

ROSEMEIRE MESSA DE SOUZA NOGUEIRA

**O ENSINO - APRENDIZAGEM DA LEITURAE DA
ESCRITANA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 4 A 5 ANOS:
CONCEITOS E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande – MS
2009**

ROSEMEIRE MESSA DE SOUZA NOGUEIRA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA
ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 4 A 5 ANOS:
CONCEITOS E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS**

Tese apresentada como exigência final para a obtenção do grau de Doutor em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob orientação da Prof^a. Dr.^a Alda Maria do Nascimento Osório

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande – MS
2009**

COMISSÃO JULGADORA

Prof.^a. Dr.^a Alda Maria do Nascimento Osório

Prof.^a. Dr.^a Alessandra Arce

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

Prof.^a. Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva

Prof.^a. Dr.^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

Prof.^a. Dr.^a Maria Emília Borges Daniel

Não sinto o mesmo gosto nas palavras:
oiseau e pássaro.
Embora elas tenham o mesmo sentido.
Será pelo gosto que vem de mãe? De língua mãe?
[...]
Penso que seja porque a palavra pássaro em
mim repercute a infância
e oiseau não repercute.
Penso que a palavra pássaro carrega até hoje
nela o menino que ia de tarde pra
debaixo das árvores a ouvir os pássaros.
[...]

Manoel de Barros

*Aos meus filhos, Flávio e Isadora,
que entre sorrisos e brincadeiras
vencem as dificuldades, me ensinam e
aprendem a viver.*

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr.^a Alda Maria do Nascimento Osório que, com conhecimento e firmeza, me orientou neste trabalho. Pelas palavras certas nas horas de dúvidas, pelas palavras de incentivo nos momentos em que precisava iniciar uma nova etapa. Pela audição silenciosa, quando sabia que eu precisava ouvir a minha própria voz.

Ao programa de Pós-graduação em Educação da UFMS/CCHS e aos professores e funcionários do programa, em especial, à querida Jaqueline.

À FUNDECT, pelo financiamento para a realização da pesquisa.

Às professoras e coordenadoras, que concederam as entrevistas e proporcionaram os encontros dentro das instituições de educação infantil, pela disposição em participar da pesquisa, abrir as portas de suas salas de aula e contar um pouco de seu trabalho.

Aos profissionais lotados na SEMED, que concederam entrevistas.

A toda equipe da SEMED, que nos apoiou e, muitas vezes, auxiliou. Agradeço, especialmente, à Coordenadoria de Educação Infantil, à Coordenadoria de Ensino Fundamental e ao Setor de Estatística.

Aos professores da Faculdade de Educação/Universidade Federal da Grande Dourados, que devido ao meu afastamento ficaram com mais trabalho.

À minha mãe, Laurinda, que, muitas vezes, cuidou de meus filhos para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

Aos meus filhos e aos meus irmãos Ronilso e Romildo, pelos momentos compartilhados.

A todos os amigos, que me apoiaram, especialmente, Sônia Vieira, Rogério, Mariete, Sônia Borges, Maria Alice, Mariclei, Magda, Marilda, Míria, Anamaria e Bartolina.

RESUMO

Este estudo refere-se a uma tese de doutorado que tem como objetivo analisar os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de professores de Educação Infantil de quatro a cinco anos e as práticas geradas por esses conceitos. Os sujeitos participantes da investigação foram oito professoras e duas coordenadoras que trabalham em Centros de Educação Infantil e pré-escolas de escolas, da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, a qual considera os sujeitos como seres concretos dentro de uma realidade social, e possibilita apresentar um estudo teórico sobre a temática, mostrar os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita a partir da análise das falas, coletadas por meio de entrevistas semi-estruturadas que propiciaram um diálogo com as professoras. Para melhor compreender as falas, procuramos obter um conhecimento sobre o contexto, por isso, fizemos a leitura de documentos e estudo bibliográfico que nos auxiliou a analisar a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS para a Educação Infantil e os Projetos Pedagógicos das unidades educacionais onde as professoras entrevistadas trabalham. Para compreender esse contexto necessitamos, também, da leitura dos planejamentos de ensino, dos cadernos das crianças e de conhecer as salas de aula. Como resultados da pesquisa, encontramos conceitos de ensino da leitura e da escrita de professoras, que trabalham em um contexto que mostra alguns avanços, até o ano de 2008. Uma vez que houve um crescimento na contratação de professores concursados nos CEIMs e pré-escolas de escolas, e, além disso, todas as coordenadoras de CEIMs fizeram o curso de Pedagogia. Porém, o número de professores ainda é baixo, pois comparando-se com o total de profissionais que trabalham diretamente com a criança nos CEIMs, os professores representam apenas 34,66%. No que se refere à organização do trabalho pedagógico, os CEIM e pré-escolas das escolas possuem rotinas inflexíveis que levam o professor a manter as crianças dentro das salas, podendo usufruir pouco do espaço externo, prejudicando o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças. Nesse contexto, percebemos que quatro professoras apresentam conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e que as práticas estão em conformidade com as “pressões” e condições materiais do local; três delas têm concepções que as influenciam no desenvolvimento de uma prática pedagógica de enfrentamento às dificuldades e aos fatores intervenientes oriundos de outras formas de pensar; e três professoras que, por estarem em conflito, não conseguem modificar a totalidade de sua prática docente, mas conseguem criar momentos de leitura, de escrita e de brincadeiras com as crianças dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: Leitura e escrita; Conceitos de ensino-aprendizagem; Prática pedagógica; Professor de educação infantil.

ABSTRACT

This study refers to a Doctor's thesis aiming to analyze the concepts related to teaching-learning of reading and writing of teachers skills from Elementary School of four to five-year-old kids and the practices stemmed from these concepts. The individuals who took part in this investigation were eight teachers and two coordinators that work in Centro de Educação Infantil (CEIM) - Elementary School Centers - and Preschools of schools from Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS (Municipal System of Education). This is a qualitative research based on a historic-cultural perspective which considers the individuals as concrete beings in a social reality, which makes it possible to present a theoretical study about the theme. Also, it shows the concepts related to the teaching-learning of the reading and writing taken from the speeches analyzes gathered by semi-structured interviews which favored a dialogue with the teachers. It was attempted to take a knowledge about the context in order understand the speeches better and for this reason, documents were read and a bibliographic study was done for analyzing the Pedagogical Proposal of Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS for Elementary School and Pedagogical Projects from the Educational Centers, where the interviewed teachers work. It was also carried out a searching on the teaching plans and children notebooks, besides an acquaintance with the classroom environment for understanding this context. As a result, it was found concepts of reading and of teachers who work in a context that show that Elementary School in Dourados/MS moved forward in 2008 as teachers were effectively employed for working in CEIMs and Preschools of schools. Moreover, all CEIMs' coordinators were graduated in Pedagogy. Yet, the number of teachers are low, as it is compared to the total of professional who directly work with a child in CEIMs, those teachers are just 34,66 %. Regarding to the pedagogical work organization, CEIMs and Preschools of schools have inflexible routines that make teachers keep their children inside classrooms and doing so they are not able to enjoy outside environment and consequently damage their development of reading and writing. In this context, it is realized that four teachers whose concepts of teaching-learning of reading and writing and practices are in conformity to the "pressures" and local material conditions. Three of them have conceptions which influence them in developing a pedagogical practice of facing the difficulties and interfering factors from other ways of thinking. And three of them, although are in conflict and cannot modify their whole teaching practice, are able to provide reading and writing situations, besides having fun with their children inside and outside classroom.

Key-words: Reading and Writing; Concepts of teaching-learning; Pedagogical Practices; Elementary School Teachers.

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur une thèse de doctorat qui a comme objectif d'analyser les concepts de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture de professeurs de l'Éducation Infantile de quatre à cinq ans et les pratiques engendrées par ces concepts. Les sujets participants de l'enquête furent huit professeures et deux coordinatrices qui travaillent dans des Centres d'Éducation Infantile et écoles maternelles, du Réseau Municipal de l'Enseignement de Dourados-MS. Il s'agit d'une recherche à caractère qualitatif fondée sur la perspective historique-culturelle, laquelle considère les sujets comme êtres concrets dans une réalité sociale, et viabilise la présentation d'une étude théorique sur la thématique, la représentation des concepts de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture à partir de l'analyse des témoignages, recueillis au moyen d'entretiens à demi organisés qui ont permis un dialogue avec les professeures. Pour mieux comprendre les témoignages, nous nous sommes intéressés au contexte, pour cela, nous avons fait la lecture de documents et d'une étude bibliographique, qui nous a aidés à analyser la Proposition Pédagogique du Réseau Municipal de l'Enseignement de Dourados-MS pour l'Éducation Infantile et les Projets Pédagogiques des unités éducationnelles où les professeures interviewées travaillent. Pour une meilleure compréhension de ce contexte, nous avons aussi eu besoin de lire les planifications de l'enseignement, les cahiers des enfants et connaître la salle de classe. Comme résultats de la recherche, nous avons rencontré des concepts de l'enseignement de la lecture et de l'écriture de professeures, qui travaillent dans un contexte qui montre que l'éducation infantile à Dourados-MS a eu quelques avancées jusqu'en 2008. Car il y a eu une augmentation de l'embauche de professeurs sur concours dans les CEIMs et écoles maternelles. Et puis, toutes les coordinatrices de CEIMs ont suivi un cours de Pédagogie. Néanmoins, le nombre de professeurs est encore bas, car en comparant avec le total de professionnels qui travaillent directement avec l'enfant dans les CEIMs, les professeurs représentent à peine 34,66%. Pour ce qui est de l'organisation du travail pédagogique, les CEIMs et écoles maternelles possèdent des routines inflexibles qui amènent le professeur à maintenir les enfants dans les salles, pouvant profiter peu de l'espace externe, ce qui nuit au développement de la lecture et de l'écriture des enfants. Dans ce contexte, nous nous apercevons que quatre professeures présentent des concepts de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture et que les pratiques sont en conformité avec les « pressions » et conditions matérielles du local ; trois d'entre elles ont des conceptions qui les influencent dans le développement d'une pratique pédagogique d'affrontement des difficultés et des facteurs provenant d'autres formes de penser ; et trois professeures qui, en étant en conflit, ne parviennent pas à changer la totalité de leur pratique d'enseignant, mais parviennent à créer des moments de lecture, d'écriture et de distractions avec les enfants à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe.

Mots-clé : Lecture et écriture ; Concepts d'enseignement-apprentissage ; Pratique pédagogique ; Professeur d'éducation infantile.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

| | |
|--|------|
| Quadro 1: Caracterização das professora entrevistadas no CEIM. Duração da entrevista e dos contatos anteriores e posteriores à entrevista..... | 130 |
| Quadro 2: Caracterização das professoras entrevistadas na pré-escola da escola. Duração da entrevista e dos contatos anteriores e posteriores à entrevista. | 162 |
| | |
| Tabela 1: Número de escolas da zona urbana e rural com pré-escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, com os respectivos números de matrículas, nos anos de 2000 e 2006. | 108 |
| Tabela 2: Número de CEIMs da Rede Municipal de Ensino localizados na cidade de Dourados-MS, com os respectivos números de matrículas, nos anos de 2000. a 2007..... | 109 |
| Tabela 3: Matrículas na creche e pré-escola, nas dependências da Rede Municipal e privada, no município de Dourados - MS..... | 109 |
| Tabela 4: Número de crianças de 0 a 6 anos atendidas em Dourados-MS no ano 2001. | 110 |
| Tabela 5: Formação de professores da Educação Infantil de 1998 a 2002..... | 112 |
| Tabela 6: Formação de professores da Educação Infantil | 1134 |
| Tabela 7: Formação de Recreadores dos CEIMs..... | 114 |
| Tabela 8: Tabela comparativa entre o número de professores e recradores dos CEIMs..... | 116 |
| Tabela 9: Tabela comparativa entre o número de professores, recreadores e estagiários nos CEIMs, no ano 2007. | 116 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIA - Bloco Inicial de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Dourados.

CEIM - Centro de Educação Infantil Municipal.

CEI - Centro de Educação Infantil.

COEDI - Coordenadoria Geral de Educação Infantil, um órgão do Ministério da Educação brasileiro.

COMED - Conselho Municipal de Educação de Dourados.

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério.

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais.

NEI - Núcleo de Educação Infantil.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

PRODAC - Programa Douradense de Ação Comunitária.

PRONAV - Programa Nacional de Assistência Voluntária.

PRÓ-SOCIAL - Fundação de Promoção e Assistência Social.

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

REME – Rede Municipal de Ensino.

SEE – Secretaria de Estado de Educação.

SEMASES - Secretaria Municipal de Assistência e Economia Solidária.

SEMASHC - Secretaria Municipal de Assistência Social, Habitação e Cidadania.

SEME - Secretaria Municipal de Educação.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Dourados.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados.

SUMÁRIO

| | |
|---|--------------------------------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO I | |
| FUNDAMENTOS DO MÉTODO E DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA | 30 |
| 1 A concepção de pesquisa na perspectiva histórico-cultural | 30 |
| 1.1 O contexto ideológico: a busca do sentido na teoria bakhtiniana | 36 |
| 1.2 A não simetria | 389 |
| 1.3 O sentido e o significado na teoria vygotskyana | 40 |
| 1.4 A pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural | 44 |
| 1.5 A análise dos dados | 46 |
| CAPÍTULO II | |
| A CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: A PRÁTICA DOCENTE COM CRIANÇAS PEQUENAS | 50 |
| 2.1 A mediação semiótica | 50 |
| 2.1.1 O ensino-aprendizado da linguagem | 52 |
| 2.2 O jogo e a brincadeira | 56 |
| 2.3 A emoção | 61 |
| 2.4 O ensinar-aprender: contribuições da teoria Bakhtiniana | 62 |
| 2.4.1 A intermediação semiótica | 63 |
| 2.4.2 A linguagem | 65 |
| 2.5 O ensino-aprendizagem | 68 |
| CAPÍTULO III | |
| CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | Erro! Indicador não definido. |
| 3.1 O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva histórico-cultural | 73 |
| 3.1.1 O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita | 75 |
| 3.1.2 Gestos, desenhos e escrita | 76 |
| 3.1.3 Rabiscos, Imagens e Escrita | 790 |
| 3.1.4 Dialogicidade e Leitura | 84 |
| 3.1.5 A promoção de diferentes linguagens | 87 |
| 3.2 Ensinar X Não Ensinar a Ler e a Escrever | 92 |
| CAPÍTULO IV | |
| A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS: O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO | 101 |
| 4.1 A Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dourados | 101 |
| 4.2 A quantidade de atendimento na Educação Infantil do Município | 108 |
| 4.3 Professores, recreadores e estagiários | 111 |
| 4.4 A Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil | 116 |
| 4.5 O planejamento em forma de projeto de ensino | 118 |

| | |
|---|-----|
| 4.6 Os Projetos Políticos Pedagógicos da Educação Infantil | 120 |
| 4.6.1 Os PPPs e o conceito de ensino de leitura e de escrita..... | 122 |

CAPÍTULO V

CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO CEIM..... 130

| | |
|---|-----|
| 5.1 O conceito de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil..... | 131 |
| 5.2 O motivo de ensinar e aprender a ler e a escrever na educação infantil..... | 137 |
| 5.3 A prática das professoras do CEIM | 141 |
| 5.3.1 Retomando os conceitos..... | 144 |
| 5.3.2 Dúvidas e certezas..... | 145 |
| 5.4 As condições em que o ensino-aprendizagem acontece..... | 147 |
| 5.5 O local das brincadeiras das crianças..... | 149 |
| 5.6 A rotina do CEIM | 152 |
| 5.7 A prática docente direcionada para as diferentes linguagens..... | 155 |
| 5.8 Os interesses que cada um defende..... | 157 |
| 5.9 Ensinar e aprender a leitura e a escrita no CEIM..... | 159 |

CAPÍTULO VI

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA DA ESCOLA **Erro! Indicador não definido.**

| | |
|---|------|
| 6.1 O conceito de ensinar-aprender a leitura e a escrita na pré-escola..... | 163 |
| 6.2 O motivo de ensinar e aprender | 164 |
| 6.3 O como ensinar | 168 |
| 6.4 Revisão dos conceitos..... | 174 |
| 6.4.1 A fala da Professora C | 175 |
| 6.4.2 As falas das Professoras D e K | 175 |
| 6.4.3 A fala da Professora G | 176 |
| 6.5 Condições de trabalho para ensinar e aprender..... | 178 |
| 6.6 As diferentes linguagens | 184 |
| 6.6.1 A linguagem oral..... | 1890 |
| 6.7 Os diferentes interesses..... | 189 |

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO..... 192

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 206

APÊNDICES 220

| | |
|---|-----|
| Apêndice N° 01: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 220 |
| Apêndice N° 02: Termo de anuência | 222 |
| Apêndice N° 03: Roteiro das entrevistas..... | 223 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil de quatro a cinco anos. Tem como sujeitos oito professoras¹ e duas coordenadoras que trabalham na Rede Municipal de Ensino de Dourados – MS, em CEIMs (Centros de Educação Infantil Municipal) e pré-escolas de Escolas, nos anos de 2006 a 2008.

O interesse pela temática nasceu durante nosso trabalho como professora das disciplinas de Metodologia e de Prática de Ensino em Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da UFMS/Campus de Dourados, no período de 2000 a 2004 e na UFGD no ano de 2005.

A docência possibilitou um conhecimento sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na Rede Municipal de Ensino, que está sob a gestão da SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Dourados) - Coordenadoria de Educação Infantil, criando a necessidade de aprofundar estudos sobre a concepção de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de professores.

A Educação Infantil, hoje, é um direito da criança conforme a Constituição de 1988 e é a primeira etapa da Educação Básica, de acordo com a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei 9394/1996.

Porém, a Lei 11.114/2005 altera os Artigos 30, 32 e 87 da referida LDBEN e torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Com isso, passamos a ter uma Educação Infantil com crianças de zero a cinco anos, de modo que a pré-escola corresponde ao atendimento das crianças de quatro a cinco anos.

Mesmo com a referida alteração, entendemos que o ensino da leitura e da escrita constitui-se como uma prática constante na pré-escola de Dourados-MS. Porém questionamos a forma como esse ensino acontece.

Dourados-MS é parte integrante do contexto nacional, onde o ato de ensinar a leitura e a escrita na pré-escola tem sido realizado. A exemplo desse ensino, temos no Brasil propostas registradas nas seguintes obras: Heloisa Marinho (1978), Sônia Kramer (1989, Ana Maria Popovic (1975), Flávia Santos de Oliveira Lima (1987) e Madalena Freire (1985). Além dessas obras, pesquisas trazem discussões sobre a

¹ Utilizamos o feminino quando tratamos das professoras que foram entrevistadas. Mas utilizamos o masculino quando fazemos reflexões sobre o professor de Educação Infantil em geral.

linguagem escrita na pré-escola, tais como, Delgado (1998), Silva (2005) e Mendonza (2002).

Nesse contexto, as pesquisas e as propostas pedagógicas indicam avanços na concepção de alfabetização na pré-escola, mas indicam também permanências de propostas tradicionais.

Com a temática da leitura e da escrita, questões importantes foram analisadas no “I Simpósio Nacional de Educação Infantil: Conferência Nacional de Educação para todos”. Nos Anais desse simpósio, que foi elaborado pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC) (Brasil, 1994), a leitura e a escrita são tratadas dentro de questões amplas, mostrando a preocupação em elaborar um currículo para a Educação Infantil voltado para as necessidades da criança em seu contexto cultural.

Esse documento evidencia o binômio cuidar-educar, tendo como eixos a linguagem, o jogo e as diferentes áreas de conhecimento. Percebe-se a tendência de que a leitura e a escrita não sejam tratadas como disciplina, mas como elemento cultural que compõe a Educação Infantil de qualidade; de maneira que a criança vivencie o ler e o escrever durante diferentes trabalhos voltados ao desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo e desenvolva o conhecimento de si e do mundo natural e social.

No ano de 1996, o MEC (Ministério da Educação e Cultura), por intermédio da COEDI (Coordenadoria Geral de Educação Infantil), produziu o documento de título “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e construção de uma metodologia de análise”. A elaboração desse documento tinha por objetivo criar uma diretriz para diagnosticar e avaliar as propostas pedagógicas/curriculares ou projetos pedagógicos² que estavam sendo elaborados nas unidades de Educação Infantil brasileiras e também desenvolver orientações para dar subsídios de análise, avaliação e elaboração de propostas pelas instâncias executoras nos estados e municípios.

Esse documento (Brasil, 1996) aponta um diagnóstico elaborado por meio da análise de 45 projetos pedagógicos, sendo 25 provenientes de sistemas estaduais e 20 municipais (todos de capitais) e também da visita a cinco unidades educacionais (uma em cada região do país).

² Os termos propostas pedagógicas/curriculares ou projetos pedagógicos são utilizados no documento (Brasil, 1996), como sinônimos. Do mesmo modo, em Kramer (1997) são utilizados como sinônimos.

Dessa forma, apresenta os resultados do diagnóstico, dos quais destacamos a análise sobre a alfabetização na pré-escola. Assim, conforme o documento, todos os projetos tratam de alfabetização, e a concepção predominante é o sentido restrito, sendo “entendido enquanto domínio do código” (Brasil, 1996, p. 44).

Segundo o documento (Brasil, 1996, p.45), os dados coletados nas visitas mostram mais frequência nas duas concepções antagônicas de alfabetização detectadas nas propostas pedagógicas. Além disso, mostram contradições em relação aos discursos, de forma que havia práticas espontaneistas, que “[...] não assumiam a alfabetização como meta, apesar de esta ser defendida no documento; práticas condutistas, limitadas ao trabalho de apropriação do código, em oposição ao discurso construtivista que aparece no texto escrito [...]”.

O documento (Brasil, 1996, p.45) expõe uma crítica negativa à alfabetização em sentido restrito, no que se refere ao trabalho desenvolvido com as crianças de seis anos quando este “[...] limita-se à codificação e decodificação de sinais gráficos, de forma mecânica e repetitiva, através de métodos silábicos e outros materiais totalmente ultrapassados”. E apresenta crítica positiva ao que chama de “contraposição a esse tipo de trabalho”, quando a pré-escola não coloca a alfabetização no centro do trabalho, uma vez que o centro está nos jogos, brincadeiras, relações afetivas, interações sociais, não deixando de contemplar o ensino de leitura e escrita. Nesse trabalho, os técnicos perceberam que as crianças de seis anos aprendiam a ler e a escrever, com condições de codificar e decodificar os signos lingüísticos (Brasil, 1996, p.45).

Dessa forma, esse documento busca dar referências aos professores e a órgãos gestores nos estados e municípios e, com isso, construir o currículo na Educação Infantil.

Porém, no ano de 1998, o MEC modificou a forma de atuação e sem dar continuidade ao debate que vinha acontecendo aprovou e publicou o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) e, em 1999, aprovou a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1999).

O RCNEI (Brasil, 1998) não fez a interlocução com o debate que vinha se estabelecendo desde o referido I Simpósio Nacional. No RCNEI, a leitura e a escrita aparecem de forma isolada dentro do estudo da área de Língua Portuguesa, com característica de disciplina. O documento como um todo valoriza a leitura de vários tipos de textos, as brincadeiras, os jogos, o movimento, a linguagem oral, mas como compartimentos separados (Cerisara, 2002, 2003; Faria e Palhares, 2003).

Notamos que os Referenciais acabaram por fazer parte do cenário da Educação Infantil, marcando um momento histórico e sendo utilizados como base na elaboração dos Projetos Pedagógicos.

Desse modo, percebemos que diferentes propostas pedagógicas foram formuladas com base em diferentes concepções teóricas, assim, muitas práticas foram desenvolvidas conforme os conceitos sobre a educação da criança pequena. Assim, em algumas delas há a preocupação em ensinar a leitura e a escrita sem perder de vista o pensar mais amplo sobre a criança. Cabe a nós refletir a forma como os professores compreendem essas concepções.

Atualmente, os professores de Educação Infantil, conforme suas vivências e estudos, elaboram conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e, a partir desses conceitos, realizam sua prática pedagógica. Contudo questionamos quais são os conceitos e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Os estudos sobre a linguagem e a cultura, definidas nas teorias Vygotskyana e Bakhtiniana, têm provocado novas reflexões sobre o trabalho pedagógico com a linguagem escrita na Educação Infantil. Entre as preocupações destacamos a necessidade de que o ensino ocorra em um contexto de múltiplas linguagens, em que a escrita e a leitura não tomem todos os lugares, mas sejam elementos integrantes de uma educação que não esqueça as brincadeiras da infância, assim como os desenhos, o teatro, o manuseio de diversos materiais, o conhecimento de si, dos outros, da natureza, etc (Garcia et al. 1993 e 2000; Perez e Sampaio, 1998).

Portanto, quando falamos de ensino da leitura e da escrita, este não pode estar circunscrito a ele mesmo. Outros conhecimentos estão inter-relacionados, impedindo que a linguagem escrita seja tratada na ausência da discussão acerca de outras linguagens. Por isso, nesta pesquisa, colocamos o ensino dessa linguagem no interior de uma educação que pensa a criança em sua integralidade, quando deve ser considerada a organização do espaço, o diálogo, o respeito ao coletivo que participa do trabalho pedagógico (crianças e adultos).

Essa concepção nos faz questionar a educação oferecida nos CEIMs e nas Pré-escolas de Dourados e pensar sobre o entendimento dos professores acerca da mesma.

Com base na perspectiva histórico-cultural, compreendemos que a prática do professor na Educação Infantil deve estar voltada ao desenvolvimento de situações de ensino-aprendizagem com as crianças, visando, entre outros elementos,

que estas conheçam o significado social da leitura e da escrita e dêem os primeiros passos em direção à aprendizagem do código.

Porém, estudiosos da educação infantil têm questionado a pertinência do mesmo com crianças pequenas (Mello, 2005). Outros reafirmam a necessidade e a especificidade desse ensino na pré-escola, como Arce e Martins (2007). Nesse sentido, nos estudos bibliográficos, nos dedicamos a refletir sobre o significado de ensinar e aprender na educação infantil e, em seguida, pensar sobre o ensinar e o aprender a leitura e a escrita.

Conforme documento BIA (Orientação Pedagógica para o Bloco Inicial de Alfabetização, SEMED, 2008, p.10), a educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dourados possui “[...] 27 escolas urbanas, 04 escolas urbanas distritais, 09 escolas rurais multisseriadas e 24 Centros Municipais de Educação Infantil [...]”. Além dos CEIMs, há também 04 CEIs (Centros de Educação Infantil) conveniados com instituições de fins privados. De modo que a maioria das escolas municipais oferece a pré-escola, com o atendimento para crianças, principalmente, de cinco anos de idade.

Até o ano de 1999, as creches, que deram origem aos CEIMs, eram administradas pelo órgão de assistência social. A gestão vinculada à educação é um fato relativamente novo. Inquietamo-nos com as concepções adotadas pelos professores que hoje atuam nessas instituições. Preocupamos-nos também com as pré-escolas localizadas nas escolas, pois estão separadas dos Centros Educacionais de Educação Infantil Municipal. Questionamos quais conceitos e práticas as professoras produzem nesses contextos?

Afirmamos que os professores da Educação Infantil têm vivências que os fazem elaborar conceitos acerca do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, entre esses podemos citar: a exigência social em alfabetizar; o histórico costume de desenvolver esse trabalho na pré-escola; a participação dos professores em estudos durante a formação inicial e continuada; a elaboração de proposta pedagógica pelo órgão gestor, e a elaboração da proposta pedagógica no âmbito da unidade educacional.

Além disso, compreendemos que os conceitos elaborados pelos professores geram práticas de ensino na Educação Infantil, que mostram significados para o ensino da leitura e da escrita.

Diante do exposto, nossa pesquisa foi desenvolvida tendo em vistas a referida afirmação, a qual provoca a necessidade de investigar a seguinte problemática:

Quais conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita são elaborados pelos professores da Educação Infantil? Quais práticas pedagógicas são geradas a partir desses conceitos?

Nos desdobramentos da questão temos:

- Qual a concepção de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita há na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS;
- Qual conceito de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita é evidenciado no Projeto Político Pedagógico dos CEIMs e das Pré-escolas das escolas?
- A partir desses conceitos, que práticas os professores entendem estar desenvolvendo?

