamente, um grupo de pesquisadores da área da educação infantil, também pareceristas⁸ do projeto de construção do RCNEI, pertencentes ao grupo de trabalho Educação da criança de 0 a 6 anos, da ANPED, iniciaram uma discussão sobre o documento e as concepções nele defendidas, movidos, principalmente, pelas consequências que este documento teria para a educação infantil no Brasil.

Naquele momento, tinha-se ciência de que muito havia para ser discutido e debatido, pois se estava diante de um documento que teria reflexos importantes para as crianças pequenas em todo o território brasileiro, de modo que este documento precisava representar as concepções mais recentes na área e promover um avanço e não um retrocesso para a qualidade do trabalho a ser desenvolvido com essas crianças, visto que somente a partir da Constituição Federal de 1988 a educação em creches e pré-escolar foi considerada um direito.

O tempo era curto e o documento relativamente extenso (cerca de 400 páginas), mas foi sendo conhecido e os pareceres a esse respeito emitidos e enviados à coordenação do GT Educação da Criança de 0 a 6 anos. Do total de vinte e seis pareceres, vinte foram elaborados por pessoas ligadas ao GT 7 (CERISARA, 2000, p. 23) Após a leitura e análise de todos os pareceres, a autora destaca alguns aspectos constatados.

Um primeiro aspecto é quanto à linguagem que, para alguns pareceristas, deveria primar pela simplicidade e não pela complexidade simplista, caracterizada pela justaposição de temas e emprego de frases de efeito. Ainda em relação à linguagem, destacou-se a indefinição do leitor a quem o documento se dirige e a falta de clareza no que tange à sua natureza (CERISARA, 2000).

Mas o aspecto de maior consenso e preocupação entre os pareceristas em relação ao RCNEI foi o da educação infantil ser tratada no documento como ensino, implicando na

⁸ O parecer da ANPED sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um documento elaborado a partir de 230 pareceres emitidos por diversos pesquisadores da área de Educação Infantil, entre os 700 profissionais e pesquisadores que foram convidados pelo Ministério da Educação (MEC) para analisar a versão preliminar do Referencial. Veja-se: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED (1998)

aproximação da forma de trabalho do ensino fundamental. Isto foi visto como um retrocesso em relação ao avanço já conquistado em que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deveria considerar a educação e o cuidado como binômio indissociável e não apenas o ensino. Ressaltou-se que “o fato de RCNEI utilizar a terminologia emprestada dos níveis posteriores do sistema educacional reforça a ideia de que o documento apoia a escolarização precoce das crianças desde o nascimento” (CERISARA, 2000, p. 29). Entende-se que a educação infantil dever ter como referência a criança e não o ensino fundamental.

Outra questão negativa, na visão dos pareceristas, refere-se à concepção de criança, apresentada no RCNEI, segundo eles, de forma abstrata e reducionista, visto que ela é vista como aluno, privilegiando-se o “sujeito escolar” em vez do “sujeito criança”, não respeitando a criança como sujeito de direitos.

No entanto, para alguns pareceres, a intenção do documento foi considerar a criança em todas suas dimensões, contextualizando-a. Por outro lado, vários pareceres indicaram “que no transcorrer do documento há várias concepções teóricas apresentadas como conteúdo das demais partes da referida proposta (CERISARA, 2000, p. 30).

Com relação ao profissional que atuaria com as crianças, os pareceres ressaltaram a falta de consenso na área, pois o RCNEI não esclarecia se deveria ser educador ou professor, enquanto a LDB/1996 define que todos os profissionais que atuam com crianças em creches e pré-escolas devem ser considerados professores, sejam leigos ou não.

No que tange às concepções teóricas, os pareceres foram unânimes em destacar que o RCNEI tem fundamentação teórica na Psicologia. A partir disso, foram diversos os enfoques dados: a ausência de contribuições de outros campos de conhecimento como Antropologia, Linguística, Filosofia, Sociologia, alegando-se que os pressupostos psicológicos são insuficientes para a prática pedagógica, bem como a ênfase sobre o construtivismo socialmente determinado, aliado quase que exclusivamente à psicologia cognitiva, de base piagetiana (CERISARA, 2000). Indicou-se uma revisão cuidadosa desta parte do documento, para resolver tanto o viés psicologizante quanto o cognitivista.

Aspecto também criticado pela maioria dos pareceres foi a estruturação do RCNEI em dois âmbitos de experiência, um denominado “desenvolvimento pessoal e social” e outro denominado “ampliação do universo cultural”. Essa divisão, ora com eixos de trabalho e ora com áreas, foi criticada sob a alegação de que tem como consequência a dissociação e a maior ênfase ao âmbito cognitivo, com a fragmentação disciplinar. Neste contexto, ainda foi colocada

a relevância dada à transposição do modelo escolar de trabalho, que apresentava como risco o de ser utilizado de modo instrumental pelos professores.

Enfim, a estruturação de cada eixo ou área dos âmbitos de experiência em objetivos, conteúdos, avaliações e orientações didáticas foi alvo de muitas críticas, sob os argumentos de priorizar o modelo escolar de trabalho, da falta de clareza conceitual entre esses tópicos e do risco de se tratar as crianças de 0 a 6 anos como alunos que devem aprender determinados conteúdos e que serão avaliados de acordo com os resultados apresentados, contrariando os princípios de uma educação infantil de qualidade, fundamentada na referência à criança e não ao ensino fundamental (CERISARA, 2000).

Neste mesmo contexto, outro aspecto criticado foi a avaliação, pois esta, na forma como foi proposta, demonstrava o risco de se perpetuar “práticas de retenção na pré-escola, discriminatórias e excludentes para as crianças pequenas em geral e para as maiores de seis anos em especial” (CERISARA, 2000, p. 34). Assim, o documento contrariava a determinação da LDB de 1996 de que a pré-escola não tem notas, devendo esta ocorrer no sentido de registro e acompanhamento, conforme indicado naquele documento.

Outra apreciação foi quanto à organização por faixas etárias, definidas na versão preliminar do RCNEI como sendo de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos, recorte considerado arbitrário por se opor ao que foi definido na política nacional de educação infantil (0 a 3 anos e 4 a 6 anos).

Diversas outras críticas foram feitas ao RCNEI, abrangendo os seguintes aspectos: a) a inclusão do brincar e o do movimento que, segundo os pareceristas, receberam um tratamento escolar e, portanto, foram reduzidos a conteúdos a serem ensinados, ocorrendo a didatização do lúdico, b) uma separação do brincar, do movimento e do conhecimento de si próprio e do outro, considerada inadequada. A linguagem foi avaliada como tendo recebido um tratamento dúbio, prevendo a separação entre língua oral e escrita, o que diluía a questão cultural da linguagem, dicotomizando-a e fragmentando-a (CERISARA, 2000).

Muitas foram as discussões envolvendo estes pontos de descenso no documento. Inúmeras questões foram retomadas e reavaliadas por ocasião da elaboração de sua versão final. Algumas modificações foram realizadas. Mas, basicamente, o RCNEI continuou extenso (embora tenha sido reduzido para 234 páginas), excluiu o tópico “função do ensino”, o recorte etário incorporou as deliberações da LDB/1996, redefiniu os âmbitos de experiência e o brincar não consta mais como eixo ou área e foi incluído no documento introdutório junto com o

educar e cuidar. O conhecimento de si e do outro não aparece mais como eixo e em seu lugar incluiu-se a “identidade e autonomia”. O eixo movimento foi colocado junto com a música e as artes visuais. As áreas “língua escrita” e “língua “ foram substituídas por linguagem oral e escrita, e no lugar do conhecimento do mundo foi colocado natureza e sociedade (CERISARA, 2000).

A partir dessas poucas mudanças, a autora considera que a área de Educação Infantil está em construção, o que para ela não é positivo ou negativo, mas uma característica de um processo de amadurecimento de uma área que ainda é recente e muito diversa. Por ocasião da produção desse referencial único para as instituições de educação infantil do país, esta área de ensino ainda não estava madura para isso. E a ausência de um documento como esse naquela época significava a necessidade de refletir, discutir, debater e produzir conhecimento sobre a educação infantil pretendida para as crianças muito pequenas e pequenas em creches e pré-escolas, de modo que “mesmo que o RCNEI tenha sido aperfeiçoado, melhorado, adaptado ele continua significando uma ruptura com o que vinha sendo produzido e com o que vinha sendo defendido como especificidade da educação infantil (CERISARA, 2000, p. 44).

Pode-se afirmar, com base nas informações aqui apresentadas, que o RCNEI configura-se, apesar de tudo, como um documento avançado e ousado, mas que não resolve todos os problemas e contradições que permeiam a educação infantil. Não se pode negar que essa tem o objetivo de ampliar as capacidades das crianças e visa ao seu desenvolvimento integral, mas é preciso reconhecer que o cuidar e educar são práticas indissociáveis e necessárias para essa educação integral.

Outro aspecto que é preciso levar em conta é que a educação infantil não está isenta de interferências ideológicas. Na instituição de educação infantil, a dimensão educativa pode até estar presente, mas é necessário atentar-se para a finalidade da educação, para a concepção que se tem de educação, de criança e do tipo de cidadão que se pretende formar, aquele submisso, alienado, conformado com sua situação social, ou o cidadão consciente, crítico e atuante. Se este último é o tipo de cidadão que se pretende formar, então, na educação infantil, é importante desenvolver práticas que estimulem as crianças a se colocarem no lugar do outro, a valorizarem outros pontos de vista que não apenas o seu próprio, bem como a solidariedade e a cooperação. Conforme destaca Andrade (2011):

por mais que haja um consenso de que as instituições de educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, vinculando o cuidar e

o educar, a maneira como esse processo será conduzido depende de valores e de questões ideológicas, que podem variar de instituição para instituição, ou mesmo de professor para professor, sobretudo se não houver um projeto político pedagógico comum na instituição. Por isso, é essencial que essas questões ideológicas sejam discutidas no nível das políticas públicas, para que não fiquem sob a responsabilidade de cada professor ou de cada instituição (ANDRADE 2011, p. 35).

Além das questões ideológicas, outro aspecto a ser considerado em relação à educação infantil, que permeou as discussões por ocasião da elaboração do RCNEI e que persiste ainda hoje, é a qualidade dessa educação. As novas diretrizes contidas nesse documento apontam para melhorias na qualidade do atendimento, mas ainda é grande a distância entre a legislação e a realidade. Embora tenha se avançado no campo teórico, nas pesquisas e nas propostas de novas práticas pedagógicas, ainda persistem muitos desafios que precisam ser superados. Entre os problemas que comprometem a qualidade da educação infantil estão a insuficiência dos financiamentos, dificultando a expansão desse nível de ensino no que respeita à aquisição de recursos materiais, a melhoria da infraestrutura das instituições, à atualização e formação continuada de professores.

Tomando por base os aspectos do RCNEI mencionados por Cerisara (2000) , apontamos contradições que podem ser destacadas em relação ao que determina a LDB/1996 e o que ocorre na realidade. Um primeiro caso é a formação de professores. A referida lei dispõe em seu título VI, artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, art. 62).

Essa formação, contudo, apesar dos avanços nas discussões, ainda esbarra em muitos desafios. Um deles envolve o papel que a educação tem na sociedade capitalista. Neste sentido, Freitas (1995, p. 18) ressalta que:

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se um elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica.

Depois dessa determinação, houve uma corrida de profissionais em busca de uma formação específica para o exercício da profissão. Neste sentido, o que se esperava era que os professores tivessem condições de trabalhar na educação infantil no âmbito da construção do conhecimento, mas a realidade é outra. Em geral, os professores desse nível de escolaridade (bem como dos demais níveis) têm-se deparado com a carência de recursos para trabalhar, a falta de valorização profissional, de estrutura para desenvolver as mais diversas atividades, entre outras. Ademais, é importante deixar claro que nesse contexto o que ocorre na proposta de formação de professores não se trata de valorizar o professor e sim intensificar e precarizar a formação e o trabalho docente.

Associado a este problema, tem-se um modelo de formação que dicotomiza a teoria e a prática, no qual o futuro professor é visto como um mero receptor das teorias, e o professor que já atua nas escolas como reproduzidor de práticas. Além disso, os métodos e as técnicas propostos pelo documento referido desconsideraram as especificidades de cada situação e da realidade em que os alunos estão inseridos. Neste contexto, as políticas públicas de formação de professores, ao exigirem dos professores a busca deste tipo de qualidade na formação, implicando na busca de novos cursos, treinamentos, leituras, atualizações das suas práticas pedagógicas.

Finalizando esta análise, constatou-se que a ampliação da participação da mulher no mercado de trabalho aconteceu motivada pela expansão industrial e da urbanização. E isso teve como reflexos o aumento da demanda pelo atendimento voltado às crianças pequenas e muito pequenas, pela melhoria da qualidade desse atendimento e pela ampliação do tempo de permanência da criança na instituição. Simultaneamente, no campo educacional, novas concepções acerca do desenvolvimento infantil levaram a uma maior atenção à educação da criança desde o nascimento e suscitaram um caráter mais intencional e sistemático do trabalho nas instituições destinadas às crianças com idades inferiores a sete anos, a ponto de exigir-se uma formação especializada para profissionais da área.

No que tange ao programa educacional, persiste nas creches, instituições provenientes dos órgãos de bem-estar social, uma rotina basicamente limitada às situações de alimentação, higiene e sono. Na pré-escola, por sua vez, segundo Campos (2006), perduram as práticas de escolarização.

Compondo-se com essa situação de carência de material pedagógico, de instalações inadequadas e de preparo insuficiente do pessoal, nota-se uma certa despreocupação com a programação educativa desenvolvida com as crianças. 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 (CAMPOS, 2006, p. 22).

Ao realizar tal crítica, Campos (2006) representa uma corrente teórica que defende que o professor e as práticas dentro das creches e pré-escolas não devem estar voltadas para o ensino. Contrapondo-se a essa corrente, Arce (2007), no primeiro capítulo do livro “Quem tem medo de ensinar na educação infantil? em defesa do ato de ensinar”, intitulado “O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com as crianças de 4 a 6 anos”, também faz críticas ao RCNEI, porém em outra perspectiva, pois, em sua análise, a criança é vista pelo Referencial como construtora de seus próprios conhecimentos, oriundos do cotidiano, enquanto o professor é o facilitador, que apenas acompanha, guia as crianças. Dessa forma, desconsidera o conhecimento e o papel do professor como também constitutivos do ato de ensinar e de transmitir às crianças pequenas. Neste sentido, a autora apresenta o RCNEI, sua organização e objetivos, focalizando, principalmente, como estão explicitados a criança, o professor e o conhecimento.

Salientamos que, assim como a autora (ARCE, 2007), concebemos que a criança está em processo de construção e precisa apropriar-se do patrimônio da cultura humana para se humanizar, ou seja, para tornar-se um ser social, como ser humano de fato. Nesse processo, o professor é importante mediador, que pode transmitir esse patrimônio, e a escola torna-se um lugar privilegiado dessa transmissão do saber sistematizado, respeitando a subjetividade da criança e as particularidades da sua faixa etária.

Portanto, ao apresentarmos análises e pareceres realizados por pesquisadores de correntes teóricas tão distintas, sobre os impactos da LDB de 1996 e do RCNEI na Educação Infantil, não pretendemos apenas salientar a existência de uma divergência teórica no campo da Educação Infantil, mas precisávamos perscrutar se as diferentes formas de se conceber a Educação Infantil se refletia na produção bibliográfica voltada para esse nível de escolaridade, sobretudo no que se refere aos processos de alfabetização e letramento (artigos, livros e capítulos de livros, Anais do GT 07 da ANPED no período de 1997 a 2013), e se as divergências entre essas correntes refletiam-se nas concepções e práticas de alfabetização e letramento das professoras que participaram da pesquisa. Foi o que buscamos verificar no segundo e no quarto

capítulo desta dissertação

Vale salientar que, se houve avanço ao se determinar a Educação Infantil como parte da educação básica, este tem esbarrado em muitos problemas para se concretizar, como é o caso das carências físicas, materiais, humanas e financeiras que ainda persistem, sobretudo nas instituições públicas. Pois, como bem ironizou Campos (2002) no trecho utilizado no início desse capítulo, “o divórcio entre a lei e a realidade, no Brasil, não é de hoje” (CAMPOS, 2002, p. 27).

Capítulo II: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E AS CRIANÇAS PEQUENAS

Se as professoras da Educação Infantil estiverem convencidas de três aspectos, primeiro, que a Educação Infantil tem seu valor por si mesma, segundo, que a língua escrita tem lugar na Educação Infantil, e, terceiro, que as crianças têm condições de ler e escrever na Educação Infantil, então bastará propor situações para as crianças e elas se porão a ler e escrever. (STEYER, 2001, p. 151-152).

A relevância desse capítulo consiste em apontar para algo que, mais do que possível, foi necessário para a realização desse trabalho, ou seja, refletir sobre a questão da alfabetização e do letramento na educação infantil, especificamente com crianças de 5 e 6 anos. Conhecer o conceito atribuído a cada um desses processos ao longo dos tempos, bem como as possíveis relações estabelecidas, fez-se crucial para que fosse possível refletir sobre as concepções e práticas das professoras participantes da pesquisa e assim realizar as análises dos dados obtidos através da pesquisa de campo.

Iniciamos apresentando a definição de Soares (1985) sobre o conceito de alfabetização. Para a autora, tal conceito pode desenvolver-se em torno de dois pontos de vista: num primeiro enfoque, ler e escrever pode significar o “domínio da mecânica” da língua escrita, ou seja, a “codificação da língua oral em língua escrita (escrever) e decodificação da língua escrita em oral (ler)”. Neste sentido, a alfabetização seria um processo simples, mecânico e linear de conversor de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas. Seria uma representação mecânica como da escrita comum para o braile, do código de Morse para linguagem comum; seria um ato de percepção, ou seja, um domínio do mecanismo de codificação e decodificação.

Já num segundo enfoque, ler e escrever pode significar “apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever)”. Seria assim um ato de pensamento (SOARES, 1985, p. 20).

Estes dois pontos de vista apresentados por Soares (1985) sobre o conceito de alfabetização, bem como o letramento, serão melhor explorados nesse capítulo. Porém, antes, sentimos a necessidade de evidenciar, já no início desse capítulo, que a concepção de alfabetização adotada para propormos a problemática desse trabalho está em consonância com o segundo ponto de vista apresentado pela autora. Em outras palavras, acreditamos que a alfabetização seja um processo amplo, porque, tem início antes da criança ingressar na escola e envolve o reconhecimento das finalidades da linguagem escrita, seus usos e

suas funções. Por isso, da relação entre esse processo com a Educação Infantil, pois como significa Kramer e Abramovay (1986, p. 171) que “[...] a alfabetização na pré-escola extrapola o saber as vogais, o escrever o nome, ou o contar de zero a dez, da mesma forma que vai além da mera formação de hábitos e da abstrata proposta de desenvolvimento globalmente a criança”. A criança lida com letras, com livros, com a escrita de seu próprio nome, com atividades de consciência fonológica para aprender os sons, o que é indispensável para aprender a ler e escrever perceber que língua é som.

Conforme foi discutido no capítulo anterior, a nova LDB de 1996 conferiu uma importante finalidade à Educação Infantil. Segundo Didonet (2000, p. 16), a LDB ao considerar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, “não está apenas dando-lhe uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas, principalmente, expressando um conceito novo sobre esse nível educacional”, conferindo-lhe maior importância. Para tanto, Oliveira (2002, p. 37) sugere que,

[...] essa inserção na educação básica lhe dá uma dimensão maior, em que ela passa a ter um papel específico no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores.

Segundo Munerato (2001, p. 33-34), tal função confere à Educação Infantil: “especificidade, ao proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual na faixa etária de zero a seis anos, é ponto de partida, na promoção da ampliação das experiências e conhecimentos infantis”.

Neste contexto, várias áreas do conhecimento passam a fazer parte da realidade infantil nas creches e instituições de Educação Infantil. No ano de 1998, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) surge como importante subsídio ao trabalho docente. Este documento está dividido em três volumes, sendo eles: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. No terceiro volume dentre os eixos se encontra a Linguagem Oral e Escrita, tema que se faz pertinente neste projeto de pesquisa. De acordo com o RCNEI (1998, p.108) “a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais”. Compreendendo a linguagem como importante elemento na formação do sujeito e de sua interação social, faz-se fundamental a reflexão sobre a relação entre a linguagem e o

desenvolvimento infantil, dentre outros aspectos que interferem na comunicação humana e no processo de desenvolvimento de linguagem oral e escrita das crianças.

O desenvolvimento da linguagem irá depender do ambiente em que a criança está inserida, que pode estimulá-la mais, ou menos, a entrar em contato com essas linguagens, ou seja, a se colocar, a se fazer entender, a narrar. Tais aspectos podem ser trabalhados no espaço escolar se as situações dialógicas receberem maior atenção e puderem ser tomadas como espaço de construção de conhecimento necessário ao desenvolvimento infantil.

A ampliação das competências linguísticas de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão, em situações diferentes dos familiares também se caracteriza como função da Educação Infantil, porém não acontecem espontaneamente. Elas precisam ser ensinadas sistematicamente. Por isso, o trabalho na Educação Infantil deve privilegiar o uso e a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua, nas práticas de leitura e escrita, fala e escuta, o que chamamos de Alfabetização e Letramento. Essa relação foi um aspecto investigado por Vygotsky (1998), em cujos estudos sobre as funções psicológicas superiores afirma que o desenvolvimento, a aprendizagem e o ensino são processos inter-relacionados. Por ser capaz de desenvolver as capacidades de abstração e mediação é que o homem dá um salto qualitativo em seu desenvolvimento, que se percebe no uso e desenvolvimento da linguagem. Vygotsky ressalta a relação entre pensamento e linguagem no desenvolvimento humano e explica que

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos [...] (Vygotsky, 2001, p. 111).

Nesse sentido, é a partir da significação e da interiorização dos processos interpessoais e da transformação destes em intrapessoais que o ser humano desenvolve historicamente sua consciência e é capaz de fazer “[...] uso da memória, da atenção, da imaginação e da representação desencadeadoras dos níveis mais sofisticados da abstração. [...], que Vygotsky denominou de funções psicológicas superiores” (ARAÚJO, 1997, p. 25). Dessa forma, passa da fala de alívio emocional e da inteligência prática, utilização de instrumentos próximos, visíveis, palpáveis e de uso imediato para um pensamento verbal e uma linguagem racional que permitem ao ser humano fazer uso de instrumentos não só concreta e imediatamente, mas

também mentalmente, abstratamente e sem que este esteja próximo no momento do uso do instrumento.

Apesar das descobertas e estudos acerca da relação entre Linguagem e Educação Infantil, a discussão sobre a questão da alfabetização e letramento na pré-escola ainda é cercada por dúvidas, incertezas para as quais nem mesmo os educadores que atuam neste nível conseguem encontrar respostas e direcionar os rumos do processo educativo das crianças que a frequentam. O desenvolvimento da leitura e escrita não se resume apenas na memorização de grafemas e fonemas. Este vai além, pois é um processo gradual, onde as crianças adquirem a escrita padrão de forma natural e não “manual” por meio de exercícios de escrita repetitivos e fora de contexto.

[...] dizemos apropriação do conhecimento, e não aprendizagem de uma técnica. Contudo o que essa apropriação significa aqui como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva: um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu modo de produção, quer dizer, quando o reconstituiu internamente. (ARAÚJO, 1997, p. 25)

Proporcionar este movimento da linguagem oral e escrita e fazer com que ela se consolide na alfabetização das crianças de forma concreta ainda é um desafio da Educação no Brasil, que busca atualmente garantir a alfabetização na idade certa. Permitir o acesso da criança na Educação Infantil a uma diversidade de situações e materiais que proporcionem os primeiros contatos com o mundo letrado amplia sua compreensão sobre o uso e função social da leitura e escrita. O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Em função das orientações e debates realizados em relação as novas formas de ensinar a partir da década de 1980, a instituição escolar e as metodologias praticadas em sala de aula, vem sendo repensadas, com o propósito de atender a perspectiva da alfabetização, advinda, não só da simples decodificação dos signos e decifração das letras, mas da necessidade de letramento dos alunos. Conforme afirma Magda Soares (2000, p.42) letramento é:

...estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições [...] Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos.

Kleiman (1995) aponta que os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita. De origem acadêmica, o conceito foi aos poucos infiltrando-se no discurso escolar, contrariamente ao que a criação do novo termo pretendia: desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (STREET, 1984) e fazer conhecida as múltiplas práticas de letramento, que não é tarefa exclusiva da instituição escolar. Segundo a autora a concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados.

