

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL À PRÉ-ESCOLA COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

ORIENTANDA: Marília de Assis da Silva.
ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Claudia Miranda.

RIO DE JANEIRO

2013.

Marília de Assis da Silva.

**AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL À PRÉ-ESCOLA COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

Monografia apresentada como exigência final da disciplina
Monografia II do Curso de Pedagogia da UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Miranda.

Rio de Janeiro. 2013.

RIO DE JANEIRO

2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL À PRÉ-ESCOLA COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

Marília de Assis da Silva. Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cláudia Miranda. Orientadora – UNIRIO

Prof.^o Dr.^o Alberto Roiphe Bruno

RIO DE JANEIRO
2013.

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia à Rejane, Jean, Júlia e Sandra Maria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, como força vital para o exercício de todas as minhas ações, e à minha família pelo apoio, desde sempre, em todos os esforços para chegar até aqui.

Agradeço à querida Lorraine Andrade pela dedicação em compartilhar bibliografias e ajudar na escolha do tema.

Agradeço aos professores da UniRio, em especial à professora Léa Tiriba, pelas oportunidades proporcionadas de construir aprendizados tão significativos; à professora Claudia Miranda, pelo empenho na orientação deste e de outros trabalhos; ao professor Alberto Roiphe, não somente pela disposição em contribuir com essa monografia, mas por todos os conhecimentos tecidos ao longo do curso; e à professora Sandra Albernaz, pela escuta sensível nos momentos de dificuldade.

Agradeço aos funcionários da Escola de Educação da UniRio pela atenção e presteza ao atenderem as nossas “súplicas”.

Agradeço às professoras da Escola Municipal Professor Paulo Freire – Filomena, Rusami, Renata e Cláudia – por todos os ensinamentos proferidos a mim durante o período de estágio.

Agradeço à equipe do SindaRio, em especial à Simone Oliveira pela compreensão e apoio às minhas decisões e conquistas.

Agradeço, também, às amigas Ana Luiza Miranda, Julia Vasconcellos e Livia Moreira, por serem parcerias tão fundamentais nesta caminhada, e na caminhada da vida.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo entender como o início do processo de alfabetização pode acontecer na pré-escola, favorecendo o desenvolvimento e a consolidação desse processo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no 1º ano. A partir das experiências vivenciadas na Educação Infantil de duas escolas públicas das Baixada Fluminense, será feita uma breve análise dos aspectos que seriam facilitadores da apreensão da leitura e da escrita, refletindo sobre se essa possibilidade pode se tornar uma realidade, levando em conta a nova configuração da Educação Básica que inclui, agora, a pré-escola. Considerando os benefícios trazidos pela inserção precoce da criança na escola, o estudo buscará explorar as possibilidades que nós, professores, teremos, agora, de incentivarmos e facilitarmos os processos de alfabetização/letramento – mesmo que esses devam ser sistematizados apenas no Ensino Fundamental –, tendo em vista a sua ambientação prévia com o universo escolar durante a pré-escola, explorando, para esse fim, principalmente os conceitos de Emília Ferreiro e Sonia Kramer.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO INFANTIL – ALFABETIZAÇÃO - LETRAMENTO

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo I – Perspectivas históricas e conceitos	12
1.1 - Abordagens sobre o universo da Educação Infantil: as funções e o papel social da pré-escola	12
1.2 - Alfabetização, letramento e função social da escrita: três temas que se entrelaçam	15
Capítulo II - Ampliação da Educação Básica: da valorização da Educação Infantil à pré-escola como facilitadora do processo de alfabetização	18
2.1 – A importância do ambiente alfabetizador	18
2.2 – Alfabetizar na pré-escola é um conjunto de conceitos, de práticas e de condições	22
Capítulo III – Fontes de inspiração: a vivência	28
3.1 – O espaço da creche como alicerce da discussão	29
3.2 – Análise do estágio supervisionado em Educação Infantil	32
Considerações finais	35
Referências	36

INTRODUÇÃO

Esta monografia é uma breve discussão acerca do espaço pré-escolar como atmosfera essencial para a edificação de saberes e práticas fundamentais para a introdução à alfabetização. Pautando a defesa em vivências e experiências – não necessariamente articulando-as ao longo do texto – em instituições de Educação Infantil, apresentarei o meu ponto de vista sobre a possibilidade de ingressar a criança no ambiente propício ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

A sanção da lei 12.796 de 04 de Abril de 2013 trás um novo esquema de organização para a Educação Básica e prevê, dentre outras determinações, a universalização da pré-escola – que atende as faixas etárias entre 4 e 5 anos –, ampliando o tempo de escolarização elementar.

Nessa perspectiva, o contato com o universo escolar antes da série de alfabetização (o 1^a ano do Ensino Fundamental) torna-se obrigatório, sendo de responsabilidade dos pais e/ou responsáveis a matrícula da criança a partir de 4 anos de idade, de acordo com o artigo 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualizada.

Mensurando a importância da Educação Infantil de qualidade pelas suas contribuições para a fase atual do desenvolvimento da criança e não somente pelos resultados posteriores na vida escolar (CAMPOS, 2011), podemos, ainda sim, compreender o impacto positivo que ingresso precoce no ambiente educacional incide no Ensino Fundamental.

Ao considerar as diversas pesquisas quantitativas sobre a frequência na pré-escola como fator que influencia os resultados (leia-se notas) das crianças durante o Ensino Fundamental no mundo, nos deparamos com a reflexão a respeito do fracasso escolar dos alunos das escolas públicas do Brasil. O relatório de pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2010) comprova que a repetência no Ensino Fundamental está diretamente ligada a problemas com a alfabetização. O impacto gerado por uma alfabetização¹ ineficaz, traz, sem dúvidas, um problema muito mais amplo do que apenas o baixo desempenho das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação, por exemplo, mas em todas as áreas de conhecimento.

FERREIRO (2011) defende a “alfabetização inicial como única solução real para o problema da alfabetização remediativa (de adolescentes e adultos)” (p. 13). Partindo desse

¹ Alfabetização, nesta abordagem, abrangendo também o letramento.

pressuposto, entendo que alfabetização com mera decodificação está longe de ser o suficiente para dar conta da complexidade de contextos em que a leitura e a escrita estão inseridas. Assim sendo, o tempo curto que é imposto pela organização da Educação Básica no Brasil para desenvolver o processo de alfabetização e todos os seus desdobramentos é, claramente, insuficiente.

Além do tempo hábil, as ações e abordagens sobre o tema também influenciam diretamente no sucesso ou insucesso do processo. Numa das abordagens, a perspectiva mecanicista que prevê internalização da pura técnica de decodificação, se observam os critérios de “prontidão” e de maturidade. Esta linha tradicional de pensamento envolve uma série de práticas que valorizam as atividades psicomotoras como pré-requisito obrigatório para qualquer ação de iniciação à escrita, como se fosse impossível alfabetizar alguém que não exercesse perfeitamente os movimentos considerados preceptores da grafia.

A ideia de maturidade para a alfabetização também é um pressuposto decorrente dessa abordagem. Essa ideia também foi embalada, de certa forma, pelas Leis de Diretrizes e Bases que pressupunham que uma idade padrão mínima deveria ser adotada para a matrícula na antiga Classe de Alfabetização, a fim de garantir o melhor desempenho das crianças, considerando a cognição da idade como o principal fator para a consolidação da alfabetização.

Com as atualizações das Leis de Diretrizes e Bases, essa idade mínima foi reduzida ao longo do tempo e, agora, temos uma nova idade mínima obrigatória para a matrícula na Educação Básica: os 4 anos de idade. Essa determinação – que deverá ser normatizada até 2016 –, no entanto, não se designa ao ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental (antiga Classe de Alfabetização), mas na pré-escola, o que não deixa de significar um salto para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

Sabendo que, com nova organização, haverá uma extensão da vivência escolar durante a pré-escola, acredito que este seja um fator facilitador do processo de ensino-aprendizagem, e, em especial, da apropriação da escrita, mesmo que a avaliação na Educação Infantil seja feita por meio de relatórios do desenvolvimento da criança, sem ser pré-requisito de aprovação para os anos seguintes.