Tendo em vista a problemática e buscando delimitar nosso campo de pesquisa, decidimos trabalhar com as falas de professores, utilizando para as análises a concepção de linguagem de Bakhtin (2006) e de Vygotsky (1984; 1991; 1988).

Assim, definimos como objetivo geral da pesquisa analisar os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de professores de Educação Infantil de quatro a cinco anos e as práticas geradas por esses conceitos.

Mediante os estudos na perspectiva histórico-cultural, compreendemos que para fazer as análises das falas é preciso ampliar o campo de visão, pois as falas estão inseridas em um contexto. Sem o entendimento do contexto não é possível compreender os textos pronunciados pelos sujeitos. Por isso, buscamos conhecer a concepção de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita para a Educação Infantil Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, e procuramos analisar o conceito de ensino da leitura e da escrita no PPP (Projeto Político Pedagógico) de unidades educacionais.

Para produzirmos uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil e atingir o objetivo geral, adotamos os princípios da pesquisa qualitativa conforme explicam Freitas (2002) e Chizzotti (2006).

A pesquisa qualitativa consolida a coleta de dados por meio da entrevista, da busca de conhecimento dos locais onde os sujeitos vivenciam as experiências importantes para o conhecimento do objeto, bem como a interpretação que pretende entender os sujeitos (Chizzotti, 2006).

Freitas (2002) considera que a pesquisa qualitativa, na perspectiva histórico-cultural, pode utilizar-se dos procedimentos metodológicos da descrição e da explicação.

Assim, com base em Freitas (2002), nos Capítulos V e VI fizemos descrições e explicações. Na descrição, procuramos mostrar o modo de pensar dos sujeitos pesquisados e nas explicações, apresentamos nossos entendimentos e análises.

Portanto, para atingir os objetivos propostos, foi necessário realizar levantamento e estudo de documentos, assim como estudo bibliográfico e pesquisa de campo.

O estudo bibliográfico auxiliou a produzir um conhecimento mais amplo e profundo sobre o tema proposto na investigação educacional, e ainda possibilitou um olhar contextualizado e teoricamente fundamentado, ajudando a evidenciar uma totalidade.

O estudo dos documentos foi necessário para compreendermos o contexto de trabalho das professoras entrevistadas, como também alguns aspectos referentes à Educação Infantil na Rede Municipal e na unidade educativa.

A pesquisa de campo foi composta por entrevistas com professoras e coordenadoras de CEIMs (Centros de Educação Infantil Municipal) e de pré escolas de escolas. Essas entrevistas possibilitaram a análise das falas com a identificação e a análise dos conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Vale ressaltar que a escolha das professoras se deu por meio de sorteio. Todas as entrevistadas concordaram com a participação na pesquisa e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice N° 01) e assinaram o termo de Anuência (Apêndice N° 02).

Para realizar a pesquisa, estudamos Vianna (2003), Bogdan e Biklen (1994). Com isso, passamos a organizar a pesquisa e especificamos quatro momentos para a investigação.

É importante dizer que algumas vezes esses momentos ocorreram simultaneamente e que os estudos teóricos foram retomados constantemente. Por exemplo, a realização das entrevistas necessitou de encontros anteriores e

posteriores, nesse tempo, coletamos os documentos das unidades educacionais. Já os estudos teóricos ocorreram em todo o processo de pesquisa, mas com momentos de maior concentração.

Passamos à descrição sucinta desses quatro momentos, pois o Capítulo I trata dos aspectos teóricos do método e dos procedimentos de pesquisa de forma mais detalhada.

No primeiro momento, estudamos as obras de autores como Bakhtin (2006), Vygotsky, Luria, Leontiev (1988) e Vygotsky (1984; 1991). Esse estudo foi necessário em virtude da importância desses teóricos para o entendimento da temática proposta e como fundamento metodológico da pesquisa.

Concordamos com Freitas (2003), quando aponta que a concepção de homem da teoria histórico-cultural traz uma nova possibilidade de relação entre os sujeitos envolvidos nas pesquisas educacionais, entre os pesquisadores e os pesquisados. Esta concepção, além de nos ajudar no entendimento da importância das diferentes linguagens, especificamente a escrita, como componentes histórico-culturais, que devem estar presentes na educação das crianças que frequentam a pré-escola, ainda nos auxilia no estabelecimento da ética necessária nas relações interpessoais durante a realização da pesquisa.

Assim, em cumprimento às diretrizes da perspectiva adotada, durante o desenvolvimento da pesquisa, procuramos dialogar com as professoras, buscando descrever, compreender e refletir acerca de seus entendimentos sobre o trabalho pedagógico voltado para a leitura e a escrita. Foram momentos para se fazer descobertas, sem destituir os modos de pensar dos sujeitos pesquisados.

Durante a pesquisa, procuramos ser o componente pesquisador dos entendimentos presentes naquele momento. Pesquisador que precisou dialogar e, nesse processo, encontrou contradições e necessitou questionar, interrogar e analisar.

Com o estudo da perspectiva histórico-cultural, compreendemos que no trabalho de campo, o pesquisador também leva consigo uma concepção de sociedade, de homem, de educação e encontra outros sujeitos com outras concepções, as quais podem ser reveladas no curso dos diálogos que compõem o processo de pesquisa.

Esses diálogos ocorreram em vários momentos, possibilitando o entendimento e a análise dos aspectos essenciais para a pesquisa.

Os diálogos estão demarcados no processo de pesquisa de campo, e também na leitura da proposta pedagógica da pré-escola, no estudo bibliográfico, bem como

durante a análise dos dados e redação do trabalho. Além disso, somam as trocas de idéias feitas com a orientadora e com os membros da banca de qualificação.

No segundo momento realizamos um estudo bibliográfico para compreendermos, inicialmente, o conceito de ensino-aprendizagem de forma mais geral na perspectiva histórico-cultural e suas implicações para a prática pedagógica na educação infantil. Em seguida, estudamos as concepções de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil de 4 a 5 anos.

Para o estudo do conceito de ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, necessitou-se da leitura de Bakhtin (2006), Fávero (2005), Freitas (2003), Leontiev (1978), Moreira (1999), Souza (1994, 2005), Vygotsky (1984, 1988, 1991) e Veer e Valsiner (1996).

Estudamos também os aspectos da perspectiva histórico-cultural, que puderam nos ajudar a fazer uma reflexão específica sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil. Aspectos que nos convidam a refletir acerca do desenvolvimento da leitura e da escrita na criança. Nesse estudo, retomamos as leituras das obras citadas de Bakhtin, Freitas, Souza e Vygotsky e acrescentamos a obra de Luria (1988). Acrescentamos também autores que tratam da importância do trabalho pedagógico direcionado para as diferentes linguagens na Educação Infantil, entre eles: Garcia et al. (1993), Coelho e Pedrosa (2000), Leite (2002), Dondis (2000) e Simões (2000).

Além disso, nesse momento, procuramos pensar a leitura e a escrita dentro das questões fundamentais da Educação Infantil, que implicam no debate entre ensinar e não ensinar a ler e escrever na Educação Infantil. Desse modo, trabalhamos com autores que discutem a leitura e a escrita nessa etapa da Educação Básica, tais como: Arce e Martins (2007), Mello (2005), Simões (2000) e Stemmer (2007).

No terceiro momento realizamos um estudo bibliográfico e documental para compor o contexto da Educação Infantil no município de Dourados -MS.

Entendemos que as pré-escolas das escolas e os CEIMs estão inseridos num contexto de orientação pedagógica mais geral. Assim, procuramos analisar as orientações da SEMED/Coordenadoria da Educação Infantil.

Desse modo, precisamos coletar alguns documentos, no âmbito municipal foi possível coletar-los nos arquivos da própria escola, como também na SEMED, no COMED (Conselho Municipal de Educação de Dourados), na Câmara de Vereadores e Diário Oficial do Município.

Entre esses documentos, destacamos os seguintes: Decreto Municipal N° 405, de 27/10/2000. Resolução Conjunta SEME/SEMSAU/FUNDAÇÃO PRÓ-SOCIAL/n.º 001/2000; Plano da Rede Municipal de Educação de Dourados: princípios e diretrizes (SEMED, 2003); Projetos Políticos Pedagógicos dos CEIMs (SEMED/CEIM, 2003a, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d); Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal (SEMED/Escola, 2006, 2007a, 2007b, 2007c); Minuta do Plano Municipal de Educação (SEMED, 2005); Orientação Pedagógica para o Bloco Inicial de Alfabetização/BIA (SEMED, 2008); Deliberação/COMED N° 001/1999; Deliberação/COMED, N° 11/2000 e Deliberação/COMED N° 28, de 05 de dezembro de 2006.

Entre os documentos demos atenção especial aos PPPs e aos Regimentos Internos, os quais foram coletados nos CEIMs e nas pré-escolas das escolas onde as professoras entrevistadas trabalham.

Para além da proposta pedagógica, utilizamos outros documentos, como aqueles que servem de registro da educação das crianças, tais como, cadernos de planejamento, cadernos e trabalhos das crianças e livros de leitura de sala de aula.

Quanto ao estudo bibliográfico relativo à educação em Dourados, este foi composto pela leitura de Real (2000), Bonfim (2003) e Durigon (2004).

No quarto momento nos dedicamos à organização e realização das entrevistas, feitas com dez profissionais. Entre estas dez entrevistadas, temos: quatro professoras que trabalham em CEIMs diferentes; uma coordenadora de um dos CEIMs das professoras entrevistadas; quatro professoras que trabalham cada uma em uma escola municipal; e uma coordenadora da pré-escola de uma das escolas das professoras entrevistadas.

Entrevistamos também mais duas profissionais que trabalham na SEMED: a coordenadora da Coordenadoria de Educação Infantil/SEMED, que respondia pelo cargo no período de 2005 a 2008, e uma Técnica da Coordenadoria de Ensino Fundamental/SEMED, do ano de 2008 (Apêndice N° 03). Essas entrevistas auxiliaram na compreensão de temas abordados pelas professoras e coordenadoras das unidades educacionais ou na interpretação dos documentos coletados.

Portanto, o estudo bibliográfico e documental, assim como as entrevistas com as profissionais da SEMED auxiliam a conhecer o contexto. Por sua vez, o conhecimento desse contexto possibilita a análise das falas das professoras e coordenadoras. O principal procedimento de pesquisa é a análise da fala, que é

realizada por meio da descrição e da explicação, fundamentada na perspectiva histórico-cultural.

As entrevistas se caracterizam como semi-estruturadas, o que facilitou o diálogo entre entrevistadora e entrevistadas.

Previamente, elaborou-se um roteiro que ajudou a dar direção às falas. Desse modo, quando o assunto tomou rumos diferentes procuramos transformá-lo em motivação para o tema da pesquisa e retornar à temática central.

As perguntas estimulam as professoras a falarem sobre seus conceitos de ensino da leitura e da escrita e as práticas geradas pelos mesmos. Porém, nem todas as perguntas são diretas. As primeiras abordam aspectos mais gerais a respeito da educação infantil, partindo de temas amplos para específicos. De forma que, as questões específicas tratam do ensino-aprendizado da leitura e a escrita na pré-escola (Apêndice N° 03).

Desse modo, visamos compreender os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita elaborados pelas professoras da Educação Infantil e as práticas pedagógicas decorrentes desses conceitos. Compreendemos que estes são produzidos a partir das experiências, das dificuldades encontradas no dia-a-dia, das discussões dentro das instituições educacionais, das leituras de textos elaborados no âmbito municipal e nacional, das leituras feitas durante a formação inicial e continuada e no processo de elaboração das propostas pedagógicas.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os entrevistadores qualitativos devem ouvir o que as pessoas dizem. Cada palavra deve ser entendida como fosse desvelar um mistério que é o entendimento que o sujeito entrevistado tem sobre o mundo.

Por isso, é preciso não querer modificar os conceitos da pessoa entrevistada, pois o papel do investigador “[...] não consiste em modificar pontos de vista, mas antes compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los [...]” (Bogdan e Biklen, 1994, p.138).

Para exercer a menor influência possível na resposta das entrevistadas, procuramos não emitir pareceres favoráveis ou desfavoráveis, evitando também expressões faciais de aprovação ou reprovação. Mas para estimularmos a fala procuramos padronizar nossa expressão e emitir palavras que a própria entrevistada já havia pronunciado. E quando queríamos saber mais sobre o assunto, (re)elaborávamos a pergunta ou a detalhávamos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.139), “Quando as entrevistas forem longas, podem tirar-se notas rápidas durante a sessão”. Apoiamo-nos nessa leitura, e

assim, durante a realização das entrevistas foram tomadas notas rápidas, as quais puderam facilitar a transcrição das fitas e, posteriormente, fazer descrições e explicações, pois as pessoas durante a fala fazem gestos e expressões que ampliam o entendimento do conteúdo apresentado.

Os autores explicam que o entrevistador deve cuidar para não emitir avaliações e movimentos faciais que dêem idéia de julgamentos, aceitação, rejeição, reprovação sobre a fala do entrevistado.

Necessariamente, as boas entrevistas revelam paciência. Se não souber porque é que os sujeitos respondem de uma determinada maneira, terá que esperar para encontrar a explicação total. Os entrevistadores têm de ser detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.139).

Essas diretrizes foram importantes na realização das entrevistas, para que fosse possível compreender os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e a prática das professoras de pré-escola.

Para a realização das entrevistas, planejamos três encontros com as professoras entrevistadas, sendo um anterior e outro posterior às entrevistas.

No primeiro, realizamos os primeiros contatos, nos apresentamos, conversamos com diretores, coordenadoras e professoras. Dependendo do conhecimento que já tínhamos com as equipes pedagógicas do CEIM ou da escola, já passamos a coletar documentos, conhecer a sala da professora e as dependências da escola/CEIM e a marcar um horário para a entrevista.

No segundo, realizamos a entrevista e marcamos uma data para o retorno. Nesse retorno, o terceiro encontro, solicitamos algumas explicações para a professora ou coordenadora sobre alguma fala que tínhamos dificuldade de compreender e transcrever as gravações, pois muitas vezes não era fácil entender a prática por ela relatada. Por isso, nesse momento, perguntamos se podia mostrar a sala de aula e as atividades que eram mais difíceis de compreender por meio da oralidade. Também pedimos para conhecer os cadernos, os trabalhos cotidianos e questionamos se era possível tirar cópias dos documentos. Nesse processo, todas contribuíram e tornaram possível a realização da pesquisa.

A partir desses encontros anteriores e posteriores, procuramos descrever e explicar os esclarecimentos dados pelas professoras e coordenadoras.

Com as dez profissionais, cujas análises das falas apresentamos nos Capítulos V e VI, destinamos uma média de duas horas para as conversas anteriores, uma hora para as entrevistas e quatro horas para as conversas posteriores.

As transcrições foram realizadas logo depois das gravações, quando, imediatamente, inserimos as primeiras explicações feitas durante a entrevista. Essas explicações são referentes à forma de dizer, à forma da manifestação de uma expressão, por exemplo, de tristeza, de alegria, de insatisfação, ou um gesto, um modo de falar.

Nas transcrições, foram colocadas entre aspas as palavras e as expressões que o enunciador diz ou mostra ser de outra pessoa. Isso ocorre quando a entrevistada fala que uma criança ou outra pessoa manifesta um interesse ou uma intenção.

Tendo em vista os procedimentos apresentados, produzimos uma análise crítica sobre os conceitos de ensino da leitura e da escrita apresentados pelas professoras. Em síntese, procuramos conhecer dois aspectos interligados, primeiro, entender o contexto, analisando uma totalidade e segundo, fazer a análise das falas, encontrando os interesses das professoras e os aspectos que pudessem revelar os conceitos do ensino da leitura e da escrita e as práticas geradas por esses conceitos.

Para a análise das falas selecionamos excertos das transcrições que nos deram oportunidade para que os conceitos fossem compreendidos.

Esses excertos foram parcialmente corrigidos para os padrões da língua escrita. Uma vez que a transcrição direta da fala, a torna de difícil compreensão. Além disso, esses excertos das falas foram lidos pelas entrevistadas e estão de acordo com suas compreensões a respeito da educação das crianças.

Com base em Bakhtin (2006), entendemos que os conceitos são produzidos pelos sujeitos em meio aos diálogos. Esses diálogos ocorrem no contexto social e são representativos dos interesses de grupo.

Assim, compreendemos que os sujeitos pesquisados elaboram seus conceitos a partir da audição de outras falas, reelaborando-os de acordo com seus entendimentos pessoais. Por isso, todos produzem conceitos e práticas diferenciadas, porém os relacionando aos modos de pensar do momento atual.

Tendo em vista o exposto, procuramos conhecer e analisar os conceitos e as práticas das professoras e coordenadoras de CEIM e escolas. Para isso, organizamos eixos de análise e procuramos encontrá-los nas transcrições das entrevistas. Os três primeiros eixos são os seguintes:

- o significado de ensinar e aprender a ler e escrever;
- os motivos que levam a professora a ensinar a ler e escrever na educação infantil;
- o como a professora ensina na educação infantil.

Com isso, pudemos extrair o conceito de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, por meio dos referidos eixos de análise. Cada eixo nos deu novos elementos para melhor perceber o conceito enunciado pela professora.

Para compreender com mais profundidade esse conceito, procuramos na fala das profissionais, as condições em que a prática acontece.

As falas das professoras revelam as dificuldades na realização do trabalho e os problemas encontrados no dia-a-dia. Pronunciam seus interesses no processo de ensino da leitura e da escrita e os obstáculos que encontram. Falam também dos interesses dos pais, da coordenadora do CEIM ou da escola e do interesse das crianças. Consideramos que essas falas dão uma configuração importante para o conceito de ensino-aprendizagem. Diante disso, procuramos entender se os interesses caminham para a mesma direção.

Com esses aspectos formaram-se mais dois eixos de análise:

- as condições em que o ensino aprendizagem acontece, e
- os interesses que cada um defende dentro da instituição.

A partir da teoria de Vygotsky, refletimos acerca das práticas que favorecem a futura aprendizagem da leitura e da escrita. Com isso, definimos o último eixo de análise:

- a relação do ensino da leitura e da escrita e sua articulação com outras linguagens.

Portanto, com os procedimentos adotados, entendemos que a análise das falas das professoras, por meio da perspectiva histórico-cultural, constitui-se em uma forma de compreender os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que embasam as práticas das professoras de educação infantil de 4 a 5 anos.

Passamos agora a apresentar a forma de organização que escolhemos para mostrar ao leitor o estudo empreendido, o qual está dividido em seis capítulos, considerações sobre o estudo, referências bibliográficas e apêndices.

O Capítulo I traz os fundamentos do método e dos procedimentos da pesquisa. Apresenta a concepção de homem, sociedade e de linguagem constante na perspectiva histórico-cultural, e ainda expõe os aspectos teóricos importantes para a compreensão dos procedimentos metodológicos.

O Capítulo II mostra a concepção de ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. Também tece uma reflexão a respeito da prática pedagógica com crianças pequenas e desenvolve uma explicação sobre o aprendizado da linguagem oral, o que se constitui como a base para o ensino-aprendizado de outras linguagens, inclusive da leitura e da escrita. Nesse sentido, o professor é visto como um mediador entre a criança e mundo, que, por meio do diálogo, pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento.

O Capítulo III apresenta concepções de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil. Primeiro expõe as contribuições da perspectiva adotada, produzindo uma reflexão sobre a prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da leitura e da escrita na criança. E, segundo, apresenta alguns aspectos acerca do debate entre o ensinar e o não ensinar a ler e a escrever na educação infantil.

O Capítulo IV mostra o contexto de trabalho das professoras entrevistadas. Como também alguns aspectos da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Dourados-MS, a proposta pedagógica da REME e a concepção de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nos PPPs dos CEIMs e das escolas.

O Capítulo V expõe as análises das falas de quatro professoras e de uma coordenadora, que trabalham em quatro CEIMs diferentes. Procura analisar os conceitos e as práticas pedagógicas voltadas para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A compreensão dos conceitos é realizada por meio da análise de seis eixos, contendo: conceitos e significados; motivos para ensinar-aprender; a prática da professoras; as condições para a prática; os interesses dos pais, das crianças, das professoras, das coordenadoras e da SEMED no ato de ensinar-aprender a ler e a escrever; e a relação da leitura e da escrita com o ensino de outras linguagens.

No Capítulo VI estão as análises das falas de quatro professoras e de uma coordenadora que trabalham em pré-escolas de quatro escolas. Do mesmo modo do capítulo anterior, apresenta as falas, descreve e analisa os conceitos e o entendimento

sobre as práticas. As análises são produzidas a partir da perspectiva histórico-cultural, organizadas nos seis eixos.

E, por fim, nas Considerações Sobre o Estudo, trazemos uma síntese de como os conceitos são produzidos pelos sujeitos e as práticas por eles geradas, com base nas falas das professoras e em nossas reflexões.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS DO MÉTODO E DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Este Capítulo apresenta a concepção de sociedade, homem e linguagem que perpassam toda a pesquisa. Isso possibilita expor os principais aspectos teóricos da perspectiva histórico-cultural que fundamentam o método e os procedimentos metodológicos utilizados no processo desta investigação.

De acordo com Freitas (2003), a concepção de homem presentes nas teorias Vygotskyniana e Bakhtiniana fornece uma possibilidade inovadora de relação entre os sujeitos que compõem as pesquisas educacionais.

Passamos a explicitar esses aspectos.

1 A concepção de pesquisa na perspectiva histórico-cultural

Os princípios metodológicos da teoria histórico-cultural têm como fundamento o materialismo dialético de Marx e Engels, como mostra Moreira (1999). Assim, esta perspectiva teórica afasta-se das interpretações reducionistas e idealistas sobre a produção do sujeito psicológico. Traz uma abordagem dialética, procurando explicações na História e no desenvolvimento humano, de forma que o homem é visto no interior da sociedade e na concretude de suas ações.

Freitas (2003, p. 34) analisa a relação entre indivíduo e sociedade, quando produz um intertexto entre psicologia e educação e afirma: “Entendo, como oportuno e necessário, o estudo de uma abordagem psicológica fundamentada no materialismo dialético, que tenha como unidade de análise o vínculo indivíduo sociedade, numa dimensão histórica”. Por isso, a autora desenvolve um estudo apoiado nas teorias de Vygotsky e Bakhtin e produz uma reflexão que mostra que essa psicologia pode contribuir com a educação, principalmente, no entendimento do indivíduo no interior das relações sociais.

Leontiev (1978) também nos ajuda a entender a importância do conhecimento do contexto social, pois, para esse autor, as relações dos homens com

o mundo material são mediatizadas por outras pessoas, por meio de linguagens. O homem, historicamente, passou por um longo processo de desenvolvimento filogenético³ até chegar à condição de homem – *homo sapiens*. Nesse processo, os indivíduos tornaram-se sujeitos da vida social. Assim, as leis sociais ganharam maior importância que os processos biológicos. Ao longo de milênios, ocorreu uma acumulação de experiência filogenética, que foi aproveitada depois durante a realização da atividade de caráter produtivo, que tinha o objetivo de garantia da vida humana, muito diferente dos outros animais, esta é a atividade do trabalho (Leontiev, 1978, p.160-170).

Para Marx (1982), o homem se constitui no processo de trabalho do passado remoto e do presente, nesse processo produziu (e produz) a sociedade e a si mesmo.

Conforme Frigotto (1998), na tradição marxista, a categoria trabalho é compreendida em mediações de primeira e segunda ordem. A mediação de primeira ordem coloca o trabalho como categoria central, pois este é considerado como um antecedente necessário para o entendimento do homem e da sociedade. A primeira ordem ou momento significa compreender que o homem constituiu sua essência dentro do processo histórico de trabalho, atendendo às necessidades de sobrevivência. A mediação de segunda ordem entende que o trabalho criador é transformado em alienação, mercadoria, força de trabalho. Portanto, a mediação de primeira ordem é imperativa da espécie humana e a mediação de segunda ordem redefine o trabalho, colocando-o em função da necessidade do capital, em outras palavras, ele passa a ser realizado em função das prioridades do capital.

Lerena (1991) explica que na teoria marxista o trabalho é a chave da compreensão da realidade. Porque o homem, em sua prática, durante a realização da atividade do trabalho, composta da referida mediação de segunda ordem, realiza trabalho hoje, modifica a sociedade e a si próprio.

Para definir a atividade, é importante a pesquisa de Catto (2002), ao explicar que, para Vygotsky e Leontiev, a atividade humana é entendida como mediadora da relação entre o homem e a natureza. A partir daí, o homem vai criando novas atividades em função de novas necessidades.

Compreendemos que, no caso do professor, ele realiza a atividade do trabalho e, com isso, garante sua própria sobrevivência e produz um tipo de ensino,

³ O texto Leontiev trata de dois processos da filogenia e da ontogenia. Segundo o dicionário (Ferreira, 1986), significam, respectivamente: filo + -genia é a história evolucionária das espécies; onto + genia é o desenvolvimento do indivíduo desde a fecundação até a maturidade para a reprodução.

uma forma de cuidar do outro. Nesse processo, defende seu conceito de educação e de ensino, para nós, especificamente, define seu conceito de ensino da leitura e da escrita na educação infantil.

A questão da defesa de concepções nos remete à formação da consciência do homem. Segundo Leontiev (1978), em perspectiva histórica, o ser humano desenvolveu sua consciência durante a realização de atividades práticas coletivas. Por isso, para se compreender o ser humano é preciso vê-lo em sua vida, sem criar um abismo entre a consciência e a realidade social, entre consciência e existência.

De acordo com Luria (1988), a consciência humana é o resultado de atividades complexas e tem a função de orientação e regulação do comportamento do sujeito no mundo e formou-se durante o longo processo histórico-cultural. Sua formação, durante esse processo, ocorreu ao realizar as atividades (ao realizar trabalho) e, com isso, criou e aprendeu a linguagem.

Assim, hoje, em cada indivíduo, a fala, além de codificar e decodificar informações, também regula o comportamento e proporciona a capacidade de conhecer e analisar a realidade. Essa análise ocorre quando as diferentes informações do mundo exterior são submetidas a uma avaliação, conforme os critérios e as categorias aprendidas pelo sujeito. Segundo Luria (1988, p. 221-222):

As impressões que chegam a ele, vindas do mundo exterior, são submetidas a uma complexa análise e recodificadas de acordo com categorias que ele aprendeu e adquiriu como resultado da completa experiência histórica da humanidade, e sua idéia acerca do mundo exterior [...].

De acordo com Leontiev (1978), cada objeto tocado por uma criança pequenina está classificado no conjunto da linguagem do grupo ao qual ela pertence e está carregado de significado, sentido, valor e função social. Por isso, o ser humano, desde seus primeiros contatos sociais, avança para a descoberta de um mundo codificado.

Assim, no processo de desenvolvimento ontogenético, a criança vai adquirindo consciência. Segundo Fávero (2005), desenvolve a habilidade humana de entender as próprias ações a partir da capacidade de utilizar as experiências vividas de si mesmo e dos outros. Isso ocorre, pois o homem, diferente dos outros animais, pode projetar o que pretende fazer no futuro, reter as experiências anteriores e

aprender com as experiências de outras pessoas. São aprendizagens cheias de conhecimentos e vivências emocionais historicamente acumuladas.

Todos os elementos, até aqui apresentados, delineiam um conceito de homem, mostrando que a linguagem, produzida no contexto histórico-cultural, é o instrumento fundamental na formação do pensamento, da consciência.

Conforme Freitas (2003), a concepção de homem descrita por Vygotsky e a concepção de linguagem da teoria de Bakhtin trazem uma nova possibilidade de relação entre os sujeitos envolvidos nas pesquisas educacionais, sejam os pesquisadores ou os pesquisados. Para nós, esta concepção, nos auxilia a compreender o contexto social e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Também nos ajudam no entendimento da importância das diferentes linguagens especificamente a escrita, como componentes histórico-culturais, que devem ser trabalhadas pelos professores na educação das crianças que frequentam a pré-escola. Além disso, nos auxilia no estabelecimento da ética necessária nas relações interpessoais durante a realização da pesquisa.