O termo letramento é recente no Brasil, chegando aqui em 1986, trazido pelos estudos da pesquisadora Mary Kato, numa obra intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Depois disso, muitos autores se interessaram pelo tema, tendo como consequência a realização de diversas pesquisas científicas e tornou-se tema de discussão também entre pesquisadores e profissionais da Educação Infantil por compreenderem letramento como um processo mais amplo do que alfabetização. A partir da década de 90, o conceito de alfabetização passou a ser vinculado ao conceito de letramento, oportunizando inúmeros estudos sobre essa relação.

Freire (1997), valendo-se da crítica aos métodos tradicionais, ingênuos, que não realizam a totalidade de uma alfabetização, utilizou o termo alfabetização com um sentido aproximado de letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai transformando-se ao longo do tempo, segundo a época e as pessoas que a usam, podendo vir a ser libertadora ou opressora. Por isso, propõe uma metodologia de alfabetização pela sensibilização, visando que o aprendiz se torne consciente do ler e escrever enquanto um contexto e demonstrando transformação nas práticas anteriormente vinculadas à leitura e escrita. Para o autor “Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. (FREIRE, 1987, P.08).

Soares (2006), defende que alfabetização e letramento são processos distintos, indissociáveis e interdependentes, segundo a autora “[...] letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2006, p. 17), enquanto o que é alfabetizado condiz [...] aquele que aprendeu a ler e escrever, a aquisição

do sistema de escrita, a aquisição da tecnologia da escrita (SOARES, 2006, p. 18). Em outras palavras, a autora concebe o acesso ao mundo da escrita – num sentido amplo – é o se faz por duas vias: através do aprendizado de uma “técnica” e em desenvolver as práticas de uso dessa técnica. O que ela define como alfabetização e letramento. A autora ao definir o que chama de técnica aponta a especificidade do processo de aprender a ler e a escrever que envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos técnicos. E alerta sobre a inutilidade de aprender uma técnica e não saber usá-la.

Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes, Que significa isso? Significa que a alfabetização, aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento. Não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la. (SOARES, 2003, p.1)

Durante muito tempo (senão até os dias de hoje) o aprendizado da escrita e da leitura na escola se resumia em atividades de cópias e memorização das famílias silábicas. Um aprendizado que preocupava-se mais com os métodos de alfabetização e com a prontidão das crianças, do que com o aspecto comunicativo e social da língua.

Considerando a alfabetização enquanto processo mecânico, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita é considerado nesta concepção, como uma questão de escolha de métodos mais adequados para o aluno dominar o código escrito. Com base nos estudos de Mortatti (2006), reiteramos que a concepção empirista realça os aspectos relacionados à metodização da leitura e da escrita na busca de que método seria mais eficiente para ensinar o sistema de escrita alfabética, abrangendo basicamente duas práticas metodológicas de aquisição da língua escrita: os métodos analíticos e os métodos sintéticos.

Os métodos sintéticos evidenciam o ensino e a aprendizagem da leitura numa compreensão da “parte” para o “todo” postulam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir da associação de estímulos visuais e auditivos, com “[...] ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo à memória e não à compreensão pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e a escrita [...]” (CARVALHO, 2005, p. 23), uma vez que não oferecem situações significativas onde os alunos possam pensar acerca da

escrita, percebendo a sua real função nas ações comunicativas.

Em contraposição aos métodos sintéticos, os métodos analíticos pressupõem a compreensão do texto, evidenciando a análise do “todo” para as “partes”, cuja proposta segue a ordem das unidades maiores (palavras, frase, texto) para as unidades menores (letras, sílabas), procurando romper com o princípio da decifração, cuja crença reside na visão globalizada da realidade, para a percepção do todo antes de captar os detalhes (CARVALHO, 2005)

E isso se fez durante muito tempo na escola: “primeiro você aprende a ler e a escrever, depois você vai ler aqueles livrinhos lá” (SOARES, 2003, p.1). Esse é um engano sério, porque a aprendizagem das técnicas e o seu uso social se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra. Mas, por outro lado, “se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada” (SOARES, 2003, p.1).

Todavia, ocorreu uma mudança conceitual no Brasil nos anos de 1980 ao se pensar sobre a alfabetização. Isso fez com que o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser considerada pela sua interação com o objeto de conhecimento.(AZENHA, 2006). Os usos dos métodos de alfabetização passaram a ser criticados, renegados, tratados como tradicionais e inadequados: os métodos sintéticos, analíticos e até o global. Defendeu-se uma ideia de que a criança construiria, então seus próprios conhecimentos a partir de práticas e usos sociais com a língua, baseando nas teorias maturacionais de Piaget, chegando ao Brasil pela via da alfabetização, através das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita, divulgada pela obra e pela atuação formativa de Emilia Ferreiro e colaboradores. “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)

Ferreiro, com a colaboração, principalmente, de Teberosky, desenvolveu pesquisas na Argentina e no México, a respeito da aquisição da linguagem escrita pela criança. Para ela, esse processo é psicogenético, cujo início ocorre antes de a criança ingressar na escola e segue uma linha de evolução regular, intitulada psicogênese da língua escrita.

[...] o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do 'melhor' ou 'mais eficaz' deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a

palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores. Em defesa das respectivas virtudes de um e de outro, originou-se uma discussão registrada em extensa literatura (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, P. 18). [Destaque das autoras]

As críticas feitas pelas autoras recaíam sobre a natureza dessa discussão entre os defensores dos diferentes métodos de alfabetização, eminentemente de cunho metodológico. Para elas, ao tentarem definir qual o melhor método, privilegiava-se sempre algum tipo de habilidade (percepção auditiva ou percepção visual), deixando-se de lado a discussão a respeito da competência linguística das crianças e de suas capacidades cognitivas.

Porém, de acordo com Soares (2003) ao se criticar duramente os “métodos tradicionais” de alfabetização— sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), generalizou-se a crítica a qualquer método para alfabetizar, como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma a autora destaca que “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” (SOARES, 2003, p.15), além disso destaca a relevância de se observar as características de cada criança e de cada grupo para se propor diferentes ação pedagógica. Assim, ela aponta alguns equívocos ao se criticar qualquer forma de métodos para a alfabetização e salienta os riscos de tal defesa, pois segundo a autora “para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método” (SOARES, 2003, p.7).

A “rejeição” a um método para alfabetizar crianças e adultos, fizeram com que o processo de alfabetização fosse, de certa forma, obscurecido pelo de letramento, priorizando o contato com material escrito em situações reais de uso em detrimento do de alfabetização, que acabou perdendo sua especificidade.

Utilizando a metáfora da curvatura da vara⁹, é como se esta estivesse totalmente voltada para a utilização de métodos sintéticos e analíticos no processo de alfabetização e se curvasse para o lado oposto, que concebe a construção da leitura e da escrita por meio do contato com textos escritos sem que, para isso, fosse necessário o ensino direto e explícito do sistema convencional da língua escrita. Poderíamos considerar que o movimento esperado seria em

⁹ Saviani (2000), referencia a metáfora da curvatura da vara como um processo de tentativa de ajustes da educação: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvâ-la para o lado oposto” (Idem, p.40). Esta metáfora foi enunciada por Lênin (Althusser, 1977, p. 136-138)

direção a uma posição intermediária, ou seja, que reconhecesse a indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento, sem perder suas especificidades.

“Alfabetizar e letrar são processos distintos, porém interligados e concomitantes”, como afirma Magda Soares (2003, p. 92). É possível alfabetizar letrando, isto é, podemos ensinar crianças a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, convidá-las a se tornarem leitoras e a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler.

Porém, falar em alfabetização na Educação Infantil ainda pode ser um tanto polêmico, pois conforme aponta Soares (2010)

Há uma divisão grande em relação àqueles que acham que não se deve alfabetizar na Educação Infantil - tem um grupo que fala até que devemos ter letramento sem letras”. Ou seja, significa que é proibido trabalhar com a aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil. Isso não tem o menor sentido[...] Associam aprender a língua escrita como uma disciplina, uma tarefa pesada que tira a criança da brincadeira a que ela tem direito., quando isso pode e deve ser feito de forma lúdica, com grande interesse e prazer. (SOARES, 2010, p.9)

Brandão e Rosa (2010, p. 8) apontam que ler e escrever, na atualidade representa um patrimônio cultural que deve ser garantido a todos. Levando em conta, portanto, que no cotidiano das pessoas está presente a cultura letrada, ainda que de formas diferenciadas, a leitura e a escrita também interessam as crianças menores de seis anos. Segundo as autoras, o ambiente institucional da Educação Infantil deve “dar subsídios para que o leitor possa caminhar na direção de novas práticas que integrem, desde cedo, o letramento e a alfabetização”.

Diante disso, concebemos que há relação entre a Educação Infantil e os processos de alfabetização e letramento. Não significa, portanto, defendermos a escolarização precoce ou ainda o caráter compensatório e preparatório para o Ensino Fundamental. Mas, tal relação deve-se ao entendimento de que 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.” (KRAMER E ABRAMOVAY, 1986, p. 35)

Para Stemmer (2007, p. 136) não identificar como necessários a alfabetização e o letramento na Educação Infantil é o resultado do professor que:

[...] diante do evidente interesse demonstrado pelas crianças em querer aprender a ler e escrever ficam sem saber o que fazer, e em muitos casos, acabam por reproduzir práticas de ensino a que eles próprios estiveram submetidos em suas experiências escolares, sem, no entanto, terem o conhecimento necessário para compreender as razões do que

fazem e sem subsídios teórico algum para alicerçar suas práticas. (STEMMER, 2007, p. 136).

Essas considerações nos remetem à discussão a respeito da função do professor de Educação Infantil, sobretudo no que tange ao trabalho de leitura e escrita. Segundo Assis (BRASIL, 1999, p. 11), o professor de Educação Infantil deve organizar e criar ambientes e situações que contribuam para que as crianças, desde os bebês até as que estão nos últimos níveis da Educação Infantil, “[...] exercitem sua inteligência, seus afetos e sentimentos, constituindo conhecimentos e valores, vivendo e convivendo ativa e construtivamente”.

Cabe-lhes, em todas as situações, provocar, brincar, rir, apoiar, acolher, estabelecer limites, consolar, observar, estimular, desafiar a curiosidade e a criatividade, reconhecer conquistas individuais e coletivas, promover autonomia, responsabilidade e solidariedade. No entanto, apesar de a lei reforçar o caráter de intencionalidade que deve revestir a função dos profissionais envolvidos com a educação das crianças pequenas, principalmente a do professor, não lhe cabe, conduzir absolutamente todas estas atividades próprias à educação das crianças pequenas, nem centralizá-las na sua pessoa, mas participar delas, explorando a linguagem oral e escrita e suas diversas possibilidades junto às crianças na Educação Infantil.

2.1-Quando alfabetizar crianças? O que dizem autores e pesquisas apresentadas na ANPED entre os anos de 2000 a 2013.

Embora não seja objeto desta pesquisa fazer um levantamento dos trabalhos que envolvem a temática Educação Infantil, alfabetização e letramento, observa-se a relevância de tal investigação, uma vez que as discussões em torno deste tema e de suas especificidades vêm se intensificando desde a década de 90 e pelo fato de que o discurso que ecoa sobre as relações que devem ser estabelecidas entre esses processos e a Educação Infantil não é uníssono. Por isso, nesse capítulo destacamos os títulos dos trabalhos que atendem o perfil investigado, ou seja, que relacione alfabetização, letramento e educação infantil, bem como uma breve análise das principais correntes teóricas e concepções evidenciadas nos textos sobre a partir das seguintes questões: deve-se ou não se alfabetizar na Educação Infantil? O que entende-se por alfabetizar na educação infantil?

Para isso delimitamos uma fonte de trabalho, que forma o corpo desta análise sobre a educação infantil e alfabetização e letramento, são os trabalhos publicados nos anais das

reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) especificamente dos GT-10 Alfabetização e Letramento e o GT-07 Crianças de 0 a 6 anos, no período entre 2000 (pós-LDB 96) a 2013 (atual), período em que selecionamos as produções que abordam tal relação. Para obtenção de tais publicações consultamos o sítio oficial da ANPED e o relatório de pesquisa intitulada *A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira* realizada por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com o Ministério da Educação (MEC), em 2009.

A pesquisa citada acima, consistiu na consulta de propostas pedagógicas municipais, a representantes de movimentos sociais, a pesquisadores e a produção acadêmica sobre a Educação Infantil para a elaboração de uma base de dados, visando a auxiliar na construção de orientações curriculares para as práticas cotidianas de professores da Educação Infantil.

A seleção dos textos que utilizaremos nesse capítulo, foi realizada pelo título, assunto e/ou palavras-chave que abordassem Educação Infantil, alfabetização e letramento. Dessa forma, fizemos um levantamento dos trabalhos produzidos e publicados no GT7 e GT10, de 2000 a 2013, na ANPED¹⁰.

Entretanto, não sendo suficiente para a discussão, pela falta de produções sobre a relação que interessa a nossa pesquisa, recorreremos a outras fontes de pesquisas, tais como, livros, periódicos, teses e dissertações que serviram de complementação para a discussão.

Elaboramos um quadro com as produções selecionadas e analisadas na presente pesquisa como corpo de análise, no qual constam os trabalhos dos Anais da ANPED, sendo escolhidos os textos do GT -7 e GT-10, pois tratam da temática em estudo (Apêndice 6). Com base na leitura dos artigos foi possível buscar as referências citadas, nos conduzindo então para a leitura de livros e/ou periódicos que discutem a relação da criança, infância e linguagem escrita (Apêndice 7).

Para analisarmos as recentes produções voltadas para a Educação Infantil, destacamos o levantamento das pesquisas na área da educação infantil elaborado por Arce (2004), que aponta uma preocupação dos autores, por ela citados, em definir a função e a necessidade de um atendimento de qualidade no âmbito da educação infantil, porém, segundo a autora,

¹⁰ Fonte: reuniões anuais da ANPED. Disponível em: <www.anped.gov.br>. e BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental. *A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira*. Brasília: 2009.

A história da Educação Infantil, na maior parte dos casos, é inserida como um acessório às discussões que se pretende travar. Ainda permanece como forte eixo o Estado e Políticas Educacionais, apesar do eixo Pensamento Educacional: seus intelectuais e sua difusão concentrar o maior número de produção (ARCE, 2004, p. 13)

Rocha (2007), em sua dissertação de mestrado apresenta, uma preocupação em relação à articulação entre a educação infantil, chamada então por ela de pré-escola e a escola, referindo-se a escola como o ensino a partir do 1º ano do ensino fundamental do ensino básico.

Em 2002, um trabalho apresentado no GT7 durante a 25ª reunião anual da ANPED, Rocha, Campos, Kramer, Kishimoto e Bujes, propõem uma discussão acerca da questão das pesquisas na área de educação, especificamente na área da educação infantil, e apontam temáticas importantes para a pesquisa como: aspectos teóricos metodológicos; políticas públicas; concepção de criança; concepção de currículo para educação infantil e formação de professores para atuação na educação infantil.

A partir das leituras de artigos e teses divulgadas pela ANPED e pelo Banco de Dados do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), da Universidade Federal de Goiás (UFG), foi possível constatar que no período entre 2000 a 2013 existe uma gama de pesquisas voltadas para as questões que se referem à educação infantil.

Essas pesquisas são relacionadas às especificidades da educação infantil: o cuidar e o educar; as políticas; a história; os objetivos e as finalidades. No entanto, elas revelam um recorte nos estudos estabelecendo uma separação entre as pesquisas relacionadas às especificidades da educação infantil e o processo de alfabetização. A questão da leitura e escrita é tema presente em grande parte dos estudos relacionados às séries iniciais do ensino fundamental, nos GTs de Leitura e Escrita, GT10, da ANPED, e com menos frequência aparece no grupo de Educação Infantil.

Bragagnolo (2005), em trabalho apresentado no 28º encontro anual da ANPED, percebe uma ruptura entre a educação infantil e o ensino fundamental no âmbito das reflexões acerca dos processos de construção da leitura e escrita pelas crianças. A autora compreende o processo de alfabetização como um período amplo durante o qual a criança imersa no ambiente cultural pensa sobre a escrita e, auxiliada muitas vezes por intervenções de qualidade, no espaço escolar ou não, inicia seu processo de alfabetização (BRAGAGNOLO, 2005, p. 14).

Cabe considerar ainda, que a discussão acerca da relação entre a educação infantil e a alfabetização estende-se para outros grupos dentro da própria ANPED, tal como nos GTs de

História da Educação, Psicologia da Educação e Educação de Jovens e adultos (GOULART; KRAMER, 2002, p. 142).

A relação da escrita e leitura das crianças na Educação Infantil vem se constituindo como tema de discussão entre vários autores, que defendem a alfabetização nessa etapa da educação básica (STEMMER, 2007), os que discutem as práticas pedagógicas baseadas no trabalho da leitura e escrita na educação infantil (BRANDÃO; ROSA, 2011) e os estudos que opõem-se a essa relação, apoiando a ideia de alfabetizar as crianças somente no Ensino Fundamental e ressalta a necessidade de valorizar as cem linguagens da criança, tirando de fora desse processo a alfabetização (FARIA, 2005a). Dessa forma é possível perceber a existência de uma disputa teórica no campo da Educação Infantil, com correntes teóricas e discursos bem distintos (para não dizer opostos).

Stemmer (2007) aponta que as crianças, desde muito pequenas, estão imersas no mundo da cultura escrita, tentam decifrar essa linguagem e utilizá-la como forma de comunicação, sendo que isto pode ocorrer antes mesmo de estarem frequentando a escola. Assim, apontam o aprendizado da escrita e leitura desde a educação infantil, compreendendo que o professor deve proporcionar situações intencionais que favoreçam essa aprendizagem despertada pela criança:

As situações de aprendizagem da leitura e escrita na educação infantil são as mais diversas possíveis. Nelas as crianças imitam a escrita dos adultos, pensam, criam, brincam com as hipóteses que constroem “inventando” formas distintas de apropriação desse conhecimento (STEMMER, 2007, p. 137).

Segundo Stemmer (2007), não devemos negar às crianças o conhecimento adquirido há milhares de anos pela humanidade, não se trata de antecipação, mas sim de aproveitar o momento da criança no espaço da educação infantil de forma a aprender esse conhecimento.

Brandão e Rosa (2011) concordam com Stemmer, em relação à constituição da leitura e escrita como “um patrimônio cultural” e que como tal deve ser oferecido a todos, deixando explícito em seu livro *Ler e Escrever na Educação Infantil - Discutindo práticas pedagógicas*, que não está em debate quem é contra ou a favor a antecipação desse ensino, considerando assim que não estão defendendo o ensino, e propõem o que entendemos como uma 3ª posição, pois defendem a alfabetização “na perspectiva do letramento, é uma abordagem possível e desejável na Educação Infantil.” (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.12.).

Brandão e Leal (2010) consideram importante práticas de leituras e escritas na Educação Infantil, defendendo o espaço dessa linguagem, respeitando as necessidades e interesses das crianças nessa etapa. As autoras contextualizam o fato da alfabetização antes ser

vista como algo que necessitava de uma preparação- maturidade- para poder ser ensinada e que outros pré-requisitos influenciaram na formulação das políticas públicas para a Educação Infantil (anos 1970 e 1980), desta forma o contato com a leitura e escrita não eram o foco na educação infantil e as atividades desenvolvidas visavam apenas às habilidades identificadas como preparatórias para a aprendizagem da leitura e escrita.

Brandão e Leal (2010) apontam em relação à escrita “algumas alternativas para um ensino pleno de significados para as crianças e que, portanto, considere suas reações, o que aprendem, como aprendem e o que lhes interessa aprender. (BRANDÃO e LEAL, 2010, p.13)”.

Brandão e Leal salientam que durante os anos de 1920 e 1930, já havia estudiosos que discutiam essas noções sobre o momento da aprendizagem da leitura e escrita em diversos países. Considerando os estudos de Vigotsky (2007) na qual o autor diz que o problema não está na idade em que a criança é alfabetizada, mas sim na compreensão da função social da escrita, entendendo que aprender a ler e a escrever não é um treino motor, na qual as crianças desenharam letras, e sim que elas compreendam a cultura da linguagem escrita, ou seja, escrever letras não significa que está sendo de relevância na vida da criança e sim um hábito mecânico, tem que ser da necessidade da criança o desenvolvimento da linguagem escrita.

As autoras apontam “três novos caminhos para o trabalho com a linguagem escrita nas salas de Educação Infantil” (BRANDÃO E LEAL,2010, p.16). Um dos caminhos se refere a ser obrigatório a alfabetização na educação infantil, parte de práticas de professoras que entendem que se não há nenhuma teoria ou estudo empírico que comprove ser necessário esperar até os seis anos ou sete anos para ser alfabetizado, então trabalham sob o pensamento em que “as crianças concluam a educação Infantil já dominando certas associações grafofônicas, copiando letras, palavras, e pequenos textos, bem como lendo e escrevendo algumas palavras e frases” (BRANDÃO E LEAL,2010, p.16).

O outro caminho aponta o letramento na qual não se trabalha com a escrita, Brandão e Leal (2010) se referem ao termo utilizado por Soares (2010) “letramento sem letras”, em que se pretende banir da Educação Infantil a língua escrita, é “tomada como um conteúdo escolar e, portanto, proibido para crianças da Educação Infantil” (p.18); de acordo com as Brandão e Leal (2010), esta perspectiva tem um preconceito em relação à escola, considerada como um espaço de disciplina e que não se tem alunos ativos.

Brandão e Leal (2010) se posicionam a favor de se discutir sobre “o ensino, leitura, escrita, alfabetização, buscando, porém, especificar cada um desses itens.” (p.19), na Educação

Infantil. Elas propõem um terceiro caminho inspirado:

[...] nas ideias de Ferreiro e Teberosky sobre o processo de alfabetização, que começaram a ser divulgados no Brasil, ao final da década de 1970, trazendo um grande impacto para as formas de pensar a alfabetização, bem como para a reflexão sobre o próprio papel da Educação Infantil e, por outro lado, na perspectiva sociointeracionista que alerta para a importância do papel da escola na inserção das crianças na cultura escrita desde cedo. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.19).

Esse terceiro caminho baseado nos estudos de Emília Ferreiro apresenta o que as crianças sabem, o que pensam, como se apropriam da escrita e considera que, antes mesmo de frequentar a escolar, as crianças já podem ter contato com a escrita, interagindo e fazendo uso em seu cotidiano. Defendem então que

[...] a possibilidade de ensinar a escrita na Educação Infantil de forma sistemática, incluindo aspectos relativos à apropriação do sistema alfabético de escrita, sem desconsiderar os objetivos e as atividades no eixo do letramento, bem como outras necessidades relativas ao desenvolvimento e vivências da infância. (BRANDÃO e LEAL, 2010., p.21).

Brandão e Leal (2010) acreditam que o trabalho do professor na Educação Infantil tem que valorizar a brincadeira e consideram-na como “atividade central do cotidiano infantil” (p. 21), desta forma a proposta da língua escrita na educação infantil, segundo estas autoras, deve estar relacionada às brincadeiras e que não se torne obrigatório ou cansativo para criança. Assim, o contato com a língua escrita segundo as pesquisadoras ocorre de forma que

[...] as crianças podem interagir por meio da escrita e podem participar de situações variadas em que adultos ou crianças mais experientes possibilitem o contato com os textos que circulam socialmente. Tal como pode ser propiciado por meio de ações de *leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua*. (BRANDÃO e LEAL, 2010, p.21e 22).

Essas três ações pedagógicas “*leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua*”, em síntese se baseiam nas “atividades de leitura de textos pela professora (BRANDÃO;LEAL, 2010, p.22), estimulando o uso da escrita e permitindo contato com diversos gêneros textuais; a professora pode atuar como escriba em que as crianças podem participar da produção de textos variados, propostos em situações reais de comunicação escrita e a reflexão sobre a língua, em que as crianças podem estabelecer as relações entre a pauta sonora e o registro gráfico.

Brandão e Leal (2010) apresentam sugestões de atividades para trabalhar com a escrita na Educação Infantil, partindo de “um contexto funcional e significativo para elas” e se baseiam em dois eixos de trabalho.

Apropriação do sistema alfabético de escrita- atividades que promovam a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica; Letramento- atividades que promovam aprendizagens sobre diferentes gêneros discursivos orais e escritos que circulam socialmente e suas características (finalidades, conteúdos, estilo e composição próprios, suportes, destinatários e esferas de circulação). (BRANDÃO E LEAL, 2010,p.23).

Concluem, assim, que é preciso ter sistematicidade, e isso não significa tornar o ensino mecânico e nem isolado das outras atividades, mas integrar projetos de trabalhos e a rotina das crianças, bem como necessário a intencionalidade, organização do tempo e planejamento pedagógico, e que “na Educação Infantil é possível estimular a criança a perceber que há muitas maneiras de captar e expressar sentimentos, conhecimentos e ações: a leitura e a escrita de textos é apenas uma dessas maneiras.” ((BRANDÃO E LEAL,2010, p.30).