Em meio a todas essas questões, defendo que nós, professores, devemos encarar esse avanço da lei como uma oportunidade de estender o tempo destinado à alfabetização, partindo da

concepção da pré-escola como cenário fértil para a inserção infantil no mundo letrado, do reconhecimento da criança como ser social, da valorização da imaginação e das produções culturais e literárias e, principalmente, dando sentido ao aprendizado a partir da conexão com o uso social da escrita.

Tendo em vista esses diversos olhares, e em busca de entender quais seriam as ações facilitadoras do processo de alfabetização, farei uma reflexão sobre as práticas docentes que enveredam para a valorização do saber infantil e que criam ambientes de propícios ao desenvolvimento e consolidação desses saberes no espaço pré-escolar (FERREIRO, 2011), sem deixar de mencionar o histórico (de valorização) da Educação Infantil até o momento atual (CAMPOS, 1978), as suas atribuições (JOBIM e SOUZA, 1984) e função social (KRAMER, 1999).

Principalmente sob a perspectiva de que “a pré-escola pode significar uma contribuição efetiva à escola de 1º grau” (KRAMER e ABRAMOVAY, 1985, p 104), a hipótese inicial é que a escolarização iniciada na Educação Infantil se desdobra em construções de conhecimentos essenciais para a aquisição da escrita, sem antecipar a alfabetização, mas criando “ocasiões de aprender” (FERREIRO, 2011), iniciando o processo que, na realidade, necessita de muito mais do que os 200 dias letivos do 1º ano do Ensino Fundamental para ser solidificado.

Com relação à metodologia adotada, seguimos um pouco as orientações de Lüdke e André (2012), quando as autoras enfatizam que “o pesquisador pode preparar um relatório curto trazendo a análise de um determinado fato, o registro de uma observação, a transcrição de uma entrevista” (p. 22). Nesse mesmo caminho, entendemos a observação como um método de coleta de dados que ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional (Idem, p. 26).

CAPÍTULO I – PERSPECTIVA HISTÓRICA E CONCEITOS

1.3 Abordagens sobre o universo da Educação Infantil: as funções e o papel social da pré-escola

Atendendo aos anseios sociais e às questões levantadas pelos especialistas em Educação Infantil, finalmente, houve uma conscientização por parte do Congresso Constituinte em relação à importância da pré-escola como o início da escolarização, que assume atualmente um papel ímpar tanto no aspecto assistencial quanto no educacional, considerando a ampliação de matrículas neste segmento.

De acordo com os resultados preliminares do Censo Demográfico de 2010, o atendimento às crianças na faixa etária entre 4 e 6 anos vem aumentando expressivamente, atingindo a marca 81,7% de matrículas, no Brasil, das crianças em idade escolar na pré-escola. Percentual bem distante do total de 3,51% atingidos em 1975, compreendendo toda a Educação Infantil, desde 0 a 6 anos, somando as matrículas nas escolas públicas e privadas (KRAMER, 1999).

Porém, segundo Jobim (1984), a pré-escola nem sempre foi vista pelos pais como um espaço de desenvolvimento infantil a que se pudesse creditar valor em seus objetivos próprios. A autora sinalizava a insatisfação da população ao afirmar que “a pré-escola decepciona as expectativas de interesse escolar imediato das famílias, ou seja, aprender a ler, escrever e contar” (p. 75).

Apesar das concepções equivocadas das atribuições da pré-escola, é notório que a discussão social do tema já naquela época denotava nítida preocupação em vincular algum papel específico ao segmento, que passava a ganhar espaço no cenário educacional.

Paralelo aos sentimentos de simpatia ou aversão alimentados pelas famílias populares em relação à pré-escola, Kramer demonstrava a avidez de delegar a devida legitimidade à Educação Infantil, quando defendia o seguinte ponto de vista:

É preciso, pois, lutar para que na nessa próxima Constituinte, a pré-escola e o atendimento à criança de 0 a 6 anos não sejam mais uma vez relegados como “coisa menor”, e que o Estado assuma seu dever de oferecer educação pública em todos os níveis, incluindo o pré-escolar. (1986, p. 80).

Com a concretização das devidas atualizações na legislação brasileira, apoiadas pela autora, parece que, agora, a infância começa a ser efetivamente valorizada e encarada pelo poder público como prioridade. Embora a creche ainda não seja foco do atendimento escolar, a pré-escola acaba de alcançar a condição de integrante da Educação Básica gratuita e obrigatória, conforme as alterações previstas pela Lei 12.796.

Essa perspectiva de Educação Infantil como espaço de desenvolvimento educativo consolidou-se a partir da Constituição de 1988, onde ficou decretado o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar realidade o direito à educação da criança de 0 a 6 anos. Em consequência, políticas nacionais, referenciais, estudos, dentre outros norteadores, foram construídos, buscando delinear a forma de atendimento, o currículo, e a formação do profissional da Educação Infantil. Mas, o caminho percorrido até o alcance desse reconhecimento foi longo e, durante esse percurso, muitas modificações nas percepções sobre o papel da Educação Infantil aconteceram.

Inicialmente, uma concepção discriminatória da nomenclatura “pré-escola” indicava uma separação entre o período escolar, que era aquele do qual a criança participava a partir dos 7 anos de idade, e o pré-escolar, que caracterizava o período anterior à escolarização formal, antes dos 7 anos, não compreendido como integrante da escola (CAMPOS, 1978).

Logo em seguida, muitas discussões sobre o atendimento escolar e as formas de fazê-lo colocaram em pauta a fundamentação do trabalho nas instituições que atendessem a crianças de 0 a 6 anos.

Antes de ter os seus objetivos bem definidos, o atendimento pré-escolar carregava a responsabilidade de ser “a solução de todos os males, compensadora de todas as deficiências educacionais nutricionais e culturais de uma população. Enfim, a panaceia universal” (CAMPOS, 1978, p. 53).

Contra essa perspectiva extremamente pesada e injusta, estudos passaram a defender propostas claras para delinear o encaminhamento e a valorização do trabalho pedagógico, de forma a desvincular da Educação Infantil o mero caráter assistencial que sombreava as suas atribuições. Souza, em uma elucidação sobre as funções da pré-escola, esclarece que:

Na verdade, no contexto brasileiro, a pré-escola se justifica independentemente dos problemas da escola de 1º grau e dos efeitos que possam ter sobre ela. As razões em favor do atendimento pré-escolar devem ser buscadas, inicialmente, nas necessidades próprias da criança e nas formas como essas podem ser satisfeitas pelo ambiente. Mesmo porque, uma pré-escola que tenha como objetivo prevenir o fracasso escolar da criança pobre, desloca injustamente para ela a responsabilidade por uma incompetência que não está nela, mas sim no sistema educacional e na desigualdade social (FERRARI, KRAMER, POPPOVIC apud SOUZA, 1984, p 74).

Vemos, nessa elucidação, que atribuições incompatíveis com a Educação Infantil eram defendidas, sem que houvesse uma estrutura definidora de suas competências. De certo, haveria mesmo espaço para a confusão de conceitos. O atendimento pré-escolar era gerido por diversas instâncias governamentais, sem uma competência própria que pudesse coordenar os plurais aspectos competentes à Educação Infantil de maneira centralizada. Na verdade, o termo “Educação Infantil” passou a ser utilizado oficialmente para designar as atividades em creches e pré-escolas apenas a partir dos anos 80, como resultado da militância em favor da população infantil (KRAMER, 1999).