Por isso, durante o desenvolvimento desta investigação, procuramos dialogar com alguns autores que tratam da Educação Infantil e, especialmente, da concepção de ensino da leitura e da escrita na pré-escola. Esses diálogos foram compostos por leituras que nos propiciaram compreender uma dimensão da educação infantil de Dourados-MS e o sentido de palavras e expressões que são utilizadas pelas professoras entrevistadas.

Os conceitos de ensino de leitura e de escrita das professoras são elaborados durante o processo de formação inicial e continuada, e ainda na elaboração da proposta pedagógica e também no convívio com os outros profissionais e familiares das crianças no cotidiano do trabalho.

Além disso, o professor sofre pressões, uma vez que dele é exigido um tipo de ensino. A organização, as rotinas estabelecidas, as condições materiais dispostas na instituição, o levam a realizar seu trabalho de uma determinada forma.

Todos esses aspectos, que compõem a vida do professor, fornecem os subsídios para a produção de suas concepções, em outras palavras, fornecem os elementos para a formação de seus modos de pensar sobre o ensino. Por isso, a consciência sobre o que é ensinar e por que ensinar é produzido nesse contexto.

As professoras, por nós entrevistadas, falam sobre o que pensam do ensino da leitura e da escrita e suas falas estão carregadas com os significados de ensinar.

Nesse sentido, dialogamos com essas professoras, procurando entender e refletir acerca de suas concepções e práticas com as crianças.

Apesar de buscar compreender as falas, é importante destacar que, na teoria histórico-cultural, o pesquisador entende que seus achados não refletem toda a realidade pesquisada. Esta não se mostra a ele completamente quando vai a campo e vive um tempo na instituição de Educação Infantil e na escola, e quando realiza entrevistas e lê documentos. Nesse momento, as ações e as falas das professoras, das coordenadoras e de outras pessoas são modificadas devido a sua presença.

Isso significa que o pesquisador sabe que não consegue explicar e analisar, absolutamente, os sujeitos envolvidos na pesquisa, porque o ser humano é difícil conhecer. Essa dificuldade advém de muitos fatores que compõem a complexidade humana em conhecer-se e deixar-se conhecer. Um desses fatores, segundo Amorim (2004, p. 27-56), é que os outros sujeitos da pesquisa mostram para o pesquisador um lugar mais arrumado, como uma “sala de espera”.

Porém, durante as entrevistas, os sujeitos vão deixando sinais de seus modos de pensar e agir, que nos ajudam a ter aproximações com suas concepções.

Diante do exposto, podemos afirmar que a pesquisa, na perspectiva histórico-cultural, não é exata e objetiva, por mais que haja uma luta pela clareza e uma busca da verdade no processo dialógico.

Bakhtin (2003) trata o texto como dialógico e polifônico, pois este congrega várias vozes, como por exemplo, dos personagens da obra do escritor nascido em Moscou, Dostoiévski. Os personagens são sujeitos que mantêm sua individualidade, cada um tem sua voz e sua consciência. Ressalta-se que o autor da obra também é participante, possui sua consciência, é ativo. Por isso, segundo Bakhtin (op cit, p.339), esse ativismo “interroga, provoca, responde, concorda e discorda”.

Para nós, esse processo pode ocorrer na pesquisa quando o sujeito pesquisador mostra os conceitos do sujeito pesquisado e quando o pesquisador fala consigo mesmo, depois de escutar as outras vozes. Dessa forma, mesmo quando há dizeres solitários ou individuais, estes estão carregados de outras falas.

Durante a nossa produção textual, mostramos a fala das professoras e as nossas análises. As falas e as nossas descrições e explicações constituem-se em um diálogo, que objetiva mostrar os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil.

Freitas (2003), a partir da perspectiva histórico-cultural, defende que a relação entre pesquisador e pesquisado traz o entendimento de que os sujeitos são elaboradores, produtores de textos. Assim, as práticas educacionais, os textos produzidos no decorrer das falas ou das escritas são elaborações mediadas por outras falas ou textos.

Em nossa pesquisa, entendemos que o texto dialógico se constitui a partir dos estudos teóricos, das discussões entre os profissionais, das concepções de sociedade, de homem, de infância, de Educação Infantil e de ensino-aprendizagem.

Freitas (2002), com base em Bakhtin, enfatiza que diferente das pesquisas que trabalham com objetos que não falam como é o caso das ciências exatas, quando são estabelecidas orientações monológicas, nas pesquisas qualitativas têm-se a orientação dialógica. Uma é realizada na relação sujeito-objeto e a outra na relação sujeito-sujeito. Por isso, segundo a autora,

O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (FREITAS, 2002, p.25).

Nesse sentido, consoante à perspectiva bakhtiniana, as vozes aparecem no processo e nos resultados da pesquisa. Os sentidos que os sujeitos dão às coisas e ao mundo são reveladas em suas falas e cabe ao pesquisador dialogar com as vozes dos textos lidos e dos sujeitos pesquisados.

As múltiplas vozes constituem a polifonia que, de acordo com Fávero (2005), ocorre no contexto histórico-cultural, no qual há uma multidão de enunciados e vozes, com perspectivas ideológicas diferentes. Os enunciados e as vozes são criados pelo discurso, são linguagens sociais.

Bakhtin (2003) trata da polifonia e dos diferentes tipos de linguagens sociais elaboradas por grupos sociais, gerações e épocas. A polifonia representa as perspectivas sociais e institucionais de uma determinada sociedade.

Segundo Bezerra (2008), a categoria polifonia nos leva aos conceitos de “realidade em formação”, “inconclusibilidade” e dialogicidade. O contrário desse conceito é o monologismo, que está relacionado ao conceito de autoritarismo, à indiscutibilidade das verdades e ao apagamento dos universos individuais.

Assim, na realidade em formação e na inconclusibilidade há movimento e transformação, há indivíduos que defendem suas verdades. E no autoritarismo e na

indiscutibilidade há tentativas de acabamento e de silenciar as vozes, há apenas uma verdade que violentamente é imposta.

Esses dois acontecimentos ocorrem no texto quando as vozes não aparecem ou são subjugadas pelo autor. Para além do texto, entendemos que na vida também há dilogicidade e monologismo, mas em uma luta em que as vozes invadem os monólogos. Assim, na ideologia cotidiana, presente nos diálogos, nascem concepções que tomam os lugares e provocam transformações.

A polifonia nos remete aos lugares onde ocorrem muitas vozes, repletas de interesses ideológicos que podem ser não simétricos. Vejamos o significado das expressões sublinhadas, conforme a teoria de Bakhtin e, em seguida, vamos tratar os termos sentido e significado na teoria de Vygotsky.

1.1 O contexto ideológico: a busca do sentido na teoria bakhtiniana

Com base no livro **Marxismo e filosofia da linguagem** (Bakhtin, 2006) entendemos que a palavra, seus sentidos e significados são produzidos no contexto ideológico ou vivencial. Por isso, temos de procurar ver um contexto maior que a localidade observada, pois é preciso ampliar o campo de visão para melhorar nossa percepção. É uma busca por construir uma totalidade que nos ajude a compreender os interesses divergentes, as contradições.

A partir da leitura da obra citada, afirmamos que o sujeito do ensino (o professor) realiza diálogos, por isso também aprende, constitui sua consciência na relação com os outros, desde a infância até produzir uma consciência madura, mas inacabada. Esses outros, com quem o professor dialoga, são constituintes de um todo, porque em Bakhtin (2006), a consciência individual é produzida no contexto ideológico social, por meio das relações humanas, onde acontecem infinitos diálogos. Assim, as condições materiais da vida e do trabalho fornecem os elementos para a produção da consciência.

O contexto ideológico na sociedade como um todo constitui a superestrutura composta por conteúdos determinados na realidade sócio-econômica e manifestados por meio das linguagens. As manifestações destes conteúdos revelam múltiplos entendimentos e defesas de interesses de classe e de grupo. As falas revelam verdades e mentiras, por isso o homem pode fazer julgamentos e análises para conseguir encontrar a verdade e defendê-la.

Conforme Miotello (2008), esse contexto nasce no embate da luta de classes e de grupos, de forma que há a ideologia oficial que é relativamente dominante e a ideologia cotidiana. Nessa perspectiva, por ideologia entende-se o conjunto das interpretações da realidade social e natural pensada pelo homem e expressa por meio das linguagens. Essas expressões, por sua vez, possuem uma determinada posição, podendo estar colocadas na condição de manter ou não determinados conteúdos ideológicos (Miotello, 2008).

Bakhtin se refere à ideologia como pertencente a todo ambiente social. Ambiente este onde nasce e é desenvolvida a consciência humana, a qual faz opções, escolhas, conforme as leituras, as compreensões que consegue elaborar (Freitas, 2003).

Para o referido autor, a consciência e a sua manifestação são produzidas no contexto social. Estas podem promover transformações na sociedade, de acordo com as condições a ela impostas na vida real. Tais transformações são produzidas de acordo com as ações concretas provocadas pelas mudanças de conceitos ou significados construídos no contexto vivencial de cada momento.

Nesse sentido, para Bakhtin a consciência individual, que também é social, nunca tomará decisões ou assumirá verdades tão distantes dos conceitos mais avançados de seu próprio tempo histórico e terá dificuldades de enxergar além do contexto imediato.

Portanto, cada pessoa vive nesse contexto ideológico imediato. Suas concepções estão relacionadas a esse imediato.

Com base em Freitas, Souza e Kramer (2003), entendemos que a solução para a consciência individual ampliar os conceitos imediatos é o estudo da ideologia social e também suas relações com as concepções presentes em uma dada realidade. Essa é a tarefa do pesquisador e, para nós, o professor, por meio de seus estudos, também pode alcançar níveis desenvolvidos de conhecimento sobre a realidade.

A produção científica de cada momento histórico pode fornecer subsídios para a modificação das concepções, auxiliando na referida ampliação, ou seja, contribuindo com o ato de entender esse contexto imediato.

Por isso, compreendemos que nessa perspectiva o estudo do contexto e da teoria que trata da temática proposta na pesquisa é fundamental. O estudo teórico cuida da consciência do pesquisador, ajudando-o a ter um entendimento profundo do

tema, transformando-o em uma consciência crítica, porque teve seu campo vivencial ampliado.

Esse fenômeno é possível porque o pesquisador tem possibilidade de afastar-se dos valores ou verdades predominantes, e de realizar questionamentos e análises. Mesmo quando o eu questiona os valores predominantes, suas interrogações nascem da teia ideológica ou do contexto vivencial. Desse modo, essa consciência traz as marcas ideológicas de seu tempo, que podem ser manifestadas por meio da negação, da oposição e da contestação (Bakhtin, 2006), ou, para nós, por elaborações teóricas que atendem ao método científico⁴ previsto no projeto de estudos sobre uma determinada realidade humana.

Podemos inferir que todos podem ter verdades a dizer e são representativas dos interesses do grupo e do eu. Ao pesquisador cabe definir sua posição, dizer seus interesses, seus objetivos, para que todos que tiverem acesso ao conteúdo pesquisado possam saber quais são os interesses da pesquisa e qual a concepção de sociedade, de homem, de educação que delineiam o trabalho.

Dessa forma, concordamos com Freitas (2003) que é preciso deixar claro os motivos que levam o pesquisador a dizer coisas diferentes ou iguais aos sujeitos pesquisados. Ou, ainda, explicar os motivos que, muitas vezes, o afastam dos conteúdos ideológicos predominantes na realidade pesquisada.

Por isso, nos diferentes momentos desta pesquisa, ocorrem diálogos com os sujeitos e com os textos que compõem as teorias estudadas. Esses momentos se manifestam nas seguintes fases: no estudo bibliográfico que aborda o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita; no processo de pesquisa de campo; na contextualização da educação infantil de Dourados; na leitura da proposta pedagógica das instituições; na análise das falas das professoras; e também durante a análise dos dados e da redação do trabalho.

1.2 A não simetria

A não simetria significa que, em um primeiro momento, a realidade pode nos apresentar uma aparência simétrica. De maneira que, aparentemente, um grupo em um mesmo local de trabalho tem um mesmo objetivo, ou seja, luta pela mesma causa. Porém, quando compreendemos os diferentes interesses, as diferentes

⁴ Souza (2005, p.322) explica que, nessa perspectiva, o método não é um caminho exato, mas apresenta-se tortuoso, muitas vezes, se define durante a caminhada.

concepções que modelam as atitudes, temos possibilidade de descobrir alguns motivos que perpetuam os ritos e os costumes (Freitas, 2002).

Esses costumes rotineiros têm aparência indestrutível e compõem nossa cultura, nosso modo de ser e viver. Por isso, há costumes que perduram, pois há interesses predominantes em sua defesa.

A partir da leitura de Bakhtin (2006), e com o auxílio do texto de Amorim (2007), que trata da polifonia e da assimetria ideológica, percebemos os diferentes interesses na Educação Infantil. Pudemos entender esses interesses divergentes na vivência dentro da instituição de Educação Infantil durante a realização das entrevistas e na leitura do texto das transcrições das falas.

Amorim (2007), ao explicar uma metáfora apresentada por Bakhtin, escreve que o pesquisador precisa entender os motivos do outro, entender os porquês. Essa metáfora mostra que a pesquisa é semelhante à produção de uma obra de arte, quando o pintor busca ver o outro, se colocar em seu lugar e produzir a pintura. Em decorrência disso, a obra de arte e a pesquisa também são lugares de conflito, são momentos de busca por conhecer outros sujeitos, compreender, analisar e fazer a crítica que pode contribuir para transformações.

Por isso, na pesquisa, como na arte, é preciso uma relação ética. Primeiro, entender as diferentes vozes, marcadas por interesses, procurando ouvir as vozes. Somente depois disso é que vamos analisar, colocando o nosso olhar. Esse olhar vê coisas que aqueles que estão envolvidos nas tramas cotidianas não conseguem ver.

Esse sentido ético, Bakhtin denomina de Exotopia. Conforme Amorim (2003),

Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um olhar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito de exotopia está a idéia de dom, de doação: é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim, como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar. (AMORIM, 2003, p. 14)

A exotopia é um exercício de ver o contexto, de procurar compreender a vida dos sujeitos e, nesse processo, vemos também a nós mesmos, e ainda passamos a desvelar os interesses presentes e a repensar o nosso papel como professores, como pesquisadores na tarefa de contribuir para a transformação da realidade.

O sentido ético, além da busca do entendimento do outro, tem o sentido da responsabilidade do pesquisador. Uma vez que, acerca dos fatos observados e dos discursos analisados, o pesquisador tem posição assumida e assina seu trabalho.

A responsabilidade implica ainda ter consciência de que a pesquisa é representativa de um momento dos sujeitos pesquisados e traz a posição do pesquisador frente àquele momento estudado. Tudo está em movimento, quando escrevemos, a imagem retratada ficou fixada, os movimentos que percebemos ficaram descritos, analisados e refletidos. No futuro, diferentes leitores poderão fazer novas reflexões, porém, nem o sujeito pesquisador, nem os pesquisados serão os mesmos.

Responsabilidade significa também a busca pela verdade. Segundo Amorim (2007), para Bakhtin, o dever da teoria, ou do pensamento que produz a teoria é ser verdadeiro. Por isso, a produção teórica traz posição de valor, defende uma concepção que debate com outros valores e tem compromisso com a verdade e a transformação social.

Assim, esse sentido ético está relacionado à produção epistemológica, uma vez que tem como objeto a construção de um conhecimento científico, que visa explicar os condicionantes histórico-culturais do tema proposto, sistematizar as relações, esclarecer os vínculos e analisar os resultados.

1.3 O sentido e o significado na teoria vygotskyana

O sentido e o significado são abordados na obra de Vygotsky (1991). Este autor, durante as explicações sobre a fala egocêntrica⁵ da criança, mostra as características da fala interior.

Vygotsky (1991) compreendeu que a fala interior, o pensamento, ao contrário da linguagem exterior, é conceitual (mais vinculada ao sentido que ao significado), aglutinada, abreviada e predicativa como acontece no final da fala egocêntrica. O referido autor mostra que na fala exterior também ocorre diminuições de palavras, isso acontece quando os interlocutores conhecem um ao outro, quando

⁵ A fala egocêntrica, segundo Vygotsky (1991), ocorre quando a criança fala sem interlocutor, é a transição da fala exterior para a interior. No processo de interiorização, a fala egocêntrica vai tornando-se menos freqüente, até que a criança passa a pensar sem emitir vocalizações. O autor apresenta estudos desse tipo de fala para analisar o homem e a formação de seu pensamento. Esta fala é parte da evolução do pensamento.

um sabe o que o outro quer dizer, pois entendem suas motivações, interesses e emoções. Nesse caso, falam pedaços de frases e até mesmo uma palavra, ou meia palavra, e isso é suficiente para se entenderem.

No caso do pensamento, a necessidade de palavras é menor que na oralidade, porque o sujeito sabe o assunto que pensa.

Sobre esse tema, Vygotsky escreve:

A chave desse fato experimentalmente comprovado é a presença invariável e inevitável, na fala interior, dos fatores que facilitam a pura predicação: sabemos o que estamos pensando – isto é, sempre conhecemos o sujeito e a situação. O contato psicológico entre os interlocutores numa conversa pode estabelecer uma percepção mútua, que leva à compreensão da fala abreviada. Na fala interior, a percepção “mutua” está sempre presente, de forma absoluta [...] (VYGOTSKY, 1991, p. 124, grifos do autor).

A fala exterior é mais difícil de ser compreendida quanto mais os interlocutores forem desconhecidos. Por isso, quando o falante quer ser compreendido recorre a mais palavras para fazer entender determinado assunto, precisa, pois estruturar a linguagem, com introdução, desenvolvimento. Além disso, utiliza-se de entonação de voz, gestos e expressões faciais. Outra situação diferente é a escrita, a qual precisa ser mais detalhada, uma vez que o interlocutor está ausente, por isso precisa ser mais minuciosa e não pode contar com todos os elementos de fala.

Consoante Vygotsky (1991), a disparidade da fala interior é mais profunda, uma vez que ela não opera com a fonética, mas, sim, com a semântica. Está vinculada à transformação dos significados para o sujeito e isso contribui, ainda mais, para as abreviações.

Vygotsky (1991) apresenta três especificidades semânticas que definem a fala interior. As duas primeiras explicam as características das abreviações, originárias de combinações e unificações de palavras e, a terceira, a forma como as palavras são unificadas. Dessa forma, a primeira especificação mostra que há preponderância do sentido da palavra em relação ao significado.

O referido autor afirma que o sentido de uma palavra

[...] é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu

sentido no contexto em que surge; em contexto diferente, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de forma diversa na fala. (VYGOTSKY, 1991, p. 125).

Portanto, o significado é uma parte do sentido, uma vez que existem outras estabelecidas no contexto, que são influenciadas pelas mudanças históricas e são marcadas, substancialmente, pelas vivências, pelas emoções e pelos interesses da pessoa que pensa.

A segunda especificidade semântica da fala interior é a combinação e a unificação de palavras, semelhante às aglutinações que acontecem na fala egocêntrica, que possibilitam, a partir de um termo composto, designar todos os aspectos de uma idéia. Dessa forma, o autor em foco mostra que o sentido prevalece sobre o significado, a frase sobre a palavra e o contexto sobre a frase.

Passamos para a terceira especificidade da fala interior: a forma como os sentidos das palavras são combinados e unificados. Trata-se de um processo diferente da combinação de significados, são complexos, pois os sentidos guardam diferentes significados para a pessoa que pensa, de forma que “[...] os sentidos de diferentes palavras fluem um dentro do outro – literalmente ‘influenciam-se’, de modo que os primeiros estão contidos nos últimos e se modificam [...]” (Vygotsky 1991, p. 126, grifos do autor).

O autor apresenta um exemplo que ilustra esse fenômeno, trata-se do título do livro de Gogol, “Almas mortas”. Inicialmente o leitor considera duas palavras colocadas de maneira repetitiva, sem sentido. Mas, ao término da leitura do livro, “Almas mortas” significam todas as situações que levam o leitor a entender que os personagens, apesar de vivos, estão espiritualmente mortos. Assim, esse termo composto lembra o leitor de toda a obra.

Para nós, o título “Vidas secas”, de Graciliano Ramos, causa semelhante efeito, nos reportando a muitas emoções acontecidas durante a leitura. Elaboramos imagens da vida no seco nordeste, de uma família que faz uma jornada de sofrimento e fome ... Talvez ‘seca’ de perspectivas futuras.

Com a discussão apresentada, verificamos a estrutura da fala interior. Com isso, passamos a estudar se a forma conceitual, aglutinada, que dá a uma palavra muitos sentidos, tem algum efeito sobre a fala exterior. Diante disso, vamos entender como Vygotsky explica a expressão do pensamento.

Percebemos que em algumas situações os sujeitos não precisam de muitas palavras para compor um diálogo, pois um sabe o que o outro deseja pronunciar. Segundo Vygotsky (1991, p. 128), há uma relação dinâmica e instável entre fala interior e fala exterior. Mas, para compreender essa dinâmica, é preciso estudar, conforme o autor, o “plano seguinte”, aquilo que é mais interior, o pensamento.

O pensamento não se iguala às palavras, pois, muitas vezes, o sujeito não consegue traduzi-lo em palavras, já que tem estrutura própria. Por isso, por trás das palavras, há idéias que não foram ditas. Assim, em um pronunciamento, além do texto existe o subtexto, um pensamento oculto. De acordo com Vygotsky (1991, p.128), pode ocorrer “uma discordância entre o sujeito gramatical e psicológico e o predicado”, de forma que uma frase pode significar vários pensamentos e um mesmo pensamento pode ser dito em várias frases.

O pensamento é uma totalidade que o sujeito expressa aos poucos - a idéia que quer dizer foi pensada em um único momento. Falar o que foi pensado é uma operação inversa de difícil realização. De acordo com Vygotsky (1991), um dos caminhos do pensamento para a fala é a passagem pelo significado e depois pelas palavras, mas elas vêm marcadas pelo sentido dado pelo sujeito. Vêm marcadas pelo modo de pensar do sujeito.

Depois de longa exposição e análise, o referido autor assevera que a compreensão do conteúdo que foi pronunciado pelo outro, requer o conhecimento das intenções e das motivações do pronunciador. Uma vez que a fala é a manifestação do pensamento e todo pensamento nasce de uma base afetivo-volitiva. Essa é base que precisa ser conhecida para uma verdadeira compreensão. Com isso, pode-se buscar entender os subtextos existentes no texto.

Os elementos teóricos até aqui explicitados nos auxiliam a procurar os sentidos do ensino da leitura e da escrita na prática docente na Educação Infantil. Auxiliam-nos a conhecer o conceito de ensino da leitura e da escrita para as professoras entrevistadas.

Para compreender o conceito, é preciso entender também o porquê e o como ensinar. O porquê mostra o motivo, o objetivo que a professora entrevistada estabelece para realizar sua prática. E o como ensinar aponta como a professora entende a prática (a realização do ensino).

Desse modo, o como ensinar a leitura e a escrita, nos indica uma nova margem de compreensão do conceito de ensinar.

Para aprofundar o entendimento do conceito de ensino elaborado pelas professoras, é necessário olhar o lugar onde acontece o ensino. Por isso, é importante analisar o que as professoras falam sobre a instituição de Educação Infantil e o que elas pensam sobre seu local de trabalho. Fizemos a reflexão sobre onde elas realizam o ensino: no refeitório, no pátio ou na sala de aula. Procuramos verificar como as professoras compreendem esses lugares, se os consideram com boas condições para o trabalho de educar as crianças.

A busca de compreensão do o que é, porque, como e onde ensinar, nos mostram o que as professoras pensam sobre o ensino da leitura e da escrita na educação infantil.

Para termos mais um aprofundamento sobre o conceito desse ensino, procuramos, nas falas das professoras, os interesses que cada pessoa ou grupo defende na instituição.

Ao lermos a teoria de Bakhtin, vemos que nas instituições, aparentemente, todos defendem os mesmos interesses, porém isto pode não ser a realidade. Pode ocorrer de cada pessoa ou grupo defender interesses divergentes.

Procurar entender esses interesses nos auxiliam a melhor conhecer os conceitos de ensino. Assim, por meio da fala das professoras, buscamos encontrar os interesses das coordenadoras dos CEIMs e das pré-escolas das escolas, dos técnicos da SEMED e dos pais.

Esse procedimento nos auxiliou, também, a analisar o que as professoras pensam que os outros exigem de seu trabalho.

Desse modo, por meio do estudo do contexto, das entrevistas e da leitura de documentos produzidos em Dourados-MS, buscamos conhecer, compreender e analisar os conceitos das professoras.

1.4 A pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural

Tratar dos sentidos do ensino da leitura e da escrita para as professoras de Educação Infantil requer dados qualitativos e em alguns momentos os dados quantitativos são necessários. Os dados auxiliam a mostrar os sentidos para o outro, mediados pela leitura da pesquisadora, como é próprio nas pesquisas qualitativas.

Chizzotti (2006), ao destacar grandes marcos de construção da pesquisa qualitativa, mostra a dedicação de pesquisadores para estudar grupos diferentes de

sua própria cultura. Investigadores que produzem metodologias que incluem o partilhar do lugar dos sujeitos pesquisados, a busca das experiências vividas, o entendimento de práticas e concepções.

Diante disso, podemos inferir que a entrada no CEIM e na Pré-escola encontra-se nesta mesma situação de busca do conhecimento acerca de outras pessoas. Chizzotti (2006) adverte que a História dos pesquisadores qualitativos aponta o compromisso com as transformações sociais. Uma vez que, diferente dos métodos quantitativistas, a pesquisa qualitativa tem compromisso com aqueles que não puderam falar de sua vida, de suas lutas e, por muito tempo, não apareceram nos relatórios científicos.

Consoante Chizzotti (2006, p. 53):

Os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade científica do discurso positivista e afirmam a vinculação da investigação com os problemas ético-políticos e sociais, declaram-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social [...].

O modo de pensar do autor mostra a importância desse tipo de pesquisa de forma mais ampla, destacando diferentes concepções teóricas que a utilizam. Trata da consolidação da utilização de entrevistas não diretivas, da coleta de dados e da interpretação significativa que possibilita entender os sujeitos.

Freitas (2002) defende a pesquisa qualitativa dentro do enfoque histórico-cultural e explica os procedimentos metodológicos da descrição que é complementada pela explicação. A descrição é a oportunidade de dar voz ao sujeito pesquisado e a explicação é a voz do pesquisador. Consideramos que mesmo a descrição feita pelo pesquisador traz o foco de interesse, e esse fato determina o que vai ser visto, sendo um olhar cheio de intencionalidade.

O olhar e o ver requerem um interesse. Esse interesse está permeado por uma vontade política ou uma concepção filosófica, as quais nascem na História de vida do sujeito pesquisador, compondo um conjunto de fatores que o impulsionam a olhar e ver.

Nossa pesquisa está composta pelos elementos da investigação qualitativa. Assim, a escolha sobre o quê observar e compreender nas entrevistas foi definido na elaboração do projeto e na definição da metodologia de pesquisa. Portanto, nosso olhar objetiva desvelar as concepções de ensino de leitura e de escrita que embasam as práticas das professoras de educação infantil de quatro a cinco anos, por meio da

entrevista com as professoras e da leitura da proposta pedagógica do CEIM e da pré-escola.

Estamos de acordo com Freitas (2002), quando esta afirma que os elementos que compõem a perspectiva histórico-cultural reúnem o esforço do pesquisador em descrever e interpretar os acontecimentos, os comportamentos e a perspectiva dos sujeitos, e ainda em situar o particular no contexto social, buscando mostrar uma totalidade. Desse modo, para a autora citada, a pesquisa qualitativa, que segue os pressupostos da teoria histórico-cultural, a partir da questão problematizadora, vai procurando outras questões para compreender a situação de estudo e preocupa-se em descrever e compreender as relações entre o individual e o social.

1.5 A análise dos dados

Para realizar a investigação, desde a fase inicial da coleta de dados, foram importantes os estudos da perspectiva histórico-cultural e também a leitura das obras de Vianna (2003) e Bogdan e Biklen (1994).

Assim, durante a coleta dos dados, descrevemos e explicamos as experiências percebidas durante a realização das entrevistas e a coleta de documentos. Por isso, esse tipo de registro já nos coloca uma situação de análise, uma vez que, ao escrever nossas explicações, fazemos nossos entendimentos já marcados por nossa concepção metodológica.