Relacionado a essa posição sobre a relação entre a alfabetização, letramento e Educação infantil, compreendida como alfabetizar letrando, Morais e Silva (2011) apresentam um estudo sobre o desenvolvimento da consciência fonológica na criança, explicam o que é a consciência fonológica e como o professor pode favorecer o desenvolvimento desta consciência de forma lúdica na Educação Infantil.

Segundo Morais e Silva (2011) é preciso falar em habilidades metafonológicas, e não em “habilidade metafonológica, no singular” (p.75), compreendendo que existem variadas capacidades metafonológicas “[...] trata-se de habilidades distintas (identificar, produzir, contar, segmentar, adicionar, subtrair, substituir, comparar), com diferentes níveis de complexidade, que envolvem também, distintas unidades lingüísticas(sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas”(p.75). Desta forma, afirmam que não é uma “consciência fonêmica”, pois não há só distinção de fonemas, mas de sílabas e rimas, que são outras unidades sonoras.

A posição que Morais e Silva (2011) assumem se baseiam na necessidade que o desenvolvimento das habilidades metafonológicas requer, mas não é suficiente para o progresso da alfabetização “porque ninguém com audição e fala normais conseguiria escrever alfabeticamente se não analisasse as “partes sonoras” que constituem as palavras”, por isso “é mais uma consequência que um requisito para a alfabetização. (MORAIS E SILVA, 2011, p.77). Considerando a escrita como um sistema de representação e não como um código, para se aprender este saber é preciso “[...] uma série de operações lógicas como a busca de correspondências entre termos orais e escritos, a busca de uma ordem social e o tratamento das letras como símbolos invariantes” (FERREIRO,1989 apud MORAIS E SILVA, 2011, p. 77.).

Ao se voltarem para a prática das professoras, perceberam que a dúvidas entre as professoras quanto a esse trabalho, se as crianças dariam conta de tal atividade considerando que não são alfabetizadas, e se isso seria um objetivo na Educação Infantil. (GIRÃO E BRANDÃO, 2011.).

Girão e Brandão (2011) consideram os trabalhos e produções relacionando os processos de leitura e escrita com a Educação Infantil escassos, e pretendem em sua pesquisa contribuir na atuação das educadoras nas salas de Educação Infantil e levantam duas questões sobre o tema : (1) Crianças pequenas são, realmente, capazes de produzir textos escritos? (2) Por que, afinal, a produção textual deve fazer parte dos objetivos didáticos traçados para a Educação Infantil?” (GIRÃO E BRANDÃO, 2011, p. 119).

Começam por afirmar que a criança fazendo parte de um mundo letrado, começa desde pequena a interagir com a língua escrita

[...] tem sido constatado por pesquisadores na área que, antes de atingirem a hipótese alfabética na compreensão do sistema de escrita, as crianças já são capazes de reconhecer gêneros textuais, suas diferentes finalidades, a linguagem dos textos escritos e sua gráfica nas páginas de portadores e suportes textuais distintos. O fato de ainda não saber grafar seus textos convencionalmente não deve ser confundido, portanto, com a impossibilidade de poder produzi-los oralmente, sendo estes textos registrados graficamente por um escriba ou pela própria criança com base nos conhecimentos de que ela dispõe no momento. Em outras palavras, crianças bem pequenas podem produzir oralmente textos escritos. (GIRÃO e BRANDÃO, 2011., p. 120)

Girão e Brandão (2011) defendem a inserção da criança no mundo da cultura escrita por meio de trabalhos com leitura e produção de diversos gêneros textuais, e coloca que as crianças não pensam somente sobre as letras, sílabas e palavras, seu saber ultrapassa essas operações.

Um adulto letrado segundo Girão e Brandão (2011), seja ele o professor ou pessoas da família pode estabelecer uma relação entre a criança e a escrita de forma mais profunda, ele pode servir de informante no caso de responder às curiosidades das crianças em relação ao que está escrito nos objetos em sua volta. Destacam a importância de se produzir textos na Educação Infantil, de forma a contribuir para o processo de alfabetização

A oportunidade de participar de eventos de letramento na Educação Infantil traz contribuições importantes no processo de construção conceitual da criança sobre o sistema de escrita alfabética. Ao ver a professora escrevendo textos em diferentes situações, as crianças pensam sobre o que a escrita representa e constroem conhecimentos que serão mobilizados nos momentos em que tiverem que ler ou escrever de forma autônoma. (GIRÃO e BRANDÃO, 2011., p. 123)

Girão e Brandão (2011) apontam que escrever textos na frente das crianças é insuficiente para contribuir em seu processo de apropriação da escrita, é necessário propor atividades que interajam as crianças com as práticas de leitura e escrita “[...] através de oportunidades que emergem das necessidades do ambiente escolar ou mesmo que são criadas pela professora” (GIRÃO e BRANDÃO, 2011., p. 125); essas produções podem ser do próprio punho da criança, deixando que ela escreva da forma que sabe, sozinha, em duplas ou no coletivo, ou também a professora pode ser a escriba da produção oral elaborada pelas crianças.

Em outra posição estão os pesquisadores contrários à iniciação desse processo na Educação Infantil. O grande argumento nesse caso é que iniciando a alfabetização na educação infantil estaremos antecipando o fracasso que ocorre na primeira série. Assim, propõem que se trabalhe “as cem linguagens da criança” (FARIA, 2005a), e que seja valorizada sua infância. Faria (2005) faz referência à poesia de Loris Malaguzzi (1999) na qual diz “que todos nós temos cem linguagens, só que quando somos pequenos começam a roubar 99 e só nos deixam sabendo falar e sabendo escrever (p. 124)”. Esta poesia está no anexo do trabalho de Faria (op. cit.) e retrata todas as formas que as crianças têm: as mãos, a imaginação, o mundo, enfim, afirma que, ainda crianças, nos são roubadas quase todas as linguagens.

Seguindo este pensamento de uma pedagogia que valorize as cem linguagens, temos uma proposta de uma pedagogia da educação infantil sem conteúdo escolar. Neste sentido, enfatiza-se a especificidade de um professor de crianças pequenas e que ele não está ali para dar aulas e sim para desorganizar o tempo e o espaço do mundo adulto, organizando-os para que as crianças produzam as culturas infantis, para que as crianças sejam, o que exige desse profissional uma “alfabetização na linguagem infantil”, entender melhor as representações das crianças através de um desenho seria o primeiro passo, segundo Faria (2005)

Faria (2005) em outro estudo que trata sobre as pesquisas na Pedagogia na qual discute as políticas nessa primeira etapa da educação básica, e reforça a necessidade de uma pedagogia sem conteúdos escolares, salienta que:

[...] o que deve ser destacado no movimento histórico aqui enfocado é a construção de uma pedagogia da educação infantil fundamentalmente não-escolarizante, que incorpora as pesquisas de várias áreas do conhecimento e busca conhecer a criança em ambiente coletivo, na produção das culturas infantis [...] (FARIA, 2005, p.1016).

Ao defender que a educação infantil não deve ser uma preparação para o ensino fundamental, ela destaca sua importância e defende o trabalho com crianças dessa idade, não

utilizando o ensino como restrição das práticas pedagógicas, valorizando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e que a centralidade esteja voltada para a criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar.

Com isso, pretendemos demonstrar nossos estudos acerca das consonâncias e divergências das produções bibliográficas realizadas na atualidade acerca dos processos de alfabetização e letramento e sua relação com a Educação Infantil. A proposta aqui não é uma crítica à “essa” ou “àquela” corrente teórica, mas tal investigação realizada mostra sua relevância na medida em que desvela uma articulação entre as teorias, no que concerne ao alfabetizar e letrar na educação infantil, produzidas em um contexto acadêmico e as concepções e as práticas utilizadas pelos professores que atuam na pré-escola e que foram apresentadas no último capítulo desse trabalho.

CAPÍTULO III- CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Esse capítulo é fruto de leituras e estudos que realizamos sobre a teoria histórico-cultural, que tem em Vygotsky um dos seus principais representantes e como principal colaborador Lúria, quando se trata de escrita, dentre elas destacamos *A Formação Social da Mente* (1988), *Pensamento e linguagem* (1998), *Teoria e método em psicologia* (1999), *A pré-história da linguagem escrita* (2007), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (2001). Apresentamos, portanto, alguns conceitos que consideramos ter sido fundamentais para a análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo, uma vez que esse foi o referencial adotado para a realização deste trabalho de pesquisa.

A escolha por tal referencial fundamenta-se pela sua compreensão do desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem escolar. Nesta teoria, o desenvolvimento é concebido como um processo sociogenético, porque tem origem nas relações sociais, onde as construções interpessoais transformam-se em intrapessoais, com a participação ativa do sujeito.

Por isso, visamos compreender o objeto dessa pesquisa numa perspectiva materialista dialética, em que concepções e práticas, alfabetização e letramento fossem analisados entendendo “o movimento de constituição e de manifestação aparente dos processos individuais e coletivos, explicitando a totalidade e provisoriedade das relações e práticas sociais” (BARBOSA, 2010). Além disso, apoiamo-nos no princípio de que a educação escolar deve contribuir (por seu caráter sistemático e intencional) para o processo de humanização de professores e alunos, numa perspectiva de inserção crítica e transformadora. De acordo com Pimenta (1998),

[...] a sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revela-se também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do processo civilizatório. Assim, educar na escola significa, ao mesmo tempo, preparar as crianças e jovens para que se elevem ao nível da civilização atual — da sua riqueza e dos seus problemas — para aí atuar (PIMENTA, 1998, p. 168).

Ademais, conhecer alguns fundamentos dessa perspectiva, bem como sua contribuição e

possibilidades para melhor compreender como se dá o desenvolvimento infantil, possibilitou-nos um melhor entendimento sobre as relações entre os processos de escrita e leitura e a Educação Infantil. Assim, refletiremos sobre alguns conceitos que nos possibilitem uma maior compreensão sobre o objeto pesquisado.

Discutimos aqui uma teoria profunda e complexa, de autoria de grandes e respeitáveis intelectuais, como Vygotsky (1999), Luria (2001), Leontiev (1978), entre outros. Por isso, explicitamos a preocupação em abordá-los com bom senso, como fruto e síntese, não de forma simplista ou reducionista, mas de acordo com os estudos realizados destacamos as suas implicações na Educação Infantil, em especial sobre como a prática pedagógica mediadora do professor pode influenciar no desenvolvimento infantil, nos processos de alfabetização e letramento, rompendo assim com postura que defende que o professor da Educação Infantil não deva vincular suas práticas pedagógicas ao ensino (isto é, que não deva dar aula).

Portanto, para a abordagem histórico-cultural defendida por Vygotsky (1993, p. 23): “O funcionamento psicológico se fundamenta nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se no processo histórico”.

Cabe destacar que a abordagem da teoria histórico-cultural é fruto de pesquisas marxistas, como outrossim do desenvolvimento dos estudos acerca funções psíquicas superiores do sujeito, uma vez que as mesmas se desenvolvem em um determinado momento histórico que é influenciado sem dúvida nenhuma, pelas formas culturais de um segmento social. Assim, Duarte (2002, p. 13) argumenta que:

Vygotsky também tinha claro que uma psicologia seria adjetivada como marxista não por estabelecer correspondências diretas entre o pensamento de Marx e os dados obtidos nas pesquisas experimentais em psicologia, mas sim por focar os processos psíquicos como processos históricos e socialmente produzidos, da mesma forma como Marx procurou analisar cientificamente a lógica da sociedade capitalista como um produto sócio histórico.

Neste contexto, Leontiev (1978) também concebe que o indivíduo é tanto um sujeito biológico quanto um sujeito histórico-social, o que é essencial para a realização desse estudo. Por essa razão utilizaremos alguns dos conceitos de tal teoria para nortear as práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil em relação à alfabetização e ao letramento.

Nesse sentido, entendemos porque, na perspectiva de Vygotsky, as ideias que prevalecem no enfoque histórico-cultural é de que as condições tanto históricas, culturais quanto sociais são determinantes na formação do sujeito.

3.1 A mediação na concepção de Vygotsky

Pode-se afirmar que a mediação constitui-se em um dos principais conceitos na teoria de Vygotsky e é fundamentado no pensamento marxista, pois toda relação do sujeito com o meio não é direta e sim mediada, ou seja, ocorre por meio do outro indivíduo. Assim, conforme Vygotsky (1996, p. 285): “Podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação retratada através da relação com outra pessoa”. Portanto, a relação da criança tanto com o mundo quanto consigo é fundamentada nas relações sociais, que são articuladas pelos signos e instrumentos em uma abordagem dialética (ANDRADA, 2006).

A relação é realizada através do instrumento, que favorece o fato de o sujeito exercer não apenas a dominação, como modificar a natureza e ainda os objetos, distinto da mediação do signo, que possibilita que a ação humana seja orientada inteiramente para o sujeito. Desta forma, ele tem o controle das ações psicológicas e de seu comportamento.

No âmbito destas considerações, fica explícito que os signos, na concepção da psicologia histórico-cultural, constitui em um dos principais mediadores de qualquer relação do indivíduo. Assim, pode-se dizer que, conforme a teoria histórico-cultural de Vygotsky, a mediação entre os sujeitos ocorre através tanto do aprendizado quanto da assimilação do mundo no qual eles estão inseridos (VYGOTSKY, 1991).

Neste contexto, mostra-se relevante compreender que a mediação, na perspectiva de Vygotsky, dá-se através de intervenções de sujeitos bem mais experientes, como o professor em relação aos seus alunos (SOUZA, 2007). A mediação propicia aos sujeitos a internalização dos conhecimentos produzidos ao longo do processo histórico-social da humanidade. Para Reyes (2008):

A atividade mediada é constituída nas relações sociais, nas interações entre as pessoas. Estas não têm um acesso direto ao mundo, mas sim, mediado pela relação que mantém com outros sujeitos. Por este motivo, Vygotsky busca a origem das funções psicológicas superiores nas relações sociais, porque é no interior delas que os indivíduos criam suas formas de organizar e representar o real, formas que por sua vez vão constituir-se nos instrumentos de mediação entre o indivíduo e o mundo (REYES, 2008, p. 26).¹¹

¹¹ Instrumentos psicológicos produzidos socialmente e utilizados pelos homens no processo de comunicação com os outros;* Produto da ação do homem;* Convertem-se em ideia a ser expressa e transmitida sob a forma de juízos e conceitos. Exemplo: “as obras de arte, a escrita,

A mediação, no entendimento de Vygotsky (1991), é fundamentada em especial na linguagem, como será mostrado no próximo tópico.

3.2 Pensamento e Linguagem

É significativo ressaltar que a psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2002) dá ênfase à articulação entre o pensamento e o significado das palavras dos pequenos, ou seja, das crianças. Assim, entende-se porque, na sua perspectiva, a aquisição da linguagem constitui-se o principal referencial no processo de desenvolvimento da criança em qualquer fase. Deste modo, Rego (1994, p. 63-64) concebe que: “As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então a base de uma forma nova e superior de atividades nas crianças, distinguindo-as dos animais”.

Rego (1994) afirma que, para Vygotsky, o pensamento e a linguagem são um dos principais instrumentos das funções psicológicas dos sujeitos. Portanto, não há como negar que o conceito de linguagem em Vygotsky é o marco da associação entre pensamento e palavras.

Em Vygotsky, a linguagem possui duas funções essenciais, ou seja, constitui-se um recurso de comunicação do indivíduo com outro, distinto da comunicação primitiva das outras espécies de animais, pois a comunicação entre os indivíduos ocorre, conforme Vygotsky (2001, p. 11):

é estabelecida em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho.

Portanto, a função comunicativa possibilita supor que tanto a generalização quanto o desenvolvimento do significado da palavra só ocorrem em virtude de o pensamento humano refletir o cotidiano vivenciado pelo indivíduo de forma generalizada e consciente, dando origem assim à função generalizante.

No âmbito destas considerações, é primordial fazermos uma distinção entre sentido e significado ¹² na concepção de Vygotsky. O significado é tudo que é compartilhado pelos

os diagramas, os mapas, os desenhos, todo gênero de signos convencionais, etc.” (VYGOTSKI, 1991, p. 65)

¹² “Diz respeito à capacidade da linguagem de ordenar o real, de classificar e agrupar os objetos e situações da

sujeitos que o usam. Desta maneira, significado refere a qualquer conteúdo instituído. Por sua vez, o sentido é concebido como sendo significado.

Atribuído à palavra adquirida pelo sujeito, portanto, na função generalizante, está relacionada ao significado, pois, o mesmo constitui-se um recurso de linguagem e pensamento, por integrar o pensamento que foi verbalizado pelo indivíduo.

Portanto, é o significado das palavras que possibilita a todos compreender a união do pensamento com a linguagem. Desta maneira, Vygotsky (2001, p. 398) diz que:

Significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: e um fenômeno de discurso apenas na medida em o discurso está vinculado ao pensamento focalizado por sua vez. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com pensamento.

Em síntese, na perspectiva da psicológica histórico-cultural, a linguagem é toda a forma de comunicação, abrangendo tanto o campo verbal quanto o não verbal, o que a torna heterogênea.

3.3 Zona de Desenvolvimento Proximal, Leitura e Escrita

Para Vygotsky (1998), a criança apropria-se gradativamente do sistema de escrita e de suas funções sociais por meio da observação da escrita em funcionamento, das tentativas de utilizá-la pela imitação do outro. Segundo Smolka (1999), Vygotsky considera que o sujeito entra como um elemento teórico que não carece de explicação, porém existe a necessidade da mediação do outro para que essa a relação torna-se uma tríade entre sujeito \Rightarrow outro \Rightarrow texto, a aprendizagem antecede o desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o processo acontece entre sujeitos e em cada sujeito, e o texto é uma ferramenta de atuação deste. Dessa forma, para Vygotsky e Luria (1998), a escrita é uma forma de linguagem, uma prática social própria de membros de uma sociedade letrada. A elaboração da escrita pela criança tem início nas suas relações sociais, contando sempre com a participação do outro. Portanto, concebem a linguagem como um produto cultural, uma prática social com a qual a criança vai se integrando nas suas relações sociais.

realidade. Isso possibilita que um mesmo signo seja adequadamente compreendido por diversas pessoas independentes das experiências de cada um” (ANDRADE, 2011, p. 43).

Por isso, Vygotsky (1998) considera fundamental a participação do “outro” no processo em que a escrita vai se tornando parte da criança, destacando o papel do professor como mediador do processo em oposição à defesa de que as relações da criança com a escrita sejam estritamente cognitivas. Para o autor, a escrita não é apenas objeto de conhecimento. Ela constitui o conhecimento, sendo uma forma cultural de ação no mundo. A alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura e aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer, como assinala Smolka (1999).

Vygotsky e Luria (1998) enfatizam o papel do outro (adulto ou criança) como regulador na relação com a criança. Baseando-se no conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)¹³, os autores destacam que a criança fará sozinha o que faz atualmente em cooperação. Definiu-se a ZDP como a diferença existente entre o nível real, aquilo que se pode fazer de maneira independente (desenvolvimento real) e o nível do que o sujeito é capaz de realizar com ajuda do outro (desenvolvimento potencial).

Quando se presta atenção aos comentários que as crianças fazem sobre a escrita ou as suas tentativas de utilizá-la, percebe-se que elas não são indiferentes a essa forma de linguagem. Elas procuram imitá-la, interpretá-la e entendê-la.

Vygotsky (2007) aponta que, muitas vezes, a escrita é enfatizada como uma forma mecânica nas escolas e que se ensina as crianças a “desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (p. 123). A partir dessa compreensão de que o aprendizado da leitura e escrita só ocorrerá a partir do entendimento de que “a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada” (p. 126).

Em relação à prática do ensino da leitura e escrita, Vygotsky traz conclusões a respeito desse tema, tendo como base os experimentos já realizados. Primeiramente, posiciona-se a favor desse trabalho desde a pré-escola, desde que este domínio da língua seja relevante para a criança, caso contrário, não se aprenderá a escrever e sim acontecerá um treino motor. Outro ponto é que a escrita não deve ser imposta, não é algo que vem de fora para dentro; deve ocorrer

¹³ Há várias denominações para esta zona de desenvolvimento estudada pela Escola Vygotsky, as mais comuns são zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento potencial. Prestes (2010, p.173) defende que a melhor tradução seria zona de desenvolvimento iminente, por considerar que o aspecto essencial “é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento”. (Silva, 2013, p.141).

naturalmente, levando em conta que “[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da língua escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro” (VIGOTSKY, 2007., p. 145).

3.4 Desenvolvimento e Aprendizagem

Na teoria histórico-cultural, apesar de os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem estarem associados entre si desde o nascimento do indivíduo, suas concepções são distintas. A aprendizagem é o fator desencadeador do desenvolvimento, pois é ela que possibilita que a criança se aproprie de peculiaridades humanas edificadas historicamente pelos indivíduos.

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa tudo em grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderá produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Nesse sentido, é relevante ressaltar que a aprendizagem fundamenta-se em processos psíquicos de desenvolvimento real e do proximal.¹⁴ O desenvolvimento proximal diz respeito às atividades ou tarefas que o sujeito realiza através da mediação ou imitação de adulto altamente experiente ou da colaboração de outros colegas mais inteligentes (FACCI, 2004).

Nesse contexto, a instituição escolar favorecer que a criança adquira e amplie sua cultura em ambiente propício ao seu desenvolvimento pleno. Entretanto, a escola não é o único espaço destinado à aprendizagem, uma vez que aprendizagem e desenvolvimento são iniciados nas primeiras relações que esse sujeito estabelece com a sua história e cultura.

Assim, acreditamos ser importante salientar que a finalidade do processo de edificação do conhecimento, de acordo com a perspectiva histórico cultural de Vygotsky, através da ênfase sobre a zona do desenvolvimento proximal, reforça a relevância do professor em estimular a atividade colaborativa, de modo a possibilitar o desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, Facci (2004, p. 241) afirma que:

[...] o aluno só pode aprender aqueles conteúdos que estão na zona de

¹⁴ O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se estabelecem como resultado de certos ciclos já completados (VYGOTSKI, 2007, p. 95-96).

desenvolvimento proximal. Com base na afirmação que a boa aprendizagem é só aquela que se adianta ao desenvolvimento, as escolas e os professores devem ajudar os alunos a expressar, a desenvolver o que, por si só, não podem fazer. É necessário criar na criança as premissas de desenvolvimento e as funções psíquicas que ainda não estão formadas.

Portanto, na concepção Vygotskyana, não resta a menor dúvida de que a associação entre os processos tanto de aprendizagem quanto de desenvolvimento dá-se na zona de desenvolvimento proximal. Desta forma, Facci (2004, p. 241) reitera que:

O conceito Vygotskyano de zona de desenvolvimento próximo transforma a relação de autoridade do professor com o aluno, e mesmo o papel da interação no processo de aprendizagem, uma vez que confere ao professor a função principal de ensinar, de dirigir e do processo educativo, com finalidade de potencializar as possibilidades do aluno, de forma que converta em desenvolvimento atual que está na zona de desenvolvimento próximo.

Nesse sentido, o referencial adotado visa romper a dicotomia indivíduo-sociedade, propondo uma interação dialética entre eles, e não a sua abordagem como objetos separados. Dessa forma, não podemos entender os processos de alfabetização e letramento como algo isolado, ou ainda apenas analisando as habilidades cognitivas do indivíduo, mas deve-se levar em consideração todos os instrumentos usados para a mediação, que interagem dialeticamente com os conteúdos que se pretende ensinar. Dessa forma, o professor tem um papel relevante nessa relação, pois ainda que não seja o único mediador, suas concepções e práticas podem interferir diretamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É o que discutiremos no próximo tópico.

3.5 Escola e mediação do professor

Cabe destacar que, na concepção de Vygotsky (1991), a instituição escolar tem um papel de suma relevância para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que tem como finalidade a aprendizagem e o desenvolvimento, como outrossim atuar na zona de desenvolvimento proximal. Além disso, o autor dá ênfase à atribuição de tal instituição como responsável pela formação dos conceitos científicos que são adquiridos em sala de aula pelos sujeitos. Portanto, em Vygotsky (1991), o conhecimento formal proporcionado ao sujeito influencia na sua aprendizagem e pode possibilitar à criança o aprendizado dos conceitos

científicos. Contudo, não nega a relevância dos conceitos espontâneos no processo tanto de aprendizagem quanto de desenvolvimento, cabendo, assim, ao professor fazer uso de tais conceitos em sala de aula em uma relação dialética, pois a aprendizagem dá-se tanto pelo modo formal quanto informal para que seu desenvolvimento ocorra plenamente. Assim, o professor é um mediador na transmissão destes conhecimentos ao indivíduo. A esse respeito, Vygotsky (2000, p. 348-349) pontua que:

Os conceitos científicos e espontâneos se encontram, na mesma criança, aproximadamente nos limites do mesmo nível, no sentido de que no pensamento infantil não se podem separar os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa. Mas em termos de dinâmica eles têm uma história inteiramente diversa: um conceito atingiu esse nível depois de percorrer de cima para baixo certo trecho do seu desenvolvimento, enquanto o outro atingiu o mesmo nível depois de percorrer o trecho interior de seu desenvolvimento.