Nesse contexto, interpretações múltiplas e divergentes surgiram e abriram brechas para o paradigma cuidar/educar, fruto da visão assistencial atribuída à Educação Infantil, onde haveria lugar apenas para o ato de cuidar do corpo, da saúde, das necessidades fisiológicas das crianças. Em contrapartida, aos poucos se desenvolveu a noção de que o trabalho pedagógico deveria ser integrante desse processo, não só para que a Educação Infantil passasse a ser responsabilidade da Educação, mas porque a simples guarda da criança não se fazia suficiente para desenvolver plenamente as suas potencialidades. Era necessário que o espaço infantil fosse um celeiro de trocas de experiências, socialização e convivência que assegurasse cuidado e educação da criança pequena (KRAMER, 1999).

Em relação à discussão a respeito das funções específicas da pré-escola, Kramer (1986) defende que o seu “papel social” primordial seja a valorização do conhecimento prévio da criança para que se garanta a aquisição de novos conhecimentos. Ou seja, independentemente do conteúdo pedagógico previsto, o aprendizado precisa partir das experiências infantis para se desenvolver. Deste modo, o “papel social” configura-se em “função pedagógica”, estimulando a construção de conhecimentos pertinentes ao momento em que a criança vive, sem,

necessariamente, estar vinculados às propostas do Ensino Fundamental.

Frente a essas perspectivas, esclareço que, embora o objetivo desta pesquisa seja refletir sobre a boa influência da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental, “é preciso compreender claramente que contribuir com o seu trabalho pedagógico para a escola de 1º grau não quer dizer que a pré-escola é capaz de, por um passe de mágica, prevenir os problemas posteriores” (KRAMER, 1986, p. 79).

1.2 - Alfabetização, letramento e função social da escrita: três temas que se entrelaçam

Ao considerarmos a complexidade de conceitos e práticas que permeiam a alfabetização como um ponto fundamental para iniciar a discussão a que essa monografia se propõe, faz-se necessário entender o que essas perspectivas significam e quais são as suas implicações para o ensino da leitura e da escrita. Em primeiro lugar, utilizarei as definições mais básicas de cada uma das ideias para, então, apresentar como se dá o entrelaçamento das mesmas.

Ferreiro (2011) propõe que a linguagem possa ser interpretada de duas formas diferentes. Uma dessas interpretações é a que melhor ilustra o conceito mais elementar de alfabetização que, levemente, conhecemos: um método que ensina “um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (p.14). Já Soares (2004) ao elucidar sobre a extensão do conceito de alfabetização em direção ao do letramento, define essa passagem de um “nível” a outro como ampliação “do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (p. 7). Ou seja, o letramento seria um estado mais complexo da alfabetização, o estado no qual o objetivo é maior do que a simples codificação e decodificação do sistema alfabético. Entre essas duas ideias, ainda existe a função social da alfabetização que, segundo Kramer e Abramovay “se refere ao ‘para quê’ da leitura e da escrita” (1985, p. 105).

Com base nessas definições superficiais, já é possível perceber a ligação entre as três perspectivas. Entretanto, a interpretação equivocada dos termos supracitados trouxe uma separação desses processos, causando preconceito em relação à alfabetização, que foi compreendida como processo tradicional simplesmente mecanicista de se ensinar o sistema

alfabético, enquanto que o letramento era definido como a verdadeira porta de entrada da criança para mundo das palavras, a única forma válida de ensinar a ler, escrever e interpretar.

Essa confusão, segundo Soares (2004), se desenvolveu no Brasil, nas últimas três décadas, a partir da crítica aos métodos de alfabetização, originando o que a autora denomina de “apagamento da alfabetização” (p. 8). Esse apagamento se deu em forma de abandono da técnica de apreensão código escrito enveredando para adoção de um novo conceito de aprendizagem da língua escrita: o convívio intenso com o material escrito e manuseio de diversos portadores textuais com a finalidade de desenvolver as habilidades de leitura na escola. Essa medida de prática autônoma da alfabetização não fora suficiente, nem totalmente eficaz, além de ter sido caracterizada como letramento, de forma errônea. Dessa maneira, configurou-se a cisão entre os significados, o que trouxe prejuízos para o processo, conforme nos esclarece Soares:

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela que como consequência, perde sua especificidade (2004, p. 11, grifo da autora).

Em paralelo, a função social da alfabetização dentro da escola, nesse momento, era esvaziada de sentido, uma vez que a sua característica principal é o propósito do ato ler e o motivo deste ato ser importante na/para a sociedade. Sem as devidas orientações, a leitura se resumia a simples manipulação de textos. Logo, as habilidades de informar-se, comunicar-se e expressar-se através dos portadores textuais não se concretizavam.

Dentro deste contexto, podemos compreender que o sentido de alfabetização é muito mais abrangente e supera a ramificação dos conceitos, já que “o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas” (SOARES, 1999, p 20). Então, o analfabeto não é aquele que apenas não domina o sistema alfabético, mas é aquele que também não pode se beneficiar da instrução, não faz uso e nem participa das práticas sociais de escrita; é aquele para o qual a leitura e a escrita não tem função para si próprio, mas apenas para os “letrados”.

Visto que a alfabetização influi nas dimensões individuais, profissionais, sociais e culturais dos sujeitos, fica claro que esta sempre estará atrelada à sua função social, bem como

acompanhada do letramento, que se configura, neste caso, como o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 1999).

Posto isto, meu objetivo é usar o conceito de alfabetização como uma ideia que engloba todas as outras. Um conceito complexo, com sentido completo e não como uma concepção estratificada dos processos que levam a leitura e a escrita, pois, como afirma Soares (2003):

No quadro desse conceito ressignificado de *alfabetização*, é um equívoco considerar que a inserção no mundo da escrita possa se fazer de forma dissociada e independente do processo educativo mais amplo. Ao se falar, pois, hoje, de alfabetização – seja de crianças, seja de adultos – esse processo não pode ser dissociado do processo educativo, que inclui e lhe dá sentido (p. 94).

CAPÍTULO II - AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL À PRÉ-ESCOLA COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

2.1 A importância do ambiente alfabetizador

As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência. (KRAMER, 1999, p. 3)

A Educação Infantil, por muito tempo, negou às crianças o direito ao conhecimento. Antes de serem consideradas como espaços educacionais, a creche e a pré-escola vetavam o uso dos instrumentos que propiciavam acesso a informações, como livros, revistas, ou jornais. Uma das justificativas para isso era o discurso modernizador, conforme nos aponta Kramer e Abramovay (1985), que repudiava a possibilidade de ter a alfabetização, também, como objetivo da pré-escola. Isso porque, nesta visão, a educação para a infância deveria desenvolver a criança globalmente, através da criatividade, sem doutrina-la ao trabalho sistematicamente educativo, pois esse deveria ficar a cargo do Ensino Fundamental. Como resultado, o foco das atividades em sala mudou totalmente de rumo. Antes, os exercícios de “preparação” para a alfabetização predominavam e, de repente, as propostas não-intencionais tomaram conta da Educação Infantil como se o não houvesse espaço para um trabalho direcionado, deixando os planejamentos totalmente desamarrados.

Assim, aconteceu uma limpeza até que nenhum resquício de língua escrita habitasse a pré-escola (FERREIRO, 2011). Esta nova configuração proibiu a entrada das letras substituindo-as por desenhos para que, por meio das atividades plásticas, se alcançasse o chamado desenvolvimento integral da criança. A partir daí, a inversão de finalidades converteu o meio em objetivo final. Como explica Kramer e Abramovay (1985), ao invés de a pré-escola utilizar a criatividade como um meio para alfabetizar, passou incorporar atividades “globais” para atingir a criatividade.