Vianna (2003) nos auxiliou a organizar as buscas, a ler e reler os materiais coletados e registrar, como também a procurar compor um mosaico que pudesse mostrar os conceitos de ensino da leitura e da escrita manifestos na prática docente no CEIM e na pré-escola das escolas, por meio das falas das professoras e coordenadoras entrevistadas⁶.

De acordo com Vianna, os dados coletados devem ser tratados e analisados no menor espaço de tempo possível.

É preciso enfatizar que se esse material [o material coletado] ficar algum tempo, até mesmo algumas semanas sem ser devidamente trabalhado, muito provavelmente não será efetivamente utilizado pelo pesquisador,

⁶ Apesar de ainda não termos feito a análise de todas as entrevistas, pelo fato de termos feito todas as transcrições e uma releitura, ganhamos um conhecimento geral preliminar.

pois, na medida em que o tempo transcorre, as anotações muitas vezes perdem o seu significado, a memória do transcorrido fica esmaecida e o próprio pesquisador/observador acaba por perder, parcial ou totalmente, a sua motivação inicial para o desdobramento das várias fases de desenvolvimento do trabalho. (VIANNA, 2003, p. 96).

Por isso, a cada dia de contato com as professoras descrevemos e explicamos, essas explicações constituem as primeiras análises.

Durante as entrevistas, fizeram-se as primeiras explicações julgadas necessárias. São notações que auxiliam a compreender os gestos, as expressões faciais e as percepções ocorridas no momento.

Dando atenção às palavras de Bogdan e Biklen (1994), ao término da coleta de dados e dos primeiros registros, guardamos os dados por uns dias e depois releremos e fazemos novas análises. Para os autores, esse procedimento faz com que se consiga enxergar aspectos que, muitas vezes, no calor do momento não se conseguiu. Ao adotar esse procedimento, entendemos que o primeiro orientou um olhar mais imediato e o segundo, realizado depois do término das entrevistas e da coleta dos documentos, propiciou uma análise mais abrangente. Inclusive, durante o segundo procedimento, retornou-se à teoria histórico-cultural, a qual auxiliou na reflexão sobre os dados coletados.

Além disso, antes de iniciarmos a análise das falas das professoras, fizemos uma nova leitura de todas as transcrições das entrevistas, acompanhada da audição das gravações. Esse movimento foi importante para rever nossa compreensão geral sobre a realidade pesquisada.

Em particular, a redação do trabalho constitui-se em um novo olhar, mais apurado, pois nasceu de um processo de conhecimento da realidade e a ela retorna de maneira refletida, apoiada em novo diálogo com os teóricos que a sustentam e com os sujeitos da pesquisa.

A escrita do trabalho apresenta uma reflexão que abrange a leitura de vários autores e de documentos, como também a escuta da voz das professoras e coordenadoras da Educação Infantil. Este leitor, observador, ouvinte e escritor é o sujeito que realiza a pesquisa.

Depois dos registros de todo o material, tudo se transformou em texto. Texto que vai sendo relido e pensado, de forma que o pesquisador torna-se, cada vez mais, leitor de seus próprios textos. E em cada leitura e reescrita vai procurando entender os outros sujeitos da pesquisa.

Com a leitura da obra de Amorim (2004), pudemos compreender melhor a importância em escrever na primeira pessoa do plural. Com o nós é possível escrever um texto que mostra o sujeito da enunciação, o pesquisador, como um eu em vários momentos. Em cada momento, as reflexões vão se tornando mais próximas da realidade estudada, conforme os diálogos com os interlocutores, sejam as professoras, as obras dos autores referenciados e a orientadora da pesquisa.

Os outros sujeitos da pesquisa são o eles, que participam da pesquisa dialógica, por que têm voz no texto. Segundo Amorim (2004), esta é uma opção metodológica, pois há pesquisas que não se preocupam com essas vozes e buscam um texto impessoal.

Essa preocupação provoca a busca do conhecimento do outro e essa busca é própria do diálogo. Por isso, a pesquisa dialógica apresenta um diálogo não ordinário, pois é uma enunciação científica, nas palavras da referida autora “[...] Mas não é o diálogo ordinário como freqüentemente se acredita, é um *outro diálogo*, de tal modo que o ‘ele’, ordinariamente excluído, seja *incluído na interlocução*” (AMORIM, 2004, p.104, grifos da autora).

Assim, no texto científico, questões que não são percebidas no cotidiano passam a ser compreendidas e analisadas; pessoas que não são ouvidas passam a ser; e também aqueles aspectos que já se tornaram repetitivos e parecem que já não precisam ser analisados, são retomados e estudados. É a busca destas questões que motiva esta pesquisa.

O estudo empreendido, que resulta na produção dos capítulos I, II, III e IV, sustenta a análise para compreender o conceito de ensino da leitura e da escrita na fala das professoras, o qual consta nos Capítulos V e VI.

Para nós, analisar a fala é buscar compreender o modo de pensar do sujeito. É procurar conhecer e analisar os conceitos no interior do contexto. É investigar as concepções e encontrar os sentidos das palavras, dos gestos e das expressões de alegria, tristeza, aprovação, reprovação.

Portanto, diante do exposto, podemos dizer que, nesta pesquisa, o estudo teórico e as leituras dos documentos buscam entender as falas das professoras dentro do diálogo em que estão mergulhados.

No próximo capítulo, trataremos do significado de ensinar-aprender na concepção histórico-cultural e das implicações desse conceito na educação infantil.

CAPÍTULO II

A CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: A PRÁTICA DOCENTE COM CRIANÇAS PEQUENAS

Este capítulo trata da concepção de ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. Mostra como a criança aprende a linguagem oral e aponta que toda aprendizagem promove o desenvolvimento de forma integral. Também expõe a importância da mediação do professor, do afeto, do respeito ao tempo da criança.

Nessa etapa da Educação Básica, o professor é o mediador entre a criança e o mundo. O ensino da linguagem ocorre no cotidiano e é a base para o ensino-aprendizado de outras linguagens, entre elas a leitura e a escrita.

A brincadeira também constitui uma linguagem que sustenta diversas aprendizagens. Ela é a atividade dominante na infância, cabendo ao professor compreender seu alcance e realizar um ensino significativo.

A mediação entre professores e crianças ocorre em todos os momentos, como nas brincadeiras e nas tarefas cotidianas. Nesses momentos utilizam os signos que compõem a linguagem, por isso é chamada de mediação semiótica.

2.1 A mediação semiótica

Fávero (2005), com base em Mertz (1985), explica que, em termos gerais, a mediação semiótica está vinculada aos signos.

Por sua vez, os signos existem quando criamos uma relação de representação. É uma “conexão estabelecida pelo veículo-signo”, o objeto representado e a interpretação. O veículo-signo é o próprio símbolo histórico-cultural que transita em nosso cérebro e traz a idéia do objeto representado. Mas, não basta ter um signo de um objeto representado, é preciso ocorrer a interpretação pessoal que é uma ação cognitiva, ligada à vida social (Fávero, 2005, p.196).

Assim, a mediação semiótica é possível através da utilização de signos, durante a representação mental. Nas palavras de Fávero (2005, p.196), “[...] Os signos possibilitam a mediação, porque possuem significados, representam algo, para ser interpretado por alguém que produz uma representação mental”.

Pode-se compreender os signos da seguinte forma: como um ícone, quando o signo possui uma similaridade com o objeto representado; como um índice, quando a conexão entre o signo e o objeto depende do contexto real para ser interpretado; e como símbolo, que se trata da decorrência de “[...] uma lei geral que permite que o signo e o objeto sejam interpretados como conectados [...]” (Fávero, 2005, p.196).

Podemos exemplificar ao fazer a seguinte relação:

- índice, pode ser um dedo apontado, requer um contexto para ser interpretado, porque significa algo. Pode significar a mensagem de siga em frente, ou ele é culpado etc;
- ícone pode ser um diagrama, uma forma similar ao objeto representado;
- o símbolo tem significado geral, não depende do contexto para representar, por exemplo, as palavras e a escrita das palavras (id.ibid).

Como já dissemos no capítulo I, para Vygotsky (1991), os signos são uma produção histórica e compõem a linguagem dos grupos sociais. O sujeito, através da mediação semiótica, possibilitada pela utilização dos signos, produz sua consciência, ou seja, seu entendimento do mundo e de si mesmo, formando os conceitos pessoais.

Em outras palavras, os sujeitos aprendem os signos uns com os outros e aprendem a estrutura complexa da linguagem de seu grupo social. Depois dessa aprendizagem, cada sujeito volta a si mesmo, compreendendo-se na vida em sociedade.

Assim, ao considerar a determinação social da consciência e a função da mediação semiótica, a teoria de Vygotsky examina o papel da linguagem nesta mediação - no processo de desenvolvimento da criança e na constituição das Funções Psicológicas Superiores (FPS). Definir esses conceitos contribui para a compreensão do papel do professor no desenvolvimento da criança na educação infantil.

Acerca do desenvolvimento infantil, Facci (2006) explica que Vygotsky examina a gênese das FPS, aquelas funções que requerem pensamento abstrato ou a representação mental. A autora explica que essas Funções nascem do domínio dos instrumentos culturais, como, por exemplo, a linguagem, o desenho, a escrita, o cálculo, etc. e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, quais

sejam, a memória lógica, a atenção voluntária e a formação de conceitos (este último culmina na adolescência).

Compreendemos que, nessa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo ocorre com a utilização de signos, os quais são fundamentais no desenvolvimento das FPS. Na História da humanidade, esses instrumentos psicológicos têm na fala o principal componente.

Conforme Vygotsky (1988), a fala é regida por duas funções: primeiro, a comunicação, que é social e, segundo, a representação, que vincula a linguagem à propriedade de codificar. Sobre a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento em Vygotsky (1988), destacamos alguns aspectos:

- o auxílio dos adultos faz com que as crianças consigam realizar ações que sozinhas não conseguiriam. Esse auxílio da pessoa mais experiente promove a constituição da zona de desenvolvimento proximal, que é um conceito que possibilita entender a importância da aprendizagem realizada junto com outra pessoa. Com isso, temos condições de entender “[...] os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento” (id. *ibid.*, p.113-115), evidenciando que a aprendizagem é fonte de desenvolvimento;
- o aprendizado da linguagem serve como base para o processo de desenvolvimento e de outras aprendizagens. A criança, primeiro aprende a linguagem como comunicação junto aos seus pares e depois esse “[...] aprendizado se transforma em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento” (id. *ibid.*, p.114).

Portanto, o aprendizado promove o desenvolvimento através da mediação semiótica, que é a aprendizagem e a utilização das linguagens na vida interior. Para que isso ocorra, é necessário o convívio com outras pessoas e em decorrência a experiência cultural, a utilização de signos na comunicação, na utilização de gestos e comportamentos cheios de valores significados e sentidos.

A partir dos pressupostos apresentados, podemos pensar que o ser humano desde muito pequeno está em processo de aprendizado, de forma que a infância pode ser entendida nessa condição de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, ao professor de Educação Infantil não cabe somente uma tarefa manual, mas sim a realização de um trabalho que requer reflexão sobre o desenvolvimento humano. É

uma profissão que age num momento decisivo da vida, quando o ser humano inicia a formação de sua consciência.

Portanto, o professor de Educação Infantil e outras pessoas mais experientes ensinam, e a criança aprende um mundo de palavras, de gestos, emoções, ações, atividades, objetos, escrita, desenhos, conceitos ideológicos, etc. Um mundo de relações humanas repletas de ações abstratas e concretas, teóricas e práticas, lógicas e emotivas, que a criança passa a ter certo conhecimento para viver.

2.1.1 O ensino-aprendizado da linguagem

Veer e Valsiner (1996, p.389-394) assinalam que, na teoria histórico-cultural, a fala exterior e o pensamento estão relacionados – o sujeito interioriza a fala e sua característica social. Essa interiorização ocorre em um longo processo em que a criança, no primeiro momento, aprende a falar com os falantes da sua língua, aprendendo palavras e depois consegue formar sentenças mais complexas. No segundo momento, a criança faz uma fala para si em voz alta e depois sem verbalização, porque foi interiorizada.

Como Vygotsky formulou esta compreensão? No livro “Pensamento e Linguagem”, o autor mostra passo a passo seus estudos em diferentes teorias produzidas na psicologia e filosofia de sua época. A compreensão de Vygotsky sobre a relação pensamento e linguagem é muito importante para o professor de Educação Infantil, pois resulta em uma nova teoria sobre o desenvolvimento infantil, que contribui para a tomada de consciência acerca do papel mediador do professor e de outras pessoas que circundam a criança.

Consideramos necessário apresentar algumas conclusões de Vygotsky que julgamos importantes.

O autor compreende que na infância estão os primórdios da formação de conceitos no indivíduo. Essa formação é o resultado de um longo caminho, que culmina na adolescência. Mas só é possível porque durante a infância houve o convívio social e o aprendizado da linguagem.

Quanto à relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky (1991) concorda com o psicólogo Stern e afirma que:

Nada temos contra a afirmação de que a fala humana desenvolvida possui um significado objetivo, pressupondo, assim, um nível de

desenvolvimento do pensamento, e concordamos que é necessário levar em conta a íntima relação existente entre linguagem e o pensamento lógico. (VYGOTSKY, 1991, p. 23)

Contudo, não concorda com os exageros de Stern, quando diz que uma criança de um ano e meio, dois anos tem consciência dos símbolos e de sua necessidade (op cit, 1991).

Vygotsky (1991, p. 24-25) analisa as idéias de Wallon, Koffka, Piaget e Delacroix e, a seguir, explica que, na idade de dois anos, a criança pode saber o nome das coisas, é como se os nomes e as coisas estivessem colados. Mas a criança não consegue fazer a relação entre signo e significado. Porém, os estudos de Stern são muito detalhados e mostram a ampliação da fala na idade de um ano e meio, dois, e apesar de Vygotsky não concordar com a totalidade desses estudos, os considera de grande valia.

Vygotsky (1991, p.27) concorda com Meumann que a orientação “afetivo-conativa” e a “tendência intencional” da fala formam um todo homogêneo. Como exemplo o autor descreve a seguinte ação: A criança volta seu corpo em direção à cadeira (orientação afetivo-conativa) e diz “mamã” (tendência intencional); a mãe compreende: mamãe me põe na cadeira (a intenção). Os gestos e as palavras funcionam juntos para a interpretação do adulto, ou seja, é necessário o gesto para traduzir a palavra. Assim, na criança, o gesto aparece antes da linguagem oral e antes das “operações lógicas”.

O autor assevera que os animais mais desenvolvidos também apresentam uma linguagem e por meio dela se comunicam. Trata de como os chimpanzés fazem a comunicação, mas sua linguagem não se vincula ao seu intelecto. Os gestos, as expressões faciais e as vocalizações estão relacionadas de forma direta às próprias ações e de suas próprias manifestações afetivas. Em outras palavras, cada indivíduo faz expressões sobre sua necessidade imediata, por exemplo: quer que o outro o acompanhe; faz o outro caminhar com ele; empurra; até conseguir. Portanto, a linguagem é meio de contato com o outro, é estritamente emocional e exclui operações intelectuais simultâneas. Isso significa que “[...] Está longe de ser uma tentativa intencional e consciente de influenciar ou informar os outros. Em essência é uma reação instintiva ou algo extremamente semelhante” (id. *ibid.*, p.35).

A criança de um ano e meio, dois, já apresenta diferença, pois seu gesto indica o que deseja para o outro, acompanhado da palavra. Vygotsky (1991) considera o gesto de indicar como “[...] de transição, um passo muito importante da

expressão afetiva pura em direção à linguagem objetiva” (Vygotsky, 1991, p.31). Isso significa que, com o desenvolvimento dessa comunicação, a criança passará a expressar não só desejos e emoções pessoais (subjetivas), mas expressará acontecimentos do mundo a sua volta e, assim, a comunicação tornar-se-á objetiva.

A partir do estudo de várias teorias de diferentes pesquisadores sobre os animais e sobre a relação entre pensamento e linguagem que ocorre no homem, Vygotsky (1991, p.36) afirma:

1. O pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes. 2. As duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes. 3. Não há qualquer relação clara e constante entre elas. [...] 5. A estreita correspondência entre o pensamento e a fala, característica do homem, não existe nos antropóides. 6. Na filogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-lingüística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala.

Dessa forma, o balbucio, as risadas, o choro nos primeiros meses de vida do bebê, além de serem uma manifestação emocional, são um meio de contato social e se relacionam à “fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem”. As primeiras construções da criança, antes do surgimento da fala, com o uso de instrumentos, se relacionam à “fase pré-lingüística do desenvolvimento do pensamento” (id. *ibid.*, p.36-37).

É o psicólogo Stern que fornece a Vygotsky (op.cit) os elementos para o entendimento da maior descoberta da criança: o pensamento e a linguagem vão se desenvolvendo como duas linhas e, por volta dos dois anos de idade, começam a se aproximar até encontrarem-se e unirem-se. Com essa união, surge uma nova forma de comportamento, mas ela não ocorre de repente, também percorre um caminho. A esse respeito, o referido autor assevera que:

1 No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes. 2. Podemos, com certeza, estabelecer, no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-lingüístico. 3. A uma certa altura, essas linhas se encontram; conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional. (VYGOTSKY, 1991, p.38).

Desse modo, o autor explica que desde o início desse encontro, inicia-se, também, uma transformação, pois a criança não apenas vai aprender as palavras ditas no meio social em que vive, mas irá buscar, por si mesma, entender e aprender novas

palavras, com perguntas, tais como: “o que é isso?” (id. *ibid.*, p.38). Com essa atitude, há uma ampliação da fala, que só ocorre porque suas operações cognitivas, seu pensamento, também estão se desenvolvendo, pois essa ampliação tão significativa não poderia ocorrer na ausência de pensamento.

Neste ponto da teoria de Vygotsky, chegamos às explicações acerca do surgimento da fala egocêntrica. No Capítulo I, tratamos rapidamente da questão, cabe agora apresentar mais alguns aspectos para melhor explicar sobre o desenvolvimento da criança e analisar o trabalho do professor na Educação Infantil.

Vygotsky (1991), ao procurar o elo entre a fala exterior e a interior, reporta-se à fala egocêntrica. Em sua concepção, considera que, além, dessa fala acompanhar as atividades da criança e servir de expressão emocional, ela assume a função de planejar as ações, que é a manifestação do pensamento. Para o autor, a fala egocêntrica tem função de fala interior, é vinculada à organização comportamental da criança e não é totalmente compreendida por outra pessoa.

No caminho da interiorização, a fala passa por três estágios: “[...] fala exterior, fala egocêntrica e fala interior [...]” (Vygotsky, 1991, p.40). O psicólogo descobre que a interiorização da fala ocorre de forma semelhante a outras operações mentais que utilizam signos, como, por exemplo, a memorização mnemônica e a contagem. Nessas outras operações, acontecem quatro estágios e são acompanhados de um estágio da fala:

- “[...] o primeiro é o estágio natural ou primitivo, correspondendo à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal [...]”(id. *ibid.*, p.40).
- O segundo é a manifestação da inteligência prática, quando a criança está à procura de compreender os objetos que estão à sua volta e começa a utilizar alguns instrumentos, é o estágio da “psicologia ingênua”. Nessa fase a criança utiliza corretamente as formas e as estruturas gramaticais. Segundo Vygotsky (op. cit., p.40), com base nas descrições de Piaget, a criança utiliza orações subordinadas com as palavras “[...] por que, se, quando e mas, muito antes de aprender as operações causais, condicionais e temporais. Domina a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento”.
- No terceiro estágio, a criança utiliza signos exteriores e operações externas para resolver operações internas. “É o estágio em que a criança conta nos dedos, recorre a auxiliares mnemônicos, etc. No

desenvolvimento da fala, esse estágio se caracteriza pela fala egocêntrica [...]” (Vygotsky, 1991, p.40).

▪ O quarto estágio é o de “crescimento Interior”. As operações externas são interiorizadas. “A criança começa a contar mentalmente, a usar a memória lógica, isto é, a operar com relações intrínsecas e signos interiores. No desenvolvimento da fala, este é o estágio final da fala interior, silenciosa” (id. *ibid.*, p.40).

Vygotsky (1991) não define exatamente quando e como as linhas da fala e do pensamento se encontram e se unem. Afirma que é um longo processo de avanços e saltos. Entendemos que é um processo que ocorre nas crianças entre os dois e os sete anos, conforme as vivências e as experiências durante as trocas com os adultos e outras crianças mais experientes.

É importante destacar que esse processo é um processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, na Educação Infantil a promoção da linguagem oral deve ocorrer por meio do diálogo entre as crianças e a professora. A prática docente pode criar situações para que a criança desenvolva sua oralidade.

2.2 O jogo e a brincadeira

Leontiev (1978, p.292-293), ao tratar da aprendizagem e desenvolvimento da criança na idade de três aos seis anos, apresenta o jogo e a brincadeira como “atividade dominante”.

Mas como o autor define atividade dominante? O termo “dominante” não significa que a criança jogue ou brinque o tempo todo, pois, conforme Vygotsky (1984), no dia-a-dia, ela vivencia muitas outras situação diferentes das brincadeiras. Atividade dominante, em Leontiev (1978), significa a condição de promover desenvolvimento, sendo própria do estágio entre os três a seis anos. É geradora de outras atividades paralelas, as quais existem em função dela. Um exemplo de atividade paralela é o desenhar, quando a criança aprende cores, brinca com lápis, tintas, etc, não é um jogo, mas mantém o aspecto distintivo de ludicidade.

A atividade dominante tem características específicas, tais como: a criança aprende jogando e o ensino ocorre nessa atividade; é quando a criança organiza e forma os “processos psíquicos particulares”, como a imaginação ativa; é motivadora das mudanças psíquicas fundamentais e, no caso da criança pré-escolar, é no jogo

que entende normas sociais e as funções sociais exercidas pelas pessoas - pelo professor, pelo bombeiro, pelo operário, pela mãe, pelo pai, etc (Leontiev, 1978). No final desse período de vida e, fundamentalmente, depois dele é que a criança vai se interessar pelos jogos com regras arbitrárias, quando está em jogo o ganhar ou perder.

Para a melhor compreensão dos aspectos expostos, importante destacar que atividade é diferente de ação. A atividade é própria de processos que fazem com que o ser humano (adulto ou criança) realize qualquer relação autônoma com o mundo exterior. A atividade dominante faz com que a criança se relacione com os outros, tome decisões, faça comparações e é impulsionadora de outras realizações (Leontiev, 1978). Segundo Vygotsky (1984), quando a criança brinca de forma autônoma, quando não está dirigida por alguém, ela passa a representar o mundo segundo suas próprias interpretações. Portanto, ela faz uma representação contextualizada, vinculada ao contexto social.

Além disso, a atividade dominante do jogo está relacionada às emoções e aos sentimentos da criança e é composta de processos determinados pelo seu objetivo e pelo seu desenvolvimento. Descrevendo com nossas palavras o mesmo exemplo dado por Leontiev (1978), temos a seguinte situação:

- um menino (na idade escolar) lê para fazer prova e obter boa nota, quando recebe a notícia de que não haverá prova, ele, imediatamente, pára de ler. A ação é ler e o objetivo é fazer a prova. Nesse caso, há diferença entre o objetivo e o desenvolvimento da ação. Entendemos que o fator motivador para o menino é fazer a prova e não a leitura, assim fazer a prova é a atividade dominante. Mas dependendo dos fatores envolvidos na realização dessa atividade, a leitura pode passar a ser a atividade dominante.

Até os seis anos de idade, ainda não é possível esse tipo de deslocamento tornar-se motivador da aprendizagem, uma vez que a criança age mais vinculada aos resultados e sentimentos imediatos. No jogo e na brincadeira, a criança tem os fatores imediatos da satisfação, do prazer e da realização.

Assim, no período da Educação Infantil o professor pode recorrer ao jogo para o ensino e ajudar a criança a encontrar formas de aprender vinculadas à atividade dominante e àquelas que guardam o mesmo fator motivador, a ludicidade e a condição da realização imediata. Porém, Vygotsky (1984) destaca que não é o

prazer o fator central da brincadeira nessa idade, mas, sim, a possibilidade de a criança realizar algo, trazendo-lhe satisfação. Este estado emotivo a impulsiona a produzir, a brincar mais, a imaginar e, com isso, ela aprende e se desenvolve.

Apesar da possibilidade de aprender durante a brincadeira, é necessário lembrar que a imposição de jogos, fora do interesse da criança, foi detectada por pesquisadores. Kishimoto (1998) observa que a utilização da brincadeira apenas como forma de ensino de determinado conteúdo escolar prejudica a verdadeira função dessa atividade.

Podemos afirmar que, ao ocorrer um deslocamento do objetivo de brincar para a criança, perde-se a condição impulsionadora que a faz realizar, construir, produzir. Com isso, perde-se também uma oportunidade de auxiliar a criança a ter avanços intelectuais significativos, pois não é aproveitada a melhor condição desta expressar seus conhecimentos e sentimentos sobre o mundo exterior e fazer crescer seus conhecimentos e entendimento das relações humanas.

A teoria histórico-cultural expõe questões que auxiliam o professor a refletir sobre sua prática. Mello (2006) afirma que Vygotsky trata do papel do educador que vai além de promover o desenvolvimento cognitivo da criança, pois pode agir na proposição de atividades que a levem a níveis cada vez mais elevados de compreensão de si e do mundo.

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança, representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais (MELLO, 2006, p.106).

Esse aspecto imaginativo não significa estar fora da realidade, uma vez que está presente na consciência e tem base na realidade. Para Vygotsky (1984), a brincadeira tem várias características, as quais sintetizamos nos parágrafos a seguir:

- na situação imaginária não é qualquer desejo que pode ser substituído. A substituição vai depender muito da própria criança e do contexto em que o jogo foi organizado ou aceito pela criança. Assim, um cabo de

vassoura pode representar um cavalo, mas um cartão postal não pode. Tudo precisa ter uma relação com o real para a criança.

- A situação imaginária é definidora do brinquedo, pois sempre que se joga ou brinca ocorre o impulso imaginário, isso ocorre até mesmo depois da idade pré-escolar, com os jogos de regras e outros brinquedos. O jogo com regras estabelecidas como norma social, o xadrez, por exemplo, também contém aspectos imaginativos e começa a interessar a criança no final da idade pré-escolar e se desenvolve no próximo período.
- A imaginação é uma parte da realização do brinquedo, além desta há as regras de comportamento, as quais são nascidas da situação imaginária e da observação da criança sobre os comportamentos alheios.
- O brinquedo imaginário - brincar de mamãe, de irmã, de professora - acontece quando a criança encena papéis sociais, contendo regras de comportamento entendidas e estabelecidas pelas crianças na brincadeira. Por isso, nessa brincadeira, as regras de comportamento têm base na realidade, pois não são exatamente iguais ao real. Na maioria das vezes, estão mais próximas ao que a criança interpreta daquilo que é e, algumas vezes, daquilo que ela pensa que deveria ser.
- O brinquedo não é uma ação simbólica como um sistema de símbolos. Por isso, a criança não pode ser considerada como um especialista de representação, que ao invés de escrever passa a representar. Ela brinca sem intenção de mostrar algo a alguém, representa por necessidade pessoal.

Além desses aspectos destacados, ressaltamos que durante a brincadeira, a imaginação ajuda a criança conforme suas idéias e passa a colocar os objetos em segundo plano. Isso a torna diferente da idade dos dois, três anos, quando os próprios objetos do campo visual são estimuladores devido às suas cores, formas, nome e função social - é quando os nomes estão 'colados' aos objetos.

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil de subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela

separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos (VYGOTSKY, 1984, p.111).

Este é considerado por Vygotsky (1984) o momento inicial da autonomia do pensamento em relação ao mundo concreto. É com esse início que o ser humano passa a pensar em coisas que não estão próximas, pois o cavalo não está ao alcance da criança, mas o cabo de vassoura sim. O cabo de vassoura não é um símbolo e não funciona como tal, uma vez que é um objeto substituto. A criança precisa desse objeto concreto para realizar a ação de brincar de cavalo. Nesse caminho, ela constrói as bases para a formação de conceitos, quando futuramente a palavra será suficiente para se reportar a fatos, coisas, pessoas distantes.