Em vista disso, é de suma relevância o papel do professor na mediação do aprendizado da criança, pois ele pode possibilitar a associação entre a criança e o objeto de conhecimento, favorecendo, assim, a aprendizagem. Nesse aspecto, Gasparin (2013, p. 114) reflete sobre o papel do professor mediador ao apontar que “se expressa na relação que tende a se estabelecer entre conceitos espontâneos que os alunos trazem e os conceitos científicos, apresentados pela escola”.

A intervenção pedagógica do professor em Vygotsky (1998) tem que iniciar a partir do nível desenvolvimento real dos sujeitos. Portanto, cabe a ele realizar uma avaliação criteriosa e minuciosa. Só desta maneira, o professor terá condições de desenvolver suas atividades educativas de forma que atendam às necessidades das crianças, pois a avaliação possibilita ao professor realizar uma análise tanto do desenvolvimento real dos sujeitos, quanto do potencial e possibilitando, assim, que ele estimule novas zonas de desenvolvimento proximal.

Assim, a mediação do professor na psicologia histórico-cultural é um instrumento que possibilita à criança um aprendizado que irá contribuir de forma significativa para seu desenvolvimento, permitindo à criança apropriar-se do mundo. Daí a importância da mediação do professor no aprendizado.

Quanto a tal mediação na aprendizagem da criança em relação aos processos de aquisição da leitura e da escrita na perceptiva Vygotskyana, considera-se fundamental a participação do outro no processo em que a escrita vai se tornando parte da criança. Deste

modo, o desenvolvimento de atividades, em sala de aula, associados à leitura precisa considerar que a leitura ultrapassa a simples decodificação de palavras, ou seja, faz-se necessário ter em mente, ainda, que os conhecimentos acumulados pela criança concorrem para a atribuição de significados aos objetos de sua leitura. Assim, conforme Brasil (1998, p. 14):

Entende-se que a criança é capaz e ler na medida em a leitura é compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas. Quando a criança consegue inferir o que está escrito em determinado texto a partir de indícios fornecidos pelo contexto, diz-se que está lendo.

Nesse sentido, reforçamos a ideia de que a leitura e a escrita podem surgir para a criança da pré-escola, como uma estratégia capaz de favorecer a inserção dessa na sociedade, para a qual ela foi criada, ou seja, é necessário priorizar a função social do texto, compreendendo a alfabetização como um aprendizado libertador e/ou transformador de vida.

Neste âmbito, pode se afirmar que a leitura e a escrita são funções psíquicas superiores, isto é, ao ler e escrever apropriamo-nos de signos linguísticos criados socialmente pelos homens, por isso, são atividades exclusivamente humanas. Deste modo, Vygotsky (1998, p. 20) afirma que: “O ensino deve-se organizar-se de maneira que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança”.

Portanto, é fundamental que se trabalhe a leitura e a escrita em um contexto em que a criança pense como se escreve, para que e para quem escreve. Vygotsky (1992) entende para que o sujeito aprenda tanto a ler quanto a escrever, é fundamental que possua a capacidade de atuar ou representar, ou seja, o professor deve estimular o desenvolvimento da criança em sua plenitude, pois, enquanto mediador da aprendizagem, ele pode criar condições para favorecer tais aprendizagens através de práticas cotidianas de leitura e da escrita e da observação atenta das hipóteses das crianças, realizando as intervenções sempre que for necessário (ANDRADE, 2011).

Deste modo, reforçamos que a mediação do educador no processo de aquisição da leitura e da escrita é imprescindível para a integração e socialização da criança ao mundo que está à sua volta. Entretanto, nem sempre ela ocorre dessa forma, pois, segundo Vygotsky (1995, p. 183): “O ensino do mecanismo da escrita e da leitura prevalece sobre a utilização racional”.

Nesse sentido, compreende-se porque a associação entre as interações sociais e aprendizagem edificadas nas instituições escolares e seus limites na alfabetização das crianças tem servido de fundamento para debates teóricos e práticos efetuados na escola. Tais reflexões

e apontamentos serão melhor explorados no próximo capítulo, que traz no corpo do texto os dados e análises obtidos durante a presente pesquisa.

CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CATALÃO - GO

Nesse capítulo, apresentamos os caminhos percorridos pela pesquisa no processo de construção das informações, apresentando as bases epistemológicas da pesquisa de campo, a qual foi realizada de acordo com a abordagem histórico-cultural, por concebermos a importância da dialética para se investigar um fenômeno tão complexo e multideterminado quanto o que se nos apresenta. Exporemos, ainda, as informações construídas a partir do momento empírico, das entrevistas com professoras, observações de suas práticas pedagógicas e participação da pesquisadora nas atividades de planejamento pedagógico e formação continuada junto as professoras participantes da pesquisa, período em que se foram delineando as quatro categorias descritas na sequência:

1) **discurso oficial do município e concepções e práticas das professoras:** apesar de as políticas públicas municipais para a Educação Infantil não serem o objeto principal dessa pesquisa, esta categoria instiga e orienta a fazer uma análise que busque entender o fenômeno no seu contexto e realidade, não fora deles. Para conhecermos em que contexto se dá o discurso oficial, contextualizaremos o município, a rede municipal de educação, suas ações e práticas atuais.

2) **formação continuada recebida pelas professoras e as orientações teórico-metodológicas para o trabalho com leitura e escrita:** tal categoria desvela quais as orientações teórico-metodológicas em que se baseiam para a realização de suas práticas pedagógicas na pré-escola envolvendo os processos de alfabetização e letramento .

3) **Alfabetização e letramento: concepções e práticas das professoras:** a concepção das professoras sobre o conceito de alfabetização, de letramento, a metodologia e as estratégias que utilizam na sala de aula em relação a esses processos;

4) **concepções e práticas das professoras sobre as funções da educação infantil:** as concepções das professoras sobre qual é a função da educação infantil, a metodologia e as estratégias que utilizam na sala de aula.

Nessa parte do trabalho, pretendemos articular as informações construídas nestes eixos de análise, tendo por base a teoria que sustenta a discussão sobre a Educação Infantil e os processos de alfabetização e letramento. Esta articulação tem o propósito de produzir novas zonas de sentido e possibilitar uma compreensão mais ampla acerca da relação entre

alfabetização, letramento e Educação Infantil presentes nas concepções e as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Além de conter a discussão das ideias construídas durante a pesquisa, em forma de indicadores, é nesta oportunidade que as pesquisadoras se propõem a articular e opinar, tecer considerações sobre o tema proposto, porém não de forma definitiva, por entender as ideias e os conhecimentos produzidos ao longo desse processo como possibilidade de compreensão do fenômeno e não como verdade absoluta a respeito dele.

Porém, para melhor entendimento da proposta metodológica, acreditamos ser essencial que anteriormente caracterizemos o que chamamos de concepção e prática pedagógica do professor, uma vez que a visão do professor não pode ser concebida fora do contexto prático, ou seja, das atividades desenvolvidas por esse profissional. Nem o contrário. Dessa maneira, concepções e práticas compõem uma relação de intercâmbio no processo de constituição do professor, o que foi fundamental para o delineamento do objeto de estudo.

O objeto dessa pesquisa só tem razão de sê-lo porque consideramos de grande relevância perscrutar as concepções e práticas de professoras que atuam na pré-escola acerca dos processos de alfabetização e letramento, uma vez que o conhecimento produzido nesse tipo de pesquisa também tem um caráter aberto, processual e histórico. Não pretendemos esgotar o fenômeno, mas antes construir novas zonas de sentido a respeito do assunto, possibilitando uma compreensão deste em sua condição histórica, singular e dialética. (GONZÁLES REY, 1997).

4.1 Concepções e práticas assumidas na pesquisa

Para refletir sobre as concepções e práticas de professores da pré-escola em torno dos processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil, levamos em consideração os processos de subjetivação que constituem o docente. Tornar-se professor implica em um processo de subjetivação, ou seja, de constituir-se subjetivamente enquanto ser histórico e social, ativo, produtor de sentidos e significados acerca das suas vivências pessoais e sociais. Deste modo, a subjetividade é processual, histórica e dialética na medida em que se constitui nas relações que o sujeito estabelece ao longo de sua história, dos sentidos que constrói, dos afetos gerados na relação com o outro, sendo constituída e também constituindo o grupo social (GONZÁLES REY, 2003).

Para analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil, faz-se necessário superar a linearidade mecânica posta frente ao conhecimento teórico e ao

conhecimento prático. Nesse sentido é importante romper com a dicotomia teoria/prática e tratar as concepções como fonte de recursos intelectuais que subsidiam a ação docente em todos os momentos da prática pedagógica, compreendendo que “a noção de ação é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber científico” (PIMENTA, 2011, p. 42).

Do muito que já se falou sobre essas relações entre teoria/prática e considerando a sua complexidade, partimos do pressuposto de que a maneira pela qual uma pessoa concebe um determinado processo (alfabetização, letramento, ler, escrever, cuidar, educar, ensinar, aprender etc.) exerce influência nas suas formas de agir quando esse processo for acionado na prática, em situações concretas de vida.

Nessa perspectiva, compreendemos que as práticas pedagógicas também são reveladoras de concepções, pois quanto à expressão “prática pedagógica na Educação Infantil”, nós a utilizamos nesta pesquisa com base no conceito elaborado por Barbosa, Alves e Martins (2010,p.1), que a entendem como:

Atividade sociocultural e histórica específica, orientada por finalidades, objetivos, concepções, conhecimentos e valores, que se realiza em um processo de trabalho planejado nas instituições de educação de crianças de zero a seis anos. A prática pedagógica é uma dimensão da educação, cuja finalidade é historicamente determinada e abrange práticas formativas, durante as quais ocorrem processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pelos diferentes grupos humanos e classes sociais nas mais variadas formas de interação que se estabelecem entre os homens e destes com o mundo sócio-material e cultural.

Contudo, ainda prevalece um entendimento de que o que o professor fala não é confiável ou, ainda, o fato de que, geralmente, nas pesquisas de campo com professores, não basta escutar o que se diz a respeito das coisas; é preciso confirmá-las na prática, uma vez que a fala possui um caráter muito subjetivo. É preciso confirmar se ele “cumpre o que promete”. Entretanto, defendemos a ideia de que não podemos dissociar esses dois elementos, a saber, as concepções e as práticas, tal como defende Cunha (2000):

A ação é tida como mais confiável porque o acesso a ela é objetivo e imediato. Desconfia-se do sujeito, do seu pensamento, da sua fala, enfim, de sua subjetividade. A fala e as experiências do sujeito somente obteriam confiabilidade se fossem apoiadas em ações ou práticas; desconsidera-se, assim, o sujeito como produtor e a fala como prática discursiva, dimensão fundamental do sujeito, produto e produtora da realidade que tem uma

existência peculiar; sem, contudo, ser inferior a outras atividades humanas (CUNHA, 2000, p. 19).

Nesse contexto, ainda salientamos que apoiamo-nos na definição de Sacristán (1998) para concebermos prática pedagógica. O autor distingue prática pedagógica de ação educativa, ao apontar que a prática educativa está inserida no âmbito institucional e que a ação pedagógica está mais relacionada à subjetividade do professor, subjetividade essa que é constituída nas dimensão sócio-individual e que refere-se àquilo que ele acredita, defende e nem sempre manifesta em sua prática, talvez em virtude da própria organização da instituição escolar e ressignificações do seu trabalho.

Por isso, para estudarmos as práticas pedagógicas, devemos considerar um contexto mais amplo, com outros setores e agentes sociais, que, à margem das decisões, “transportam ideias à prática”. Portanto, como bem define Sacristán (1998, p. 23), todo indivíduo ou grupo que decide sobre a educação (que é portador de teorias) possui razões que leva consigo quando o faz e é também agente da prática.

Deste modo, fica nítido que as concepções, embora sejam parte da ação, não constituem toda a ação em sua totalidade; no mesmo sentido, as concepções não se reduzem apenas à ação. Ademais, “a visão de que apenas pensamos quando agimos é uma característica do racionalismo ocidental, do cientificismo e do positivismo científico” (SACRISTÁN, 2005, p. 26).

4.2 O caminhar metodológico e suas implicações para as análises.

A revisão bibliográfica possibilitou que fôssemos delineando melhor o objeto de estudo e nos deu um dado importante de que as publicações que relacionam os processos de alfabetização e letramento com as funções da educação infantil são poucas, apesar de estarem se difundindo. Através de pesquisa e análise nos trabalhos do GT 7 da ANPED, da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD) e da plataforma Capes, percebemos que a defesa de que o professor de educação infantil deva iniciar o processo de alfabetização das crianças, mesmo no sentido amplo, é uma concepção bem recente e ainda há grupos de resistência ao letramento e à alfabetização na educação infantil, o que foi ilustrado nos dois primeiros capítulos.

Inicialmente, seriam utilizadas como fontes dissertações e teses desenvolvidas em

programas de pós-graduação em educação, pois nosso objetivo era verificar como a linguagem escrita vinha sendo discutida por pesquisadores envolvidos com a educação infantil. No desenvolvimento do estudo, constatou-se que seria mais adequado ampliar a temática, refletindo sobre os processos de alfabetização e letramento presentes na produção bibliográfica voltada para a educação infantil. Optamos, então, por trabalhar com livros, capítulos de livros e artigos que abordam a questão.

Para a realização desta pesquisa, buscamos uma instituição de educação infantil da rede pública de ensino, que fosse composta por creche e pré-escola. A partir do contato com alguns educadores e das informações que as pesquisadoras tinham sobre algumas escolas, pensamos em duas delas como possibilidade para a realização desta pesquisa, de acordo com os critérios explicitados acima.

Essas duas instituições faziam parte da rede pública de ensino do município de Catalão. Entramos em contato, então, com as coordenadoras das escolas e tivemos a autorização delas e das professoras para a realização de uma sondagem do perfil dos participantes através de um questionário.

Para escolher os participantes da pesquisa, elaboramos um questionário com questões objetivas, que foi entregue para cada professor a fim de identificar quais cumpriam os critérios que melhor representam o perfil traçado para o desenvolvimento da pesquisa.

A escolha das professoras se deu após a análise dos questionários e de alguns dados fornecidos pelos gestores da escola, dentre eles: o tempo de experiência na rede municipal, a trajetória profissional, a participação em eventos de formação e os turnos de trabalho. A partir disso, foram selecionadas um dos CMEIs e quatro professoras de uma mesma instituição para um contato maior e melhor investigação do trabalho delas.

Antes de dar início às visitas para observação no CMEI “Novo Horizonte” (nome fictício), tivemos uma conversa coletiva com as professoras participantes informando como se daria a coleta de dados, confirmando sobre a realização desta pesquisa e solicitando que autorizassem por escrito a sua participação. Nesse momento, já marcamos a data em que ocorreriam as entrevistas e estabelecemos um cronograma de observação em cada sala.

As visitas da pesquisadora à escola ocorreram nos meses de agosto a novembro de 2014, uma vez por semana, no período matutino e vespertino, vez que o CMEI possui duas turmas de pré-escola no período matutino e duas no vespertino. Por solicitação das professoras, a observação era realizada por duas horas em cada sala, com horários alternados (antes e depois

do intervalo), totalizando 30 horas de observação. A justificativa das professoras para tal solicitação foi o fato de que a presença da pesquisadora durante todo o período poderia atrapalhar a rotina das crianças e que tinham muito trabalho para finalizar o material didático adotado, fato que será analisado ainda nesse capítulo.

Para compreender quais as concepções dos professores selecionados sobre a função da Educação Infantil, bem como sobre alfabetização e letramento e sobre qual a função da Educação Infantil em relação a esses processos, realizamos entrevistas com os mesmos. A entrevista é considerada por Bogdan e Biklen (1994) o melhor instrumento de abordagem para o estudo de pessoas que partilham uma característica comum, nesse caso, a profissão de professora. Optamos aqui por utilizar entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas individualmente, em horários, locais e datas escolhidos pelo professor e agendados com antecedência. O local definido foi a sala de professores, durante os horários de planejamento.

As entrevistas foram gravadas em áudio visando possibilitar ao pesquisador focalizar sua atenção no processo de interação. As transcrições das entrevistas foram realizadas pelo pesquisador, pois consideramos que esse momento representaria mais uma experiência de escuta desses sujeitos e se constitui em uma pré-análise do material. A esse respeito, Gil (2000, p. 46-47) assevera que: “O uso do gravador proporciona algumas vantagens, entre essas, a mais significativa é que possível anotar tudo que o entrevistado diz e depois analisar e registrar com cuidado”.

Elaboramos um roteiro com perguntas baseadas nos objetivos e nas hipóteses levantadas para a realização desta investigação, envolvendo a concepção de cada professor a respeito das seguintes temáticas: funções da Educação Infantil; conceito de alfabetização; conceito de letramento; conhecimento a respeito da produção bibliográfica sobre o papel da Educação Infantil em relação aos processos de alfabetização e letramento; as orientações teórico-metodológicas em que se baseiam para a realização de suas práticas pedagógicas envolvendo tais processos.

Apesar de permitir maior espontaneidade ao informante para expor seu pensamento e suas experiências, a entrevista semiestruturada, observa Triviños (1987, p. 146), “[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. Vale salientar, ainda, que tais questões foram resultados de leituras, estudos e análises realizadas a respeito das funções da

educação infantil brasileira contemporânea e sobre os conceitos de alfabetização e letramento.

Realizamos também observações sistemáticas no cotidiano escolar das professoras selecionadas com os seus alunos dentro e fora da sala de aula para estabelecermos a relação entre as concepções de educação infantil, alfabetização e letramento e as suas práticas pedagógicas.

Utilizamos um roteiro de observação (Apêndice 5), procurando levantar os aspectos mais relevantes, tais como: planejamento, organização do espaço físico, material didático adotado, metodologia, recursos didáticos empregados, condução da aula, situações de interação dentro e fora da sala de aula, relação professor/aluno. Para registro das observações da prática pedagógica das professoras, utilizamos o diário de campo, descrevendo ações, gestos e fazendo as reflexões necessárias. O diário de campo foi escrito de acordo com a ordem em que as atividades ocorreram e incluem: nome da atividade, data, duração, descrição objetiva e comentários da pesquisadora.

4.3 Lócus da pesquisa

A instituição em questão é um Centro Municipal de Educação Infantil, denominado nessa pesquisa pelo nome fictício de CMEI “Novo Horizonte”, devido a expectativa de toda a comunidade que girou em torno do seu surgimento. Está situado em uma região periférica de Catalão – GO. A instituição foi fundada em 2011, funciona nos períodos matutino e vespertino, atende 314 crianças, sendo que de 0 a 3 anos são 84 crianças matriculadas, que são atendidas o dia todo, de 4 a 5 anos, são 65 crianças que recebem atendimento em horário parcial (matutino ou vespertino). Além disso, apesar de ser uma instituição de Educação Infantil, possui turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo 165 crianças matriculadas de 06 a 10 anos. Segundo o Projeto Político Pedagógico do CMEI “Novo Horizonte”, tal oferta deve-se à reivindicação de moradores que tinham que percorrer dois bairros e atravessar uma avenida bastante movimentada para levarem seus filhos para a escola.

Conta com o apoio de 31 funcionários; todos os professores são efetivos na rede municipal de educação de Catalão e as monitoras são contratadas pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL), instituição que faz parte do Sistema Indústria, junto com Confederação Nacional da Indústria, Serviço Nacional de Aprendizagem Indústria (SENAI) e Serviço Social da Indústria (SESI), com a finalidade é de promover a interação entre a academia e indústria. Algumas dessas estagiárias cursam o Ensino Superior, outras o Ensino Médio. Possui seis salas de

creche, quatro de pré-escola e seis de anos iniciais do ensino fundamental. Na turma de Jardim I do período matutino constam 16 crianças matriculadas, sendo que 12 crianças estão frequentando, 8 meninos e 4 meninas. A sala do Jardim 1 vespertino possui também 16 matriculados e 13 alunos frequentam, sendo 7 meninos e 6 meninas. A turma do Jardim 2 matutino é composta por 14 alunos, sendo 9 meninos e 5 meninas e a do Jardim II vespertino compõe-se de 17 alunos, sendo 10 meninos e 7 meninas. Cada turma é regida por uma professora e, diferente da creche, não conta com o apoio de uma auxiliar de ensino.

A Educação Infantil funciona nos dois blocos da escola, sendo que em um destes blocos ficam as crianças de zero a três anos, que se inserem na chamada creche e no outro bloco, juntamente com as salas dos anos Iniciais do Ensino Fundamental ficam as crianças de quatro e cinco anos, turmas denominadas pela instituição como educação infantil.

As salas são pequenas, de modo que é necessário arrastar as carteiras para possibilitar um espaço para que as crianças sentem-se no chão para desenvolver alguma atividade. As salas da creche possuem mesas e cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças, porém as turmas da pré-escola dividem sala com turmas dos anos iniciais (cada um no seu turno), por isso utilizam carteiras inadequadas ao tamanho das crianças (carteiras de um braço só). As salas são bem iluminadas, possuem boa ventilação natural e janelas amplas.

Nos painéis e no alto das paredes são expostos trabalhos realizados pelas crianças, além do alfabeto, dos números e cartazes diversos. Além disso, a rotina da creche e da pré-escola são bem distintas, uma vez que a primeira é atendida em período integral e a outra em período parcial.

QUADRO 1– Rotina do CMEI “Novo Horizonte” - Creche

07:00	07:30 as 08:00	08:00 as 08:30	08:30 as 10:00	10:00 as 10:30
Chegada das crianças *Guardam as mochilas, calçados e roupas.	Acolhimento (orações, diálogo, música) Ida ao banheiro	Desjejum	Atividades Pedagógicas	Banho
10:30 as 11:00	11:00 as 11:30	11:30 as 12:00	12:00 as 15:00	
Orientações	Almoço	Escovação	Repouso	
15:00 as 15:30	15:15 as 15:30	15:45 as 16:30	16:30 as 17:15	17:15 as 18:00
Despertar	Lanche	Atividade Pedagógica	Banho	Encerramento

QUADRO 2– Rotina do CMEI “Novo Horizonte” – Pré-escola

Período matutino				
07:00 as 09h30	09:30 as 09:45	09:45 as 10:05	10:05 as 11:20	11:20
Chegada das crianças Atividades Pedagógicas	Lanche	Recreio	Atividades Pedagógicas	Saída das crianças
Período Vespertino				
13:00 as 15:30	15:30 as 15:45	15:45 as 16h05	16:00 as 17:20	17:20
Chegada das crianças Atividades Pedagógicas	Lanche	Recreio	Atividades Pedagógicas	Saída das crianças

4.4 As professoras participantes da pesquisa: uma apresentação inicial

Os participantes da pesquisa serão quatro professoras da pré-escola (Jardim I e II) de um Centro Municipal de Educação Infantil de Catalão-GO, nos períodos matutinos e vespertinos, buscando sempre considerar fenômenos macro e micro estruturais, que constituem suas concepções e práticas acerca dos processos de alfabetização e letramento.

Ao longo do trabalho, utilizaremos nomes fictícios para preservar a identidade das professoras. A escolha dos nomes foi baseada em quatro autores de grande relevância para a realização desse trabalho, com o intuito tanto de homenageá-los, como também as professoras participantes da pesquisa, que salvaguardando as devidas proporções, todos influenciam no cenário educacional e dedicam suas vidas nessa difícil tarefa de educar. Ao nos referirmos às participantes, usaremos o gênero feminino, por serem todas mulheres. Na sequência, segue uma breve descrição do perfil de cada participante:

- Magda (Magda Soares): Pedagoga, Professora do Jardim I, matutino. Trabalha no período vespertino no Ensino Fundamental em outra escola, tem 8 anos de experiência e três anos trabalhando na instituição. Sempre trabalhou com turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Zilma (Zilma Ramos de Oliveira): Licenciada em Geografia, professora do Jardim II, matutino, trabalha no período vespertino no Ensino Fundamental em outra escola. Possui cinco

anos de experiência na docência e três anos trabalhando na instituição. Sempre trabalhou como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e há três anos atua na Educação Infantil.

- Sônia (Sônia Kramer): Licenciada em Letras, professora do Jardim I, vespertino, trabalha no período matutino no Ensino Fundamental em outra escola e no período noturno no EJA. Possui 12 anos de experiência como professora e três anos trabalhando na instituição. Atuava como professora dos anos finais do ensino Fundamental, com a disciplina de Língua Portuguesa, e relatou estar muito cansada de trabalhar com os “maiores” durante os dois períodos e que, por isso, optou por trabalhar com a Educação Infantil em um dos períodos, o que seria mais “tranquilo”, pois as crianças são mais carinhosas e obedientes.