Ainda hoje, vemos algumas consequências desse pensamento. Muitos professores não deixam que as crianças manuseiem os livros, por medo que elas os estraguem. Muitas bibliotecas

de escolas ficam trancadas a sete chaves, para “conservar” o acervo, assim como acontece, também, com os laboratórios de informática. E esse tipo de atitude não é privilégio só da escola pública. Mesmo nos espaços reservados à literatura infantil nas escolas particulares, há uma vigilância ferrenha dos professores e auxiliares para garantir que todos exemplares se mantenham intactos e em seus devidos lugares.

Certamente, a curiosidade inerente à infância não combina com a venda que a escola tem tentado colocar nos olhos das crianças. Isso porque erradicar a escrita da sala de aula não impede que o contato com ela aconteça fora da escola (FERREIRO, 2011). Por esse motivo, a pré-escola carece de aproveitar esse ensejo para permitir que a escrita faça parte do seu cenário, ao invés de proibi-la.

Teberosky (2005) afirma que o ambiente alfabetizador “é aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos digitais ou em papel, um mundo de escritos que circulam socialmente” (p. 1). Ainda segundo a autora, a nossa sociedade, por enquanto, não é alfabetizadora porque, não tem a cultura do debate público, da promoção da circulação de textos escritos e do incentivo do uso da palavra.

Sabendo que a pré-escola é um importante espaço de convivência e sociabilização, é fundamental que as práticas letradas façam parte da sua estrutura, tanto física, quanto cultural, a fim de desconstruir a negação a alfabetização e ir contra a ideologia excludente de acesso aos bens culturais, principalmente por parte das classes populares. Para isso, algumas características precisam ser analisadas, a fim de entendermos que práticas precedem essa cultura.

Ao examinarmos os espaços físicos das salas da pré-escola, quase sempre, nos deparamos os com alfabetos pregados nas paredes. Na maioria das vezes são coloridos, em alto-relevo, decorados, temáticos, com o objetivo de familiarizar as crianças com as letras. Esse apoio é utilizado para cópias, atividades de “leitura” das letras em voz alta, para que sejam decoradas, dentre outros. O problema é que o afã de tornar o aprendizado do alfabeto uma questão prazerosa para os pequenos é tão grande que acaba por mascarar esses signos atrás de desenhos infantis e até incorporar características humanas às letras, como olhos, boca, nariz.

Porém, essa “familiarização” combinada com o uso do alfabeto de forma desconexa não faz sentido para a apreensão da escrita. Uma vez longe do alcance, as letras pareceram cada vez

mais difíceis de serem compreendidas. A realidade é que a escrita requer tangibilidade. Por isso o uso do alfabeto móvel pode ser uma solução muito pertinente.

Se a finalidade é organizar as letras até que formem uma palavra, basta testar todas as possibilidades de localização até que a criança consiga arranjar um vocábulo que faça sentido. A vivacidade que se ganha a partir da testagem traz dois pontos positivos: um é a praticidade, e o outro é a neutralização do erro. Nesse processo, não se pode considerar certo e errado, mas permitir que as tentativas se esgotem até que o resultado esperado/plausível seja alcançado. Além disso, há outras formas de ensinar as letras, apesar de ser uma ilusão acreditar que somente na escola elas façam parte da realidade infantil. Fazemos parte de uma sociedade letrada e os textos integram a paisagem do nosso mundo. Por isso, se faz tão necessário que nos alfabetizemos.

Outra característica marcante na pré-escola é a variedade de materiais de pintura para a confecção das atividades plásticas. Em algumas salas, na decoração há a predominância dos desenhos das crianças. Para Kramer e Abramovay (1895) os desenhos fazem parte da representação simbólica sobre o mundo. Essa representação, mais tarde, será codificada em escrita e leitura. Por isso é tão importante manter a postura de valorização das produções infantis como forma de incentivar a criatividade e a liberdade de expressão. Trazer elementos da língua escrita também contribui para desenvolver na criança o entendimento de que é possível transcrever essas figuras em forma de palavras. Atribuir títulos às obras, promover uma história contada a partir dos desenhos, mesclando a narrativa oral com a escrita e nomear os personagens, são maneiras simples de incorporar, naturalmente, o aspecto gráfico ao simbólico.

Permitir o acesso ilimitado aos livros também é uma marca da pré-escola alfabetizadora. Esperar que a criança desenvolva subitamente o seu interesse pela leitura – comportamento esperado no 1º ano – sem que ela tenha tido oportunidade de conhecer a literatura é o mesmo que esperar que um terreno não-adubado dê a mesma quantidade de frutos que uma terra fértil.

No Ensino Fundamental, é comum exigirmos que o aluno tenha desenvoltura suficiente pra interpretar um texto da maneira esperada, mas muitas vezes não propiciamos a vivência necessária para que a criança construa e reconstrua os seus próprios conceitos acerca dos plurais assuntos que circundam a sociedade em que vivemos. E, já que a nossa sociedade ainda não se configura em um ambiente alfabetizador, assegurar a democratização das experiências de contato

com a leitura é papel da escola. Para Corsino (2009), devemos considerar alguns pressupostos importantes para a concretização desse movimento:

A literatura como uma importante porta de entrada das crianças na cultura escrita e a compreensão de que a formação do leitor tem inícios nos primeiros versos de histórias ouvidas na infância, portanto, faz-se necessária uma mediação entre as crianças e o texto, função exercida pelos adultos que convivem com elas, o que inclui os professores de educação infantil (p. 2).

A mediação da leitura, apontada pela autora, afasta a proposta do manuseio não-intencional dos portadores textuais - retomando a crítica de Soares (2004) sobre a ideia equivocada de letramento. O professor que media a leitura incentiva o uso funcional da língua porque demonstra, com sua intervenção, as diversas formas de explorar a escrita: informar, dramatizar, emocionar, instigar, questionar. Sendo trabalhada por este eixo, a leitura instigará, dentre outros aspectos, o interesse pela escrita.

A partir desses conceitos, todo material escrito poderá ser explorado em sala de aula com a finalidade de aguçar a atração pela leitura. Desde calendários, gibis, jogos, enciclopédias, recortes de revistas, jornais até rótulos de produtos.

Sobretudo, o ambiente alfabetizador, além dos elementos táteis, deve ter a cultura alfabetizadora. Alimentar o discurso, a troca de conhecimento por meio da fala e deixar que a escrita faça parte do cotidiano da pré-escola são mais do que atitudes, são a força motriz para impulsionar processo de alfabetização.

Ao utilizarmos os diversos instrumentos disponíveis para alfabetizar, precisamos estar atentos aos objetivos que queremos alcançar, pois eles devem estar relacionados com as atividades desenvolvidas. Este é um dos pontos essenciais para que um trabalho alfabetizador seja desenvolvido.

Contudo, o desafio de criar um ambiente alfabetizador é grande e demanda o envolvimento não só do professor, mas a consciência da instituição escola como um todo, além das expectativas da sociedade sobre a alfabetização. Um local onde circulem as diversas fontes de leitura favorece o letramento, mas, sem mediação, não surte efeito sobre o processo por si só.

2.2 Alfabetizar na pré-escola como um conjunto de conceitos, de práticas e de condições

Um aspecto chama a atenção nas pesquisas sobre o conhecimento que se constrói na infância:

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram o que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. (FERREIRO, p. 20, 2011)

Com as palavras de Emília Ferreiro, inicio este tópico esclarecendo que o intuito deste trabalho não é atestar que a escola seja o único espaço onde a criança será capaz de se alfabetizar, de se ambientar com o mundo letrado. Na realidade, a intenção é levar à reflexão sobre como a alfabetização iniciada na pré-escola pode partir da função social da escrita para desenvolver esse processo.

Para ilustrar essa perspectiva, faço uso das ideias de Paulo Freire que insiste: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2003, p. 11). Sob esse olhar, é possível compreender a complexidade das representações infantis a respeito do que é a escrita e de como a sua bagagem cultural e vivência de mundo influenciam nessas representações. Ou seja, quando se considera a escola como única instituição capaz de legitimar o início da alfabetização, exclui-se a possibilidade de estimar o conhecimento que a criança traz consigo e que construiu através de sua experiência subjacente à vivência estritamente escolar.