2.3 A emoção

A emoção é um elemento importante para uma análise do ensino-aprendizagem na teoria histórico-cultural. A criança em seu processo de aprendizagem não desenvolve apenas a cognição, por isso o sujeito do ensino, especialmente o professor, precisa refletir o significado da relação entre razão e emoção.

Para Vygotsky, as emoções do ser humano em relação aos outros animais são originais, porque elas se desenvolvem a partir das ligações, das dependências e das relações entre as paixões e o resto da vida corporal e espiritual.

Conforme Veer e Valsiner (1996), Vygotsky dedica-se ao estudo das emoções na década de 1930, quando escreve um manuscrito de 225 páginas sobre o assunto. Neste manuscrito, há um debate com vários escritores que tratam das emoções do ser humano, mas o principal autor com quem Vygotsky discute e discorda é o filósofo Descartes.

A discordância firma-se, principalmente, na concepção de que o homem tem uma alma separada do corpo, apresentada no livro de Descartes “As paixões da alma” (Veer e Valsiner, 1996).

Em nossos estudos da obra “Discurso do Método” (Descartes, 1991), compreendemos essa separação quando o autor afirma que Deus não criou a alma para os animais, mas criou no homem uma substância que pensa dentro da alma. O homem é um animal-máquina tão perfeito que pode possuir articulações, artérias, veias e ossos e pode pensar.

A teoria de Vygotsky não aceita essa divisão entre o corpo e mente (alma), e uma cognição independente da emoção. Vygotsky, conforme Veer e Valsiner (1996), aposta na análise histórico-cultural dos processos psicológicos especificamente humanos. Assim, a alegria e o medo, que aparecem no bebê, também estão sujeitos ao desenvolvimento conforme as aprendizagens da criança em seu ambiente social.

Consoante Fávero (2005), Vygotsky define o papel da mediação feita através dos signos/conceitos e dos signos/sentimentos nos processos de formação/educação e no desenvolvimento da consciência do sujeito, conforme o domínio dos processos sócio-culturais.

A autora afirma que

[...] a principal contribuição de Vygotsky está na emergência do sentido, dos signos, do papel da mediação pelos signos nos processos de formação e educação e no desenvolvimento da consciência. É assim que recorre à noção de linguagem interior e à idéia de mutação dos signos, incluindo aqueles que representam os sentimentos. (FÁVERO, 2005, p. 216).

Observamos que, nesta perspectiva, as emoções não estão em segundo lugar, porque na formação dos signos há a origem tanto conceitual quanto emocional. Os signos sentimentos se desenvolvem, conforme o convívio social, como os outros signos, e são mediadores da relação do homem com o mundo.

A experiência do sujeito está carregada de significados, de conteúdos emocionais e cognitivos, todos os significados dados aos diferentes signos possuem conteúdos emocionais. O emotivo e o cognitivo estão diretamente relacionados, uma vez que o desenvolvimento da emoção e da cognição tem o conteúdo histórico das experiências de vida, das experiências transmitidas por outros, em outras palavras, dos conteúdos ensinados e aprendidos.

Assim, todo aquele que quer ensinar precisa saber que não há transmissão de um conteúdo que promova apenas o aspecto cognitivo do sujeito que aprende. A emoção está vinculada às sensações de alegria e tristeza, que definem uma qualidade a toda aprendizagem.

Portanto, o ser humano não desenvolve uma parte, um pedaço de si, o desenvolvimento é integral. Logo, a atenção recebida pela criança durante a brincadeira, por exemplo, de corre-cutia, o pegar na mão, a alegria de brincar, a amizade do grupo, a aprendizagem da letra, do ritmo da música, o corpo que corre e

encontra um lugar na roda do corre-cutia, não desenvolve apenas uma cognição ou uma afetividade ou um corpo.

Assim, também, o professor desenvolve o conceito de ensino na Educação Infantil. Para isso, recorre aos componentes cognitivos e emocionais por ele aprendidos, os quais o ajudarão a fazer essa elaboração. Por isso, a vida do professor dentro da instituição, sua condição de desenvolver o trabalho conforme seus conceitos teóricos anteriores, o embate com o conceito de ensino de leitura e de escrita entranhado na instituição, que historicamente é do ensino restrito ao código lingüístico, podem influenciá-lo ou provocá-lo a fazer oposição.

Em outras palavras, o ambiente instalado, os conceitos cristalizados, a maneira tradicional de realização do trabalho podem fazer o professor desenvolver práticas de enfrentamento, de aceitação, ou de impotência, de desânimo e de repetição.

Dessa forma, compreendemos a relação entre cognição e emoção, pois nossas elaborações conceituais estão carregadas de sentido emocional e nossa prática traz as marcas de nossos conceitos e de nossos conflitos.

Por isso, a oposição de Vygotsky a Descartes necessita ser analisada por nós professores e ou pesquisadores, pois fortalece a concepção de homem visto como ser integral. Sua teoria fornece elementos filosóficos que contribuem com a busca da superação das visões dicotômicas, que não nos ajudam a realizar o trabalho de ensinar e aprender.

2.4 O ensinar-aprender: contribuições da teoria Bakhtiniana

Neste subtítulo, procuramos destacar os aspectos teóricos do pensamento de Bakhtin articulando-os com o pensamento de Vygotsky para melhor compreensão do ensinar e do aprender na educação da criança. Por isso, retomamos alguns aspetos já descritos e os direcionamos para refletir sobre o ensino-aprendizagem. Aspectos estes que também são importantes para a investigação do conceito de ensinar e aprender a leitura e a escrita.

Assim, como dissemos no Capítulo I, na teoria bakhtiniana a constituição da consciência de si realiza-se por meio do diálogo com outras consciências. O eu toma conhecimento de si e do mundo mediado pelas palavras dos outros. Souza (2005, p.323) afirma que, em Bakhtin, “Do mesmo modo que a criança, inicialmente,

forma-se no interior do corpo da mãe, a consciência do homem desperta para si própria envolvida na consciência alheia”. Dessa forma, ao mesmo tempo em que reconhece a existência de outros seres humanos, reconhece sua própria existência, compreende os outros e compreende a si mesma. O que é dito para uma criança acerca dela mesma e do mundo é o conteúdo principal para que ela comece a formular sua identidade e seu estar no mundo.

Para Vygotsky, o aprendizado, o desenvolvimento e a formação da consciência estão diretamente relacionados. Em Bakhtin há uma forte discussão sobre a formação da consciência que nos ajuda a pensar a formação do ser humano desde a infância. Entendemos, com base em Souza (1994), que, nessa perspectiva, o conceito de infância está relacionado a um novo homem que entra na corrente da linguagem. Com isso, aprende essa linguagem, mas não como um ato de repetição, e, sim, como ação interpretativa e criativa. Essa teoria fornece os elementos que colocam o verdadeiro valor do aprendizado da linguagem para a produção da consciência humana. A prática docente ganha mais significado e comprova a necessidade da atuação profissional.

2.4.1 A intermediação semiótica

Com a mediação semiótica, constituída por diferentes diálogos que ocorrem nas relações humanas, cada homem desenvolve sua consciência. Assim, o ser humano utiliza palavras, escritas, gestos, ritos, signos com significados vinculados ao contexto ideológico. O entendimento de si e do mundo realiza-se no processo de comunicação semiótica (Bakhtin, 2006).

Para o referido autor, as palavras possuem significados conforme o contexto. Estas palavras se tornam signos ideológicos e podem servir a vários propósitos, adquirindo muitos sentidos. Os signos são essencialmente ideológicos, ocorrem na relação interpessoal, “nas formas concretas da comunicação social” e são próprios de determinada ideologia, não podem ser desvinculados dela, “tudo que é ideológico é um signo” (id. *ibid.*, p.31). Assim, conforme o autor, a suástica, por exemplo, na atualidade, é o signo do nazismo, mesmo que colocado em lugar diferente, continua tendo o mesmo significado e sentido. Mas as palavras são uma exceção, elas servem para dizer interesses divergentes, não estão presas a uma única ideologia.

Bakhtin (2006) defende a palavra como meio principal da consciência individual e da comunicação exterior, pois ela, como os outros signos, é o resultado do consenso entre pessoas, grupos, ou nações. E é, essencialmente, o instrumento pelo qual o indivíduo produz seu discurso interior, exatamente, por ser flexível.

[...] Isso determinou o papel da palavra como *material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior). Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior [...]. (BAKHTIN, 2006, p.37, grifos do autor).

Portanto, o autor coloca a palavra como instrumento do discurso interior. Ela é utilizada na vida interior e na expressão para a vida exterior. Porém, não é somente a palavra que é utilizada na comunicação semiótica, uma vez que os recursos necessários a diversas manifestações culturais não podem ser descritos em palavras. Mas a palavra acompanha todos os atos de fala interior e exterior e está relacionada com os gestos, os signos, os ritos.

Diante do exposto, podemos aprofundar a reflexão sobre o ensinar e o aprender. Segundo Freitas (2003, p.139),

Bakhtin concluiu que o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social. Portanto, quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será seu mundo interior.

Podemos inferir que quanto mais o setor educacional promove reflexões e consegue atingir o professor e auxiliá-lo, mais condições o professor pode ter para ampliar seu conhecimento e buscar compreender sua prática. Dessa forma, o professor pode apoiar as crianças no processo de formação da consciência de si e de seu agir no mundo. Além disso, a ampliação do conhecimento pode modificar o sentido do exercício profissional e a compreensão do valor da função social de ser professor.

No sentido contrário às ações de dominação na sociedade de classes, o ato dialógico do professor pode ajudar a criança a produzir um discurso comprometido com a verdade, com a busca de conhecimentos. Utilizamos o termo ajudar, porque o professor não é o único a fornecer à criança as notícias sobre o mundo e sobre ela mesma. A criança, durante o diálogo com muitas outras pessoas, também está

produzindo sua consciência conforme seu entendimento, conforme sua própria aprendizagem. Mas o papel do professor também é significativo, uma vez que as palavras ditas, a forma de organização da instituição de Educação Infantil, podem concorrer para esse sentido.

Porém, na ação favorável à predominância da educação apassivadora, a prática docente e a organização da instituição de Educação Infantil podem fornecer mais informações para que a criança seja convencida da necessidade da submissão diante da opressão. Pode produzir mais argumentos para ser convencida de que não é capaz de exercer sua autonomia, pois sua palavra não tem valor, sua forma de expressão, seus gestos, sua produção não são aceitos. Isso deixa a criança com menos apoio, em um momento da vida em que está dependente dos adultos e precisa da ajuda do professor.

A prática do professor requer a preocupação com a criança, pois esta necessita da ação educacional refletida. As palavras pronunciadas, a organização do espaço, os tempos de liberdade, os tempos de atividades dirigidas, o respeito aos tempos da criança constituem-se em um grande diálogo. Diálogo este cheio do conteúdo que afirma: “[...] você pode falar, desenhar, ler, escrever, formar grupos de amigos para brincar, discutir, concordar, discordar, pensar [...]”. A produção desse diálogo é o trabalho do professor (reflexão nascida com base nas entrevistas com as professoras).

O estudo da mediação semiótica possibilita o entendimento da relação do homem com o mundo. Por isso, compreendemos que as palavras ganham centralidade, mas possuem significados conforme o contexto. O professor, na realização de seu trabalho, na produção de seu discurso, mostra seus interesses, mostra qual tipo de educação quer defender e expõe seu entendimento acerca de seu próprio papel enquanto educador.

2.4.2 A linguagem

Conforme Souza (1994), em Bakhtin a língua é um fato social, pois é dirigida para o outro e não há diálogo entre sentenças e sim entre pessoas. Há mobilidade infinita para diferentes interpretações e significações, colocando a permanente fluidez da palavra no contexto das transformações culturais e históricas. A referida autora explica que, para Bakhtin, a categoria principal da linguagem é a

interação verbal, cuja realidade fundamental é o caráter dialógico. Para esse autor, toda enunciação é um diálogo, e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto.

Segundo Bakhtin,

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental língua.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p.127).

Assim, a interação verbal se realiza no diálogo que em sentido amplo ocorre também na escrita e na leitura. Na escrita, como no ato de fala, as intenções do escritor estão impressas e integradas a uma “[...] discussão ideológica de grande escala [...]” (Bakhtin, 2006, p.128). Na leitura, ocorre o estudo profundo, a crítica e os conflitos próprios de um diálogo.

O caráter ideológico do diálogo nos remete ao contexto histórico e cultural, uma vez que os diálogos e os discursos são tingidos pelos interesses e pelas intenções definidas por um grupo ou classe social em determinado tempo. O diálogo é entendido como uma fração do contexto, uma parte da corrente ininterrupta da linguagem.

O sentido amplo do diálogo perpassa também por outros recursos de linguagem, Bakhtin (2006, p. 128) explica que

A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre um terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas um complemento, desempenhando um papel auxiliar.

Os gestos e as expressões corporais que não utilizam palavras compõem os diálogos durante as interações verbais. A leitura ou o entendimento dos diálogos que é feito pelos interlocutores necessitam do conhecimento desses códigos.

Outros conceitos são importantes para a compreensão do significado da linguagem e estão imbricados, um depende do outro, por isso entre eles destacamos os seguintes termos: a polifonia, a autoria, a entonação, a significação e a compreensão.

A polifonia é representativa de muitas vozes com diferentes posições ideológicas e interesses. Quanto aos outros termos, Souza (1994) explica que, para Bakhtin, estes dão grandes possibilidades de criação (de autoria) pelo sujeito.

No caso da entonação, que é a variação de tom durante a pronúncia de uma sentença, cada ato de fala nunca existiu antes, é absolutamente novo, não sendo uma repetição. Ela estabelece uma estreita relação da palavra com o texto extraverbal, é entendida na fronteira entre o verbal e o não verbal.

A significação está vinculada à interação verbal, de forma que a compreensão precisa da orientação ativa do falante e do ouvinte que buscam a direção para um determinado sentido, para um determinado entendimento. A compreensão é um processo ativo e criativo, por isso garante a realização do diálogo.

Freitas (2003, p.136), a partir da leitura do ensaio “O problema dos gêneros discursivos”, do autor em foco, afirma que “compreender não é decodificar”. Isso ocorre já que o significado dicionarizado das palavras é um componente da língua, mas durante o diálogo, durante a enunciação, elas adquirem os sentidos dados pelos sujeitos que falam e que ouvem, conforme o contexto social vividos por eles.

O sentido exige uma compreensão ativa, mais complexa, em que o ouvinte, além de decodificar, relaciona o que está sendo dito com o que ele está presumindo e prepara uma resposta ao enunciado. Compreender não é, portanto, simplesmente decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte, ou uma relação entre os ditos e os presumidos. (FREITAS, 2003, p.136).

A compreensão pelo ouvinte requer uma procura do significado para o falante, o ouvinte procura no texto os subtextos, algo que pode não estar expresso somente nas palavras. O ouvinte avalia as intenções, os sentimentos, os valores do outro e encontra uma resposta para compor o diálogo. A composição do enunciado contém as emoções e as atitudes avaliadoras e valorativas, as quais são colocadas na fala por meio da entonação. Por isso, segundo Freitas (2003, p. 137), a expressividade, a avaliação e a emotividade não estão nas palavras, “nas unidades da língua”, e, sim, na produção do enunciado real.

Com relação à autoria, conforme Freitas (2003, p.108), esta envolve o falante, o ouvinte e todas as vozes que antecederam um ato de fala (o contexto). Assim, cada pessoa que aprende a falar (cada criança) tem uma parte de autoria e, nesse sentido a linguagem nunca está completa, pois ela é uma tarefa, um projeto sempre inacabado. De modo que cada pessoa avalia, interpreta e cria formas de expressar seus sentimentos e entendimentos.

O significado de linguagem e das especificidades da polifonia, autoria, entonação, significação (sentido) e compreensão nos remetem à relação ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Pensamos que para realizar o trabalho de ensinar é preciso ver a criança como aquela que precisa desenvolver sua fala, como também participar de um diálogo que lhe dê possibilidade de autoria. A criança não é apenas um repetidor, mas ela tem uma parcela de produção para se tornar um ser humano mais autônomo, por isso o professor deve dar condições para que essa produção ocorra na pré-escola.

A concepção de linguagem apresentada nos remete também aos diálogos produzidos no processo de pesquisa e, especialmente, às falas das professoras. O que elas mostram sobre o conceito de ensino-aprendizado da leitura e da escrita na Educação Infantil? Esta questão será motivo de discussão nos capítulos V e VI.

Por hora, em sentido amplo, concordamos com Fávero (2005, p.211) ao apontar que a articulação entre as teorias de Bakhtin e Vygotsky é necessária para uma análise sobre o ensino-aprendizagem. A autora fortalece a idéia de que a teoria de Vygotsky é uma teoria da educação, porque trata da transmissão cultural e o aprender significa entrar na cultura através da mediação com os outros membros da cultura. E, para nós, Bakhtin aprofunda o verdadeiro valor do diálogo e do ensino da linguagem. Com essas teorias, podemos compreender o valor da prática docente e mostrar que o trabalho do professor de Educação Infantil está situado em um momento decisivo da formação da criança.

2.5 O ensino-aprendizagem

Vygotsky defende que toda boa aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. A criança aprende sob a tutela de outras pessoas, pois, temporariamente, o adulto a ajuda a exercer uma função que ainda não tem, como, por exemplo, o controle e a consciência de suas ações.

Conforme Fávero (2005), a consciência e o controle aparecem em estágio avançado de desenvolvimento somente depois de ter sido praticada de forma inconsciente, espontânea. Essa utilização espontânea só é possível a partir da vivência da criança em um ambiente social, que a faz realizar ações que sozinha não seria capaz. Assim, ao fazer as coisas de forma conduzida, aprende a se auto-conduzir.

Nessa perspectiva, a criança aprende os significados da cultura no contexto vivido, atribui novos sentidos e aprende a linguagem. Realiza essas aprendizagens com emoção e aprende a ser feliz, triste, carinhoso, severo, rigoroso. A linguagem também é aprendida, primeiro, na colaboração com o adulto e com o objetivo de comunicar. Depois de dominada, aprendida, “[...] é internalizada e serve de meio para conduzir os diálogos [...]” (Fávero, 2005, p.220). Portanto, a mediação social está sempre presente em diferentes tipos de aprendizagens.

Para Moreira (1999), a idéia de Vygotsky sobre a mediação social no processo de aquisição de significados mostra a importância da educação em sua teoria. O papel do professor é destacado nessa mediação, uma vez que a interação social deve caracterizar o ensino. Assim, define o ensino como um intercâmbio de significados entre os mais experientes e os menos experientes, entre adultos e crianças, entre professores e crianças, em que todos os envolvidos nesta relação sofrem os efeitos da aprendizagem e do ensino.

Entendemos que no processo de ensino, de trabalho, o professor define conceitos sobre a infância, a Educação Infantil e elabora sentidos para sua prática. Pode compreender que a Educação Infantil é lugar de tornar as crianças mais comportadas, silenciosas, ou que é lugar de ajudá-las a serem questionadoras. Esses conceitos lhes dão sentidos ao trabalho para além do salário recebido. Com isso, diz para si mesmo “o que eu quero realizar?”, “para que estou nessa profissão?”, “devo ensinar a leitura e a escrita para as crianças. Mas como?” (Reflexão nascida durante as entrevistas com as professoras).

As formulações de Vygotsky podem contribuir para que o professor compreenda a aprendizagem nos seguintes termos: ela é realizada com os outros e não é uma mera repetição do aprendiz, pois comporta uma interpretação pessoal sobre o mundo; até a imitação da criança pequena não é um processo mecânico, pois ela revela algo da mente do imitador. Com essas definições, a prática docente ganha

novos significados, pode ser situada na luta pela construção da educação que busca a transformação.

Bakhtin também contribui com a análise do ensino-aprendizagem, por meio de suas reflexões podemos compreender que o professor pode entender que a língua é um fato social e é realizada através da interação verbal, através do diálogo. A aprendizagem da língua é um fato novo em cada aprendiz. Mas, cada criança que entra na corrente da linguagem não a inventa, mas elabora um novo entendimento, a partir de novas interpretações e significações. Assim, a importância do diálogo se manifesta na aprendizagem da língua falada e do mesmo modo da língua escrita.

A relação dialógica é fundamental para os sujeitos do ensino e da aprendizagem. Uma vez reconhecidas a condição humana de ter de consciência de si e do mundo, é o diálogo que irá estabelecer a força da relação ensino-aprendizagem. O ensino, pautado no diálogo daqueles que ouvem, dizem e se preocupam com os conteúdos desse diálogo, mantém o vínculo com uma concepção educacional que objetiva ver a criança da Educação Infantil cada vez mais consciente de suas ações e criando as condições para se tornar uma pessoa mais consciente sobre a sociedade, como sujeito que produz e é produzido pela História social.

Porém, na sociedade em que vivemos parece prevalecer a concepção de ser humano como aquele que apenas repete o observado, o experienciado, o vivido. Com isso, na relação ensino-aprendizagem os sujeitos pautam-se na necessidade de punir e submeter.

Com base em Eagleton (2003), podemos fazer uma afirmação de que talvez exista nessa sociedade a convicção de que o homem não é apenas repetidor, não é um autômato, mas, sim, que tem condição de ter graus de consciência, podendo analisar, julgar, decidir. E, por isso mesmo, são criadas formas sofisticadas de dominação.

Nesse sentido, há uma busca constante de separação entre o homem e a sua tomada de consciência. Há mecanismos de formação do homem com o mínimo de consciência sobre o mundo. Na esteira dessa busca de separação, outros dualismos são provocados, tais como sociedade e indivíduo, razão e emoção, cuidar e educar, ensinar e aprender.

Além desses dualismos, podemos pensar mais um: ensinar a ler e escrever e o brincar de ler e escrever.

O referencial teórico histórico-cultural contribui com a reflexão sobre esses dualismos e possibilita pensar uma educação pautada na indissociabilidade dos

conceitos apontados, analisando-os como diretamente relacionados. Esse referencial colabora de forma a superar as visões dicotômicas que levam a entender que a aprendizagem e o ensino sejam repetição ou criação, imitação ou interpretação (como formas excludentes).

Portanto, com base na teoria em foco, apresentamos, nesta pesquisa, a condição humana de aprender, desenvolver e ter um tipo de consciência sobre a sociedade, conforme a vivência de cada um. Procuramos, também, entender os indivíduos, focalizando-os como sujeitos que ensinam e aprendem. O ensino, por sua vez, é visto como resultado dos modos de pensar do educador, conforme os conceitos, valores e ideologias por ele aprendidos.

Assim, colocamos em destaque o ser humano como aquele que, por meio da relação ensino-aprendizagem, na produção dos diálogos, desenvolve sua consciência, seu pensamento. Os diálogos são produzidos durante a realização de ações práticas, no interior da organização social, que estão cheias de conceitos ideológicos e podem acontecer através de imitações, criações, interpretações pessoais, etc.

Por isso, para o professor, é tarefa difícil produzir a educação que promova o desenvolvimento integral da criança, já que existem práticas de dominação e conformação que são históricas e, muitas vezes, assumidas como verdade.

Diante do exposto, podemos dizer que o ensino, que é a função do professor, deve ser compreendido dentro do contexto social, que abrange as intempéries da vida em sociedade, dos embates da luta de classes e da defesa de diferentes interesses.

Nesses embates, na atual sociedade, existe uma tendência de se apostar em uma visão de homem dividido, que quer descaracterizá-lo em sua integralidade. Nesse caso, a prática docente está calcada no conceito de infância determinado pelos modos passivos de aceitação. Quando ser criança é permanecer em silêncio, é ser paciente e esperar que alguém lhe diga o que fazer, o como fazer e o quando fazer, pois a ela não cabe conduzir diálogos, inventar brincadeiras e contar com a ajuda do outro. Nesse sentido, específico, a Educação Infantil pode tornar-se o lugar da conformação e do ensino à submissão, podendo o papel do professor ficar circunscrito ao controle.

Em contraposição, a teoria histórico-cultural subsidia a análise crítica da educação para a produção de práticas transformadoras, pautadas em conceitos de homem, criança e ensino que respeitam o ser humano.

Na concepção de Vygotsky, corpo e mente estão relacionados e não há uma cognição separada da emoção. Nesse sentido, as emoções no homem, desde pequenino, passam por um processo de desenvolvimento e são motivadoras de outras aprendizagens presentes no ambiente social.

Nesse sentido, o professor da Educação Infantil (como todo professor) também é aprendiz, pois está produzindo sua consciência sobre a prática docente e está procurando entender os motivos para ensinar a linguagem, os hábitos de leitura, de escrita. Procura também os motivos para criar as oportunidades de brincadeiras, de leitura (compreensão) de si e da sociedade. Por isso, dar atenção ao sujeito professor, fornecendo-lhe acesso a análises críticas e estudos sobre a realidade, é uma forma importante de contribuirmos para construção da educação transformadora.

Para finalizar e fortalecer a idéia de homem como ser criativo, produtor, transformador, recorro ao mencionado caráter dialógico das relações sociais proposto por Bakhtin. Para este autor, a linguagem possibilita a autoria, a polifonia, a entonação, a significação e a compreensão. Assim, compreendemos que a criança ao aprender a falar, já faz parte de um ato criativo que move toda a humanidade. E o professor produz os sentidos de sua prática, conforme o contexto ideológico, ou contexto de vida.

Essa dialogicidade é essencial para a relação ensino-aprendizagem, pois esta dará condições de promover a tomada de consciência do sujeito que aprende. O professor de Educação Infantil pode buscar nesse caráter dialógico uma concepção educacional transformadora, a qual vê o sujeito que aprende como aquele que é capaz de produzir um novo homem, uma nova consciência. Esse fato o ajudará a melhor entender o seu papel como agente de mudança na sociedade.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este Capítulo trata do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita da criança, conforme a perspectiva histórico-cultural

Compreende que o aprendizado da linguagem escrita ocorre desde o momento em que a criança entra em contato com essa linguagem. Assim, no decorrer do tempo, ela aprende o significado social da escrita e a cada dia melhor compreende que é um instrumento de comunicação e de auxílio à memória. Esse processo continua e, através do trabalho pedagógico, pode usar a escrita com maior condição de comunicar, auxiliar a memória e ampliar conhecimentos, possibilitando o aprendizado e o desenvolvimento.

Neste capítulo descrevemos a importância de outras linguagens e o debate sobre o ensinar e não ensinar a leitura e a escrita, o qual está presente na área da educação.

3.1 O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva histórico-cultural

Em contraposição às práticas de alfabetização, que buscam apenas o ensino do código, nesta pesquisa, a expressão ensino da leitura e da escrita está vinculada às seguintes expressões: processo de ensino-aprendizado da linguagem escrita, avanço na aprendizagem da leitura e da escrita e alfabetização em sentido amplo. Assim, uma vez compreendendo que a criança, desde as suas primeiras experiências com a leitura e a escrita, já começa a ter um aprendizado, aos 4 e 5 anos ela continuará a avançar nessa aprendizagem. Ao final desse período, a aprendizagem completa pode ocorrer, mas, mesmo que não aconteça, o trabalho pedagógico pode possibilitar a futura aprendizagem ou o futuro entendimento do código. Na Educação Infantil, a leitura e a escrita devem estar presentes nos trabalhos cotidianos. Devem ser utilizadas como meio de comunicação e como recurso de memória pelos professores,

considerando a leitura como a grande estimuladora da aprendizagem da escrita, acompanhada das tentativas de escrita da criança auxiliadas pelo professor.

Dizemos que, em determinado momento da aprendizagem, a criança ainda não aprendeu de “forma completa” a ler e a escrever um texto, mas que com o passar do tempo e com uma intervenção pedagógica adequada irá aprender. Esse aprender de forma completa significa a compreensão da escrita como linguagem, utilizada para comunicação, memória, busca de informações e o conhecimento do código. Este último permite a codificação e decodificação de textos, o que pode acontecer em diferentes idades, 5, 6, 7 anos. Sabemos, entretanto, que a aprendizagem da leitura e da escrita continua por toda a vida, pois é um saber que precisa sempre ser aperfeiçoado.