- Paula (Paulo Freire): Licenciada em Letras, professora do Jardim 2, trabalha no período matutino no Ensino Fundamental em outra escola. Possui 9 anos de experiência como professora e três anos trabalhando na instituição. Também já atuou nos anos iniciais e finais do ensino médio no município de Catalão e pediu remanejamento para as turmas de Educação Infantil, pois se identificava mais com esse segmento.

Optamos pela pré-escola justamente porque, apesar de creche e pré-escola fazerem parte da escolaridade oficial, ou seja, serem partes integrantes da educação básica, recebendo a denominação de Educação Infantil pela LDB nº 9.394/96, em 2013, foi feita uma alteração na LDB a partir da Lei nº 12.796, que oficializou a mudança feita na Constituição pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, ampliando a etapa da educação básica de nove para quatorze anos de duração.

Estabeleceu-se, assim, a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, fato que influenciou as propostas para a pré-escola e implicou em mudanças na organização educacional brasileira.

Além do fato de que, com a EC nº 59/2009, os municípios terão até 2016 para ampliarem a oferta de vagas para as crianças em idade pré-escolar, o que poderá acarretar uma série de movimentações, possibilitando o surgimento de novas escolas, convênios, parcerias, contratações de novos professores, além de modificações na proposta pedagógica da rede municipal de educação para a pré-escola.

Em sua obra, “O papel social da pré-escola,” Kramer (1995) critica a visão de uma pré-escola com caráter de prontidão para a alfabetização, assim como a de educação compensatória e a ideia de que tenha objetivos em si mesma, apontando diferentes concepções sobre o papel da pré-escola:

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. (KRAMMER, 1995, p. 78)

A autora ainda defende que reconhecer o papel social da pré-escola é compreender que ela tem a função de contribuir com a escola. Apoiadas em Abramoway e Kramer (1984), acreditamos que a pré-escola se justifique independentemente dos problemas do Ensino Fundamental e dos efeitos que possa ter sobre ele, "[...] nem inútil, nem capaz de resolver todos os problemas futuros, nem tampouco importante em e por si mesma, a pré-escola tem como papel social valorizar os conhecimentos que as crianças já possuem e garantir aquisição de novos conhecimentos" (ABRAMOWAY; KRAMMER, 1984, p. 28).

Vale salientar, que grande parte dessas discussões sobre a pré-escola tem relação direta com o processo de alfabetização, pois ao se criticar a intensa preparação dos alunos deste nível, principalmente através do treinamento de habilidades da pré-escola, criticava-se era a forma mecanizada como a alfabetização era feita, "só que ao invés de se pensar em outras possibilidades de desenvolver a alfabetização na pré-escola, acabou-se por condenar a própria validade de alfabetizar nesse nível de ensino" (KRAMMER, 1995, p. 79).

4.5 O discurso oficial do município e as concepções e práticas das professoras

As entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa e as primeiras observações no CMEI "Novo Horizonte" já nos evidenciaram que as orientações teórico-metodológicas fornecidas pela Rede Municipal de Ensino (RME) de Catalão influenciavam nas concepções de alfabetização e letramento das professoras participantes, o que despertou em nós a necessidade de conhecer em que contexto ocorriam a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino. Inclusive no PPP do CMEI "Novo Horizonte" consta que o acompanhamento pedagógico das professoras é realizado pela coordenadora pedagógica e também pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME). Por isso, participamos de reuniões coletivas de professores para o planejamento na escola e reuniões coletivas realizadas pela SME de Catalão, a fim de investigar as possíveis relações com as

concepções e práticas das professoras. Tal investigação ganhou lugar de destaque em nossa pesquisa, que se mostrou fundamental constituir uma categoria de análise que permitisse compreender o movimento de constituição e de manifestação aparente dos processos individuais e coletivos, visando explicitar a totalidade e provisoriedade das relações e práticas sociais. Para tanto, é essencial discorreremos sobre o município de Catalão, dando ênfase à oferta do atendimento às crianças da Educação Infantil, para melhor compreendermos suas relações com o objeto de pesquisa.

4.5.1 Contextualização do município e da Rede Municipal de Educação de Catalão-GO.

Em relação ao município de Catalão, é essencial salientarmos que está localizado ao extremo sudeste do Estado de Goiás; situado às margens da BR – 050, responsável pela ligação de Brasília ao Centro-sul. A rodovia GO – 352 liga o município à capital do Estado. A base mais forte da sua economia é a agricultura, seguida da pecuária e, nos últimos anos, há um forte crescimento no número de médias e grandes empresas multinacionais do setor de mineração, beneficiamento e armazenamento de grãos, automotivo e maquinários agrícolas. De acordo com dados do censo referentes ao ano de 2013, a população total é de 94.896 habitantes e seu produto interno bruto (PIB), recenseado em 2011, é de mais de 4.851.851 bilhões de reais e o colocava como a terceira maior economia de Goiás naquele ano. Possui área de aproximadamente 3778 km². Também dá nome ao distrito sede do município (os outros dois são Pires Belo e Santo Antônio do Rio Verde) e a uma microrregião do Estado de Goiás, formada pelos municípios de Catalão, Ipameri, Ouvidor, Três Ranchos, Davinópolis, Goiandira, Cumari, Nova Aurora, Anhanguera e Corumbaíba.

O município contempla escolas e creches, tanto na zona urbana como na zona rural, da Educação Básica, várias instituições no ramo dos cursos técnicos/profissionalizantes, no ensino superior, conta com duas instituições, uma universidade pública e um centro de ensino privado¹⁵.

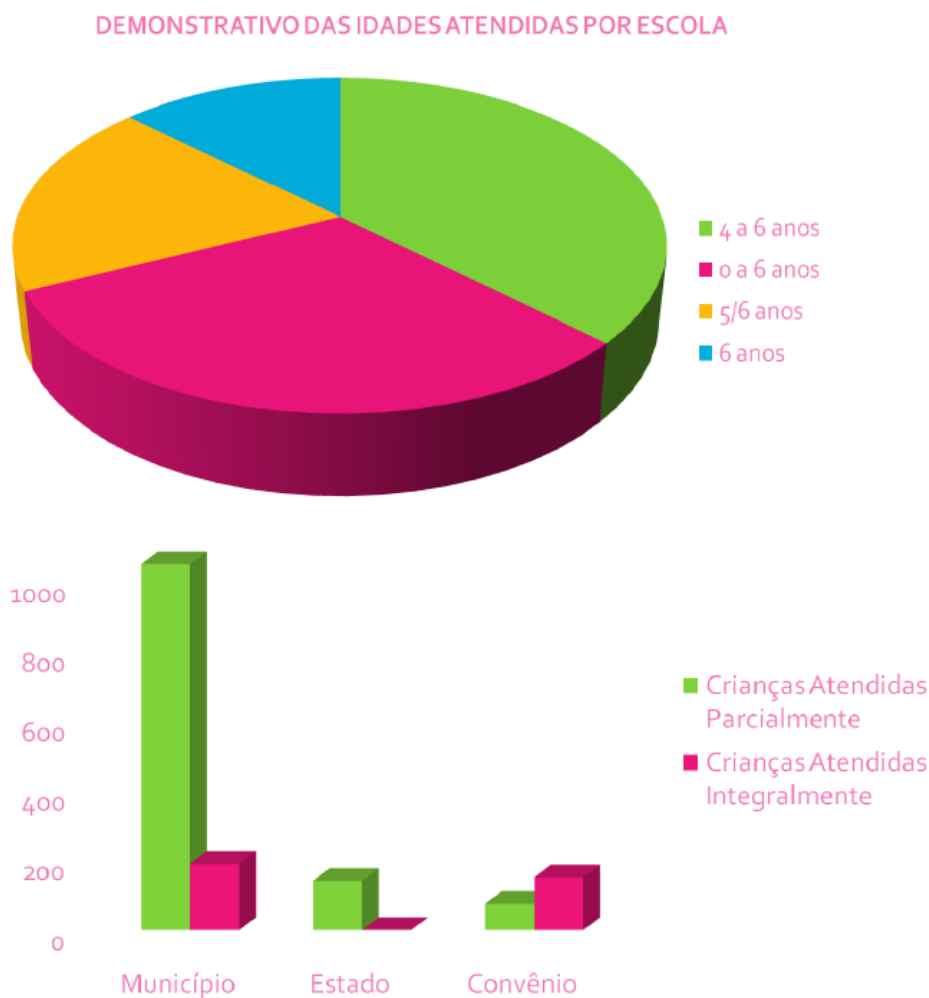
Os números referentes à demanda de atendimento da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, são os seguintes:

- Número total de crianças de 0 a 4 anos em Catalão: 4.702;
- Número total de crianças de 5 a 9 anos em Catalão: 6.149;

¹⁵ Dados coletados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2010), cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=520510.

Já os números referentes às crianças atendidas pela Rede Municipal de Educação de Catalão são os seguintes:

- Nº Total de Crianças Atendidas em Escolas Municipais de Educação Infantil: 2.811;
- Nº Total de Crianças Atendidas em Escolas Municipais: 7.493



Fonte: Silva (2014)

No que tange à oferta de atendimento, os dados levantados apresentam a cristalização do processo de municipalização das escolas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental no município, visto que o maior público atendido pelo município de Catalão está entre 0 a 10 anos¹⁶.

¹⁶ Os dados foram disponibilizados pelo Conselho Municipal de Educação de Catalão e pela Secretaria Municipal de Educação.

Quanto à Rede Municipal de Educação de Catalão-GO, pode-se dizer que, historicamente, o atendimento às crianças de zero a seis anos foi organizado, sobretudo, através da iniciativa privada, filantrópica e também de instituições municipais mantidas por órgãos de assistência social. Essas instituições mantiveram-se vinculadas à assistência social até sua inserção no sistema municipal de ensino determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96. A partir de 2002, o atendimento na Educação Infantil foi limitado às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. As crianças de 6 (seis) anos passaram a integrar o primeiro ano do Ensino Fundamental. O atendimento em creche destinado às crianças de zero a três anos de idade é oferecido, majoritariamente, em período integral, na rede pública, enquanto o das crianças de quatro a seis anos conta com a oferta de atendimento em horário parcial (matutino ou vespertino) na maioria das instituições públicas.

A Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO (SME) possui normatização para as creches e CMEI's, expressa no Regimento Escolar Único (2002). De acordo com essas diretrizes, as creches e CMEI's devem funcionar no horário integral para a criança de seis meses a três anos e 11 (onze) meses e horário parcial de quatro horas/dia para a criança de quatro e cinco anos.

Segundo os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, em 2014 a Rede Municipal de Educação (RME) de Catalão comportava 33 instituições de ensino, dentre essas as instituições de Educação Infantil totalizavam 19, mantidas pela Prefeitura Municipal, sendo sete creches, três CMEI's e cinco escolas de Ensino Fundamental que ofertam a pré-escola, e quatro instituições conveniadas, que atendem 2.811 crianças menores de 6 seis anos. Ressalta-se que dois dos três CMEI's e uma creche oferecem atendimento para crianças de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fato esse que foi relacionado à falta de infraestrutura (espaço) para receber essas turmas. Caso abra mão desses alunos, os mesmos deverão ser reencaminhados para escolas estaduais.

Portanto, esse dado deve ser problematizado, uma vez que vem descumprindo o que determina a legislação sobre a Educação Infantil, no que tange à oferta de atendimento às crianças. Desta forma, pode-se comprometer o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, em virtude de a demanda de crianças que são o público-alvo da Educação Infantil ser maior do que a oferta, ou seja, não existem instituições escolares suficientes para atender esse público, talvez em razão de pouco investimento realizado na Educação Infantil de Catalão-GO. Esse fato pode ser comprovado mediante consulta da lista de espera da SME, que

demonstra que, desde 2012, há uma intensa procura por vagas nas creches e pré-escolas e as instituições que ofertam a Educação Infantil estão com o número de crianças matriculadas no seu limite.

Outro fato relevante foi que, em 2011 e 2012, a Rede Municipal de Ensino de Catalão recebeu/efetivou, através de concurso público, cerca de 180 novos docentes (recém-aprovados no concurso e remanejados) para atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental com exigência de habilitação mínima de Nível Superior em curso de Licenciatura de Graduação Plena, como mostra o Anexo 1.

A habilitação para o cargo de professor exigida pelo edital do concurso é legitimada pela abertura expressa na LDB, que decreta em seu artigo art. 62 da Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, art. 62).

Dessa forma, possibilita que qualquer profissional graduado em licenciatura plena ou nível médio, modalidade Normal, atue na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal concepção foi reforçada pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica (DCNFP), em maio de 2001 que se aprofunda na proposta de formação continuada de professores em nível superior apresentada pelo MEC, com a ideia nuclear de que “[...] não basta a um profissional ter conhecimentos sobre o seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001a, p. 29).

Na centralidade desta proposta está a “noção de competências”, instituindo um novo modelo de formação profissional visando à “superação da formação pautada na qualificação profissional, centrada em títulos e diplomas que atestariam o domínio de conceitos técnico-científicos, para o da formação por competências” (SILVA, 2004, p. 33). A formação por competências é proposta, assim, em oposição ao caráter acadêmico e disciplinar atribuído à formação oferecida pelas universidades e pelos cursos de formação inicial.

Para Rodrigues (2005), as DCNFP pautadas na noção de competências amparam-se em uma concepção pragmática e tecnicista do educador, enfatizando a dimensão

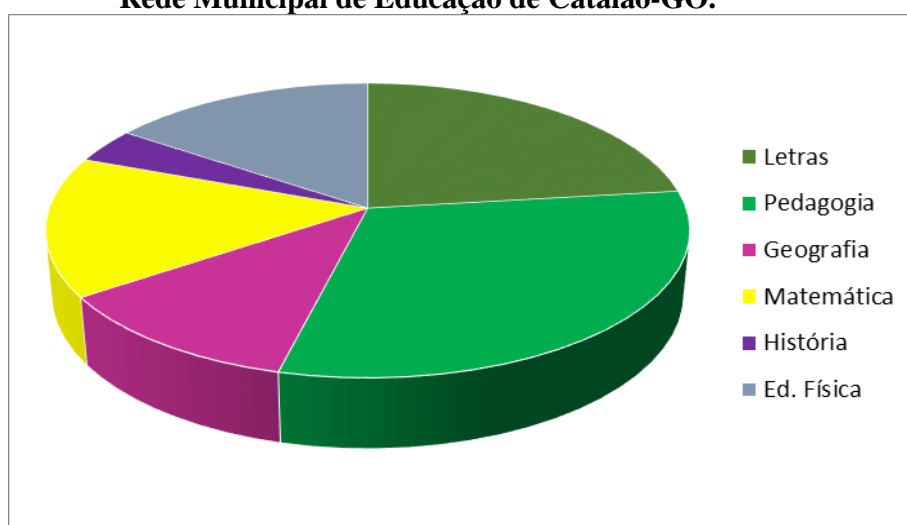
instrumentalizadora do conhecimento. A autora encontra os argumentos para essa afirmação na forma de organização curricular prevista para os cursos, nos princípios orientadores da formação, na orientação metodológica e na ampliação da carga horária da parte prática do currículo. Nas palavras da autora, “está posto um empobrecimento teórico da referida formação [...] vinculado à perspectiva pragmática e utilitarista de formação” (RODRIGUES, 2005, p. 97).

4.6 A formação continuada recebida pelas professoras e as orientações teórico-metodológicas para o trabalho com leitura e escrita

Durante a pesquisa de campo, um dado nos pareceu alarmante, a redução do número de pedagogos atuando na Educação Infantil e Anos Iniciais nas instituições do município. De acordo com 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”.

O lugar do pedagogo nas instituições não ocupa centralidade nessa pesquisa, porém não poderíamos deixar de salientar nossa constatação sobre o fato de que hoje, em Catalão-GO, muitos professores que atuam na educação infantil, possuem licenciaturas nas mais diversas áreas (dados expressos no gráfico 2). Consideramos tal dado relevante para compreendermos melhor o objeto de estudo dessa pesquisa, uma vez que a formação inicial dos professores interfere diretamente em suas concepções e práticas de alfabetização e letramento, bem como na compreensão de como se dá o desenvolvimento infantil.

GRÁFICO 2 – Formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Catalão-GO.



Fonte: SILVA (2014)

Ao compararmos os dados quantitativos no que tange à formação inicial do professor, expressos pelo gráfico, com os de pesquisas anteriores realizadas na rede municipal de ensino de Catalão (SILVA, 2014), perceberemos que o número de professores de outras licenciaturas atuando na educação infantil cresceu, em detrimento do número de pedagogos.

Além disso, a formação de professores de crianças pequenas é historicamente voltada para propostas assistencialistas e paliativas, segundo as quais bastava o professor “gostar de crianças”, “ter dons maternais”, “dom de ensinar”, para o “bom” desempenho de suas funções.

Sabe-se que essas condições são importantes, mas não suficientes. Elas não são fatores determinantes para uma prática coerente e bem-sucedida, até porque, para ensinar, exige-se do professor uma dimensão muito maior, que passa por sua permanente formação e identidade profissional e pelas suas condições de vida e de trabalho.

Segundo Lüdke (1983), quando não existe especificidade de conteúdos e sim a busca artificial de categorias funcionais e profissionais, relacionando treinamento e prática, isso não favorece o desenvolvimento do professor.

Portanto, salientamos que, ao evidenciar esse fato, não se trata apenas de uma disputa de mercado de trabalho, mas de uma questão política e epistemológica, sobretudo no que respeita a assegurar um trabalho que garanta que as especificidades da Educação Infantil sejam respeitadas, uma vez que o pedagogo é o único profissional que possui uma “legislação nacional que normatiza a formação dos profissionais para atuar nas instituições de Educação Infantil, particularmente em creches” (OSTETTO, 2000, p. 18).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos (Parecer CNE/CP nº 5/2005).

Esse fato agrava-se, pois apesar dos problemas e limites envolvendo a formação inicial do professor, como a dicotomia entre teoria e prática, o perfil tecnicista do aluno da licenciatura e outras questões que devem ser repensadas, consideramos que a Universidade é o espaço formativo por excelência da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa, a ação e reflexão são caminhos metodológicos para essa formação. Por isso, para defendermos aqui a presença do pedagogo na educação infantil, faz-se necessário conhecer as normas que amparam o respectivo curso, verificando o resultado

de grandes conquistas, com as ressalvas e discussões pertinentes às concepções que cercam a referida questão. Para tanto, analisamos o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás, de 2002, uma vez que a universidade possui uma regional no município de Catalão e anualmente forma turmas inteiras de pedagogos recém-graduados e, a partir de então, expostos a essa nova disputa política e ideológica.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) estabelecido em 2003 representa o sentido, os eixos epistemológicos e os principais objetivos do currículo para o curso de Pedagogia. Aproximadamente duas décadas depois de várias discussões e avaliações sobre o atual currículo, o desenvolvimento de projetos de formação continuada, os convênios com Estado e Municípios e a consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, a Faculdade de Educação optou em 2002 pela formação do pedagogo para atuar como docente na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o contexto de elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, e conseqüentemente, da Regional Catalão - em 2003¹⁷:

As mudanças ocorridas no contexto das políticas educacionais brasileiras, na última década, em especial a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20/12/1996, a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação do Parecer/Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena, CNE/CPN 28/2001, a implantação do novo Regulamento Geral de Cursos de Graduação na Universidade Federal de Goiás, aprovado pelo CONSUNI, em setembro de 2002, contribuíram para a constituição desta proposta de alteração do currículo do curso de Pedagogia. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2003).

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia está organizada com base em oito componentes: reflexão sobre a sociedade, a educação, a formação humana e a escola; a formação didático-pedagógica para a docência; o trabalho docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não escolar; o aprofundamento de estudos nas áreas de formação do pedagogo; o estágio supervisionado nas áreas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; as atividades complementares/atividades acadêmico-científico-culturais;

¹⁷ O Projeto Político Pedagógico é único, ou seja, apresenta o mesmo currículo para todos os cursos de Pedagogia da UFG.

estudo/núcleo livre (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2003).

Sendo assim, podemos afirmar que, na UFG, o curso de pedagogia é o único que oferece uma formação específica para que os futuros alunos possam atuar como professores na Educação Infantil, garantindo a realização de atividades teórico-práticas, como é o caso do estágio curricular obrigatório realizado em instituições públicas de ensino de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental. O estágio dos cursos de formação de professores visa possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como a possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional (PIMENTA, 1999).

Porém, sabemos que a discussão sobre a formação inicial do professor que atua na educação infantil é apenas uma, das muitas, problemáticas quanto à falta de valorização e qualificação docente. Hoje, além de sua preparação poder ser feita em diferentes instituições formadoras, até mesmo de níveis de ensino diferentes, há questionamentos e críticas que surgem diante das diferentes abordagens sobre a profissionalização do magistério, especialmente no que tange aos critérios de avaliação da qualidade do desempenho (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Prova Brasil e outras) do professor e ao apelo à ideia de “missão”, “vocação”, “sacrifício” e, com isso, a busca de maior profissionalização (VEIGA, 2005).

Dessa forma, a valorização e formação da identidade docente estão diretamente relacionadas com a política de formação, de condições de trabalho, de carreira e de remuneração. Porém, não se trata apenas de realizar formações continuadas, mas o que podemos concluir das leituras de autores da área de formação de professores, como Pimenta (2012) e André (2010), é que a formação docente tem de ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica o envolvimento dos professores em processos intencionais e de planejamento que possibilitem mudanças rumo a uma prática efetiva em sala de aula. Para tanto, Pimenta (2012) aponta, entre outras questões, que é necessário que haja uma superação da fragmentação da prática e da teoria, a partir do conceito de *práxis*, em que formação do professor seja considerada uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

Em contrapartida, foi possível perceber através das observações no CMEI “Novo Horizonte”, que as práticas formativas e de orientações para o trabalho realizadas pela SME

com os professores têm incentivado a prática por “imitação” ou como “instrumentalização técnica” (PIMENTA, 2012) uma vez que, por determinação da SME, os professores passaram a realizar seus planejamentos e formações na Hora de Trabalho e Planejamento Coletivo (HTPC), de 15 em 15 dias, momentos em que os objetivos principais, de acordo com a SME de Catalão, são: I. Construir e implementar o projeto pedagógico da escola; II. Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem; III. Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência; IV. Possibilitar a reflexão sobre a prática docente; V. Favorecer o intercâmbio de experiências; VI. Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; VII. Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo de ensino-aprendizagem.

Porém, nas entrevistas com professoras e nas observações durante a HTPC, foi possível verificar uma incoerência entre a teoria e a prática dessa proposta no município. Isso porque as tomadas de decisões não ocorrem de forma tão democrática e coletiva e muitas das vezes as concepções e práticas das professoras modificaram-se, sem reflexão crítica a cerca das imposições e “receitas” determinadas pela rede municipal de ensino. Vejamos o que disseram as professoras Paula e Magda respectivamente a esse respeito:

“O HTPC é importante, pois lá nós ficamos sabendo dos objetivos que devemos trabalhar com as crianças. Daí temos base do que temos que trabalhar na sala de aula” (Professora Paula, Entrevista, Pesquisa de Campo, 2014).¹⁸

“Acho o HTPC muito bom, pois agora as tarefas vêm prontas. Eu acho sim, não vejo isso como um problema não. Eu acho que vai ter que ter uma melhor organização, uma melhor adaptação pros próximos anos, porque foi uma coisa meio imposta e meio imposta no final do ano. Então ficou meio tumultuado nesse sentido. Mas se a gente souber trabalhar isso aí, eu acho que vai ser positivo. É só aprendermos direitinho...” (Professora Magda, Entrevista, Pesquisa de Campo, 2014).

A nosso ver, a professora valoriza o planejamento e as formações realizadas na HTPC

¹⁸ As transcrições foram realizadas preservando a integridade das falas gravadas durante as entrevistas. Porém, realizamos uma revisão ortográfica no texto escrito, compreendendo que, como lembra Bertoni Ricardo (2004, 53), “O erro na língua oral é, um fato social. Ele não decorre da transgressão de um sistema de regras da estrutura da língua e se explica, simplesmente, pela (in)adequação de certas formas a certos usos”. Apesar de tal compreensão, baseamo-nos também na sociolinguística para adequação da variante linguística, nesse caso, considerando-se a língua escrita, no intuito de zelar pelo grau de prestígio que o professor ocupa (ou deveria ocupar) na sociedade.

como subsídios à conduta do trabalho pedagógico, atribuindo a este um valor meramente técnico e instrumental. Não percebemos a importância da reflexão nesse processo. Constatamos também, com essa organização, a prática do planejamento docente tem se constituído num ato burocrático.