Por esse motivo, é preciso “ver a criança como ser social que ela é” (KRAMER, 1986, p. 79), o que engloba conceber que a criança pequena produz cultura, participa e modifica a sociedade na sua própria condição de ser em formação, que não espera a “maturidade” para fazer intervenções no espaço e no tempo onde vive (TIRIBA, 2005).

Considerar o aprendizado como um objeto exclusivo da escola e válido apenas entre seus muros é negar o sentido que lhe é, ou deveria ser peculiar: ter utilidade e conexão com a vida social do indivíduo. Em outras palavras, posso dizer que o espaço pré-escolar, como local onde

se desenvolvem as relações sociais, precisa entender-se e ser entendido como mais um integrante de uma sociedade complexa e não como um espaço isolado do restante do mundo, onde os saberes são dissociados do cotidiano da “vida real” da criança e os conhecimentos são vazios de significados.

O agente fundamental nessa caminhada até uma pré-escola que tenha como foco valorizar a criança em todas as suas potencialidades é o professor. Tratando especificamente do tema alfabetização, Ferreiro (2011) aponta algumas práticas docentes que corroboram para experiências contrárias a essa perspectiva. Uma delas – muito decorrente, aliás – é alimentar a ideia de que o conhecimento é uma entidade, que vem de fora, que não pode ser construído e, por esse motivo, deve, simplesmente, ser imposto pelo professor e aceito pela criança. Ainda nessa linha de pensamento, considerando o poder da “entidade conhecimento”, criou-se a ideia de que o saber é imutável e está estabelecido, sem possibilidade de intervenção. Esta ideia se transpõe na terceira prática, quando as primeiras premissas são tão fortes que levam o sujeito a se ver e ser encarado como um espectador passivo, um receptor mecânico.

Como sabemos, nenhuma prática pedagógica é neutra e, quando as práticas docentes atingem negativamente a autoestima da criança durante o processo de iniciação à leitura e escrita, a problemática toma uma proporção ainda maior. Principalmente porque a alfabetização deficiente, é um dos fatores cruciais para o fracasso escolar, trazendo reflexos para a toda vida acadêmica do indivíduo.

Mas, como valorizar o saber infantil e, ao mesmo tempo, garantir que esse saber tenha vínculo com a introdução à leitura e escrita? A partir da literatura já produzida sobre o tema, supomos que é através da escuta das suas histórias, de suas experiências. Kramer nos esclarece que “história e linguagem são dimensões importantes de humanização: há uma história a ser contada porque há uma infância no homem” (KRAMER, 1999, p. 2). A fala infantil é carregada de conhecimento de mundo, e é a partir dessa fala que compreendemos em que patamar histórico nos encontramos, quais são as aspirações e anseios da nossa época. A partir desse pressuposto, a sensibilidade, a curiosidade e a atenção às palavras das crianças ganham novos contornos. São posturas que poderão, através dessas histórias, desenvolver a linguagem por meio de uma construção significativa, uma vez que contar um fato vivenciado – ou até uma estória – e ser ouvido e respeitado pelo que diz envolve sentimento de segurança, acolhimento e prazer em

contar e ouvir outras histórias, outras experiências.

Essa relação entre texto e contexto (FREIRE, 2003) muito tem a ver com a tríade do objeto da aprendizagem (FERREIRO, 2011), considerando as concepções que os professores e as crianças têm sobre o sistema de representação alfabética da linguagem. A tentativa de grafar o que faz sentido para a criança é uma consequência natural do desenvolvimento da oralidade. Por esse motivo, acreditar nas práticas mecanicistas como o único modo de alfabetizar é um erro.

Escrevemos porque falamos, porque ouvimos, porque desejamos nos expressar. Se o objeto da aprendizagem inclui registrar o que nos impulsiona a falar, a apreensão da escrita se torna mais leve e fluida porque se converte em um “sistema de representação” (FERREIRO, 2011, p. 19). Sem dúvida, o professor como integrante da tríade é quem deve compreender a importância de ensinar e incentivar a escrita baseada em conhecimentos relevantes.

Logicamente, o tempo que se leva desde a compreensão – por parte da criança – de que é possível fazer os registros dos nomes, das palavras e das histórias que circulam socialmente até a concretização da transcrição alfabética desses símbolos é extenso e essa conquista será galgada aos poucos. Para Kramer “alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo em construção” (1985, p. 104). Por isso a pré-escola tem um papel fundamental nesse processo. Ela pode garantir a ampliação e a qualidade desse tempo, desmistificando a prontidão que permeava as classes de alfabetização e que continuam presentes nas salas de aula do 1º ano.

Ferreiro (2011) nos aponta que a “‘prontidão para lecto-escritura’ depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita do que de qualquer outro fator que seja invocado. Não tem sentido deixar a criança à margem da língua escrita, ‘esperando que amadureça’” (p. 98). Sob esse aspecto, preencher o tempo que as crianças passam na pré-escola com exercícios motrizes é uma prática que não constrói os aspectos cognitivos envolvidos no processo de alfabetização.

A ideia de simples “preparação” para a escrita através de atividades que preconizam os movimentos repetitivos é, na verdade, um equívoco que inviabiliza a construção da aprendizagem conceitual da alfabetização (FERREIRO, 2011) porque limita o acesso das crianças às práticas de leitura e cerceia as ocasiões de ensaio espontâneo da grafia. Essa alienação, provocada pela escola, colabora para que, mais tarde, a alfabetização – a essa altura, já

convertida em simples código de transcrição das unidades sonoras - se torne cansativa e desestimuladora, tendo em vista a ausência de conexão entre a representação do sentido das palavras através da sua forma gráfica.

Durante as pausas livres, as crianças procuram, brincando, exprimir através das letras o que querem dizer. Nesses preciosos momentos, acontecem as tentativas de escrita. Podem ser listas de convidados, títulos para os desenhos, cartinhas para a professora e até livros. Vemos a curiosidade e a vontade de registrar o que elas pensam, à sua maneira. A abertura dessas possibilidades para a tentativa de escrever é pouco presente no Ensino Fundamental porque a sua rotina restritiva não promove o espaço para construções livres, coletivas e individuais. Essa é uma perspectiva que precisa ser levada em conta. Não há possibilidade de se construir um processo que tão complexo em um curto espaço de tempo. É preciso que a pré-escola favoreça esse período de empirismo para que não se perca a sutileza na descoberta da escrita.

Por outro lado, não tem sentido fomentar essas produções sem fazer as necessárias intervenções que favoreçam, tanto o desenvolvimento da construção do processo, quanto a interpretação da escrita das crianças. Para isso, investigar essas investidas deve ser tornar um hábito, pois é preciso estar atento e intimamente conectado com as expectativas delas a respeito da escrita, tecendo, aos poucos, uma representação gráfica cada vez mais adequada aos objetivos das construções.

Para Ferreiro (2011) ao prestar a atenção nessas produções, o professor deve levar em conta os *aspectos construtivos*, o que significa considerar o que a criança quis representar com as letras escolhidas, ao invés de pautar a análise puramente nos *aspectos gráficos* – localização das letras, qualidade do traço, inversões. Desta forma, ajudar a criança a entender que o que o uso das letras deve fazer sentido para formar palavras com significado socialmente inteligível e útil para a comunicação é mais proveitoso do que manter o foco pontual na caligrafia. Quando se compreende que a finalidade principal da escrita é a comunicabilidade, um novo olhar sobre o alfabeto se abre porque a criança percebe que o código deve ser comum a todos e não somente passível de decifração por ela mesma.

A partir daí, os diversos portadores textuais serão categóricos aliados para fortalecer a escrita por intermédio da sua função social. Ferreiro (2011) esclarece que as crianças “*iniciam o*

seu aprendizado do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura” (p. 95, grifo da autora).