Na creche, o trabalho com as diferentes linguagens precisa estar presente, incluindo a escrita e a leitura. E, especialmente, o professor da pré-escola tem mais possibilidades de utilização da leitura e da escrita com essa faixa etária, seja quando lê histórias, poesias, jornais, panfletos, receitas, ou quando planeja uma peça de teatro, a montagem de uma banda de música, uma visita ao museu, ao parque, etc. E, também, quando escreve diante da criança, propiciando situações de ensino-aprendizagem ou levando-a a exercitar sua maneira própria de escrever, a levantar hipóteses, a inventar formas de escrita e a imitar a escrita convencional.

Desse modo, define-se a prática pedagógica, como uma ação intencional que necessita de planejamento e é fruto das concepções e entendimentos do professor que, nesta pesquisa, está vinculado ao termo ensino.

Para pensar sobre a prática dos professores de Educação Infantil nos aspectos que envolvem a leitura e a escrita, recorreremos aos conceitos discutidos por Vygotsky (1984; 1991): primeiro o de zona de desenvolvimento proximal e, segundo, a linguagem oral, os gestos, o desenho, as brincadeiras e os jogos como propiciadores do desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ao assumir estas diretrizes, podemos afirmar que o professor pode contribuir com o desenvolvimento da criança e organizar a instituição de Educação Infantil e as atividades para que ocorra um avanço significativo de formas cada vez mais simbólicas de representação. Assim, atuar com vista ao desenvolvimento próximo é oferecer oportunidades para que a criança desenvolva sua linguagem e seu entendimento da leitura e da escrita.

Passamos agora a detalhar os principais aspectos da teoria histórico-cultural para a melhor compreensão da aquisição da leitura e da escrita pela criança. Aspectos estes fundamentais para a prática docente, bem como para a reflexão sobre a prática.

3.1.1 O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

No capítulo dois, apresentamos a teoria de Vygotsky no que se refere à utilização da linguagem oral como instrumento de pensamento. Vimos que esse fenômeno é constituído em um processo dinâmico, o qual promove uma transformação intelectual, que dá possibilidade de desenvolver a memória, o conhecimento, a capacidade de planejamento.

Contudo, como diz Vygotsky, não é somente a oralidade que possibilita a aquisição de formas mais complexas de relação com o mundo. A linguagem escrita também promove o desenvolvimento humano. Desse modo, em Vygotsky (1988, p.116), aprender a escrita é aprender outra linguagem, que representa a fala. Por isso, é mais abstrata e favorece grandes transformações na criança.

Assim, o aprendizado da escrita promove desenvolvimento e, no nosso modo de pensar, o ensinar precisa ter estratégias adequadas. O ato de ensinar crianças, especialmente, de quatro a seis, sete anos, deve possibilitar a utilização de diferentes linguagens, dando oportunidade à expressão através da fala, do desenho, do gesto, da representação de cenas do cotidiano e da leitura e da escrita ainda incompletas.

O autor analisa criticamente o ensino e afirma:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VYGOTYSKY, 1984, p.119).

O autor trata da necessidade do professor desenvolver um método de ensino que considere o desenvolvimento da criança, semelhante ao que acontece com a fala. De forma que a criança vivencie a linguagem escrita no ambiente histórico-cultural. Entendemos que o contato com a escrita de textos, com as histórias, com os livros precisa estar disseminado na instituição de Educação Infantil, fazendo parte das produções do professor e das crianças. De forma que o momento do ensino das letras

ocorra cheio de significado, pois a criança já sabe que a escrita é ‘um desenho da fala’.

Ao contrário dessa atitude, o autor alerta que o ensino da escrita feito apenas como técnica ou treinamento acaba por exigir um grande esforço do professor e das crianças. Com isso, o ensino aborda a escrita pela escrita, pois a torna voltada para si mesma, distanciando-a de seu uso sócio-cultural (Vygotsky, 1984, 119).

Para isso, é importante compreender que a aquisição da escrita acontece em um longo processo. Resumindo os processos analisados por Vygotsky (1988), primeiro a escrita pode ser um gesto, um desenho. Quando a criança aprende a escrita convencional, inicialmente, o ler e o escrever são representações de segunda ordem. Com o passar do tempo e a utilização adequada da linguagem escrita, esta se torna de primeira ordem, passando a representar o mundo de forma direta nas estruturas de pensamento.

A seguir, apresentaremos os principais aspectos teóricos desse processo de aquisição da linguagem escrita.

3.1.2 Gestos, desenhos e escrita

Vygotsky (1984, p.120) destaca que o aprendizado da escrita é o ponto culminante de “[...] um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas [...]”. Esse processo de aprendizagem não se constitui em uma linha progressiva, mas é repleto de descontinuidades. De maneira que o aprendiz apresenta elaborações sobre a escrita e que muitas vezes são abandonadas em favor de novas elaborações.

A História da escrita na criança começa com o surgimento do “gesto como um signo visual” (Vygotsky, 1984, p.121). Esse entendimento nasce fundamentado, primeiro, na História da escrita na humanidade e, segundo, na vida da criança.

No que se refere ao desenvolvimento da escrita na História social, Vygotsky (1984, p.121) concorda com Wurth e defende que o gesto é a primeira forma de representação, pois as designações simbólicas das antigas pictografias originaram-se da linguagem gestual.

Quanto ao desenvolvimento da escrita na criança, o autor afirma que, primeiro, os desenhos iniciais, os rabiscos, são precedidos por gestos. Vygotsky fez

testes com crianças, aproveitou de experiências e estudos feitos por outros psicólogos e compreendeu que os rabiscos são uma forma de suplemento do gesto. Assim, a criança representa, por exemplo, o ato de correr, primeiro, nas mãos e depois rabisca, com isso surgem traços e pontos. Ao desenhar objetos, ela representa a característica geral dos mesmos, se redondo, por exemplo, faz uma linha circular fechada. Para representar conceitos complexos, a criança não desenha, apenas marca com o lápis o gesto indicativo. Por exemplo, para representar uma expressão do tipo “o bom tempo”, a criança faz um risco horizontal dizendo que é a terra e outros em vários sentidos dizendo que é o tempo bom (Vygotsky, 1984, p.121-122). Essas três formas de rabiscos trazem uma forte relação com o gesto.

As brincadeiras e os jogos também são atividades que estão relacionadas aos gestos e à futura escrita, pois fazem parte do desenvolvimento do simbolismo na criança. Nas palavras de Vygotsky (1984, p.122), entre o uso dos jogos o “[...] mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo”. Assim, a amamentação de um bebê pode ser representada ao segurar uma trouxinha de panos acompanhada do gesto, ou seja, o movimento social de amamentar. O objeto trouxinha torna-se um signo, que significa bebê, como o rabisco que significou “bom tempo”.

De acordo com o referido autor, a partir de representações desse tipo, crianças de três anos podem ‘ler’ situações representadas pelo pesquisador. Já as crianças de 4 e 5 anos podem ler representações mais complexas, por exemplo, em cenas com trocas de objetos reais por outros. O que mais importa para as crianças é a maneira como o objeto se comporta na cena. Desse modo, se um lápis representa a governanta, logo ele deve adquirir alguns movimentos da governanta e ser colocado na cena como governanta. É sempre o objeto aliado ao gesto.

As crianças mais velhas, 5 anos, além de um objeto representar outro, elas passam a vê-los como substitutos, porque passam a ver neste uma característica do objeto real, por exemplo: o livro é a floresta, uma vez que é preto e escuro como a floresta. Segundo Vygotsky (1984, p.125),

Assim, como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais (gestos de mão adequadamente equipados com lápis) e o gesto como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto.

Diante do exposto, entendemos que, no segundo momento, a atividade simbólica nos desenhos e nos jogos passa a representar diretamente os objetos. Transformam-se de uma representação de segunda ordem, para a primeira ordem, assim como ocorre com a escrita.

Vygotsky (1984, p.128) discute alguns momentos do desenvolvimento do desenho na criança e o quanto se torna cada vez mais próximo de uma escrita, nos termos de Luria (1988), de uma “escrita por imagem”. A passagem dos rabiscos para desenhos com significados e intencionalidade para a criança é marcada pelo desenvolvimento da fala. Assim, a fala passa a acompanhar os desenhos.

Nas explicações de Vygotsky (1984, p.127-128), os primeiros desenhos guardam as seguintes características:

- são feitos pelo conhecimento que a criança possui sobre os objetos, ou seja, pela memória que guarda dos mesmos, por isso não olha para o modelo;
- há formas em raios-x, porque é possível ver o conteúdo interior dos objetos, isso significa que a criança sabe que existe coisas nos interiores e sente necessidade em registrar;
- produz figuras esquemáticas, pois não se preocupa em desenhar os objetos como realmente são, por isso desenha partes significativas e deixa outras, por exemplo, o corpo humano contendo apenas cabeça, braços e pernas. Ela sabe das partes do corpo humano, mas está satisfeita com seu esquema;
- no desenho mais próximo da escrita, ela produz figuras representativas de frases ou histórias.

Os aspectos apresentados pelo autor dão uma idéia mais clara do papel das representações pela criança por meio dos gestos, dos brinquedos e do desenho. Vygotsky (1984), por meio de testes e reflexões, conclui que estas são representações que possuem proximidade com a escrita e encaminham as crianças para a compreensão do significado social da escrita, auxiliando-as, futuramente, a ler e a escrever.

3.1.3 Rabiscos, Imagens e Escrita

Luria (1988), colaborador de Vygotsky, ressalta que as primeiras idéias sobre a escrita na criança constituem-se na “Pré-História” da escrita individual, expressando-se nas seguintes palavras:

Mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta “Pré-História” da escrita individual, a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos de escrita e capazes, até mesmo, de desempenhar funções semelhantes. (LURIA, 1988, p.144, grifo do autor).

Essas técnicas desenvolvidas pela criança são um suporte importante no processo de aprendizado da escrita. Luria (1988), para descrever os caminhos percorridos pela criança, antes do aprendizado efetivo da escrita, organizou uma experiência.

Para isso, trabalhou com crianças de 4 a 7 anos que não sabiam escrever e pediu a elas que ouvissem com atenção de quatro a oito sentenças, pois, no dia seguinte, pediria que se lembrassem. Para auxiliá-las na tarefa, ofereceu-lhes papel e lápis para registrarem as sentenças. No dia seguinte, pediu-lhes que recordassem do que foi solicitado. Os dias passaram e os testes continuaram. Aos poucos, as crianças procuraram registrar no papel e esforçaram-se para fazer um registro que pudesse ajudá-las a recordar a sentença.

Os traços das crianças, a cada dia, tornavam-se mais detalhados e buscavam cumprir da melhor maneira a tarefa pedida. Luria, em seu estudo, conforme as diferenças de desenvolvimento da escrita que eram percebidas nas crianças, descreveu utilizando os termos: rabiscos indiferenciados (ou indistintos), escrita topográfica, rabiscos diferenciados e a escrita por imagem ou pictografia.

Os rabiscos indistintos foram produzidos por crianças que não vêem a escrita como um instrumento no registro das falas. Esses rabiscos apenas cumprem a tarefa de registrar e são uma imitação da escrita convencional, no caso dos experimentos de Luria (1988, p.149-155), são linhas em forma de ziguezague ou linhas circulares.

A escrita topográfica é, em sua aparência, semelhante ao rabisco indistinto, mas a criança a utiliza como auxílio à memória. A partir dessa escrita, a criança consegue recordar as sentenças que registrou. Ela obtém esse êxito, porque escreve

as sentenças, colocando cada rabisco em uma parte do papel. Por isso, depois, quando questionada, consegue lembrar o que escreveu.

Os rabiscos diferenciados são, para Luria, uma descoberta das crianças que as auxiliam a lembrar as sentenças por ele ditadas. É quando as crianças criam sinais e marcas específicas para cada sentença. Em outras palavras, o rabisco ganha significado, transformando-se em signo.

O autor afirma que seus experimentos mostram o caminho do desenvolvimento da escrita.

Nossos experimentos garantem a afirmação de que o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta seqüência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na História da civilização, como no desenvolvimento das crianças. (LURIA, 1988, p.161).

Essa transformação indica que o experimento funciona também como um estímulo à escrita das crianças. De forma que algumas fazem os rabiscos indiferenciados e podem evoluir para os pictogramas, uma verdadeira escrita por imagem, fato semelhante ao que aconteceu na História da humanidade. Por isso, para o professor da Educação Infantil o conhecimento da escrita na ontogênese, como na História, auxilia a prática pedagógica.

Luria, em seus testes, percebe que, conforme o conteúdo das frases ditadas, algumas provocam diferenciações nas escritas das crianças de quatro anos e meio. As frases que contêm quantidades são registradas com rabiscos diferentes e depois são facilmente identificados pelas crianças. As frases que definem tamanhos, formas, cores e contêm objetos conhecidos encaminham para a pictografia. Assim, surgem seqüências de desenhos e rabiscos diferenciados que garantem a memória da sentença pedida. Os desenhos dessa forma utilizados ganham uma nova função intelectual, a de serem utilizados como um recurso de memória, com a intenção de expressar uma mensagem para mais tarde ser lida e compreendida.

Vamos fazer um parêntese e chamar a atenção para o fato de que, neste ponto da teoria, a aprendizagem da contagem e da escrita sustentam uma a outra. Têm razão os professores que trabalham a contagem, o desenho, a escrita, a leitura e as brincadeiras.

Para Luria (1988, p.173), aos cinco e seis anos, a escrita por imagem está plenamente desenvolvida e só não está quando, antes disso, a pictografia dá lugar à escrita alfabética simbólica. Por isso, as técnicas desenvolvidas pelas crianças são uma condição necessária para a aprendizagem da escrita.

É importante o professor perceber a diferença entre o desenho e a pictografia. Esta diferença, conforme Luria (1988, p.176), consiste no fato de a criança relacionar o desenho como um meio auxiliar de memória. Para nós, essa percepção auxilia o professor nas tomadas de decisão quanto ao início do ensino de letras (grafemas e fonemas).

Luria (1988, p.176) dá seqüência aos seus experimentos, querendo saber qual é o limite entre a pictografia e a escrita simbólica na criança. Por isso, apresentou sentenças que não podem ser representadas por desenhos, por exemplo: há mil estrelas no céu. As crianças apresentaram duas soluções, a primeira é desenhar uma cena que possibilite a lembrança da sentença, esta é uma representação indireta, pois no lugar de desenhar o objeto desenha o contexto, ou pode desenhar uma parte da sentença que a ajude a lembrar da sentença inteira; a segunda solução é registrar a partir de uma marca arbitrária inventada por ela. Estas situações foram detectadas por Luria (1988, 179-181) e, segundo o autor, já estão no limite para a descoberta da escrita simbólica pela criança, esta reação apareceu em crianças de 6 e 7 anos.

É interessante perceber que nesse processo de desenvolvimento da escrita o desenho torna-se cada vez mais simbólico, de forma que ocorre o desenho da cena, o desenho de parte da sentença e o traçado de um rabisco representativo.

Luria (1988, p.180) afirma que o desenvolvimento da escrita não é linear, pois não ocorre um constante aperfeiçoamento até chegar a um final. A criança descobre técnicas de escrita, como estratégias de leituras. Essas técnicas são substituídas uma pela outra. Em cada técnica, ocorrem aperfeiçoamentos até o abandono, assim uma descoberta dá lugar a outra.

Entendemos que, por exemplo, uma criança aperfeiçoa a técnica de escrita por imagem, até perceber que com ela não pode registrar tudo o que deseja e, por isso, a abandona em favor de outra. Se, nesse momento, tem acesso à escrita alfabética, e acredita que esta pode ser melhor, então passa a tentar entender. Acreditamos que se uma criança não estiver convencida de que esta é uma escrita melhor, ela pode não se esforçar para realizar esta compreensão. Esse convencimento ocorre quando a criança percebe que a escrita alfabética é mais completa e é utilizada

em larga escala na sociedade. Nesse sentido, o difícil trabalho do professor de Educação Infantil é descobrir as interpretações da criança e buscar estratégias de fazê-la avançar em seu aprendizado. E, principalmente, ensinar no momento certo, para que a criança não abandone a idéia que a levará ao entendimento do código. Nesse momento inicial, é importante não apresentar a sistematização em sílabas, soletrações e, sim, ajudar o educando a conhecer o alfabeto, as palavras começadas ou terminadas com sons semelhantes, brincar de rimas e escrever palavras significativas.

Para nós, é importante entender que no trabalho de promoção do aprendizado da escrita, a criança abandona técnicas por ela inventadas, como uma espécie de recurso natural na busca de formas mais simbólicas. Mas o desenho como forma de expressão deve acompanhar todo o percurso, até mesmo com as crianças do Ensino Fundamental. Assim, os gestos e os desenhos são formas de expressão que podem se tornar bastante elaboradas e satisfazer a sensibilidade artística e comunicativa até na vida adulta.

Vygotsky (1984, p.130), ao comentar as experiências de Luria, destaca que a passagem dos rabiscos indiferenciados para os diferenciados representam também a passagem dos gestos indicativos para o início da representação, quando o rabisco ganha significado. O autor afirma que

É fácil perceber que, nesse ponto, os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações e que a criança terá ainda que evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que corresponde a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar letras, além de coisas também a fala. (VYGOTSKY, 1984, p.130-131).

Esse autor dá muita ênfase ao caminho que as representações fazem do exterior para o interior, da passagem de representações de segunda e para primeira ordem. Esse movimento podemos destacar da seguinte forma:

- Na linguagem oral: no início, a criança fala somente com os outros, depois fala consigo mesma (fala egocêntrica), a seguir interioriza a fala e a utiliza como instrumento de pensamento;
- Na linguagem gestual: a criança inicia com os gestos, depois desenha e faz gestos, a seguir utiliza o desenho como linguagem direta.

- A escrita, iniciada com apoio da fala, é uma representação de segunda ordem e torna-se de primeira ordem quando o entendimento da escrita não necessita do acompanhamento da fala, é interiorizada, torna-se instrumento de pensamento.

Dessa forma, para algumas crianças, escrever é imitar, como um ato exterior, é escrever no ar, é desenhar, é brincar de faz-de-conta. Para outras, é um desenho com seqüência, uma escrita por imagem que as ajuda a lembrar a história. Para muitas, é inventar um rabisco, um símbolo que as auxiliam a relembrar uma sentença. E há crianças que entendem que escrever é escrever com letras, é aprender o alfabeto, tudo acompanhado de desenhos, brincadeiras, jogos de dominós, ‘caça-palavras’ etc.

De acordo com Vygotsky, a fala é o apoio mais importante, porém o desenho e os gestos também acompanham esse desenvolvimento e, por isso, o professor utiliza métodos de ensino que colocam os gestos e os desenhos como recurso.

[...] vários dos métodos existentes de ensino da escrita realizam isso. Muitos deles empregam gestos auxiliares como um meio de unir o símbolo falado ao símbolo escrito; outros empregam desenhos que representam os objetos apropriados. Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método. (VYGOTSKY, 1984, p.131).

Assim, a prática pedagógica, que tem como base o desenvolvimento das linguagens, contribui de forma decisiva no crescimento intelectual da criança. A professora que proporciona a produção dos desenhos, das brincadeiras livres de faz-de-conta, apoiadas por uma adequada organização do espaço, que conta com brinquedos de apoio, está oportunizando esse crescimento. É importante também o estímulo à linguagem gestual, à escrita espontânea da criança e um trabalho em que a alegria de brincar seja o elemento constante do planejamento educativo.

Em vários momentos, a pesquisa de Luria mostra o quanto as crianças estavam interessadas em participar dos testes e o como elas se esforçavam para cumprir a tarefa estimuladora. Entendemos que esse fato seja um exemplo de trabalho com a criança, vista pelo pesquisador como sujeito e não como objeto.

Do mesmo modo, Vygotsky dá exemplos concretos que nos auxiliam a pensar a prática na Educação Infantil e nos fornece uma fundamentação importante

para o trabalho de pesquisa que coloca em foco a prática docente. Também, apresenta subsídios para o trabalho de formação de professores para essa etapa da educação básica. Assim, a prática docente na Educação Infantil pode aproveitar desses pressupostos teóricos que nasceram da reflexão sobre fatos da vida.

No que se refere à idade para ensinar a escrita, Vygostsky (1984, p.132-133) considera adequado que a mesma seja ensinada para as crianças de 6 anos, como uma atribuição da pré-escola, mas tece crítica severa ao ensino mecânico, que está longe de ajudar a criar na criança a necessidade da escrita. Para ele, a escrita deve ser ensinada como uma linguagem no interior de seu uso cultural.

No Brasil, a partir da Lei Nº 11.114/2005, as crianças de seis devem freqüentar o Ensino Fundamental, a primeira série. Na pré-escola, a professora trabalha com as crianças de 4 e 5 anos. Assim, entendemos que todo o trabalho de desenvolvimento da linguagem e o estímulo à descoberta das formas de representação simbólica devem começar nessa idade. No entanto, a prática docente com as crianças de seis anos deve manter o vínculo com a Educação Infantil e com seu método de ensino.

3.1.4 Dialogicidade e Leitura

Bakhtin nos ajuda a refletir sobre a criança, principalmente, quando o autor entende que o ser humano aprende e desenvolve sua linguagem na relação com outras pessoas. A leitura é entendida como possibilidade de diálogo com interlocutores que podem estar distantes no tempo e no espaço (Souza, 1994). Bakhtin concebe a linguagem como dialógica, pois compreende que a palavra é produzida coletivamente.

Em Bakhtin, tanto o falante quanto o ouvinte produzem a linguagem, bem como todos os outros que nomearam e significaram o mundo anteriormente. Para esse autor, a linguagem é um projeto inacabado, pois ela está sempre sendo produzida. Cada homem que entra na corrente da linguagem dá novas e diferentes interpretações, com uma parcela de autoria. Por isso, uma criança, ao aprender, interpreta e responde, em um verdadeiro diálogo com os interlocutores (Bakhtin, 2006).

A linguagem, dessa maneira apresentada, é importante tanto para pensar sobre o ensino da escrita, como também para analisar a instituição de Educação

Infantil como um espaço onde a criança elabora sua linguagem. Porque é reconhecida como ouvinte, pronunciadora e autora da palavra. Portanto, se ela também faz parte da autoria, ser criança não pode significar a capacidade de repetição mecânica.

Freitas (2002, p. 97), a partir de estudos na teoria de Bakhtin, preocupa-se com a aprendizagem do ler e do escrever em crianças e adolescentes. A autora considera que é necessário colocar em foco pesquisas e análises sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como as análises sobre os instrumentos, as motivações, os tempos e os lugares onde ocorrem a leitura e a escrita. Em sua pesquisa quer entender os seguintes questionamentos: o quê, onde, como e porquê se lê. O leitor é entendido como

[...] recriador de textos e da leitura como atividade múltipla e aberta a uma infinidade de significados e sentidos tendo em vista que em uma obra, um texto não possui um sentido único, estático universal, fixo. Um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado. No encontro do autor com seus possíveis leitores, muitos outros sentidos se constroem na dependência de seus presumidos. Há sempre diferentes leituras de diferentes leitores. Aquele que recebe o texto também dele participa com sua subjetividade e torna-se co-autor da obra, inventando, recriando, deslocando e distorcendo. (FREITAS, 2002, p.98).

Este é um sentido da leitura em sua relação com a escritura. À professora de Educação Infantil também cabem as questões assumidas por Freitas e podem ser pensadas de maneira semelhante: a professora de Educação Infantil precisa entender os motivos de trabalhar a leitura e a escrita com crianças pequenas; e pensar que ler é interpretar, é fazer tentativas de leitura, é ler por intermédio do outro.

A criança, diferente dos leitores que conhecem o código alfabético, também tem sua maneira de ler e escrever. Os livros de literatura infantil repletos de desenhos e de diferentes tipos de materiais provocam nas crianças interpretações, significações. Além disso, fazem interpretações sobre os diversos veículos de leitura, como o jornal, o panfleto, a revista, etc, entrando em contato com a escrita simbólica e a questionando.

Diante do exposto, a professora de Educação Infantil pode entender a leitura como ação interativa entre a criança e o livro, podendo participar, recriar e inventar.

Lemos (2002), em virtude dos resultados de suas pesquisas convida, os professores a modificar sua prática, em função do desenvolvimento do gosto pela leitura de crianças e adolescentes.

A pesquisa de Lemos buscou, por meio de entrevistas e análises, o sentido da leitura da literatura para as crianças e adolescentes. Assim, a autora encontrou escolas que utilizam a literatura com fins de treino e preparação para o vestibular.

Em sua análise, reporta-se a Bakhtin explicando que para a obra de arte se tornar uma criação artística é preciso ocorrer uma interação entre o escritor e o leitor. Além disso, Bakhtin critica a “univocidade de sentido”, ou seja, a interpretação única, já que para ele, um texto é diferente conforme o leitor, que traz seus elementos de análise e dá nova interpretação diferente de outros leitores. No entanto, a literatura como treino não permite ao leitor a interação e as múltiplas interpretações.

A pesquisadora questiona a prática de professores, questiona a falta de ludicidade na leitura, a falta do encantamento, da percepção da paisagem descrita no livro, do entendimento do perfil psicológico dos personagens e a falta da escolha do livro por parte do aluno. Estas ausências podem levar crianças e adolescentes a não se interessarem pela leitura, e a lerem mecanicamente, sem prazer, sem envolvimento.

É importante destacar que a pesquisadora encontrou também professores que conseguem fazer a mediação entre os alunos e o texto literário. Nesse caso, a leitura ocorreu em meio aos diálogos entre os estudantes, de modo que eles escolhiam os próprios livros, discutiam e expunham suas idéias.

Assim, Lemos, ao definir a categoria de mediação na teoria de Vygotsky, mostra que a relação do homem com a cultura é uma relação de trocas com outras pessoas, cujo veículo para essas trocas é a linguagem. Essa categoria é ampliada com o conceito de dialogismo extraído do arcabouço teórico de Bakhtin, que concebe a linguagem como “[...] fenômeno material, dialógico e como sendo o elemento responsável pela formação do sujeito [...]” (Lemos, 2002, p.143). Nesse sentido, a formação humana acontece na interação social, por meio da linguagem, no interior das relações sociais. Conforme a referida autora,

O dialogismo seria esse permanente diálogo entre os diferentes discursos de uma comunidade, cultura, e sociedade, pois instaura a natureza interdiscursiva da linguagem que tem no enunciado a sua unidade de análise. Segundo Bakhtin [...], o enunciado, para ter significação, deve estar situado num contexto sócio-histórico, pois a significação será determinada pela interação com outras vozes. (LEMOS, 2002, p.143).

Trazendo as reflexões de Lemos (2002) para a prática docente de Educação Infantil, em que a leitura da literatura também deve acontecer, a professora

mediadora pode tornar a leitura um ato dialógico, com trocas de idéias pelas crianças, e possibilitar a escolha dos livros a serem lidos e o estímulo à fluência de significados. Os livros de literatura dedicados às crianças oportunizam interpretações pessoais e o diálogo com outras crianças. Além disso, a professora pode ler para as crianças e tornar-se a ‘voz do texto’.

3.1.5 A promoção de diferentes linguagens

Tratar de diferentes linguagens é pensar que a prática docente pode auxiliar a criança a ler e a falar sobre os livros de literatura, a apreciar a paisagem, as obras de arte, as gravuras de contos populares e os cartazes. A análise crítica da professora pode ajudar a criança querer produzir mais desenhos, pinturas, criar encenações, analisar e discutir. Fazem parte das múltiplas linguagens a utilização de brinquedos, o brinquedo simbólico, a leitura e a escrita.

De acordo com Garcia et al. (1993, p.52-55), o caminho para a compreensão da leitura e da escrita precisa partir de um trabalho que considere as múltiplas linguagens, porque dessa maneira a criança, desde muito pequena, irá adquirir sistemas de linguagem cada vez mais complexos. Mas esta aquisição se dará através de uma (re)elaboração, caracterizada pela reconstrução de uma nova aprendizagem, pois o velho foi submetido a uma análise, a um processo de entendimento. Com isso, surge o novo conhecimento, produzido pelo sujeito observador, imitador, inovador – a criança. Porque ela interpreta o mundo que a cerca, os objetos que estão à sua volta e, assim, busca compreender a realidade.