Consideramos que isso se constitui num ato burocrático, uma vez que as atividades são produzidas por uma professora efetiva da rede municipal, escolhida pelos gestores da SME para ser a professora responsável por organizar as atividades que o grupo de professores daquele agrupamento (por exemplo, o Jardim I) envia, selecionar as mais significativas, encaminhar para a SME para que possam reproduzir e fotocopiar, sendo repassadas para as demais professoras. Essa professora é chamada de mediadora e embora continue, normalmente, realizando suas funções em sala de aula, recebe uma gratificação extra devido às atribuições adquiridas nesta nova função. Porém, durante a observação realizada na HTPC e nas entrevistas com professoras, essa realidade ainda é mais questionável, pois, na prática, as atividades são realizadas somente pela professora mediadora, reproduzida e distribuída a todos os outros professores, que recebem instruções minuciosas de como devem “aplicar” a atividade para os seus alunos. Como bem afirma a professora Zilma durante a entrevista:

“O combinado seria nós professores cada semana a gente faz a proposta. O que nós vamos trabalhar? Quais são as letras que nós vamos trabalhar nesses quinze dias até o próximo encontro? Vamos supor S, T, então vamos procurar atividades, procurar na internet ou fazer, elaborar atividades com essas letras e vamos mandar no e-mail pra compartilhar, mas normalmente é só a mediadora que está fazendo, eu mesma nunca mandei nada, sugestões de atividades e aí então quem estava fazendo mais é a mediadora mesmo” (Professora Zilma, Entrevista, Pesquisa de Campo, 2014.).

Vale frisar que adotar esta postura unidirecional influencia parte das professoras a assumirem uma prática metodológica pautada na imitação e instrumentalização técnica (PIMENTA, 2011).

A imitação refere-se não apenas à observação, como outrossim à tentativa de reproduzir uma prática considerada modelo, partilhada pela figura do mediador na HTPC, pois as professoras, ao se conscientizaram de que as práticas desse mediador são valorizadas e tidas como eficientes, passam a adotá-las como modelo a ser seguido e se colocam como aprendizes. Todavia, não estamos menosprezando a relevância da oportunidade de momentos de troca entre os pares, e sim alertando para o risco da perda da autonomia e da criticidade por parte do

docente.

Já a prática como instrumentalização técnica mostra que é preciso tomar cuidado para não reduzir a prática pedagógica apenas como aprendizagem de técnicas e desenvolvimento de habilidades específicas do fazer pedagógico. Nessa perspectiva, o professor fica reduzido à prática, não necessitando dominar os conhecimentos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas. A esse respeito, Vygotsky (2003, p. 296) concebe que:

Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que agem sobre ela. Mas sempre que expõe apenas flagrantes de algo preparado, ele deixa de ser professor.

Neste contexto, a concepção de Vygotsky (2003) destaca que a mediação pedagógica dos professores por vezes deixa de acontecer e se restringe a uma mera transmissão de conhecimentos, como ocorre na Rede Municipal de Educação de Catalão-GO.

Ainda visando ilustrar essa reflexão, apresentamos uma atividade de inglês entregue às professoras do Jardim I, que contém a palavra em inglês que seria trabalhada com os alunos, sua tradução e pronúncia. Durante a HTPC, a professora mediadora entregou a atividade para as demais professoras, leu a palavra em inglês em voz alta e as professoras repetiram com muita dificuldade. Ela repetiu por várias vezes as palavras por solicitação das professoras, que disseram que ali era a hora de aprenderem a pronunciar, pois se fossem para suas casas sem saber, não conseguiriam ajudar seus alunos (Anexo 2).

Ao mostrar tais excertos, pretendemos alertar para o risco dessa visão tecnicista de formar professoras, tendo em vista que o elemento central da pedagogia tecnicista era a organização racional dos meios e o planejamento o centro do processo pedagógico, elaborado pelos especialistas, o que descreve bem as práticas ocorridas durante a HTPC, quando esta prioriza a reprodução do conhecimento por parte do professor.

Dessa forma, constatamos a forte influência do caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação, pois além de priorizar índices de medição de qualidade de educação meramente quantitativos e criar um cenário para a valorização docente baseando-se na competitividade e meritocracia, o governo, aqui representado pela SME, reduz o papel do professor a uma prática pautada na imitação das práticas de outra professora, não havendo lugar para a reflexão e autonomia. A influência neoliberal é tão forte no cenário educacional a ponto de Arce (2011) escrever um texto intitulado “Compre o kit neoliberal para a educação infantil e

ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo”. Dentre as muitas críticas a essa influência, a autora destaca que, se baseando em modelos neoliberais,

O Estado assume minimamente os financiamentos e ao seu máximo a definição dos conhecimentos que devem circular entre os indivíduos. Neste momento, é claro, não há espaço para incertezas, para crise ou críticas ao uso da racionalidade técnica que se torna o instrumento perfeito para a realização da reforma neoliberal na educação (ARCE, 2011, p. 14).

Freitas (1995) acrescenta que, além da transposição da padronização mercantil para a educação, outras consequências (que levarão o professor a perder a visão total de seu trabalho, afundando-se nas particularidades) se fazem presentes, por meio das transformações das didáticas e metodologias e da perda das discussões ideológicas, cedendo lugar ao pragmatismo exacerbado.

Destacamos, ainda, que uma suposta neutralidade científica implica em não se questionar as relações entre educação e sociedade; não há espaço para a contradição. Dessa forma, há um incentivo à padronização da Educação na rede municipal de ensino, como destacam as professoras Sônia e Zilma:

“Eu acho que depois que organizar, que estiver tudo organizado mesmo, eu acho que vai ser bom é boa essa ideia de unificar a educação como eles querem passar pra nós. Disseram que querem unificar essa educação, que ela seja igual em todas as escolas, igual eu te falei aquele dia se sair dessa escola e for pra outra escola municipal, querem que tenha o mesmo seguimento” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2014).

“Acho um absurdo termos que fazer a mesma atividade sempre. Afinal se não existe ninguém igual a ninguém, como uma sala com mais de 15 crianças pode ser igual à outra. Às vezes querem que façamos até o mesmo modelo de calendário e chamada. É igual àquela prática tão criticada de mandar todas as crianças pintarem a árvore de verde e marrom. É a mesma coisa” (Entrevista, Pesquisa de Campo, 2014).

Além disso, desde o ano de 2013, a Secretaria de Educação do município de Catalão firmou uma parceria com o Grupo *Pearson Education* do Brasil, um conglomerado que vai ajudar na educação infantil e congrega empresas como o jornal *Financial Times*, a revista *The Economist* e os selos editoriais *Longman* e *Penguin*. Assim como já ocorre em algumas cidades do Brasil, em Catalão-GO, o Grupo *Pearson* é responsável por auxiliar o desenvolvimento do Projeto Núcleo de Apoio a Municípios e Estados (NAME) com apostilas para as escolas da

rede municipal produzido pelo Curso Oswaldo Cruz (COC) .A parceria consiste no fornecimento de material pedagógico – NAME – COC, assistência pedagógica, formação continuada para professores, cursos de capacitação presenciais e *online* para professores e coordenadores, entre outras atividades. A empresa COC é de Ribeirão Preto (SP) e vende seus serviços à alguns municípios.

Com a compra deste serviço e o fornecimento do seu material didático, substituíram-se, assim, os livros enviados pelo Ministério da Educação (MEC), do Governo Federal. A título de esclarecimento, é importante salientar que a professora Zilma questiona o sistema de apostilamento adotado pela Rede Municipal de Educação Infantil de Catalão-GO:

“As atividades que elaboramos hoje em dia são poucas, porque antes nós fazíamos muito isso, antes de virem essas atividades da rede, antes mesmo de ter o livro do NAME. Depois que os livros foram introduzidos, foram impostos para nós de uma certa forma, aí nós deixamos de estar elaborando essas atividades separadas, mas não deixamos de elaborar totalmente porque, por exemplo, algumas datas comemorativas, a gente elabora” (Professora Zilma -Entrevista, Pesquisa de Campo, 2014).

Neste contexto, estudos realizados, como o de Nascimento (2001), fazem uma análise do apostilamento de forma minuciosa e crítica, ressaltando que o seu grande problema o é que não possui objetivo específico e claro sobre a proposta pedagógica.

Desta forma, as instituições escolares de Educação Infantil acabam adotando o mesmo procedimento das escolas particulares. Contudo, observando as apostilas do COC, constatamos que há uma grande distinção entre o material ofertado à rede privada e à rede pública de ensino. Dizendo em outras palavras, as apostilas destinadas à Educação Infantil das escolas públicas possuem qualidade inferior às da rede privada, o que demonstra que, para entender esse dualismo, é preciso fundamentar-se na dialética, como propõe a teoria histórico-cultural de Vygotsky, mostrando que esta desigualdade socioeconômica é típica de sociedade capitalista. Portanto, o professor da Educação Infantil não pode desvincular sua prática pedagógica da realidade em que ele e seus alunos estão inseridos, porque só assim é possível haver aprendizagem de fato. Deste modo, o professor de Educação Infantil, conforme Silva (2012, p. 49) nos lembra, precisa levar em conta:

[...] As relações políticas e técnicas envolvidas nesse processo, para que posteriormente a educação de crianças pequenas do Brasil possa ser pensada de outra forma e efetiva em práticas curriculares, alicerçadas em teorias

críticas da educação. Consideramos que isso auxiliaria na constituição de uma identidade para a Educação Infantil brasileira, que deixaria de se apresentar apenas como uma mera cópia, muitas vezes barata de modelos e de política internacionais para a Educação Infantil.

Desse modo, a educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria produzida nos “melhores moldes neoliberais”, escrava dos princípios do mercado, “atrelada a um reducionismo economicista de sua função”.

No Brasil, o grande *déficit* na formação dos professores, baseada na política dominante, o uso contínuo de apostilas e materiais prontos, onde se agregam altos “investimentos financeiros”, são alguns pontos que contribuem para a justificativa da enfermidade das políticas públicas para a educação. Por trás da cortina de um discurso inovador, que propõe soluções aos problemas educacionais, está todo um aparato que funciona conforme uma lógica neoliberal, a qual muitas vezes é chamada de políticas públicas para a educação, que, orientadas por ideais sociopolíticos e econômicos, trazem para a escola um agravamento das dificuldades vividas, visto que os projetos educacionais são implantados sem a participação de educadores e alunos (FARIA, 2005, p. 36).

Além de tirar a “liberdade e autonomia” do professor ao planejar suas aulas, o material didático adotado não tem um objetivo pedagógico explícito e acaba sendo utilizado como forma de equiparar-se às instituições particulares de ensino em que são utilizadas apostilas, provenientes da mesma empresa, como pode ser confirmado na fala dos gestores e assessores de governo¹⁹.

Percebemos que esse material pedagógico constitui-se apenas num manual que restringe a compreensão e o trabalho pedagógico na educação Infantil, e que, no caso dessa pesquisa, apresenta fortes influências na manifestação das concepções e práticas do professor acerca dos processos de alfabetização e letramento, uma vez que padroniza a conduta do professor, prejudicando a construção de uma mediação efetiva do conhecimento que possibilite à criança pensar sobre a escrita e vive-la como apropriação (Anexo 3).

Acreditamos que ter acesso ao material apostilado, ou seja, a existência de materiais prontos, não é garantia de aprendizagem. É o que aponta Stemmer (2007) ao dizer que os professores têm que conhecer como se dá o processo de aprendizagem da linguagem escrita e planejar atividades que proporcionem tal aprendizado. A compreensão das professoras em

¹⁹ Disponível em: <<http://www.catalao.go.gov.br/noticias/2013/01/25/jardel-reafirma-compromisso-com-educa%C3%A7%C3%A3o-ao-firmar-parceria-com-grupo-pearson/>>

relação a esses processos é o que continuará a ser analisado nas próximas categorias.

4.7 Alfabetização e Letramento: concepções e práticas pedagógicas de professores

O trabalho de campo, as observações e as entrevistas demonstraram a relevância do papel do professor como mediador da troca de conhecimentos, uma vez que a atividade de alfabetizar letrando deve iniciar ainda na Educação Infantil e exige do professor conhecimentos específicos de como se dá o processo de acompanhar e ensinar a criança no mundo da escrita (SOARES, 2010).

Assim, o fato de o professor não estar preparado, do ponto de vista teórico-metodológico, para o desenvolvimento das novas propostas de alfabetização e letramento em um sentido amplo, tem provocado sérios equívocos na prática pedagógica no âmbito da Educação Infantil. Esses equívocos referem-se ao papel do professor, na sala de aula, que em razão da aplicabilidade de uma nova proposta de trabalho com alfabetização e letramento determinada pela rede de ensino, sem uma formação consistente, termina por deixar a turma entregue a metodologias baseadas nos princípios da racionalidade técnica, limitando a escrita à mera habilidade motora, assim como a leitura à decodificação de sons, de forma mecânica, fragmentando, assim, o trabalho com a leitura e escrita.

Antes de iniciar as observações e entrevistas, as professoras solicitaram que, caso ocorresse algum imprevisto e fosse necessário modificar os dias das observações, gostariam de ser avisadas porque deixariam para trabalhar o letramento no(s) dia(s) em que a pesquisadora fosse observar. Esclarecemos que gostaríamos de observar a rotina da sala de aula e não apenas as práticas de letramento.

Porém, a proposta inicial das professoras foi constatada na prática, pois durante todas as observações as professoras organizavam seu planejamento de maneira que as principais atividades de escrita e leitura fossem realizadas nos dias em que a pesquisadora estivesse presente.

Apesar de compreendermos a inclinação da professora para relacionar a presença da pesquisadora com a necessidade de sistematizar o trabalho com a leitura e escrita, chamamos atenção para esse fato, pois observamos uma confusão entre os conceitos de letramento, relacionando-o, muitas vezes, com atividades que favorecem a aquisição do código escrito e considerando-o como uma disciplina que deveria seguir os moldes do ensino fundamental.

Tal compreensão prejudica o entendimento do que significa trabalhar com a escrita na Educação Infantil, associando, assim, a língua escrita a uma disciplina, uma tarefa pesada e quase sempre sem sentido para o aprendizado das crianças, concepção esta que se reflete em suas práticas através do desenvolvimento de atividades mecânicas de escrita, de repetição do alfabeto e de *treino* do traçado das letras.

Durante o trabalho de campo, a professora Zilma, por exemplo, salientou que o modelo que ela utiliza em sala de aula é aquele pelo qual ela própria foi alfabetizada, no caso, o silábico, pois considera o mesmo eficaz para tal processo.

Nesse sentido, fundamentando-nos em Gastaldi (2012) e Barbosa (2011), pode-se dizer que os conhecimentos dos professores de Educação Infantil não são fruto somente da formação por eles adquirida, mas também de suas práticas, inclusive de suas experiências formativas anteriores ao exercício profissional. Daí a relevância de anteriormente apresentarmos a formação inicial de cada professora e de como se dá a formação continuada desses educadores. Três das quatro professoras não tiveram disciplinas relacionadas aos processos de alfabetização e letramento em sua formação inicial. Por isso, ao se referirem a tais processos, relacionam seus saberes às práticas desenvolvidas ao longo dos anos e/ou às suas experiências pessoais de quando foram alfabetizadas. Ressaltamos, mais uma vez, que a qualificação é essencial para conciliar teoria e prática no contexto de tal educação. Assim, Barbosa (2011, p. 87) pontua que:

As concepções influenciam as práticas, no sentido em que apontam caminhos, fundamentam decisões etc. Por seu lado, as práticas, que são condicionadas por uma multiplicidade de fatores, podem levar naturalmente à geração de concepções que com elas sejam compatíveis e que possam servir para o enquadrar conceptualmente.

Considerando que o Projeto Político Pedagógico do CMEI “Novo Horizonte” indica a existência de uma proposta que vise aliar práticas de alfabetização e letramento às práticas pedagógicas da Educação Infantil, deixando claro que, tais práticas devem estar associadas a vivências cotidianas de leitura e escrita do sujeito e à valorização da função social do texto, constatamos aí uma divergência e certa insegurança por parte dos professores de Educação Infantil em trabalhar o que é proposto pelo PPP, uma vez que o conceito de alfabetização de parte dos professores está vinculado à compreensão de que alfabetizar está relacionado à codificação e decodificação de sons e letras, enquanto o letramento está mais ligado a situações significativas de aprendizagem, de conhecimento de mundo e da função social da escrita. Outra parte das professoras relacionam letramento ao ensino das letras, enquanto alfabetização estaria mais ligado a dar continuidade ao processo iniciado pela criança durante sua vivência na

creche. Esta análise pode ser manifestada pelo entendimento das professoras Magda e Sônia, como mostram seus depoimentos a seguir:

“Acho que letramento começa com a leitura de mundo que a criança já tem. Eu acho que até no maternal, até antes a criança já está envolvida nesse mundo da escrita da leitura que seja através de imagens, que seja através de símbolos da escrita, de uma forma ou de outra a criança está envolvida nesse mundo. A partir do momento que ela está no mundo ela já faz a leitura de alguma coisa e aqui na escola, já conhece algumas letras do alfabeto e nome dos coleguinhas ela já está sendo alfabetizada. Essa leitura que ela tem do mundo pode estar acrescentando algo mais nessa leitura dela. Porque todo mundo já traz alguma coisa e o que nós temos que fazer é ajudar a ampliar isso aí” (Professora Magda- ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2014).

“Eu acho que a partir do momento que a criança tem contato com esse mundo das letras mesmo, da linguagem, ela está sendo letrada! Se ela pega um livro, se ela for ler um livro ou se ouvir uma historinha, se representa essa história através de um desenho eu acho que ela está sendo letrada de uma certa forma. E a alfabetização já seria diferente, já seria você, de uma certa forma, colocar em prática aquilo que a criança já tinha, você praticar aquilo que ela já vinha vivenciando” (Professora Sônia -ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2014).

No primeiro excerto, quando a professora afirma que “todo mundo já traz alguma coisa e o que nós temos que fazer é ajudar a ampliar isso aí”, demonstra a concepção de que o processo de letramento inicia-se antes do processo de alfabetização, sendo algo maior e mais contextualizado e a alfabetização, algo mais sistematizado. Durante as entrevistas, ficou claro que as professoras consideram insuficiente apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança e atribuem ao letramento a possibilidade de ampliação desse processo.

Percebemos na fala de uma das professoras uma tentativa de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar também é ler o mundo”. Tais afirmações vão ao encontro do significado histórico concedido ao letramento no Brasil, pois a insuficiência dos recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas.

Além do depoimento descrito acima, a partir das observações realizadas e das entrevistas, percebemos que as professoras, de uma maneira geral, utilizam-se muito da

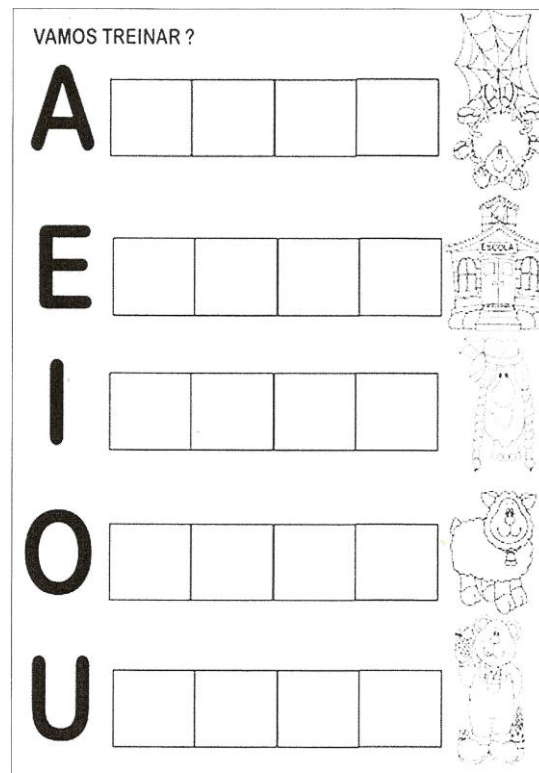
máxima de que “tudo é alfabetização” ou ainda distinguem “alfabetizar” de “alfabetizar letrando”, como se o último termo se referisse a alfabetização no sentido amplo, porém, percebemos que as participantes da pesquisa concebem o processo de letramento como mais significativo do que o de alfabetização, o que parece estar relacionado com o material utilizado no NAME. Soares (2010) discorda desta separação entre alfabetização e letramento. Para ela, embora a alfabetização e o letramento constituam processos distintos, eles estão interligados e são concomitantes, isto é, não podem ser concebidos como dissociados pelos professores, já que tais processos têm de ser trabalhados de forma contínua e integrada às vivências das crianças.

Além disso, ao relacionar alfabetização apenas ao ensinar a codificação e decodificação de letras e sons, as professoras, durante as entrevistas, pontuaram que não é esta a função da Educação Infantil, todavia, durante as observações, verificamos que as atividades, apesar de serem precedidas por textos e/ou histórias conhecidas, tinham como objetivo metodológico final a fixação da letra inicial, do número de sílabas e da relação fonema-grafema, acentuando a predominância do método fônico-silábico, o que fica nítido na fala da professora Magda:

“Como a gente não tem muito registro, prática de escrever, trabalhamos os textos com a coisa mais fonológica da criança, para que usemos palavras desse texto para a criança tentar associar aquela letrinha com o som das palavras, quais são as palavras que a gente escreve utilizando aqueles sons, comparar se essa palavra vai ter o mesmo som daquela, então é mais ou menos nesse sentido” (Professora Magda-ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2014).

Neste contexto, Kramer e Abramoway (1985) argumentam que, no processo de alfabetização e letramento, a leitura e a escrita não podem ser resumidas ao simples fato de reproduzir e decifrar o código escrito, pois é necessário considerar o entendimento e, ainda, o estabelecimento de relações por parte dos alunos e como os mesmos as concebem.

Porém, percebemos aqui uma grande contradição entre a fala e as práticas das professoras, uma vez que fazem questão de demarcar nas entrevistas suas oposições quanto aos métodos mecânicos da alfabetização na educação infantil, mas em suas práticas utilizam-se de exercícios de repetição e fixação, conforme bem ilustra a atividade abaixo:



A atividade foi repassada às professoras de Jardim II na HTPC e foram realizadas pelos alunos da professora Paula. Desde o enunciado da atividade, pudemos constatar que a perspectiva é que se aprenda através do treino motor e da fixação das letras, sendo que ao propor o enunciado “Vamos treinar” torna-se evidente a adoção de um modelo de ensino que se apoia na fixação como processo cognitivo, pratica esta tão criticada por autores como Soares(1998), Mortatti (2009) pela predominância da visão adultocêntrica sobre o que é fácil ou difícil na hora de sequenciar unidades (famílias silábicas).

Pelas entrevistas, percebemos que os professores concebem que há distinção entre alfabetização e letramento: quanto ao primeiro, a concepção das professoras é de um processo mecânico e sistemático e enquanto o segundo é uma dinâmica mais contextualizada, pois utiliza, no processo da alfabetizar, recursos lúdicos, como brincadeiras e histórias; é o que ilustra a fala da professora Sônia:

“Olha, eu entendo alfabetização... Pra mim, seria no primeiro ano em diante mesmo. No que eu estou fazendo hoje, o que está sendo proposto que é alfabetizar letrando é o seguinte: as crianças tem que conhecer as letras e que a partir dessas letras vão formar palavras e conhecer no mínimo as sílabas, a

junção das vogais com as consoantes e juntar sílabas pra formar palavra. Então na alfabetização eu sou a favor mesmo no primeiro ano, mas eu entendo e como tá sendo a proposta agora é nesse caso alfabetizar letrando que é as crianças conhecer todas as letras do alfabeto juntando vai dar uma sílaba e daí formar as palavras. E assim, as crianças identificarem também, o P com A o que é? PA e aí desse PA Panela, Pato e indo e isso pra mim a criança tento noção disso que vai formando as palavras já é alfabetização” (Professora Sônia, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2014).

Nesse depoimento, percebemos a ênfase nos aspectos gráficos e psicomotores como requisitos rumo à prontidão da alfabetização, isto é, ter um bom traçado, uma boa coordenação motora e uma boa discriminação visual e auditiva. Segundo Soares (2010), não é função da educação infantil alfabetizar a criança, se entendermos por alfabetizar levar a criança a terminar essa etapa já sabendo ler e escrever com alguma segurança. Não é isso (embora isso possa acontecer, e tem efetivamente acontecido muitas vezes). O que é próprio dessa etapa é o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para que a criança siga uma trajetória de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

“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)

Fato que talvez explique porque, na maioria das práticas observadas, a professora utiliza-se de métodos sintéticos (fônico e silábico), em virtude da urgência de facilitar as habilidades de aprender a ler e escrever, desconsiderando os conhecimentos e experiências anteriores das crianças sobre a língua. Para ilustrar, recorreremos a observação de uma das aulas da professora Zilma sobre meios de comunicação:

P. Zilma: Alguém poderia me dizer o nome de um meio de comunicação usado para ouvir música?

A1: Eu... (levanta o dedo e já responde na sequência) CD.

A2: DVD

P. Zilma: Espere eu explicar.

P. Zilma: Não, não digo o CD, digo o aparelho usado para ouvir músicas

A3: Aparelho de CD.