A oportunidade de destrinchar esses diversos códigos nem sempre é comum a todos no ambiente familiar. Logo, trazer para as atividades na pré-escola jornais, placas de trânsito, encartes, exemplos de propagandas, entre outros, auxiliará no entendimento do que se quer dizer e para quem se quer dizer.

O objetivo de cada portador é diferente e trabalhar as diversas maneiras de comunicar-se através da escrita ajudará a dar a ela um uso social. Elaborar a construção de textos com finalidades diferentes edifica esse conceito. É possível propor a escrita de bilhetes, de convites para as festas da escola, de um diário da turma, um debate sobre as manchetes da semana e, dessa forma, sistematizar o uso funcional da língua.

Ferreiro (2011) exemplifica algumas situações em que as crianças trabalham cognitivamente, ao tentarem assimilar as diversas informações que recebem das mais variadas formas: podem ser informações que os próprios textos dão, por meio da televisão, embalagens, cartazes na rua; através de atos sociais que envolvam o ato de ler, como leitura de cartas e consultas de jornais e agendas; e informações destinadas diretamente a elas, como quando um adulto lhe lê uma história.

Esse trabalho cognitivo que incide sobre a função social da escrita demonstra que para o todo o ato da leitura, há uma significação por trás. Por isso, imprimir a marca gráfica é um ato complexo e precisa de um motivo. Logo, tentar inculcar a pura combinação sonora das letras dependerá um esforço tremendo, até que essa compreensão faça sentido para a criança, o que pode ser um procedimento muito frustrante.

Esta é uma forte contribuição da psicolinguística. Segundo Kramer, nesta concepção, “a discriminação visual e a habilidade motora são consideradas como critérios complementares, e não centrais” (KRAMER e ABRAMOVAY, 1985, p. 106). Estimular a cognição através de diversas práticas de leitura é um passo essencial para criar as condições adequadas à alfabetização. Como resume Ferreiro (2011):

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos num ambiente tico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais,

assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras. (FERREIRO, 2011, p. 99)

Ainda abordando as condições – agora, estruturais -, Kramer (1985) aponta muito problemas que fazem parte da realidade das escolas brasileiras e que, para além da prática do docente, são fatores determinantes para o desenvolvimento do processo. Entre esses fatores estão a superlotação das salas de aula, a escassez de materiais, a falta de merenda e a formação precária do professor.

Neste espaço onde há todas essas limitações, certamente, o grau de dificuldade para explorar os aspectos abordados aqui será muito maior. Pode ser que essa pré-escola pautar seu trabalho na formação de hábitos. Pode ser que ela tenda para exercer mais a função de guarda, do que a função educativa. Pode ser que ela exclua totalmente a possibilidade de iniciar algum aprendizado voltado especificamente para a apreensão da escrita.

O que não pode acontecer é a descrença na capacidade que a criança tem de aprender. Não se pode, em uma pré-escola, velar o conhecimento porque se julga que há um momento adequado para aprender. Não se pode deixar de explorar as suas potencialidades. Não se pode deixar de desenvolver a linguagem. Não se pode desperdiçar o tempo que as crianças passam na escola. Não se pode negar a palavra. Considerando essas ideias, sabemos que, de uma forma ou de outra, essas práticas serão alfabetizadoras.

CAPÍTULO III – FONTES DE INSPIRAÇÃO: A VIVÊNCIA

A escolha do tema desse trabalho não aconteceu à toa. Desde o início do curso de Pedagogia a minha inclinação para a Educação Infantil foi sendo construída e se fortaleceu aos poucos. Logo no terceiro período, fui convidada para trabalhar como auxiliar de uma turma de crianças de dois anos de idade, numa creche comunitária no município de Belford Roxo, que foi fundada para atender às demandas da comunidade. A partir daí, o encantamento com o universo infantil despertou a vontade de conhecer as suas especificidades e explorar cada vez mais as experiências educativas nesse segmento.

Mesmo me afastando por um tempo para conhecer também o Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Duque de Caxias, sempre fugia para turma da pré-escola. Nessa turma, realizei pesquisas para trabalhos Ciências Naturais, Matemática, Ciências Sociais. A cada segundo naquela sala, a capacidade de me surpreender aumentava. Em dois anos, os vi aprender a ser autônomos, a se sociabilizar, a classificar, a ordenar, reconhecer as cores, desenhar, pintar, contar, reconhecer as letras e a escrever. Sim, muitos, embora nem todos, aprenderam a ler. E mesmos os que não ainda não liam “formalmente” tinham a certeza de que liam. Apontavam para o caderno, passando os dedos em cima das palavras e diziam com muita firmeza o que, para eles, estava escrito lá. Assim eram com os livros, os murais, os painéis. Tudo na sala de aula poderia ser lido.

A partir daí, quase que instintivamente, passei a observar, admirada, como as práticas docentes e o ambiente propício a essas construções poderia dar voz à criança. Essa voz, que valorizada, se transformava em fluidez verbal e mais tarde - às vezes concomitantemente – se transformava em palavras escritas.

A seguir, apresentarei dois dos poucos relatos que representam partes de duas experiências valorosíssimas e que basearam este trabalho. A primeira foi vivenciada na creche comunitária. A segunda aconteceu durante o estágio na creche institucional da FIOCRUZ e foi registrada em forma de relatório. Ambos os relatos foram fundamentais para entender o papel ideológico que a Educação Infantil tem na tessitura do conhecimento, através do foco na autoestima das crianças e da estima pelos seus saberes. A partir daqui, os nomes serão substituídos por codinomes a fim de preservar a identidade dos envolvidos.

3.1 – O espaço da creche como alicerces da discussão

De acordo com experiências em creche, pude observar que o desenvolvimento cognitivo infantil, mesmo em crianças de 0 a 3 anos, está vinculado ao contexto cultural a qual estão inseridas na medida em que seus relatos, contestando as proposições teóricas, são tomados de consciência espacial, porém sem estratificação cronológica, mas abrangendo a totalidade de significados existentes e permitindo a nossa compreensão. Mesmo em crianças que ainda não têm domínio da fala, percebemos uma forte compreensão do espaço-tempo e suas manifestações concretas de conhecimento construído em conjunto com crianças um pouco maiores.

Para tal ilustração, seleciono o episódio em que João, de 16 meses, termina rapidamente seu almoço e sai em disparada para o banheiro, sem que houvesse tempo de brecá-lo. Chegando ao seu lugar preferido da creche, olha para mim, aponta para a sua escova de dente e se estica na tentativa de alcançá-la, enquanto eu – sem controle do almoço das crianças, porque estava responsável por orientar a higiene – vou até a porta do banheiro e pergunto a outra auxiliar: “Ana, será que o João terminou mesmo de comer?”. Antes que ela olhasse para o prato dele, João se adianta e diz, com firmeza: “Eu já papei!”. Apesar da fala não muito desenvolvida, o tom indignado e a expressão facial demonstraram clara ciência do seu “direito à higiene”, já que as responsabilidades pertinentes ao almoço foram cumpridas, como: comer a carne, experimentar os legumes e pegar a fruta depois. Assim como e com todas as crianças da creche, João percebeu que deve seguir uma rotina e não pode pular as etapas. O mais impressionante foi a sua autonomia a respeito das regras, não sendo mais necessário apresentá-las a ele todo o tempo, como é de costume fazer com qualquer bebê. Como é possível uma criança tão pequena construir esta noção que às vezes é tão custosamente apreendida por crianças maiores?