Dessa forma, uma linguagem que a professora precisa oportunizar é o brinquedo simbólico, questão discutida por Vygotsky (1984).

Na concepção do referido autor, no brinquedo simbólico, a criança exercita sua imaginação. No ato de brincar, a criança atribui e manifesta muitos significados, conforme suas próprias interpretações acerca dos acontecimentos da vida. São momentos em que ela reconstrói cenas do cotidiano, compreende situações, regras, e aprende a lidar com emoções, etc.

Por isso, o professor, ao intencionar dar acesso à leitura e à escrita, precisa permitir este tipo de brincadeira, dando oportunidade para que a criança realize diversos tipos de representações, ajudando as, paulatinamente, a compreender as

representações mais distantes do cotidiano imediato, como é o caso da escrita simbólica.

Coelho e Pedrosa (2000), com base em Vygotsky, compreendem a brincadeira de faz-de-conta, vinculada à realidade, como forma da criança brincar com os elementos coletados no mundo real. As autoras caracterizam essa linguagem como uma atividade que comporta os seguintes aspectos: modifica a função social dos objetos conforme a necessidade da brincadeira; modifica cantos da sala ou do lugar onde brincam, transformando em casinha, por exemplo; representa personagens e animais; busca recursos como gestos, posturas, sons, palavras e frases para melhor fazer-de-conta; interage com as outras crianças e compartilha significados.

Podemos inferir que esta brincadeira amplia a condição de representação da criança, e o trabalho da professora é implementar essas condições, principalmente, na organização do espaço, com a disponibilidade de materiais, sucatas e brinquedos. Entre esses materiais devem estar também livros, revistas, jornais, papéis e lápis de muitas cores. Para que, com isso, além dos gestos e das palavras, ocorra a simulação da leitura e da escrita.

O trabalho pedagógico estruturado no desenvolvimento de linguagens se contrapõe à tendência que está bastante presente na educação de crianças de 5 anos: a de que se substituir todas as linguagens pela escrita, promovendo uma alfabetização restrita ao ensino do código. Às vezes, a professora até se propõe a não ensinar com os chamados métodos tradicionais, como a soletração e a silabação, trabalhando a partir do texto, porém restringe a prática pedagógica ao ensino da escrita.

O artigo escrito por Leite (2002, p.268), apresentado como parte de sua tese de doutorado, na UNICAMP, tem como foco os desenhos das crianças da Educação Infantil. Nesse trabalho, a autora compreende a criança como “sujeito ativo, histórico, social e cultural” e procura entender os desenhos das crianças não como uma evolução, mas como uma produção cultural.

A autora pretende contribuir com a pedagogia para pequenos, auxiliando em práticas que superem aquelas que usam os desenhos como forma de medir e avaliar os desenhos. Discorda das práticas educacionais que consideram o desenho como recurso de avaliação e pretende analisar em qual fase ou etapa do grafismo ou do desenvolvimento cognitivo a criança se encontra. Defende que o professor encoraje as crianças a desenhar como uma forma reconhecida de expressão, como possibilidade de interlocução. Por isso, as técnicas artísticas, as trocas de experiência,

as buscas de soluções para se obter um desenho diferente, a utilização de materiais, são necessárias ao processo de aprendizagem. Segundo Leite (2002, p.27),

[...] o “fazer artístico” poderia ser entendido como uma oportunidade permanente de diferentes recursos, alicerçado na idéia de pesquisa, de busca de soluções para os “problemas artísticos”, para dar conta dos projetos de cada um. Baseado na troca com os pares e também com aqueles que têm mais experiência; na ampliação de acervo (imagético, musical e literário...) por meio de exposições, shows, filmes, livros... “um fazer artístico” não calcado na pura intuição ou sentimento, mas num entendimento vygotskyano de criação como produto da interface entre afetividade e cognição. (Grifos da autora).

Concordamos com as críticas da autora, quando afirma que as práticas que transformam a arte em cópia, como passa tempo, usadas mais para o controle disciplinar, provocam o abandono da arte como estética, como poesia e como linguagem.

Do mesmo modo, o trabalho de desenvolvimento da leitura e da escrita também pode passar pelo mesmo problema. De forma que a leitura e a escrita fiquem relegadas à condição de técnica e perdem o lugar de linguagem, de expressividade.

Mas, diferente de Leite (2002), consideramos que o desenho deve ser articulado ao ensino da escrita. E o professor pode utilizá-lo para analisar o desenvolvimento das formas de representação da criança. Esse procedimento não deixa de ser um tipo de avaliação.

Além dos aspectos até aqui apontados, destacamos a necessidade da preocupação com a leitura crítica de imagens. Uma vez que, hoje, em virtude da larga utilização da imagem na sociedade, sejam na televisão, no cinema, nos livros, nas revistas e nos cartazes, os professores, em geral, e, especificamente, os professores de Educação Infantil, precisam ter conhecimento desse tipo de leitura. Oliveira (1998), em estudo que envolve arte e educação, destaca a necessidade do ensino da leitura crítica de imagem.

Segundo Oliveira (1998), o ensino crítico da leitura de imagens deve ser uma preocupação das instituições educacionais. Uma vez que os aspectos imagéticos não devem ser usados apenas como recurso didático, mas como forma de expressão de idéias. Concordamos com essa afirmação, pois compreendemos que o professor de crianças pequenas precisa ter condições de analisar o conteúdo ideológico das imagens e de acordo com as condições de análises das crianças, ajudá-las a compreender as imagens presentes nos diferentes veículos de comunicação.

Principalmente, aqueles que as crianças têm acesso junto aos familiares. Por isso, a seleção de imagens também é importante, pois nem tudo que a “indústria cultural”⁷ produz deve ser apresentado às crianças.

Os aspectos críticos relacionados contribuem na superação do trabalho pedagógico com o uso da imagem apenas como recurso didático, como facilitador da compreensão de conteúdos ou apenas como elemento decorativo. Na Educação Infantil a produção da criança fortalece a prática pedagógica criativa e deve estar aliada à análise e às discussões de obras significativas junto às crianças, tais como: as ilustrações de livros de Monteiro Lobato, de Ana Maria Machado; livros ilustrados com as obras de pintores como Leonardo da Vinci, Portinari e outros; apresentação de gravuras de contos populares; a observação e discussões sobre os cartazes presentes no cotidiano; a apreciação de obras cinematográficas como Castelo Ratimbum etc.

Consoante Dondis (2000), a capacidade humana de ver depende do desenvolvimento da capacidade de entender uma mensagem visual e para ela é mais importante ainda criar a imagem. Pois a imagem é constituinte do processo de comunicação.

Para nós, que defendemos a mediação da professora na aprendizagem das crianças, entendemos que a professora pode ajudar as crianças a analisar as imagens e estimulá-las em suas próprias produções.

Assim, ver, apreciar e perceber detalhes da paisagem são motivos para as produções infantis. Cores e formas podem representar as brincadeiras no pátio, a visão do céu, da rua, os pássaros nas árvores, o vento que bate nas folhas, enfim o colorido que está ao redor. Nesse sentido, os conhecimentos artísticos e as buscas de conhecimentos da professora podem ajudá-la a desenvolver o trabalho e procurar as melhores soluções para que as crianças representem a paisagem que as circunda.

A reflexão sobre as múltiplas linguagens inclui de maneira especial a literatura infantil. Simões (2000), em seu artigo, coloca em foco a necessidade da

⁷ Bertonni (2001) busca fundamentação na teoria de Adorno e explica que a indústria cultural do cinema e da música possui produções com o objetivo de obter lucros. Desse modo, o cinema e a música tornam-se um negócio e, muitas vezes, negam o sentido artístico, legitimam a produção de lixo, ou seja, produzem música e cinema sem qualidade, porém compostos de conteúdo ideológico. Este conteúdo tem por objetivo convencer as pessoas a consumirem mercadorias. A partir da leitura do artigo de Volpato (2002), é possível perceber que a indústria cultural busca aumentar o consumo de música, de cinema e de outros de produtos, tais como os brinquedos.

literatura com crianças pequenas na fase da aquisição da escrita. Suas análises são fundamentadas na concepção de linguagem de Bakhtin e Vygotsky. Segundo a autora:

[...] o espaço físico, o ambiente deve ser previamente preparado; o mais adequado seria que o educador procure encontrar a posição mais natural possível para que todas as crianças estivessem unidas, e sentissem estimuladas para esse momento, estivessem tranqüilas e tivessem acesso visual ao livro no chão com crianças em volta dele, ou segurando-o de forma expositiva, de frente para eles, e se necessário, apontando para as figuras do texto. (SIMÕES, 2000, p.26).

Nos momentos exclusivos de leitura, a postura da professora ajuda as crianças a compreenderem a linguagem escrita. A entonação de voz, as paradas para os questionamentos e discussões provocam a leitura reflexiva. Assim, contar histórias de maneira coloquial e as dramatizações de textos são imprescindíveis, mas não devem substituir a leitura convencional.

Os autores citados neste subtítulo possuem uma preocupação em comum, consideram que o trabalho pedagógico que utiliza imagem, leitura, escrita, gesto, fala, faz-de-conta, seja desenvolvido como condição de expressão de idéias e sentimentos, como linguagens da criança.

Podemos acrescentar outras linguagens que são imprescindíveis nas práticas das professoras de Educação Infantil, como o teatro, a música, a modelagem, a construção de brinquedos ou de objetos de uso cotidiano por meio de diversos materiais e sucatas. Porém, como afirma Leite (2002), que esse trabalho não signifique formas de disciplinar, maneira de deixar as crianças quietas, quando suas vozes são caladas em favor do desenvolvimento de um exercício.

O trabalho com as múltiplas linguagens pode oportunizar à Educação Infantil a busca de significados encontrados no livro “As cem linguagens da criança”, de Edwards, Gandini e Forman (1999). Esta obra não está centrada na perspectiva histórico-cultural, nela há outras referências teóricas, retomando a História da construção do trabalho com crianças desde Maria Montessori, quando se percebeu a necessidade de adaptação do mobiliário e a organização do espaço para atender aos interesses da criança.

Assim, a Educação Infantil, retratada no livro, compreende que o espaço físico, os mobiliários e a sua disposição também ‘dizem’ intenções, objetivos e concepções. O espaço é organizado de forma a estimular que as próprias crianças

inventem brincadeiras e produzam diálogos. Nesse momento, as crianças devem estar acompanhadas e apoiadas pelo professor.

Edwards, Gandini e Forman (1999, p.214) mostram o desenvolvimento de um dos projetos da Escola da cidade de Régio Emília.

Nesse projeto, as crianças constroem com as professoras um dinossauro, com mais ou menos três metros de altura no jardim da instituição. Fazem também o desenho de um dinossauro de dezesseis metros de altura por nove de largura. Por meio de uma fotografia, podemos ver que esse desenho torna-se um gigantesco painel, içado com moldura de madeira, observado por crianças. Os autores mostram que desenhos e construções desse tipo requerem que as crianças pesquisem, leiam sobre os dinossauros em vários livros, planejem, escrevam, calculem, façam discussões uns com os outros e, para tudo isso, precisam da ajuda dos professores.

Mas trata-se de uma Educação Infantil de alto custo financeiro, muito diferente da brasileira.

3.2 Ensinar X Não Ensinar a Ler e a Escrever

É histórica a polêmica do ensinar ou não ensinar a ler e escrever na Educação Infantil.

O próprio Vygotsky defende que o trabalho de alfabetização deveria estar na pré-escola, aos seis anos de idade, porém que não seja ensinada como técnica, mas como criação de uma necessidade.

Não negamos a possibilidade de se ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar; pelo contrário, achamos desejável que as crianças mais novas entrem para a escola, uma vez que já são capazes de ler e escrever. No entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. (VYGOTSKY, 1984, p.133).

Entre os autores que utilizam a teoria de Vygotsky para fundamentar seus trabalhos, a divergência está presente. Todos concordam com o trabalho com as múltiplas linguagens, com a busca de criação da necessidade da leitura e da escrita, como se pode ver em Garcia et al. (1993 e 2000), Simões (2000) e Mello (2005).

Porém, para Mello (2005), o ensino da leitura e da escrita não deve ocorrer, uma vez que a Educação Infantil deve ter como centro as brincadeiras e principalmente o faz-de-conta, pois o ensino da escrita impõe as características da

escolarização precoce da criança. Faz com que ocorra a perda do sentido e a criança acaba por não compreender a função social da escrita.

Mello (2005, p.24) preocupada com a concepção de “boa educação infantil” como aquela que sistematiza a escrita e, rapidamente, consegue alfabetizar, discute o ensino da escrita. Convida pais e professores, que acreditam nessa concepção, a verem nas brincadeiras formas ricas de aprendizagens. A autora, com base nas idéias de Vygotsky, defende que a aprendizagem da escrita é um longo processo em que o gesto e o desenho aparecem primeiro. Por isso, é preciso que os professores considerem esse pressuposto e ajudem as crianças a desenvolverem o desenho, a fala, o faz-de-conta, a dança, a pintura, o que auxilia na aprendizagem da escrita.

Assim, a autora defende que a necessidade da leitura deve nascer junto com a necessidade de conhecer e de expressar-se em diferentes linguagens, nos passeios, nas leituras de histórias, de poesias e de música. Por isso, o professor não precisa ensinar letras e treinar a escrita de palavras (Mello, 2005, p.30).

Simões (2000) também aborda a questão do ensino da escrita na pré-escola com base na teoria de Vygotsky. Analisa o papel da literatura infantil durante o processo de aquisição da escrita. Porém, diferente Mello, Simões (2000), com base nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), Smolka (2000), considera que a aprendizagem da escrita é adequada à pré-escola, uma vez que as crianças, desde os dois anos, começam a elaborar hipóteses sobre a escrita.

Nesse momento, a literatura infantil, rica em desenhos e narrativas, contribui com a compreensão da linguagem escrita e também com a formação da consciência e com o domínio das emoções, pois, durante a leitura, a criança percebe conflitos, alegrias e tristezas, além de discutir as temáticas com a professora e com os colegas.

Simões (2000) explica que a riqueza das imagens descritas e ilustradas na literatura infantil alimentam os sonhos e a criatividade, uma vez que o mundo imaginário estimula a expressão oral, escrita e imagética. Toda essa possibilidade significa avanços no desenvolvimento da função simbólica, dando passos significativos em direção à aprendizagem da escrita.

A referida autora sugere que a professora da pré-escola (quatro a seis anos), além da leitura da literatura, estimule a reprodução das histórias por meio da oralidade, dos desenhos e da escrita, mesmo que as crianças não saibam a escrita formal. Essa reprodução, muitas vezes, é favorecida pelos pedidos da criança para

que a professora conte novamente a mesma história, de forma que elas aprendem (memorizam) o texto e depois podem ler e escrever de faz-de-conta.

A autora sugere ainda o incentivo à escrita com o estudo da similaridade dos sons nas palavras, para que a criança ouça com atenção as semelhanças de sons. Para essa atividade, a professora pode utilizar-se da leitura de parlendas e de poesias com rimas e também representar “[...] graficamente essas palavras, ao fazer a relação entre fonemas e grafemas [...]” (Simões, 2000, p.27).

Portanto, a autora considera que os trabalhos com leitura, desenhos e escrita são ações que colocam a criança no processo de aquisição da escrita e as incluem no processo efetivo de alfabetização.

Atualmente, a alfabetização deixou de ser encarada como um momento estanque e passou a ser compreendida como um processo, no qual a pré-escola (Educação Infantil) tem papel ativo e constitutivo. Portanto, torna-se necessário estimular cada vez mais o interesse da criança para que, embora carregado de significados, o aprendizado não se perca no curso do tempo. (SIMÕES, 2000, p.22).

A autora trata de uma pré-escola para crianças de quatro a seis anos, considerando todo o movimento dos primeiros contatos com a escrita, as leituras de imagens e de histórias, a produção dos desenhos, como dentro de um mesmo processo, qual seja o de aquisição da leitura e da escrita. Considera também a Educação Infantil, desde a creche, dentro desse mesmo processo.

Ao ser concebida nesses termos, a pré-escola não está impondo o conteúdo do Ensino Fundamental e não está escolarizando precocemente. Apenas atende parte das crianças de uma faixa etária que está em processo de aquisição de formas de representação cada vez mais simbólicas.

Contudo é importante destacar que, na idade pré-escolar e nas subseqüentes, o professor precisa trabalhar com a escrita como linguagem, aliada às outras linguagens. Dessa forma, o professor que atua com a infância do zero aos dez anos pode cumprir a importante função social de formar crianças que sabem e têm prazer em ler e escrever.

A escolarização precoce ocorre quando o alfabetizar se torna um objetivo central, coloca em segundo lugar a forma lúdica de ensino com crianças, os conteúdos escolares passam a ser definidos com antecedência e devem cumprir o currículo do Ensino Fundamental e a avaliação é feita por meio de provas e exames.

A avaliação do ensino-aprendizagem na pré-escola deve servir para verificar se os objetivos de cuidado-educação estão sendo atingidos na instituição, buscando os elementos para aperfeiçoar o trabalho pedagógico.

Desse modo, a partir dos cinco anos, dependendo das condições sociais em que a prática docente é desenvolvida, a criança pode vir a ler e escrever de forma convencional, sem ter sofrido o processo de escolarização precoce.

A alfabetização em sentido amplo deve estar presente principalmente a partir dos quatro anos de idade, cuidando para que não ocorra a escolarização precoce, pois o ensino equivocado da leitura e da escrita pode causar sérios problemas e prejudicar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Por isso, a atuação do professor, a sua concepção sobre o ensinar a ler e a escrever na Educação Infantil, a sua opção metodológica são relevantes nesse momento (Soares, 2004).

Hoje, o número de crianças que possuem anos de escolaridade e não conseguem aprender a ler e escrever, ou não compreendem o que lêem, é elevado, o que se verifica em pesquisas. Porém, os motivos que levam a essa situação não se reduzem à atuação do professor. Questões econômicas, sociais e culturais provocam o não acesso à leitura e à escrita da população menos favorecida no Brasil (Freire, 1993 e Gatti, Silva e Espósito, 1990). Por isso, o professor precisa não ser um componente nesse fortalecimento, precisa tomar decisões e atuar contra a não aprendizagem, precisa fazer o seu trabalho: ensinar.

Compreender o que é ensinar na Educação Infantil é um sério debate. Os diferentes estudiosos da Educação Infantil estão corretos nas análises desse momento delicado. Porém, as divergências são detalhes extremamente sofisticados, de difícil compreensão pelos professores em geral. Na prática cotidiana da Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos, duas das professoras por nós entrevistadas mostram que possuem muitas dúvidas.

Podemos dizer às professoras que, seguramente, devem proporcionar a leitura, a escrita, o teatro, o faz-de-conta, as brincadeiras de roda, o desenho. Devem escrever cartazes, os nomes das crianças, planejar seu trabalho, estimular as crianças para o mundo da escrita e da leitura. O mais importante é desenvolver trabalhos que necessitem da leitura e da escrita como instrumento de registro e memória. Desse modo, são necessários os registros e, assim, sem fazer silabação, a criança

compreende a função social da escrita e, com o tempo, será capaz de ler e escrever a escrita por imagem aliada à escrita convencional.

No percurso da polêmica de ensinar ou não ensinar a ler e escrever, a perspectiva do letramento ganhou espaço significativo e colocou a alfabetização como um processo indissociável do letramento, sendo processos considerados interdependentes. Segundo Soares (2004), a criança e o adulto, que aprendem a ler e a escrever, aprendem ao mesmo tempo os costumes sociais do uso da escrita e o sistema de escrita.

A entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita – o *letramento*. (SOARES, 2004, p.14, grifos da autora).

Conceito muito semelhante ao de alfabetização em sentido amplo, defendido por Simões (2000), quando alfabetização é compreendida como envolvimento da criança em experiências de leitura e escrita, com acesso a diferentes tipos de gêneros de textos: poesias, histórias fantásticas, contos de fadas, parlendas, etc e, ao mesmo tempo, esse trabalho pedagógico faz com que a criança questione o uso de letras, faz tentativas de escrita e leitura de palavras e pequenos textos.

Recentemente, foi publicado um livro com o título “Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?”, organizado por Arce e Martins (2007). As autoras têm como base teórica a obra de Vygotsky e de seus colaboradores.

Arce e Martins (2007) recolocam o termo ensino como adequado à Educação Infantil. Estamos de acordo nesse aspecto, pois o ensino-aprendizagem é chave no desenvolvimento do ser humano. A criança aprende na relação com o outro, mediada pela linguagem. Portanto, retirar do professor de Educação Infantil a condição de ensino é negar sua função de educar-cuidar.

Nesse livro, destacamos, em especial, o artigo de Stemmer (2007), com o título “Educação Infantil e alfabetização”. A autora trata da Educação Infantil, da prática com crianças da faixa etária de quatro a seis anos e está revendo seu trabalho devido à saída das crianças de seis anos da pré-escola. Em seu texto, Stemmer descreve e analisa sua prática como professora alfabetizadora. Uma prática rica em ludicidade, desenvolvimento de linguagens, arte, etc. Com ela, muitas crianças de seis anos saem da pré-escola lendo e escrevendo.

Segundo a autora, a criança deve se interessar pela leitura e escrita, deve ver significado nessa atividade, de modo que o entendimento da função da escrita deve acontecer. Para isso, o papel do professor é relevante, pois as crianças não se interessam pelo que não conhecem, ou por exercícios sem sentido, repetitivos. Os trabalhos desenvolvidos na pré-escola estão descritos nas palavras da autora:

Um dos trabalhos mais ricos que vimos desenvolvendo com as crianças em nossa trajetória profissional é a produção de textos. Os textos vão sendo produzidos a partir de inúmeras experiências vividas em nosso cotidiano. As músicas podem se transformar em peças de teatro, que por sua vez; podem se transformar em livros, editados e com direitos a uma noite de autógrafos.

As visitas a museus, a exposições de arte, por exemplo, são devidamente registradas, seja por meio de desenhos, seja por meio da escrita. Quando escrevemos um texto, o fazemos com letra de forma, caixa alta, pois sabemos que é importante facilitar a percepção visual da criança. (STEMMER, 2007, p.141-142).

A autora realiza também brincadeiras com letras e as crianças vão descobrindo com quais letras escreve uma palavra. É importante destacar que esse trabalho realizado com crianças de seis anos é repleto de ludicidade, proporcionado pelas atividades artísticas, jogos e brincadeiras. E mesmo tendo seis anos, algumas crianças terminam a pré-escola sem saber decifrar o código lingüístico.

A partir dessa reflexão, podemos dizer que um trabalho com crianças de quatro e cinco anos deve ser mais cuidadoso. O ensino não deve ter como objetivo central a codificação e a decodificação, mas formar as bases para a compreensão da função social da escrita, oferecendo as condições para o desenvolvimento da escrita por imagem e os primeiros passos rumo à escrita convencional.

Contudo, é preciso tomar cuidado para que a obrigatoriedade em ensinar a codificar e decodificar não seja enviada para a pré-escola. É preciso primar pelo trabalho livre do professor, aquele que proporciona o avanço do aprendizado da leitura e da escrita, criando um ambiente estimulante para os atos de ler e escrever. Assim, livre de pressões, o professor pode ensinar brincando. Nesse caso, se o aprendizado do código acontecer, o professor não é criticado por isso, se não acontecer, ele cumpre sua função, pois coloca a criança no processo de aquisição da leitura e da escrita.

É importante lembrar que para o desenvolvimento de um trabalho como o de Stemmer (2007) é preciso certas condições de trabalho. Para crianças que vivem em creches cerca de dez horas por dia, sem ter contato com a natureza, sem direito de

brincar livremente, esse tipo de ensino não é possível. Por isso, nos Capítulos V e VI discutiremos essas condições de trabalho.

Portanto, entre os autores apresentados neste subtítulo o ponto em comum parece ser possível de ser entendido. A intersecção entre os diferentes modos de pensar pode ser escrita com as seguintes palavras: na Educação Infantil não se deve ensinar a silabar; não se deve ensinar as letras de forma descontextualizada, fora do texto; não se deve ensinar a criança a fazer exercícios repetitivos de coordenação motora (como curvas, retas e bolinhas); não se deve ensinar vogais separas de consoantes. Além disso, não é necessário ensinar, por exemplo, os exercícios que não colocam nenhum desafio, tais como os desenhos mimeografados para pintura e os trabalhos padronizados e sem identidade, sem criatividade, exercícios que apenas obedecem à estética definida pelo adulto.

Nesta pesquisa, como já dissemos, adotamos a expressão ensino da leitura e da escrita vinculado às expressões: processo de aprendizado da linguagem escrita e avanço na aprendizagem da leitura e da escrita. Entendemos que na pré-escola com crianças de quatro a cinco anos não deve ocorrer a alfabetização apenas como forma de ensino do código, pois é necessário que elas vivenciem as diferentes linguagens.

Um ensino como forma de promover o desenvolvimento integral na infância, a exemplo do título do texto de Luria (1988), como prática de promover “O desenvolvimento da escrita na criança”. E sem dúvida este é o início do processo de alfabetização.

Entendemos a pré-escola como espaço para a prática pedagógica planejada e, compreendemos suas funções a partir da definição dos direitos da criança descritos em Rosemberg e Campos (1995): promover as brincadeiras infantis; oferecer um ambiente seguro e estimulante; oferecer alimentação saudável; cuidar da higiene e saúde; promover atividades que desenvolvam a curiosidade e a imaginação da criança; dar afeto, proteção e amizade. E acrescentamos: estimular a criança a participar do mundo da escrita de forma lúdica e em meio às outras linguagens.

Essas funções da Educação Infantil podem servir como objetivos para que o professor faça o planejamento e a avaliação de seu trabalho. Dessa forma, o docente pode implementar situações de aprendizagem dentro de uma instituição que cuida e educa crianças pequenas.

Assim, frente às divergências do ensinar e do não ensinar a ler e escrever, em muitas instituições públicas o não ensinar o código alfabético é frequente, com o

correto posicionamento de não submeter a criança a sistematizações do código, com o propósito estrito de ensinar a codificar e decodificar. São instituições favoráveis ao desenvolvimento das hipóteses e das invenções da criança. Porém, muitas vezes, o professor acaba por entender que as crianças criam as hipóteses sozinhas, que ele não pode interferir.

Em outras instituições, o termo ensinar passou a significar ensinar letras, sílabas, valores fonéticos, enfim a alfabetização reducionista, aquela que ensina a parte e perde o sentido do todo, com os chamados métodos sintéticos de alfabetização: soletração, silabação e fonético (Soares, 1980), com o agravante de negar o direito à brincadeira e à aprendizagem de outras linguagens.

A partir da retirada das crianças de seis anos da Educação Infantil, o problema se agrava com a sistematização do código alfabético e a escolarização precoce da criança de quatro e cinco anos. Professores do Estado de São Paulo, em diálogo com Vital Didonet no encontro ocorrido em 28 de setembro de 2007, no Auditório da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, alertam que prefeituras estão colocando crianças de cinco anos no Ensino Fundamental (São Paulo/Fórum Paulista de Educação Infantil, 2007). Portanto, nossa preocupação é de que, no Ensino Fundamental, o ensino da escrita venha a significar o rápido ensino do código e o término do aprender brincando, do brincar livremente, do trabalho com as múltiplas linguagens.

Na Educação Infantil, nos preocupamos com o conceito de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que embasam as práticas das professoras. O debate sobre o ensinar e o não ensinar a ler e escrever ainda está presente como podemos perceber no decorrer desse subtítulo. Podemos dizer que o mesmo também causa dúvidas nas professoras por nós entrevistadas.

Nos próximos capítulos, apresentaremos alguns aspetos da Educação Infantil em Dourados-MS e a análise das falas das professoras.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS: O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PROJETO PEDAGÓGICO

Este capítulo aborda dois aspectos interligados: a Educação Infantil da REME (Rede Municipal de Ensino) de Dourados- MS, e o conceito de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na REME e nos PPP (Projetos Políticos Pedagógicos) das instituições em que as professoras entrevistadas trabalham. Dessa forma, traz alguns elementos do contexto vivenciado pelas professoras, que, além de situá-las, nos auxiliam a melhor compreendê-las.