P. Zilma: Mas não é usado apenas para ouvir músicas de CD, mas todo o tipo de música

A4: Ipod

A2: Celular

P. Zilma: Gente, é aquilo que tem no carro, que o moço fala com uma voz assim... (engrossa a voz imitando a voz do radialista e provocando assim o sorriso das crianças)

A1: Som... CD player

P. Zilma: Não, gente! É o rádio (vira-se para o quadro e desenha um aparelho de rádio e começa a soletrar e escrever a palavra no quadro). (Diário de Campo- Entrevista, Pesquisa de Campo, 2014)

Essa atividade conduzida pela professora Zilma a partir da apostila NAME ilustra uma concepção de alfabetização fragmentada e descontextualizada, isto é, a alfabetização como aquisição de um código fundado meramente na relação entre fonemas e grafemas. Priorizando o domínio das primeiras letras, nesse caso através da sistematização do “R + A = RA. A professora, ao seguir “religiosamente” as instruções da apostila, acaba por não possibilitar que seus alunos socializem seus conhecimentos prévios em relação ao tema estudado, apontando que mais importante do que a transposição de conhecimentos espontâneos para conhecimento científicos é a fixação do grupo silábico em estudo (no caso “o grupo silábico do R”).

Dessa forma, a mediação da professora é centralizada na proposta metodológica do material didático e não nos conhecimentos espontâneos que os alunos já tinham. Portanto, menosprezando os conhecimentos espontâneos, já que para trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal na Educação Infantil é necessário que o professor tenha conhecimento e esteja atento ao nível de aprendizagem real dos sujeitos.

Por isso, consideramos que as orientações técnicas e metodológicas do material didático utilizado por elas, adotados pela Rede Municipal de Ensino de Catalão-GO, interferem nas concepções e práticas das professoras. Além disso, as atividades propostas durante a HTPC também precisam ser cumpridas durante a quinzena. Portanto, as professoras não têm autonomia sobre o conteúdo e a metodologia de ensino. Não estamos aqui apontando *culpados* ou *inocentes*, mas evidenciando alguns fatores essenciais para a compreensão de tais concepções e práticas. Nesse sentido, reconhecemos que as professoras também apresentam seus mecanismos de resistência ao sistema, como podemos observar na fala da professora Sônia, por exemplo:

“Porque a gente trabalha com o livro da NAME, que é um livro um pouco aquém, meio pobre, mas sempre que eu posso, que tenho a oportunidade, eu

coloco eles pra escreverem o nome das figuras, às vezes relacionar televisão, como a gente fez, hoje eu não fiz, mas... Televisão e outras palavras que começam com T. É nesse sentido que eu vou trabalhando as tarefinhas. Coloco eles para copiarem do quadro, já estão craques, de copiar do quadro já dão conta, muitos quase não comem letras” (Professora Sônia-ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2014).

Ao apontar tal ato de resistência, não estamos fazendo julgamento de valores se esse é pior ou melhor que as orientações fornecidas pela rede, apenas situando o professor como produtor de conhecimentos, pois, se é a educação o ofício de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997, p. 11), não podemos tratar dos seus “sujeitos” sem ponderar sobre a subjetividade que provém desta atividade.

As análises realizadas sobre as concepções e práticas de alfabetização e letramento nos alertam para o fato de que, ao contrário da hipótese inicial para desenvolver essa pesquisa, o professor não se pauta no espontaneísmo para realizar seu trabalho com leitura e escrita na educação infantil, mas em matrizes metodológicas sintéticas, como silabação, métodos fônicos, mostrando uma prática pedagógica tradicional o que foi duramente criticada a partir dos anos de 1990. Contudo, é relevante considerar que a fundamentação teórica desta pesquisa é contrária a essas práticas evidenciadas na prática das docentes pesquisadas, uma vez que elas priorizam a mecanização, a memorização e a subordinação. Portanto, não incentivam o questionamento do mecanicismo nos processos de desenvolvimento da alfabetização e letramento.

Além disso, ao se priorizar a mecanicidade do trabalho com a leitura e escrita, desconsideram-se outras linguagens da criança, como o desenho, a fala, a arte, apontando uma intencionalidade de antecipar esse ensino para que as crianças tenham mais sucesso em sua alfabetização no Ensino Fundamental. Por isso, ao invés de avaliar criticamente as práticas de alfabetização e letramento que ocorrem no Ensino Fundamental, estas acabam norteando os objetivos das práticas dos professores.

Por fim, vale frisar que, durante as entrevistas e observações, constatamos que, apesar de as professoras da pré-escola do CMEI “Novo Horizonte”, reconhecerem a importância da alfabetização e do letramento na Educação Infantil, não demonstraram clareza ao conceituar o que seja um e outro e sobre como trabalhar de forma associada esses processos, respeitando as especificidades das crianças da Educação Infantil.

4.8- Concepções e práticas de professores sobre as funções da Educação Infantil

Entre as várias funções atribuídas à Educação Infantil pelas professoras participantes da pesquisa, mencionadas através das entrevistas e/ou identificadas pelas observações, serão objeto de análise as seguintes: a socialização, o desenvolvimento, a relação entre cuidar *versus* educar, a prontidão para a alfabetização, o pedagógico *versus* o lúdico.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007) dá ênfase à relevância do processo de socialização das crianças, reconhecendo o papel da mesma no desenvolvimento de habilidades e nos processos psíquicos.

Neste contexto, Silva (2013), pautando-se em Zaporihets e Elkonin (1971), destaca que o desenvolvimento da percepção da criança não se dá de forma espontânea e sim através da prática e do treino. Em tal processo, o sujeito adquire domínio da vivência sócio-sensorial. Desta forma, a criança adapta-se à cultura social e historicamente criada pela humanidade. Além disso, os adultos são responsáveis pela formação e familiarização da criança com a linguagem, considerando que esta é construída pelos homens, como concebe Leontiev (1958) quando salienta que a linguagem e o pensamento estão diretamente vinculados na origem à atividade produtiva e à comunicação material dos homens. Portanto, para entendermos a relação da linguagem com o mundo, a socialização é um conceito fundamental, uma vez que o nascimento da linguagem está associado a necessidade dos homens de dizer alguma coisa com outro.

No trabalho de campo, verificamos que as professoras do CMEI “Novo Horizonte” reconhecem a importância da socialização para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Durante as entrevistas, a ideia de socialização foi uma constante nas falas das professoras, quando se referiam à função da Educação Infantil, como pode ser observado nos depoimentos das professoras Magda, Zilma e Paula respectivamente:

A partir do momento que a criança tem contato com material visual, símbolos, combinação gráficos, livros, ela já está sendo letrada” (Professora Magda-ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2014).

A gente trabalha muito, promove atividades para as crianças desenvolverem essa convivência social entre os colegas, entre os professores, vamos promovendo atividades para as crianças se desenvolverem em todos os sentidos” (Professora Zilma-ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2014).

As crianças não aprendem só com os livros ou com a professora, mas também

umas com as outras. Por isso, temos que promover atividades em grupo, em duplas, para que possam interagir, ler e escrever juntas” (Professora Paula ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2014).

Em relação à socialização, cabe ainda asseverar, que durante as observações, percebemos a intenção das professoras em promover atividades visando à socialização entre as crianças. Foi comum notar as professoras darem ênfase ao trabalho coletivo, à cooperação, através de trabalhos em dupla e em grupo.

Nesse sentido, destacamos, numa das observações realizada na sala da professora Magda, a atividade em que as crianças deveriam montar o nome de um colega a partir do alfabeto móvel; antes de promover tal atividade, a professora dialogou com a turma, pontuando questões significativas, como amizade, cooperação, respeito e indagou às crianças sobre as características dos colegas. Em seguida, solicitou a cada criança que escolhesse um colega para montar o nome dele com as letras móveis. Apesar de tentativas como esta, percebemos que, no momento da realização da atividade pela criança, elas são colocadas individualmente em suas carteiras, na sala de aula, em contato somente com o material impresso (NAME e/ou atividades fotocopiadas), como única fonte de recurso e de consulta.

Ao explicar as atividades, as professoras utilizam como recursos didáticos o giz e o quadro negro. Outro fato marcante é que no CMEI “Novo Horizonte” as crianças do Jardim I e Jardim II realizam algumas atividades em conjunto, como a hora do lanche, o recreio e o uso do refeitório para assistirem filmes. Geralmente nessas atividades as professoras prezam mais pela disciplina e silêncio do que pela interação, com exceção do recreio, momento em que as professoras se reúnem na sala dos professores e as crianças ficam sob a observação ou cuidado da monitoria de pátio.

Neste contexto, salientamos a relevância de tais práticas de socialização e interação das crianças entre si, pois ainda que o professor seja mediador no processo de ensino-aprendizagem, também compreendemos a importância de outras fontes de mediação (sujeitos ou objetos), crendo que, ao interagir com seus pares, a criança tem a oportunidade de refletir sobre o que está sendo ensinado, formulando hipóteses e trocas com outras crianças. Porém, a ausência de uma diversidade de recursos didáticos é questionável para desenvolvimento infantil, pois é de suma importância que a escola auxilie a criança em sua progressiva inserção no mundo social, no mundo da natureza e propicie oportunidades para que ela desenvolva linguagens, por meio de sua introdução no mundo da música, da expressão corporal, das representações simbólicas e também da escrita. É uma fase em que a criança está se

desenvolvendo em várias frentes, desde a motora, a do convívio social, da inserção cultural etc., por isso, a importância de diferentes estratégias e recursos didáticos (SOARES, 2010).

De modo especial, em relação aos processos de alfabetização e letramento, deve ser propiciado à criança o contato com o mundo do impresso, mas também com diferentes gêneros e práticas sociais de leitura e escrita. Então, é também o momento em que a criança deve e pode ser letrada. Por isso, entendemos em Vygotsky (1998) que o processo de interação com o sujeito é o responsável pelo desenvolvimento de sua capacidade, configurando-se como um “aprendo a aprender”.

Outra função destacada pela pesquisa com as professoras foi da relação entre cuidar e educar, que aparece na fala delas de forma dissociada, como exemplifica a fala da professora Zilma:

“Falando mais para o Jardim I, eu acho que... Assim eu já trabalhei também no Maternal, foram 6 meses, mas já deu pra ter uma experiênciazinha do que seja. É bem diferente a questão, porque na creche mesmo, no período integral, é mais a parte de cuidar, o cuidar está muito presente agora, aqui no Jardim I não, aí já muda bastante, nós vamos continuar cuidando das crianças, com certeza, mas aí já não é só cuidar. Nós já temos a obrigação de introduzi-los no mundo da leitura, no mundo de forma geral, aí já é bem diferente.” (Professora Zilma, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2014).

Contudo, a concepção de Educação Infantil não pode ser entendida de forma dicotomizada, pois cuidar/educar são objetivos da Educação Infantil; são premissas para o desenvolvimento da criança; esta é uma luta da Educação Infantil no Brasil há quase três décadas, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil: “[...] Práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais afetivos, cognitivos/lingüísticos e sociais da criança são muito importantes pois entendemos que a criança é um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 1999, p. 249).

“Educar e cuidar são objetivos da educação infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar. O que não quer dizer que a creche e a pré-escola também não tenham o objetivo, como a escola, de reproduzir e coagir, e também de transformar e libertar e, como toda educação, tem sempre o objetivo de cuidar.” (FARIA, 1995, p. 1021).

Embora as diretrizes da política da Educação Infantil apontem para o desenvolvimento total e individual da criança, a fala das professoras do CMEI “Novo Horizonte” evidencia que educar tem prioridade em relação ao cuidar, portanto, contrário à concepção teórica histórico-cultural que concebe o indivíduo em sua totalidade. É possível perceber nos depoimentos

destacados, anteriormente, que as professoras separam a função do berçário e da pré-escola, relegando o cuidar a essa primeira fase e o educar às outras fases. Assim, tal ruptura pode ser confirmada inclusive na estrutura do CMEI “Novo Horizonte”, pois o berçário está localizado em um bloco e a pré-escola em outro, juntamente com o ensino fundamental. Os horários de recreio, lanche e planejamento da pré-escola estão em consonância com os do ensino fundamental e o berçário, por sua vez, é integral e tem sua rotina própria, separada do restante da instituição.

A observação desta realidade chamou-nos a atenção para a questão da antecipação dos moldes do ensino fundamental para a pré-escola, o que, a nosso ver, fez emergir outra atribuição, dada pelas professoras, à pré-escola, ou seja, a ideia de prontidão.

Historicamente, o conceito de prontidão para a alfabetização relaciona-se à ideia de que é necessário o desenvolvimento de algumas habilidades pelas crianças para facilitar o seu processo da alfabetização, englobando as esferas cognitiva, afetiva, social e física. Essa compreensão permaneceu por muito tempo como a única dimensão da prontidão, especialmente com a valorização dos aspectos cognitivos e exclusão das relações sociais (ANDRADA, 2007).

Por isso, as professoras participantes da pesquisa, durante as entrevistas e observações, ao expressarem a relação atribuída à educação infantil, alfabetização e letramento, ressaltaram a preparação para aprendizagens posteriores como forma de evitar problemas ou dificuldades na continuidade da escolarização, apesar de, contraditoriamente, conceituarem a alfabetização como um processo amplo e contínuo, como podemos perceber na fala das professoras Zilma e Paula:

“Pra mim, a função do Jardim II é desenvolver a coordenação motora, conhecer as letras e os números pra depois na hora de entrar no primeiro ano já conhecer pelo menos as letras, saber o nome das coisas, identificar algumas palavrinhas mais fáceis, mas eu acho que é isso, pra mim eu acho que é muito cedo para os meninos já tentarem ler. Claro tem uns que já vão mais a frente podem até conseguir, mas uma grande maioria não. Eu acho que eles não tem maturidade ainda porque eles vem do Jardim I sem desenvolver muito coordenação motora e que eles vão aprimorar no Jardim II porque ainda não está muito bom ...” (Professora Zilma, Entrevista, Pesquisa de Campo, 2014)

“Eu acho que (alfabetização) é uma etapa muito séria na vida da criança porque a gente ouve muito dizer por aí que, se a criança não é bem alfabetizada ela vai ter problema mais pra frente e com certeza terá. Na minha experiência de professora, nas turmas mais adiantadas eu já percebi isso” (Professora Paula, Entrevista, Pesquisa de Campo, 2014).

Todavia, compactuamos com a posição de Kramer e Abramovay (1985), ao considerarem a ideia de preparação (prontidão) como um dos principais entraves para o estabelecimento de uma educação infantil com função pedagógica. Uma vez que acreditamos que, ao atribuir à pré-escola função meramente preparatória para o Ensino Fundamental, reduz-se essa etapa da escolaridade a um “vir a ser” que impossibilita assumir as especificidades e funções da Educação Infantil com as crianças pequenas.

Já é possível perceber tal ênfase, refletida no programa municipal de educação de Catalão - GO, uma vez que o município tem sido nacionalmente reconhecido pelos seus altos índices no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Isso se agrava ainda mais quando aborda a questão da alfabetização, uma vez que os programas de governo e as políticas de alfabetização estão voltadas para a idade certa de alfabetizar-se, como exemplo o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), que impôs que a criança brasileira tem de ser alfabetizada até os 8 anos.

Percebemos, que apesar de não participarem das formações, os professores da pré-escola sofrem influências do PNAIC na proposta pedagógica fornecida pelo município. Prova disso é o fato de que as orientações teórico-metodológicas que a SME repassa para os professores da rede municipal são baseadas na proposta da Educação Infantil do Município de Sobral (CE), município cearense que cresceu nos índices de desenvolvimento em educação e que inspirou o PNAIC, aplicado hoje em todo o País. A partir de informações cedidas pelas professoras durante a HTPC e das informações presentes no sítio oficial da prefeitura de Catalão, constatamos que a proposta da SME para a Educação Infantil foi formulada a partir da viagem realizada pela equipe gestora da SME de Catalão-GO à Sobral- CE, em 2014. A equipe foi guiada pelo secretário-adjunto de Educação de Sobral, que já foi assessor do ex-secretário de Educação do Estado de Goiás, Thiago Peixoto, quando conheceram as diferentes formações que são oferecidas aos professores daquele município. Visitaram, ainda, um CMEI “modelo” e a Casa de Avaliações, onde um grupo de nove pessoas trabalha na elaboração de testes para serem aplicados duas vezes por ano aos alunos da rede municipal, uma em junho e a outra em novembro com o intuito de preparação dos alunos para a Prova Brasil, do MEC e outras avaliações externas²⁰.

²⁰ Para maiores informações sobre a experiência de Sobral –CE consultar <http://www.catalao.go.gov.br/noticias/2014/09/02/secret%C3%A1rio-sousa-filho-visita-sobral-para-conhecer-modelo-de-educa%C3%A7%C3%A3o/>

Além da RME de Catalão considerar a proposta desenvolvida pelo município de Sobral um modelo a ser seguido, ainda reforça aos professores que, apesar de os professores de Sobral ganharem quatro vezes menos que os de Catalão, o município obteve 7.3 pontos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e que espera 8.0 para 2013, números que deverão ser divulgados oficialmente nos próximos dias pelo MEC. Além disso, os gestores chamam a atenção para os dados da Educação Infantil que, segundo eles mesmos, não sendo de tempo integral, é referência para todo o País. A título de ilustração sobre essa influência da experiência de Sobral na atual proposta de trabalho para a Educação Infantil, segue a fala da professora Sônia:

“Toda essa mudança é por causa desse programa de se alfabetizar idade certa. E esse lá de Sobral-CE . Daí o nosso trabalho agora tem esse como base. Tem o que? Quinze dias. Ah, tem uns trinta dias que eles apresentaram, que eles levaram (a proposta) porque de primeiro momento eles só (disseram): “Olha, temos essas novas propostas de tarefinhas, essa nova rotina e pronto”. Depois que eles trouxeram esse livro lá desse PAIC e algumas concepções, algumas teorias lá e foi assim, mas de primeiro momento foi assim “é assim e faça; a gente quer isso; dia de segunda é rima, não nessa sequencia, mas assim, um dia é rima, outro dia é parlenda, outro dia é nomes das letras trabalhadas durante a semana, e músicas. E aí de primeiro eles despejaram essas coisas pra gente, essa nova rotina, essas novas atividades, e depois que nos apresentaram essa... Porque segundo eles lá em Sobral, como eu tinha te dito aquele dia, como uma cidade pobre, sem recurso, sem professores direito, nem formação, os alunos já saem do Jardim II muitos lendo, e como nós na nossa realidade, que temos investimento, que temos professores capacitados não podemos fazer também! O que eu entendi foi isso. Porque se eles podem, se eles não têm recurso nenhum e os meninos já saem lendo, como nós que temos todos os recursos não conseguimos (Professora Sônia, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2014).

Todavia, é importante ressaltar a nossa defesa, desde o início desse trabalho, de uma pré-escola de qualidade, que tenha função pedagógica, tanto para as instituições públicas, quanto para as privadas. Quando dizemos que a pré-escola tem função pedagógica, referimo-nos a um trabalho que tome como base os conhecimentos prévios (espontâneos) da criança para que se desenvolvam os conhecimentos científicos, o que simultaneamente assegura a aquisição de novos conhecimentos, dentre eles, a leitura e a escrita.

Todavia, a proposta apresentada pela RME às professoras do município pauta-se em modelos que são referência por alcançar altos índices de desenvolvimento nas avaliações institucionais municipais e pelo bom desempenho nos programas de governo, como o PNAIC. Deste modo, compreende-se o porquê da ênfase dada, pelas professoras participantes, às

atividades mecânicas e métodos arbitrários ao se trabalhar escrita e leitura na pré-escola, em detrimento das outras linguagens e habilidades, que também devem ser desenvolvidas na Educação Infantil, dentre elas, a linguagem musical, corporal, o brincar. Contudo, é necessário que os professores da pré-escola tenham cuidado para não dissociar o educar e brincar no aprender na Educação Infantil, como demonstra o depoimento da professora Magda:

“Como a gente já tinha conversado, na rede, nós tivemos um problema que assim, nós fomos meio que impedidas de aprofundar mais nessa questão da alfabetização da criança, é uma coisa mais superficial, aquela coisa de que a criança tem mais é que brincar, que vai ser o lúdico é que vai ensinar. Não que isso não seja importante, mas às vezes a própria criança já tem uma necessidade de aprofundar mais” (Professora Magda, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2014).

Neste contexto, a professora Sônia ilustra que:

“No Jardim I, por exemplo, eles chegavam aqui e diziam que a criança tem que brincar, é o lúdico, é brincadeira. Eles vão aprender alguma coisa através da brincadeira, por exemplo, as letras eles iam aprender isso, mas é de uma forma assim brincando, não metódico, passado bonitinho pra eles. Eles iam aprender isso brincando. E o que acontece depois? Eles vêm aqui e muda tudo “ porque agora a criança do jardim tem que saber isso aquilo e aquilo outro” logo no finalzinho do ano e o que acontece? Deu tempo de fazer isso? Não, aí ficou uma coisa perdida, nem uma coisa nem outra. No início, antes de ter o material antes de ter essas atividades que eles mandam pra gente, nós elaborávamos as nossas atividades, o nosso conceito do jeito que a gente pensava: “tem que ser isso e aquilo”; aí depois vem: “ não pode ser nada disso tem que mudar tudo”, aí nós mudamos e o que acontece? Agora eles vêm e retomam a nossa ideia, aquilo que nós fazíamos no início eles retomaram a essa ideia. Então fica assim, um buraco na história, no meio do ano fica um buraco e o que você vai fazer?” (Professora Sônia, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO, 2014).

Dessa forma, a fala e as práticas das professoras apontam para outra dicotomização, agora entre o lúdico e o pedagógico. Sempre que o lúdico surge na fala dos professores relaciona-se ao brincar, isto é, algo mais livre e prazeroso, enquanto o pedagógico é um procedimento mais sistematizado e organizado. Diante disso, constatamos que, para as professoras, brincar x aprender, lúdico x pedagógico, são vistos como atos distintos, para não dizer, antagônicos!

Por essas falas, percebemos que essa dissociação contrapõe-se à ideia de Soares (2010), que defende que a aquisição da escrita e da leitura tem de ser realizada de forma lúdica, ou seja,

prazerosa, não de uma forma mecânica e sem significado. Dizendo em outras palavras, como se a atividade de aprender a escrita e leitura constituísse uma disciplina à parte, tornando esse aprendizado pesado, maçante e desmotivador.

Cabe destacar que a própria legislação prevê e norteia a importância que para as crianças de 1 a 6 anos devia haver uma progressiva articulação entre as atividades de comunicação, a ludicidade e o ambiente escolarizado. Conforme o relator Assis (BRASIL, 1999), a concepção é defendida na 4ª diretriz de tal documento, onde faz uma distinção acerca da necessidade de buscar o equilíbrio entre as situações dirigidas e livres. Os objetivos foram demonstrar que as professoras da pré-escola têm de priorizar o equilíbrio para garantir a aprendizagem em sua plenitude, de forma a enriquecer as experiências infantis, favorecendo, assim, o processo de alfabetização e letramento, que não é estanque. Desta forma, não existe um momento para alfabetizar a criança com data e hora marcada (SOARES, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim?
Vou descobrir
O que me faz sentir
Eu, caçador de mim.
Luís Carlos Sá e Sérgio Magrão*

A epígrafe apresentada acima é um fragmento da canção de Sá e Magrão, eternizada na voz de Milton Nascimento, e recorreremos a ela com a intenção de elucidar e dar uma forma poética ao caminho percorrido até aqui. Iniciamos o trabalho “*sonhando demais*” e sem bem saber “*onde se chega assim*”, e agora, concluímos o trabalho, com um misto de felicidade e responsabilidade de ter tratado de uma temática tão significativa para a promoção de uma educação infantil que respeite a criança e potencialize seu desenvolvimento, sobretudo no processo seu processo de alfabetização e letramento, além disso, com a certeza, de que ainda temos por fazer enquanto responsáveis pela formação de futuros professores da Educação Infantil.

Com o intuito de delinear algumas conclusões, retomamos a questão norteadora desse trabalho: Quais são as concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do município de Catalão-GO?

O estudo em questão surgiu dos nossos questionamentos e vivências enquanto professoras da alfabetização e no trabalho com a formação de professores. Assim, realizamos um estudo sobre as práticas pedagógicas das professoras da Rede Municipal de Educação de Catalão-GO, em relação às concepções de alfabetização e letramento, buscando socializar, tanto as principais discussões sobre o objeto de estudo fornecidas pela produção bibliográfica voltada para Educação Infantil o a 6 anos, quanto as nossas análises diante dos conhecimentos adquiridos durante essa pesquisa. Essas indagações e reflexões foram possíveis devido a análise da pesquisa bibliográfica e do trabalho de campo.