Ainda falando de enredo cultural, trago a experiência de Maria, de 2 anos e 11 meses, que apresentava um conhecimento incomum sobre frutas, vegetais e hortaliças. Na “Semana da Feira” – imposição da creche que não me agradava nem um pouco – as crianças realizavam atividades referentes aos produtos encontrados na feira, “aprendiam” a identificá-los por meio de desenho, murais, entre outros. No primeiro dia, as salas já estavam decoradas com uma cartolina que tinha desenhada uma cesta repleta de frutas dentro. Assim que bateu o olho na cartolina, Maria disse: “Olha, o ‘bacaxia’! Também tem tomatinho e beterraba e ‘oface’!”. O

inconformismo se instaurou porque era inaceitável que ela tivesse tanto conhecimento se a semana acabara de começar. Então, um interrogatório se iniciou:

- Mas, Maria, como você sabe de tudo isso?
- Ué, aquele dia que tava chovendo eu fui com a minha mãe também.
- Onde você foi?
- Fui na feira. Minha mãe botou tudo no carrinho.
- E ela comprou muitas coisas?
- O moço deu, o moço que mora na ‘ruinha’, botou no carrinho-de-mão pra ela.

Percebemos rapidamente do que se tratava. A sua mãe, como constatamos mais tarde, é catadora e conta com ajuda de vizinhos, inclusive do responsável pela feira, que toda semana separa a xepa para ela. Maria, diferentemente de seus colegas, possuía informações diferenciadas sobre aquele assunto. E, mesmo que as outras crianças tivessem a oportunidade de provar esses alimentos, muitas não sabiam o nome ou de onde vinham, ou para quê serviam, às vezes porque o consumo era uma imposição, outras porque passavam despercebidos pelo prato por serem “disfarçados” para camuflar o gosto, ou mesmo por não ser um hábito. O fato é que a sua noção de espaço, seus conceitos a respeito de compra e a temporalidade se entrelaçaram de forma a tornar muito compreensível o seu relato. Todas estas propriedades constroem uma rede pela qual podemos identificar diversos tipos de saberes independentes que juntos se encadeiam transformando a sua cognição, num processo concomitante ao desenvolvimento fisiológico, cultural e social. Não existe aprendizado isolado, não há etapas e nem destaque do seu cotidiano. Toda a sua vivência se aplica a esta transformação, contribuindo significativamente para os seus avanços.

O que é importante destacar, principalmente em se tratando de Educação Infantil, é que “é necessário superarmos uma concepção de infância em que a criança é sentida e tratada como sujeito passivo, e assumi-la como sujeito ativo, que se estrutura a partir/nas condições sociais objetivas e interfere na realidade produzindo cultura, fazendo história (...)” (TIRIBA, 1999). Essa concepção nos alerta sobre a prática, muito decorrente, de desconsideração do saber que a criança já traz consigo, antes de ingressar na creche/escola.

Em relatos de sua experiência escolar, Paulo Freire (2013) afirma que a sua professora alfabetizadora “aprofundou o trabalho de seus pais” e principalmente, clarificou que a sua

“leitura” de mundo foi fundamental para o seu desenvolvimento, mas que não fez dele “um menino antecipado em homem, uma racionalista de calças curtas” (p.15). Esta definição é, certamente, um argumento a favor prática educativa pautada sobre os interesses que as crianças demonstram.

Não é difícil imaginar que, diante desta clara demonstração de conhecimento de Maria, outros saberes poderiam ser construídos. As trocas das experiências das crianças ajudam a tecer não um novo conhecimento mais importante do que o outro, mas um conhecimento mais complexo, ampliado e – o que é mais significativo – compartilhado por todas as crianças. E cabe ao professor disponibilizar espaços, materiais e abertura para que as crianças continuem aprofundando os seus conhecimentos (TIRIBA, 1999). O problema é que a escola/creche sempre insiste em separar o saber cotidiano do saber curricular, quando, na verdade, esses saberes deveriam dialogar. Esse equívoco é produto justamente da crença de que há conhecimentos específicos e adequados para cada “fase do desenvolvimento” da criança, não podendo, assim, ser aceito o conhecimento que não é gerado dentro da escola/creche.

Conforme determinação das DCNEI (2009, p. 9) deve ser cumprido o direito da criança “à provisão e a proteção, como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente.” Logo, não se trata mais de uma utopia em volta da Educação em tempo integral nas creches. Trata-se de uma realidade há muito já discutida em vista do grande tempo mal aproveitado nas instituições de Educação Infantil. Tempo este inexorável para as crianças, dedicado somente à disciplina dos corpos e pouco atento às maravilhas das descobertas feitas por elas, minuto a minuto. Descobertas essas que são pouco exploradas, pouco prestigiadas, pouco compartilhadas, pouco levadas em conta e, muitas vezes, ignorada.

É urgente que essa concepção de professor que (acredita que) instala conteúdos nas mentes “vazias” das pobres crianças sem conhecimento seja superada. Este sofrimento pelo qual passam as crianças a fim de serem obrigadas a se apropriar e ter de se interessar por “coisas” que não fazem sentido para elas é cruel e não entra em diálogo com o real sentido do conhecimento: abstrair a noção de uma ideia. Ideia esta que eles já têm. É preciso que se ensine a refletir sobre os milhares de ideias que lhes surgem todos os dias, sobre os seus questionamentos e dúvidas, e não podá-los toda a vez em que tentam trazer a frente as suas descobertas. Pois, como afirma,

majestosamente, Paro:

O professor só exerce de fato seu poder, só se faz efetivamente educador, só se faz competente em sua profissão, isto é, só cumpre sua função social de construir personalidades humano-históricas, quando, por uma relação de risco, isto é, pela persuasão, logra construir em seu aluno um valor que permeia todo o seu aprendizado: o desejo de aprender. Ao fazer isso, ele potencializa o aluno incrementa seu poder-fazer. Daí para frente o aluno é autor da sua educação. (2008, p. 55)

3.2 - Análise sobre o estágio supervisionado em Educação Infantil

Este tópico tem por objetivo apresentar as observações das práticas pedagógicas da Creche Fiocruz, no período de Abril a Junho de 2011, articulando-as principalmente com os parâmetros legais de regulamentação da Educação Infantil e refletindo acerca das possibilidades de concretização destas determinações no espaço educacional que atende crianças até seis anos de idade. Sem influência do Projeto Político Pedagógico, terei como suporte unicamente a vivência “entre os muros” da instituição. É válido, também, salientar que o curto espaço de tempo das observações nos permite analisar, apenas, um recorte do que é a prática educativa no decorrer do ano.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, bem como as Leis de Diretrizes e Bases e o Estatuto da Criança e do Adolescente são os eixos norteadores fundamentais para examinar os aspectos que são cumpridos, ou não, dentro das exigências destes referenciais, pela Creche, no período acima citado.

Ao destrinchar o Projeto de resolução das DCNEI, temos a possibilidade de fazer o diálogo das suas definições com a prática educativa da Creche Fiocruz. No que tange o respeito à expressividade da criança como ser humano em processo de desenvolvimento, o exercício dessa indicação pelos profissionais da Creche se dá em todos os momentos: seja na escuta dos questionamentos das crianças, seja no registro de suas narrações nas atividades, nas conversas,

ou, como nas aulas de teatro, quando elas têm a “liberdade para expressar-se individualmente” (DCNEI, 2009, p. 9). Considero esse um ponto de extrema importância e por isso me atendo a ele inicialmente.

Assim como nos esclarece Paulo Freire (2003), a criança ao ingressar na escola já traz consigo múltiplas interpretações e conhecimentos do seu “mundo imediato”. Aquele mundo natural do início do seu desenvolvimento e que tem significado para ela. Com isso, a instituição que abrigará essa criança precisa entender e promover compartilhamento entre crianças e adultos das diversas “leituras de mundo”. Mediar e permitir estas investigações é a função do professor de Educação Infantil. E, para isso, é indispensável *oferecer os espaços, o tempo e os materiais necessários a que as crianças continuem pesquisando, criando e aprofundando seus conhecimentos a respeito das questões pelas quais já estavam interessadas*. (TIRIBA, 1999).