Os pressupostos que trilhamos pautaram-se na concreta associação dada a Educação Infantil e ainda a forma que concebermos os processos de alfabetização e letramento. Assim, visando um melhor entendimento sobre tal questão, essa pesquisa atentou para o papel imprescindível dos educadores enquanto mediadores da relação entre a criança e o mundo,

baseando-nos na perspectiva histórico-cultural e considerando a aprendizagem do sujeito como um apropriação histórica e cultural. Desta maneira, para compreendermos a concepção e letramento de professores da Educação Infantil fundamentamos na dialética marxista, daí porque consideramos a indissociabilidade das concepções e práticas, visando superar às concepções individualistas de se perceber o sujeito.

Nesse sentido, o grande desafio foi a construção de novos olhares sobre a Educação Infantil e o processo educativo, de modo a constituir categorias de análise que permitissem compreender o movimento de constituição e de manifestação aparente dos processos individuais e coletivos, explicitando a totalidade²¹ e provisoriedade das relações e práticas sociais.

Ao realizar a revisão bibliográfica, buscamos fundamentar as possíveis relações entre os processos de alfabetização e letramento com a Educação Infantil, mais especificamente com a pré-escola. Tais estudos possibilitou-nos perceber algumas “tensões” entre diferentes correntes teóricas que estudam sobre a Educação Infantil, e que se distinguem ao se posicionarem sobre ao trabalho que tenha em vista a alfabetização e letramento para esse nível de escolaridade.

Dentre os estudiosos da Educação Infantil que criticam tal relação, destacamos Faria (2005), que acentua que ao antecipar este ensino, estaremos antecipando, o fracasso que ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ainda que ao valorizar a linguagem escrita, desvaloriza-se outras linguagens, como os desenhos e a tridimensionalidade de todos os objetos produzidos pelas crianças. Em outra posição, cresce o número de pesquisas que defendem que o início da alfabetização e do letramento deve ocorrer desde o início da vida da criança, por isso confirmando a ideia que deve se alfabetizar e letrar na Educação Infantil. Essa corrente fundamenta-se na defesa de que o ato de ensinar na Educação Infantil, não impossibilita um trabalho que valorize a criança, a infância e suas necessidades, afirmando que não é perverso “ensinar” na Educação infantil, sendo que o conhecimento acumulado durante toda história não deve ser renegado e sim oferecido às crianças desde quando frequentam uma instituição de educação (ARCE, 2007 e STEMMER, 2007).

Apesar do número crescente de pesquisas e textos acadêmicos que defendem a relevância de tal relação, percebemos que, nos trabalhos publicados, há sempre a preocupação de considerar alfabetização no seu sentido amplo e justificar que tal prática não irá “prejudicar” a liberdade, brincadeira e autonomia da criança. Constatamos, ainda, que há um número reduzido

²¹ Para melhor compreensão de tais conceitos (aparência e essência, totalidade e provisoriedade), ler Wachwicz (2001)

de trabalhos com tal temática publicados nos anais da ANPED, sobretudo no GT07.

Neste contexto, acreditamos ser imprescindível ressaltarmos que durante este estudo constatamos que há poucas pesquisas publicadas, que mostram distinção entre alfabetização e letramento. Além disso, há diferentes forma de se compreender o que é alfabetização e letramento, que também pôde ser percebido no segundo capítulo desse trabalho, demonstrando que não existe um consenso entre os teóricos que estudam tais processos, ao defini-los. Desta maneira, não foi surpreendente termos nos deparado com a dificuldade das professoras participantes do CMEI “Novo Horizonte” de conceituar alfabetização e letramento e de desenvolver, de forma associada, tais processos nas suas práticas pedagógicas.

Destacamos ainda, o capítulo destinado a discutir sobre alguns conceitos relevantes para a consecução desse trabalho, sob a ótica Da Teoria Histórico-Cultural, que tem em Vygotsky seu principal representante, além de Luria e Leontiev. Dentre esses conceitos destacamos a socialização, a mediação do professor, pensamento e linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Conhecer esses conceitos foram imprescindíveis para compreender as concepções e práticas das professoras participantes.

No âmbito destas considerações definimos quatro categorias de análise que nos possibilitaram a evidenciar as concepções e práticas das professoras participantes da pesquisa.

Iniciamos o trabalho com a hipótese inicial de que os professores da pré-escola teriam resistência em realizar um trabalho relacionado aos processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil, porém, ao longo da pesquisa de campo, constatamos que tal hipótese estava equivocada, uma vez que além dos professores já desenvolverem esse trabalho, recebiam orientações teórico-metodológico da Rede Municipal de Ensino, para dar ênfase nesses processos. Por isso, percebemos que para compreender quais as concepções e práticas das professoras participantes da pesquisa, não bastava analisar as entrevistas e observações do CMEI selecionado, mas foi necessário, também, refletir sobre fatores políticos, sociais, trajetória profissional, formação inicial, formação continuada, valores e atitudes que se relacionaram diretamente com o objeto em questão.

Dessa forma, consideramos a influência das orientações fornecidas pela SME nas concepções e práticas de professores da Educação Infantil. Constatamos então que a SME, tendo o objetivo de unificar o ensino de todas as escolas do município, uniformizou o material didático utilizado pelos professores, o que reduziu o seu trabalho a desenvolverem atividades da apostila NAME e das atividades distribuídas pelas professoras mediadoras durante a HTPC,

que “engessa” a conduta do professor, prejudicando uma mediação efetiva que possibilite à criança pensar sobre a leitura e a escrita.

Verifica-se também, que o fato de terem professores com formação inicial em diferentes cursos de licenciatura, as professoras afirmaram que não tiveram acesso a autores e produções se referem ao processo de alfabetização e a construção da leitura e escrita, durante a formação inicial, mas que ao longo da trajetória buscaram diferentes leituras sobre o assunto, porém nenhuma professora conseguiu se lembrar de algum autor ou livro relacionado ao tema.

Essa questão também é problematizada nas análises desse trabalho, uma vez que, os professores foram contratados mediante concurso público realizado pela SME, que têm considerado a formação continuada de professores pautada na racionalidade técnica, no paradigma do ensino tradicional, que destitui o professor do seu papel de sujeito que constrói conhecimentos por meio da reflexão aprofundada sobre as teorias estudadas e sobre a prática.

Fica evidente, no depoimento das professoras, uma formação teórica empobrecida no que se refere à alfabetização e letramento e sobre as especificidades da Educação Infantil.

Ao analisarmos as concepções de alfabetização e letramento das professoras participantes, percebemos que, apesar de, durante as entrevistas, as professoras atribuírem maior relevância ao letramento, durante as atividades que realizam com seus alunos, dão mais destaque ao processo de alfabetização, contudo de uma forma mecanizada, priorizando a relação grafo-fônica, ensino de letras e sílabas isoladas, com ênfase no desenho correto das letras e na memorização excessiva de palavras, como requisito para uma grafia correta.

Destacamos, ainda, que mesmo que não tenham apresentado dificuldade ao definirem o que é o letramento, as práticas realizadas pelas mesmas, em poucos casos, promovem situações de letramento por parte dos alunos, sendo que utilizam-se quase que exclusivamente das atividades da apostila e fotocopiadas, em detrimento de utilizar diferentes portadores de textos, livros literários, dificultando o acesso ao aluno aos conhecimentos sobre a função social da leitura e escrita, julgados importantes para os estudiosos dessa área.

Com isso, consideramos que as concepções e práticas de alfabetização e letramento das professoras participantes baseiam-se em um modelo tradicional de alfabetização, concebendo-a enquanto processo de codificação e decodificação da língua escrita, pautada, sobretudo, na memorização inicial de sílabas simples seguidas das sílabas complexas para a formação de palavras, e as de letramento, ainda que considerem sua importância, são pouco presentes nas práticas pedagógicas das professoras, o que impossibilita um trabalho que associe alfabetização

e letramento no sentido amplo, garantindo as especificidades e direitos, já discutidos ao longo desse trabalho, das crianças da pré-escola. Com base nos estudos de Mortatti (2006), consideramos o trabalho de alfabetização enquanto processo mecânico na pré-escola um equívoco, uma vez que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita é considerado nesta concepção, como uma questão de escolha de métodos mais adequados para o aluno dominar o código escrito e não nas reais necessidades da criança. Além disso, observamos a influência das orientações teórico-metodológicas fornecidas pela SME que incentiva a antecipação do trabalho com a aquisição da leitura e da escrita, baseando-se em modelos considerados de “sucesso” (como o de Sobral-CE) diante das avaliações propostas pelos governos federal e municipal (IDEB, Prova Brasil, PNAIC).

Entendemos que essa forma de se trabalhar a leitura e escrita na Educação Infantil, contrapõe-se à ideia de Soares (2010), que defende que a aquisição da escrita e da leitura tem de ser realizada de forma lúdica, ou seja, prazerosa, não de uma forma mecânica e sem significado. Dizendo em outras palavras, como se a atividade de aprender a escrita e leitura constituísse uma disciplina à parte, tornando esse aprendizado pesado, maçante e desmotivador.

Reconhecemos que incorporar essa finalidade à educação das crianças pequenas é uma tarefa árdua, que ocorre de forma lenta, característica de um processo de transição de uma forma de atendimento para outra, principalmente se considerarmos as marcas deixadas pelas funções assistencialista e preparatória, difíceis de serem suplantadas. Prova disso é que, ao unirem educação infantil, alfabetização e letramento, o caminho encontrado pelas professoras entrevistadas foi o da preparação para aprendizagens posteriores, como forma de evitar problemas ou dificuldades na continuidade da escolarização, provocando, assim, ruptura no processo de alfabetização, apesar de, contraditoriamente, conceberem-no em sentido amplo e contínuo. Compactuamos com a posição de Kramer e Abramovay (1985), ao considerarem a ideia de preparação um dos principais entraves para o estabelecimento de uma educação infantil com função pedagógica.

Destacamos ainda que, ao desvelarem suas concepções e práticas quanto à função da educação infantil, as professoras participantes deste estudo, percebemos que concebem o pedagógico e o lúdico, o cuidar e o educar e, ainda, a creche e a pré-escola de forma dissociada, atribuindo a função do “cuidar” e o de promover atividades “lúdicas” prioritariamente as professoras que trabalham na creche, com crianças de zero a três anos, e assumindo a função do “educar” e o de promover atividade pedagógicas, já que trabalham na pré-escola.

Tais dicotomizações são incoerentes com o que determina a LDB, no seu artigo 29, que reza que a educação infantil tem como finalidade "o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". E ainda à nova Política Nacional de Educação Infantil(2005), que indica diretrizes, objetivos metas e estratégias para esse nível da educação básica. Dentre suas diretrizes destacamos: "A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação" e dentre seus objetivos está o de "Assegurar a qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)" (Brasil, 2005, pp.17, 19).

Contudo, diante das diferentes posições teóricas e das muitas orientações metodológicas recebidas pela SME, as professoras de educação infantil continuam inseguras, ao encaminharem a prática pedagógica, apesar do crescimento significativo da produção bibliográfica sobre alfabetização e letramento na Educação Infantil. Encontramos indicativos da ineficiência da formação continuada recebida pelas professoras participantes, por se pautar na racionalidade técnica e ainda na imitação de um "professor mediador" que transmite a seus pares, atividades e concepções de acordo com a sua interpretação e compreensão, impossibilitando que os professores reflitam se maneira crítica e autônoma sobre a sua prática pedagógica.

Os dados empíricos, ao revelarem a dificuldade das professoras de educação infantil em conceituar os processos de alfabetização e letramento e definir uma função para esse nível de ensino, externaram o esgotamento desse modelo de formação.

Enfim, esperamos com esta pesquisa de fato venha a contribuir para novos estudos relacionados a esse tema, pois o consideramos de suma importância para o desenvolvimento pleno da criança pequena e para subsidiar o trabalho do professor. Não tivemos em hipótese alguma a pretensão de esgotar o assunto em razão de sua enorme complexidade, mas acreditamos que tal pesquisa possa servir de subsídios para futuros estudos relacionados a esse tema (VYGOTSKY,1999).

Concluimos, apontando que conhecer as concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola, nos alertou para uma outra problemática, a questão da necessidade de uma especificidade na formação de professores da Educação Infantil, o que nos sinalizou a necessidade de estudos posteriores a esse em relação a formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil. Para dar conta dessa tarefa, reconhecemos

que há muito por aprender, porém rememoramos a canção escolhida para epigrafar essas considerações finais, no intuito de elucidar que continuamos na busca por “*descobrir, o que me faz sentir, eu, caçador de mim*”

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, G.M.; FURTADO, O. (Orgs). *Psicologia sócio histórica. Uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez editora, 2001.
- ANDRADE, Beatriz Gracioli. *Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares*. (Dissertação de Mestrado). Campinas-SP: universidade Estadual de Campinas, 2011.
- ARCE, Alessandra. *O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos*. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- _____. Compre um kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor-reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n.74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 03/11/2012.
- _____. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância?. IN: DUARTE, Newton (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978
- AZEVEDO, Heloisa H. O. Formação inicial de profissionais de educação infantil: desmistificando a separação cuidar-educar Unimep: Piracicaba, Tese de Doutorado, 2005.
- BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L; MARTINS, T. A. T. *Prática pedagógica na educação infantil*. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- BARBOSA, I. G.; SOARES, M. A.; GONÇALVES, L. S. ProInfantil – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. *Dossiê Educação Infantil. Revista semestral da escola de formação CNTE (ESFORCE)*. Vol. 5, n.º 09. Jul/dez, 2010.
- BARBOSA, Ivone Garcia. *Psicologia sócio-histórico-Dialética e pedagogia sócio histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas contribuições de consciência*. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, 1991.
- BOCK, A. M. B., GONÇALVES, G.M., FURTADO, O. (Orgs). *Psicologia Sócio Histórica. Uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez editora, 2001.
- BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari. Análise de Dados. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 207-245.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.

São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRANDÃO, Melissa de Oliveira M. *Ensino fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso.* (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Faculdade de Educação, 2012.

_____; LEAL, T. F. (2010). Alfabetizar ou 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. (Coleção Língua Portuguesa na Escola).

_____; ROSA, E. C. de S.. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas* (Coleção Língua Portuguesa na Escola). Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação* /apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer no 12, de 3 de fevereiro de 1967. Trata da formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico. *Documenta*, nº 22, 1967.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer no 251/1962. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, no 11, 1963a. p. 59-65.

_____. *Conselho Federal de Educação.* Parecer no 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. *Documenta*, no 100, 1969a. p. 101-179.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer no 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. *Documenta* no 10, 1962. p.95-100.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE no 62/1962. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. *Documenta*, no 11, 1963b.

_____. *Decreto-Lei nº 53*, de 18 de novembro de 1966. Fixa os princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências.

_____. *Emenda constitucional nº 59* de 11 de novembro de 2009.

_____. Lei n. 4024. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, DF: MEC, 1961.

_____. Lei n. 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Lei nº 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Brasília, Diário Oficial da União*, no 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, vol. 1. Brasília: MEC/SEF, Brasil, 1998.

_____. Parecer CEB n. 22/98. Resolução CEB n.1, 7 de abril de 1999. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.

_____. Política Nacional de Educação (1994).

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, vol. 2. Brasília: MEC/SEF, Brasil, 1998.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, vol. 3. Brasília: MEC/SEF, Brasil, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental. *A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira*. Brasília: 2009.

BRAGAGNOLO, Adriana; DICKEL, Adriana. *A linguagem escrita na educação infantil: discussões presentes no cenário acadêmico atual*. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa e Educação, 28, 2005, Caxambu. **Anais**. Minas Gerais: ANPED. 2005. p. 1-21 . Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 27 abr. 2012.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra que te quero? In: *Educação Infantil: pra que te quero?*

CRAIDY, C. M. e KAERCHER, G.E.P. da S. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, M. M. Prefácio. In: *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Florianópolis - SC: Editora. Autores Associados, 2003.

CERISARA, A. B. A Educação Infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. In: *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 35, Julho/2000.

_____. *A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de*

pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados-FE/UNICAMP; São Carlos-SP: Editora da UFSCAR; Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 2000.

_____. *O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas.* Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, p. 329-348, set/2002.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005

CUNHA, M. D. da. *Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula.* 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DEMO, Pedro. *Princípio científico e educativo.* 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 14.

DI NUCCI, Eliane Porto. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor! In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.* Campinas: Komedi, 2005.

DIDONET, Vital. *A LDB e a política de Educação Infantil.* In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Educação Infantil em tempos de LDB. São Paulo: FCC/DPE, 2000. p. 13-24.

DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: *Educação Infantil: pra que te quero?* CRAIDY, C. M. e KAERCHER, G.E.P. da S. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores. Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.* Campinas, SP: 2004

FARIA, Ana Lucia Goulart. Sons sem palavras e Grafismo sem letras/Linguagens, Leituras e Pedagogia na Educação Infantil. In.: FARIA, A. L.G., MELLO, S. A. **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP: Autores associados, 2005a. p. 119-142.

_____; PALHARES, Marina Silveira. Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios. 4ª Edição. Revisada e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e Pedagogia na educação infantil, primeira Etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 jan. 2012.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Pesquisa em educação física: enfoques e paradigmas. **Pesquisa e Produção do conhecimento em Educação Física**. Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física. In: FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de; FARINATTI, Paulo de Tarso (orgs.). RJ: Ao Livro Técnico, 1992, p.16-31.

FERREIRO, Emilia. Deve-se ou não se deve ensinar a ler e escrever na pré-escola? Um problema mal colocado. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução: Horácio González. 9 ed., São Paulo: Cortez, 1987, p. 96-102.

FERREIRO, Emília. *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler –*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS. M. T. A. (Org). *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

FREITAS, Luís C.: Teoria pedagógica: limites e possibilidades. Série Ideias. São Paulo: F.D.E., pp.37-46, 1995.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In:_____;_____. *Ler e Escrever na Educação Infantil-* Discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 117-138.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Epistemología Cualitativa e Subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. La categoría de sentido subjetivo y su significación en la construcción del pensamiento psicológico. *Revista de Educação Univali*. Contra Pontos, Ano 1, nº 2, Revista de Educação Univali, 2001.

_____. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. Caminhos e Desafios. Trad. Aristides Marcelo Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. *Sujeito e subjetividade*. Uma aproximação histórico-cultural. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

JACOBSON, R.. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: *Linguística e comunicação*. São Paulo, Editora Cultrix, 1991.p.34-41.

KATO, Mary. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *A pré-escola como direito social*. Ideias, São Paulo, FDE, n. 2, p. 13-17, 1988.

_____. *Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 103-107, fev. 1985.

_____. et al (Orgs.). *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. *Leitura e escrita como experiência: o seu papel na formação de sujeitos sociais*. *Presença Pedagógica*, São Paulo, v. 6, n. 31, jan./fev. 2000.

_____. ABRAMOVAY, Miriam. *A pré-escola alfabetiza?* Criança, Brasília, n.5, p. 9-11, 1983.

_____. LEITE. M. I. F. P. (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

KULMANN, JR., M. *Infância e Educação no Brasil – uma abordagem histórica*. São Paulo: Saraiva. 2004.

LACAN, Jiregues. (1954-55) *O Seminário, livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. *O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1992.

LAJONQUIÈRE, Leandro. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LEMOS, Cláudia T.G. *Comunicação e interação*. Palestra realizada no 2º INPLA-PUC. São Paulo. Dez, 1992.

_____. *Desenvolvimento humano: abordagens histórico-culturais, desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO HUMANO. Universidade de São Marcos, Anais set. 1999.

_____. *O erro como desafio empírico as abordagens cognitivas do uso da linguagem: o caso da aquisição da linguagem*. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP (mimeo).

LEONITIEV, Alex. *O homem e a Cultura*: In: *Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo, Cortez Editora, 1991.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca. *Os monólogos da criança: “os delírios da língua”*. São Paulo: EDUC, 1998.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. 1986

MARTINS, L. M. A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2011

MARTINS, Lígia Márcia O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos ARCE, Alessandra (org.). *Ensinando aos Pequenos: de zero a três anos*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012.

MAFFIOLETTI, L. DE A. Práticas musicais na escola infantil. In: *Educação Infantil: pra que te quero?* CRAIDY, C. M. e KAERCHER, G.E.P. da S. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MELLO, S. A. “O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de *Vygotsky*” In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORTATTI, Maria do Rosário L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Acolhendo a alfabetização em países de língua portuguesa. ACOALFAPLP, v. III, p. 91-114, 2008. Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2009.

_____. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. *Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?* In: SCHOLZE, Lia; ROSLING, Tânia M. K. (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Inep; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007. p. 155-168.

_____. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Editora Unesp. 2000.

MOTA, Sônia M. *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*, 1995. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (PUC-SP), São Paulo.

MUNERATO, Rita Virgínia Salles. *Educação Infantil: políticas públicas na década de 80*. Bauru: EDUSC, 2001.

NASCIMENTO, M. E. P. do. *Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei da Diretrizes e bases da educação Nacional*. In: FARIA, A. L. G. de e PALHARES, M. S. *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Florianópolis SC: Editora Autores Associados, 2003.

OARES, M. B. *As muitas facetas da alfabetização*. In: *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003a. p. 13-27.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Disponível

em:<<http://www.anped.org.br>> Acesso em 10 de dezembro de 2003b.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio Histórico*. São Paulo: Ed Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Z. R. de (Org). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

OSTETTO, L. (Org). *Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIMENTA, S.G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Editora Cortez. São Paulo. 2011.

_____. *O Estágio na Formação de professores: Unidade Teoria e prática?* 10ª edição São Paulo. Cortez Editora. 2011, p. 200.

_____. O professor reflexivo: construindo uma prática. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2002. (p. 17-52)

RAUPP, M.D. *Concepção de Formação das Professoras de Crianças de 0 a 6 Anos em Portugal e no Brasil*. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/artigo35.htm>. Acesso em: Jan. 2015.

REGO. Tereza Cristina. *Vygotsky, Uma perspectiva Histórico-cultural da criança*. Petrópolis. Vozes. 1995.

REYES, Cláudia Raimundo. *Sobre o que falam as crianças em suas histórias: leituras e práticas cotidianas*. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2000.

RODRIGUES, Marli de Fátima. *Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais*. Curitiba, 2005. 228 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná.

RODRIGUES, Sônia Maria. *Entrelinha: de significativo em significativo as marcas do sujeito*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás (UFG), 2000.

ROSSETTE-FERREIRA, M.C. (Org). *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

SACRISTÁN, J. G. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 33. ed. rev. - Campinas: Autores Associados, 2000.

_____, *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

- SETÚBAL, Maria Alice Silva de Souza e. *A língua escrita numa perspectiva interacionista: embates e similaridades*. Caderno Idéias nº 20, 1993, FDE. Construtivismo em Revista.
- SEVERINO, A. J. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. In: Para onde vai a escola? Revista de Educação da AEC, Brasília, DF (107), abril/jun.1998.
- SILVA, A. A. *Infância, Educação Infantil e Brincar – Práticas Pedagógicas e a Contenção das Emoções*. In: XII Simpósio Internacional Processo civilizador: Civilização e contemporaneidade. Anais, nov. 2009 Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Silva1.pdf. Acesso em: Jan. 2015.
- SILVA, Altina. A.; XIMENES, Priscilla. A. S. *Os fios e as tramas da infância em um município goiano* In: EPECO – ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, GT 7., Goiânia, 2014. Anais... Goiânia: Ed. UFGO, 2014.
- SILVA, Janaína C., O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino ARCE, Alessandra (org.). *Ensinando aos Pequenos: de zero a três anos*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012
- SILVA, Janaina Cassiano. A apropriação da psicologia histórico-cultural na educação infantil brasileira : análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009 / Janaina Cassiano Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2013. 277 f.
- SMOLKA, A. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SOARES, Magda. "Simplificar sem falsificar." Guia da Alfabetização 1., São Paulo, 2010. P. 6-11.
- _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- _____. *Letramento e escolarização*. In: RIBIERO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte. Autentica, 1998.
- _____. - *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17a ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002, 95 p.
- SOUZA. P. N. P. de; SILVA. E. B. da. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- STEMMER, Márcia Regina G. *Educação Infantil, gênese e perspectivas*. In: ARCE,

Alessandra; JACOMELI, Mara Regina M. (Orgs.). Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (dês) escolarização e a Precorização do Trabalho Pedagógico nas Salas de Aula. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

_____. *Poderes insetables en educación*. Madrid: Ed. Morata, 1998.

_____. *A Educação Infantil e a alfabetização*. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Maria (Orgs.). Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea. 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional*. Petropolis-RJ: vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo. Atlas S.A. 1987.

VIGOTSK, L. S. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Cuba: Editorial Científico Técnica, 1988.

_____. *Obras escogidas*. Tomo II. Madri: Visor, 2001.

_____. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A pré-história da linguagem escrita*. Organizadores Michael Cole... [et al.]. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9ª edição. São Paulo: Editora Ícone, 2001.

Wachwicz, Lílian Anna, *Dialética na pesquisa em educação*, Revista Diálogo Educacional, v.2, n.3, 2001