Através do respeito do ponto de vista e das opiniões das crianças, na escuta das histórias “do fim de semana”, por exemplo, as professoras da Creche instigam este entrosamento entre o cotidiano fora e dentro da creche, entre família e creche, construindo um ambiente acolhedor onde pude perceber, acima de tudo, a confiança dos pequenos nos adultos e a importância dada por todos às diferentes experiências vivenciadas por cada um.

Creio que esta seja a chave para que se cumpra a *função social de construir personalidades humano-históricas* (PARO, 2008), de indivíduos conscientes, desde muito cedo, de que seus registros e considerações produzem cultura e são valorizados como parte integrante do “mundo imediato” do qual participam.

Sobre a estrutura pode-se acrescentar aquilo que chama a atenção, para efeito destes diálogos de experiências, a Creche Fiocruz disponibiliza um imenso espaço de área verde e também espaços de área coberta onde acontece o encontro de crianças de todas as idades, que conversam juntas, que brincam juntas, que descobrem juntas e que, conseqüentemente, aprendem juntas. Essas áreas são exatamente *palcos de vivências, interações, aprendizados* (TIRIBA, 1999). Nestes locais, que são também considerados espaços de Educação – não só a sala de aula -, as crianças correm, caem, às vezes se machucam, se escondem, plantam as sementes que despencam das árvores e principalmente exercitam a solidariedade. Fortalecem as suas amizades quando ajudam uns aos outros. Descobrem o prazer do companheirismo quando percebem que a união favorece o sucesso de suas “missões”. Cuidadas e orientadas pelos adultos, sentem-se a

vontade para aprenderem o que tem vontade, naquele momento e depois contarem uns aos outros o que eles, agora, já sabem. Nessas conversas informais das crianças, no espaço de convivência, presenciei Gabriel, da turma do jardim, contando para os colegas mais novos sobre o Titanic. Foi um banho de conhecimento e todos nós, inclusive eu, ficamos mais íntimos da história do navio. Depois de uns dias, descobri que este assunto havia sido abordado na rodinha, por conta do interesse trazido pelo Gabriel.

No que diz respeito ao espaço físico, a Creche também atende aos Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças na medida em que as crianças têm direito à um ambiente aconchegante, têm direito à brincadeira e são incentivadas a terem zelo com seus brinquedos, além de poderem usá-los indiscriminadamente. Atende também aos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) quando disponibiliza um lugar apropriado para o “Cantinho de Leitura”, pela arquitetura favorável a visão das crianças para a área externa e pelos espelhos que permitem que elas se olhem na hora que quiserem.

As crianças também têm acesso a aparelhos midiáticos (DCNEI, art. 9º) e estes, inclusive, são utilizados pelas professoras como meio de pesquisa sobre os assuntos do interesse deles. Na semana em que o assunto recorrente era dinossauros, eles assistiram a vídeos no computador. Também levam DVDs para compartilhar com os colegas os seus filmes preferidos.

A avaliação das crianças é feita através de registros, como determina as LDB, no artigo 31, nos “Diários de Bordo” dos professores, onde eles relatam as atividades ocorridas no dia e o desempenho das crianças frente aos estímulos.

A comunicação entre pais e professores se dá nos arredores da instituição, onde todos têm livre acesso, e também através das anotações nas agendas que cada criança tem.

A transparência das propostas diárias também é um ponto bastante interessante, por estar visível a todos nos murais da área externa. Esta forma de registro, os murais, também tem como objetivo expor as produções das crianças a inteirar os pais sobre quais assuntos estão sendo abordados em determinado momento.

Para um bom atendimento as crianças e para que sejam cumpridas as especificações dos referenciais para a Educação Infantil é necessário, obviamente, que a equipe trabalhe em conjunto pelo mesmo objetivo. É fundamental, também, que o espaço físico da instituição permita este trabalho colaborativo. Além de uma equipe pedagógica que se mantenha

pesquisando sobre as novas concepções de qualidade e dê apoio ao educador no sentido de estar próxima para ouvir as suas dúvidas e alerta-lo sobre suas práticas. O que, na verdade, vemos nas instituições que não cumprem estes referenciais é uma falta de informação. É, justamente, a falta de união entre os educadores e a busca por objetivos de educação não muito claros e muitas vezes sem sentido.

Como aspecto mais importante na observação realizada na Creche Fiocruz, tenho, agora, uma confirmação de que a proposta destes referenciais não é utópica e nem muito menos inviável. São princípios básicos para um segmento da Educação que, hoje, merece um olhar mais cuidadoso acerca dos seus objetivos e da sua “razão de existir”. Não podemos mais admitir que nossas crianças entrem nas creches e vejam desperdiçados o seu tempo vital, o tempo de aprendizado, o tempo, protegido por lei, para desenvolvimento integral e que é desprestigiado na medida em que não se entende a criança como sujeito ativo e atuante no momento histórico que se encontra. Não existem mais adultos do futuro, existem crianças do presente.

Considerações finais

Neste trabalho, acredito ter alcançado o objetivo de levantar as questões que observei ao longo das vivências, em espaços de Educação Infantil, sobre os aspectos que incentivam a alfabetização na pré-escola.

Ainda que esse seja um tema controverso, é necessário que essa discussão se estenda para além das produções acadêmicas e passe a permear o âmbito escolar, pois no cenário educacional em que nos encontramos, já não é mais possível deixarmos de investir no conhecimento por acharmos que cada conteúdo tenha um momento adequado para ser ensinado.

A cultura alfabetizadora, precedente a prática, ainda não se estabeleceu com a suficiente força que precisa para que encaremos esse processo com a importância devida.

Por isso, construir uma sociedade letrada deve ter como princípio uma infância letrada, uma escola emancipadora e, principalmente, a valorização da cultura.

A partir daí, poderemos, então, garantir, em todas as camadas da sociedade, uma Educação mais justa e igualitária.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil;** Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009.

_____. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.**

CAMPOS, M. M. **Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica.** In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 28, p. 53-59, outubro de 1978.

_____. **A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental.** In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 1, p. 15-33, jan/abril de 2011.

CORSINO, P. **Reflexões sobre a leitura literária em instituições de educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro.** UFRJ, RJ, 2009.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2011.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação infantil no Brasil:** avaliação qualitativa e quantitativa (Relatório Final). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2003.

IBGE. **Censo 2010.** Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Consultado em: 15 jun. 2013.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Santa Cruz do Sul, RS: dez. 2007. 1-25 p.

KRAMER, S.; ABRAMOVAY, M. **Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade.** In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 52, p. 103-107, fevereiro de 1985.

KRAMER, S. **O papel social da pré-escola.** In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação

Carlos Chagas, n. 58, p. 77-81, agosto de 1986.

_____. **O papel social da educação infantil**, enviado a Revista de textos do Brasil, Ministério das relações exteriores, 1999.

MELLO, M. B. de. Os mundos: um estudo sobre mudanças nas representações infantis. In: LOPES, J. J. M. L. (org). **Diálogo de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói – RJ: Editora da UFF, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

PARO Vítor. **Educação como exercício do poder, crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. **Alfabetização: a resignificação do conceito**. *Revista Alfabetização e Cidadania*, nº 16, julho de 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Poços de Caldas, MG: out. 2004.

SOUZA, S. J. **Pré-escola: em busca de suas funções**. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 48, p. 74-76, fevereiro de 1984.

TIRIBA, L. **Educação Infantil: espaços e rotinas para quê?** In: *Anais do I Congresso Nacional de Reorientação Curricular de Blumenau/SC*. Blumenau, FURB/SME, junho de 1999.

_____. **Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas**. Rio de Janeiro: Ática, 2005.

TEBEROSKY, A. **Debater e opinar estimulam a leitura e escrita**. *Revista Nova Escola*. Editora Abril, 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/debater-opinarestimulam-leitura-escrita-423497.shtml>>. Acesso em: 14 fev. 2012.