Em síntese, apresenta os seguintes aspectos: a quantidade de atendimento da educação infantil no município; o quantitativo de professores e sua formação; as Diretrizes da proposta pedagógica da REME e o conceito de ensino-aprendizagem nos PPPs das instituições.

Dourados é a segunda maior cidade do Estado de Mato Grosso do Sul, possui 181.869 habitantes, no ano de 2007, conforme os dados do IBGE. Constitui-se em um pólo econômico do Estado, cujo principal campo de produção é agrícola.

A Rede Municipal de Ensino possui um total de sessenta e quatro instituições educacionais, sob a gestão da SEMED⁸.

4.1 A Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dourados

Como dissemos na introdução deste estudo, a Rede Municipal de Ensino possui “[...] 27 escolas urbanas, 04 escolas urbanas distritais, 09 escolas rurais multisseriadas e 24 CEIMs [...]”. Possui também 04 CEIs conveniados com instituições de fins privados (Documento BIA, SEMED, 2008, p.10).

⁸ A administração municipal teve como Secretários de Educação nos últimos anos os seguintes nomes:

1997 a 2000 - Secretário de Educação Prof. Idenor Machado;

2001 a 2004 - Secretária de Educação Prof^a Dr^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandez, no período de 2001 a fevereiro de 2003, e Antônio Leopoldo Van Suypene, de 2003 a 2004;

2005 a 2008 - Secretário de Educação Prof. Antônio Leopoldo Van Suypene.

No âmbito da gestão pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, a SEMED, hoje, possui a Coordenadoria Geral de Educação Infantil, criada em 2002, responsável pela gestão pedagógica das pré-escolas instaladas nas Escolas Municipais, dos CEIMs, em instituições conveniadas entre o município e órgãos de fins privados e das instituições privadas.

Conforme os dados apresentados por Real (2000), a Rede Municipal de Dourados, no ano de 1998, possuía 1.621 crianças matriculadas em creches e pré-escolas. A Rede estadual também oferecia vagas para pré-escola contando com 734 matrículas. Assim, o atendimento no sistema público de ensino, nesse ano, atingia o total de 2.355 matrículas.

A partir do ano de 1999, as salas de pré-escola, que funcionavam nas Escolas Estaduais, passaram a fazer parte da Rede Municipal de Educação. Esse fato foi normatizado com a aprovação da Deliberação do Conselho Municipal de Educação de Dourados (COMED⁹) Nº 001, de 02/09/1999, que estabeleceu os critérios para a desvinculação do Sistema Municipal em relação ao Sistema Estadual de Educação. Definiu a forma para que os dois sistemas pudessem funcionar em regime de colaboração, obedecendo à Constituição de 1988 e à Lei 9394/96. Esta Deliberação, em seu Artigo 1º, colocou todas as instituições privadas que atendiam crianças de 0 a 6 anos sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Podemos inferir que, nesse momento, a luta pelo estabelecimento da Educação Infantil como um direito da criança, no município de Dourados, significou um crescimento na quantidade de crianças atendidas e na responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino pelas instituições que ofereciam serviços educacionais para a população de 0 a 6 anos.

Com a aprovação da LDBN 9394/96, com a exigência descrita em seu Artigo Nº 89, de que, a partir de 1999, as creches deveriam ser integradas aos sistemas de ensino, o município precisava criar as medidas para viabilizar essa exigência.

A SEME¹⁰ buscou cumprir as determinações da LDBN e as Secretarias envolvidas no processo de transição das creches da assistência para a educação foram: a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Saúde

9 O COMED foi criado em 1999 (conforme Deliberação COMED/SEMED/001/1999).

¹⁰ A SEME manteve essa sigla até o ano de 2001, quando passou a ser identificada pela sigla SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Dourados

(SEMSAU) e o órgão de Assistência Social (Fundação Pró-Social)¹¹. Desse modo, essas Secretarias publicaram a Resolução Conjunta SEME/SEMSAU/ FUNDAÇÃO PRÓ-SOCIAL N.º 001 de 17/11/2000, que definiu a forma de integrar as creches ao Sistema Municipal.

A integração das creches de Dourados começou a ocorrer no ano de 2000, que foi estudada por Bonfim (2003). Conforme a autora, ocorreu de forma processual, com a constituição de ações compartilhadas entre as Secretarias SEME, SEMSAU (Secretaria Municipal de Saúde) e o Pró-Social.

Para nós, além da necessidade de articulação, a ação compartilhada foi uma maneira de cumprir em parte a determinação da LDBN 9394/96, uma vez que a Educação Infantil passava por dificuldades de financiamento, em decorrência da prioridade dada ao Ensino Fundamental com a aplicação da Lei N.º 9.424, de 24 de Dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (a conhecida Lei do FUNDEF).

Para realizar a integração, algumas medidas foram tomadas no município de Dourados, entre elas é importante destacar que o Conselho Municipal de Educação de Dourados (COMED) aprovou a Deliberação N.º 11, de maio de 2000. Essa Deliberação definiu o que é Educação Infantil, sua finalidade, seus objetivos, a necessidade de elaboração de proposta pedagógica, e ainda normatizou a criação e o credenciamento dos estabelecimentos de Educação Infantil e estabeleceu critérios para a supervisão técnica dos mesmos.

Nesse ano, o Pró-Social administrava 14 instituições que eram denominadas de Unidades de Educação Infantil quando eram anexadas aos Centros Educacionais Unificados (CEU) e Centros de Educação Infantil quando não eram anexas aos mesmos (Real, 2000).

A Deliberação/COMED N.º 11/2000, no Capítulo I, Artigo 2º, Parágrafo 2º, definiu que as instituições que atendiam crianças de 0 a 6 anos passassem a ter a nomenclatura de Centros de Educação Infantil. E o Decreto N.º 405, de 27 de outubro

¹¹ Conforme Real (2002), com o passar do tempo o PRODAC passou a chamar PRONAV (Programa Nacional de Assistência Voluntária). Em dados por nós coletados, depois disso foi criada a Secretaria Municipal de Assistência Social e a Fundação de Promoção e Assistência Social (PRÓ-SOCIAL) que funcionaram até 2001. No primeiro ano do mandato do Prefeito José Laerte Cecílio Tetila, em 2001, a Secretaria passou a chamar SEMASHC (Secretaria Municipal de Assistência Social, Habitação e Cidadania). Em agosto de 2003, a Secretaria passou a chamar SEMASES (Secretaria Municipal de Assistência e Economia Solidária)

de 2000, denominou todos os Centros de Educação Infantil Municipal e, desse modo passaram a ser chamados de CEIMs e cada um com denominação própria. Com isso, os termos creches, unidades e centros ganharam nomenclatura única e passaram a utilizar o termo educação infantil.

Assim, o município iniciou as medidas para viabilizar a integração das creches e publicou a referida Resolução Conjunta SEME/SEMSAU/FUNDAÇÃO PRÓ-SOCIAL N.º 001/2000, que instituiu o Regime de Ação Compartilhada para os Centros de Educação Infantil Municipal.

A Ação Compartilhada, prevista nessa Resolução, colocou as instituições de Educação Infantil sob a administração do Pró-Social, para utilização de recursos técnicos e financeiros da Assistência Social. A Ação Compartilhada se propunha a viabilizar os profissionais necessários ao funcionamento das instituições educacionais envolvidas, tais como, técnicos pedagógicos e administrativos, médicos e assistentes sociais.

Conforme a Resolução Conjunta 001/2000, a função da SEME era dar assessoria técnica e pedagógica às instituições de Educação Infantil para a elaboração da Proposta Pedagógica e do Regimento, bem como, desenvolver os cursos de formação continuada. À SEMSAU foi definido o atendimento médico preventivo às crianças e às famílias. E ao Pró-Social coube apoiar a SEME, articular e planejar programas de promoção à saúde, ao reforço alimentar às crianças e às famílias.

Bonfim (2003), a partir de entrevistas com a coordenadora da Fundação Pró-Social, Prof^a Clara Marisa de Oliveira, e com a Gestora de Processos da Educação Infantil, Prof.^a Me. Clair Moron dos Santos Alcântara, mostra que a diferença mais evidente entre o antes e o depois da ação compartilhada é a forma de contratar os professores. Pois, a partir da atuação mais próxima da SEME, inicia-se a contratação de professores via concurso público, com a exigência de nível superior.

Para nós, o principal objetivo da Secretaria naquele momento era modificar a realidade da Educação Infantil do município via a formação do professor. Para isso, agia na formação continuada e na contratação de professores com nível superior e recreadores com nível médio. Pois o embate com o Pró-Social naquele momento era mais difícil, uma vez que as creches eram, tradicionalmente, de responsabilidade desse órgão. Além disso, a assistência estava tendo uma perda, mesmo que na Resolução Compartilhada N.º 001/2000 a Fundação Pró-Social tenha permanecido com a maior parte do poder, o de planejar e organizar.

A Resolução Conjunta/SEME/SEMASHC N° 004 de 16/09/2002 reafirma a ação compartilhada entre educação e assistência e a necessidade de integrar os CEIMs ao Sistema Municipal de Educação¹².

Em síntese, a passagem das creches para o Sistema Municipal de Educação de Dourados foi impulsionada pelo movimento nacional de reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica, estabelecida pela LDBN N° 9394/96. Para essa passagem, foi necessária a reorganização do próprio Sistema Municipal de Educação, facilitada pela criação do COMED, pela Ação Compartilhada entre as Secretarias Municipais e criação da Coordenadoria de Educação Infantil como um setor da SEMED.

Em 2008, conforme os Regimentos dos CEIMs (SEMED/CEIM, 2007f) a SEMED e a SEMASES (Secretaria Municipal de Assistência e Economia Solidária) continuavam tendo ações conjuntas e compondo a equipe administrativa.

Porém, a SEMED assume cada vez mais a administração, seja na parte de organização, na parte pedagógica e na financeira. Atua na elaboração do PPP, dos Regimentos, na contratação e formação continuada de professores, recreadores, estagiários, berçaristas e outros trabalhadores.

No cotidiano dos CEIMs, conforme as entrevistas com as professoras, pode-se notar que a SEMED é a Secretaria que exerce a maior influência.

Entendemos que o vínculo administrativo com a SEMASES, advém do fato de existir necessidade do investimento financeiro em caso das verbas da educação não serem suficientes para a manutenção dos CEIMs.

Conforme entrevista com a Coordenadora da Educação Infantil da SEMED, apesar de o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB - Lei N° 11.494, de 20 de julho de 2007) ter sido aprovado, os recursos para a educação são baixos e a administração da Educação Infantil, principalmente, a creche, pode necessitar de complementações.

12 As últimas resoluções conjuntas que demarcam o período de transição das creches que saíram da alçada da assistência e passaram para a educação são as seguintes: Resolução Conjunta SEMED/SEMASHC N° 006, 12 de fevereiro de 2003. Altera os dispositivos da Resolução Conjunta SEMED/SEMASHC N° 004/2002 e dá outras providências; Resolução Conjunta SEMED/SEMASHC N° 008, de 31 de maio de 2004. Também altera dispositivos da Resolução Conjunta SEMED/SEMASHC N° 004/2002 e dá outras providências; Resolução Conjunta SEMED/SEMASES N° 009, de 23 de maio 2006. Dispõe sobre os critérios para triagem e matrícula das crianças de 0 a 4 anos e 11 meses de idade nos CEIMs e dá outras providências.

Por isso, nas negociações entre as Secretarias Municipais, é necessário manter o vínculo entre a educação e a assistência.

Além da questão econômica, destacamos que na creche a criança necessita de cuidados e educação, por isso é importante a relação entre as Secretarias de Assistência, Saúde e Educação.

No processo histórico aqui relatado, também foi importante para a organização da Educação Infantil a publicação Deliberação COMED Nº 011, de 11/05/2000, que estabelece normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal e em seu Artigo 2º trata do credenciamento de instituições públicas e privadas de atendimento á crianças de zero a seis anos.

Em 2008, com a determinação do Ensino Fundamental de nove anos, em cumprimento à Lei Nº 11.274/2006, de 06 de Fevereiro de 2006, o funcionamento e a organização da Educação Básica em Dourados está definida na Deliberação/COMED Nº 28, de 05 de dezembro de 2006.

Essa deliberação compreende a Educação Infantil como um direito da criança de zero a seis anos e demarca até o ano de 2010 um período para a passagem da criança de seis anos para o Ensino Fundamental, para cumprir a obrigatoriedade da matrícula da criança de seis anos na primeira série, conforme a Lei Nº 11.114, de 16 de maio de 2005.

O Capítulo II, da mesma Deliberação/COMED, trata dos fins e dos objetivos da educação infantil nos termos que seguem:

Art. 7º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui direito da criança de zero a seis anos, que o Estado deve atender, complementando a ação da família e da comunidade e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

§ 1º A Educação Infantil deve proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, ampliando suas experiências e estimulando o interesse pelo processo de aquisição de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

§ 2º Dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, a Educação Infantil deve cumprir as funções indispensáveis e indissociáveis de cuidar e educar.

§ 3º A Educação Infantil, até o ano 2010, prazo final para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, deverá ser atendida no Centro de Educação Infantil.

No ano de 2007, pudemos observar, nas escolas municipais, as crianças serem matriculadas na primeira série. As turmas foram abrigadas no prédio da pré-

escola, ou seja, a sala que até 2006 era destinada à pré-escola, naquele momento passa a ser da primeira série. Porém, a professora é aquela que trabalha no Ensino Fundamental e, na maior parte das escolas, os mobiliários são compostos por mesas e cadeiras grandes.

Durante entrevistas, percebemos um sentimento de perda por parte das professoras de Educação Infantil. Perda de uma quantidade criança com as quais trabalhavam anteriormente. Observamos também que, no caso das professoras da pré-escola das escolas, há uma tentativa de manter o mesmo tipo de trabalho que consideravam próprio da pré-escola, que era ensinar a ler, a escrever, a contar e a realizar alguns cálculos de soma e subtração.

Em termos de legislação e normas, a Educação Infantil em Dourados busca atender à legislação nacional. Define os direitos da criança e apresenta na letra da Deliberação/COMED N° 28/2006 a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. A Deliberação prescreve a necessidade de a ação pedagógica promover o desenvolvimento integral da criança e dá diretrizes para a produção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Educação Básica.

Conforme essa Deliberação, o PPP deve estar em conformidade “[...] com as diretrizes educacionais, com a legislação do sistema de ensino a que pertença a unidade escolar, demais legislações vigentes no País e com Regimento Escolar” (Deliberação/COMED N° 28/2006). Deve ser elaborado de forma que ocorra a participação de professores, alunos, profissionais da educação, pais e responsáveis pelas crianças. Deve orientar a tomada de decisões no processo educativo e entre outros elementos deve tratar dos seguintes:

- apresentar a identidade da instituição;
- a caracterização da população atendida;
- os objetivos gerais e específicos;
- a organização e o funcionamento da unidade;
- a organização curricular;
- a seleção de atividades educacionais;
- e o processo de avaliação.

A Deliberação/COMED N° 28/2006 define a quantidade crianças por professor. Conforme o Artigo N° 29, a Educação Infantil devem ter as relações a seguir:

- a) de zero a um ano, até seis crianças por professor;
 - b) de um a dois anos, até oito crianças por professor;
 - c) de dois a três anos, até 15 crianças por professor;
 - d) de quatro a cinco anos, até vinte crianças por professor.
- (Deliberação/COMED N° 28/2006)

Para definir a quantidade de crianças no espaço e a relação adulto-criança, a Deliberação COMED N°28/2006 estabelece no mesmo Art. 29, parágrafos 1º, 2º e 3º:

§ 1º Nas faixas etárias de zero a um ano e de um a dois anos, a existência de um auxiliar em sala de aula poderá aumentar o quantitativo em no máximo $\frac{1}{3}$ do previsto.

§ 2º A capacidade de matrícula por sala de Educação Infantil será definida pela relação de uma criança para cada metro e meio quadrado.

§ 3º Para as salas providas de berço, será resguardada a distância entre os berços e a parede 50 centímetros e os mesmos deverão atender apenas uma criança.

Em termos normativos, as determinações buscam organizar a Educação Infantil de forma a garantir o mínimo de condições para que professores e crianças consigam ensinar e aprender dentro das instituições. Porém, esse mínimo ainda não é o mais adequado, pois, ao conversar com as professoras e conhecer os CEIMs, com salas improvisadas e falta de materiais, tais como moveis e brinquedos, podemos dizer que, na realidade, falta investimento na melhoria das condições de trabalho. Também nas pré-escolas das escolas faltam materiais pedagógicos, brinquedos e, principalmente, o entendimento, por parte das professoras e coordenadoras, da diferença do trabalho pedagógico com a infância, além de faltar, uma aproximação maior com a Coordenadoria de Educação Infantil/SEMED.

A análise da Deliberação/COMED N° 28/2006 mostra a afinidade desta com a legislação nacional, com a LDBN 9394/96, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei N° 8.069/1990) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL/MEC/CNE/1999).

Nessa Deliberação, a Educação Infantil é parte da Educação Básica e é direito de todas as crianças. A criança é colocada como um sujeito de direitos, que deve ser atendida em suas necessidades, e conviver em um ambiente que lhe possibilite o desenvolvimento integral. Assim, nesse documento, a criança não é entendida como carente que precisa da Educação Infantil para receber assistência social. A tônica da escrita é o direito à educação e a assistência é uma condição necessária para o adequado atendimento educativo. O foco central é a criança cidadã.

4.2 A quantidade de atendimento na Educação Infantil do Município

A REME, além dos CEIMs, possui pré-escolas localizadas e administradas nas escolas municipais. A Tabela 1 mostra o quantitativo de escolas municipais, na zona urbana e rural, com pré-escolas e a quantidade matrículas nos anos de 2000 e 2006.

Tabela 1: Número de escolas da zona urbana e rural com pré-escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, com os respectivos números de matrículas, nos anos de 2000 e 2006.

| Ano | Nº de escolas urbanas e rurais com pré-escola | Nº de crianças matriculadas |
|------|---|-----------------------------|
| 2000 | 30 | 2.463 |
| 2006 | 36 | 2.729 |

Fonte: elaboração própria com base no Censo Escolar da SEMED (2000 e 2006) e no documento da SEMED (2007).

É possível notar o crescimento da Educação Infantil entre os anos de 2000 e 2006.

No ano 2000, a quantidade de matrículas na pré-escola das escolas resultou em 2.463 matrículas e no ano 2006 o total é de 2.729, em termos percentuais houve o aumento de 10,80%.

A Tabela 2 mostra o quantitativo de CEIMs e a quantidade de matrículas nos anos de 2000 a 2006.

Tabela 2: Número de CEIMs da Rede Municipal de Ensino localizados na cidade de Dourados-MS, com os respectivos números de matrículas, nos anos de 2000 a 2007.

| Ano | Nº CEIM | Nº de crianças matriculadas |
|------|---------|-----------------------------|
| 2000 | 14 | 1.290 |
| 2006 | 23 | 2.195 |

Fonte: elaboração própria com base no Censo Escolar da SEMED (2000, 2006) e no documento SEMED (2007).

No CEIM houve crescimento, as matrículas no ano 2000 atingiram 1.290 e no ano 2006 atingiram 2.195, a porcentagem de crescimento foi de 70,16%.

Porém, para termos uma visão mais clara da quantidade de atendimento na Educação Infantil, no município de Dourados, entre os anos de 2000 a 2007, apresentamos a Tabela 3.

O Censo Escolar publicado pelo INEP apresenta o somatório de matrículas na Educação Infantil no município, incluindo a Zona Urbana e Rural. Classifica em

instituições públicas e privadas. Separa as matrículas das crianças em creches e em pré-escolas. Mostra uma queda no número de crianças da pré-escola no ano 2007, ocasionada pela passagem das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental, quando o município inicia o cumprimento à Lei N° 11.114/2005.

Tabela 3: Matrículas na creche e pré-escola, nas dependências da Rede Municipal e privada, no município de Dourados - MS.

| ANO | MUNICIPAL | | Total município | PRIVADA | | Total privada | TOTAL |
|-------|-----------|------------|-----------------|---------|------------|---------------|-------|
| | Creche | Pré escola | | Creche | Pré escola | | |
| 1999* | - | 1.875 | 1.875 | | 1.202 | 1.202 | 3.077 |
| 2000* | - | 3.043 | 3.043 | | 1.246 | 1.246 | 4.289 |
| 2001 | 479 | 3.422 | 3.901 | 269 | 1.343 | 1.612 | 5.513 |
| 2002 | 799 | 3.453 | 4.252 | 368 | 1.369 | 1.737 | 5.989 |
| 2003 | 832 | 3.405 | 4.237 | 325 | 1.371 | 1.696 | 5.933 |
| 2004 | 1.814 | 2.842 | 4.656 | 376 | 1.355 | 1.731 | 6.387 |
| 2005 | 1.176 | 3.594 | 4.770 | 402 | 1.463 | 1.865 | 6.635 |
| 2006 | 1.222 | 3.702 | 4.924 | 445 | 1.430 | 1.875 | 6.799 |
| 2007 | 1.412 | 3.269 | 4.681 | 554 | 1.089 | 1.643 | 6.324 |

Fonte: Censo Escolar/INEP (1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007).

Org.: Nogueira (2008). Dados coletados no site <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 25/01/2008. *Nos anos de 1999 e 2000 houve contagem apenas da pré-escola. Na publicação do IBGE (2006) consta o mesmo número de matrícula nas pré-escolas públicas e privadas, neste ano de 2006.

Se tomarmos o crescimento da matrícula no período de 2001 a 2006, período em que já temos o número de crianças da creche e ainda há o atendimento de 0 a 6 anos na Educação Infantil, notamos que houve um aumento de 1.286 matrículas, um crescimento de 18,91% em seis anos.

Para analisarmos a quantidade de atendimento, necessitamos do número total de crianças no município. Assim, em 2001, o IBGE apresenta a população de zero a três anos com o total de 12.688 habitantes; a população de 4 anos com a quantidade de 3.413 hab.; e de 5 a 6 anos o quantitativo de 6.624 hab¹³. Organizando-se uma tabela comparativa, temos a seguinte situação no ano de 2001:

¹³ Fonte: IBGE, Resultados de Amostra do Censo Demográfico 2000 – malha municipal digital do Brasil: situação em 2001, RJ: IBGE, 2004. Dados coletados no site <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>.

Tabela 4: número de crianças de 0 a 6 anos atendidas em Dourados-MS no ano 2001.

| Ano 2001 | | |
|------------|------------|---|
| Idade | População | Quantidade de atendimento Em Dourados na rede pública e privada |
| 0 a 3 anos | 12.688 hab | 748 |
| 4 anos | 3.413 hab | 4.765 |
| 5 a 6 anos | 6.624 hab | |

Fonte: Dados do IBGE ano 2001 e Censo Escolar do INEP 2001.

No ano de 2001, 748 crianças são matriculadas em creches públicas e privadas. Comparando-se com o número fornecido pelo IBGE, há um percentual aproximado 5,91% de crianças atendidas na faixa etária de zero a três anos. Portanto, 94,09% das crianças de zero a três anos não freqüentam a Educação Infantil. Esse dado mostra a necessidade de aumento das vagas nessa etapa da Educação Básica.

A rede pública é responsável por 479 matrículas, ou 64,03% do total de atendimento. Apesar da rede pública atender um número maior que a instituição privada, a quantidade populacional mostra a necessidade de crescimento. Na atualidade, em cada CEIM há uma lista com nomes de crianças de 0 a 5 anos de idade que aguardam por uma vaga. Cada uma destas listas gira em torno de 70 a 80 nomes.

A Coordenadora da Educação Infantil do Município, Silvana Regina Teixeira de Barros, em entrevista a nós concedida no ano de 2007, afirma que o CEIM não tem vagas para todos que procuram o atendimento em período integral. Por isso, ainda é utilizado o critério de oferecer as vagas para crianças que não tem com quem ficar enquanto os pais trabalham.

Observamos que o número de crianças de zero a três anos que freqüentam as instituições educacionais é baixo. A maioria daqueles que conseguem a vaga são oriundos de famílias cujas mães trabalham fora. Segundo as entrevistas com as professoras, a maioria pertence a famílias pobres que vivem na periferia da cidade, denominadas pelas entrevistadas de “carentes”.

Segundo os dados do IBGE, de 2001, no município de Dourados a população de 4 anos conta com 3.413 habitantes e a população de 5 a 6 anos de idade conta com 6.624. O somatório das crianças de quatro a seis anos é de 10.037 hab., o qual corresponde ao período pré-escolar em 2001. Vejamos o quantitativo de crianças matriculadas na pré-escola no Município.

Nesse mesmo ano, as instituições públicas e privadas somam 4.765 matrículas na pré-escola. Comparado ao número fornecido pelo IBGE (2001),

aproximadamente 47,47% recebe atendimento pré-escolar. Desse modo, temos o número aproximado de 52,53% de crianças que não fizeram a matrícula na pré-escola.

No ano de 2007, há 4.358 crianças matriculadas nas pré-escolas das redes pública e privada. Portanto, não conseguiu atingir nem sequer o número de crianças detectado pela contagem do IBGE de 2001. Assim, considerando-se o aumento da população, o crescimento das matrículas na pré-escola é muito baixo.

4.3 Professores, recreadores e estagiários

A Secretaria Municipal de Educação a partir de 2000 passa a atuar simultaneamente com as creches e pré-escolas. E, desde 2001, um dos focos dos técnicos é a contratação de professores e recreadores via concurso e a formação continuada de ambos para profissionais dos CEIMs. Buscam também a ampliação da contratação de professores formados em nível superior e o estímulo para que o recreador faça cursos de licenciatura, por entender que, por esse meio, há condições de promover o caráter educacional (conforme entrevista com Coordenadora da Educação Infantil/SEMED).

Vamos analisar esse aspecto apresentando a quantidade e a formação de professores e recreadores da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Dourados. Essa análise nos auxilia a entender a prática pedagógica na educação infantil.

Bonfim (2003) apresenta uma Tabela que mostra o quantitativo de professores e sua formação nas pré-escolas das escolas e nos CEIMs, que transcrevemos a seguir:

Tabela 5: Formação de professores da Educação Infantil de 1998 a 2002

| Ano | 1998 | 1999 | | 2000 | | 2001 | | 2002 | |
|---|-------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|
| Modalidades | Pré* | CEIM | Pré | CEIM | Pré | CEIM | Pré | CEIM | Pré |
| Ensino Fundamental Completo | 01 | 0 | 01 | 0 | 02 | 0 | 01 | 0 | 0 |
| Ensino Médio Magistério completo | 28 | 35 | 34 | 21 | 49 | 30 | 50 | 39 | 45 |
| Outra formação | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 01 |
| Ensino Superior licenciatura completa | 40 | 02 | 38 | 03 | 59 | 17 | 55 | 32 | 61 |
| Completa sem licenciatura com magistério | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 01 |
| | | 37 | 73 | 24 | 110 | 47 | 106 | 71 | 108 |
| TOTAL | 69 | 110 | | 134 | | 153 | | 179 | |

Fonte: Censo Escolar da SEMED (1998, 1999, 2000, 2001, 2002). *A palavra Pré significa as pré-escolas localizadas nas escolas municipais.

Os anos de 1999 a 2002 é o período de transição das creches para o Sistema Municipal de Ensino. Nesse período a administração municipal proporcionou o aumento na contratação de professores na ordem de 54,54% comparando-se os anos de 1999 e 2002.

A leitura da Tabela 5 mostra que em 1999 havia 70 professores de Educação Infantil sem cursar o nível superior e 40 com o nível superior. Isso significa que apenas 36,37% tinham cursado esse nível de ensino.

Em 2002 o número de professores com o nível superior representa 52,51% do total contratado para esse ano.

Apesar de ocorrer o aumento de profissionais com o superior, no ano de 2002, ainda há 85 com Ensino Fundamental e médio. Isso significa que 48,85% do total de professores não têm o ensino superior.

As Tabelas números 6 e 7 mostram a formação dos professores e recreadores da Educação Infantil. Os dados são referentes ao período de 2003 a 2006. Dessa forma, é possível perceber algumas modificações no quantitativo de professores e na formação.

Tabela 6: Formação de professores da Educação Infantil

| Ano | 2003 | 2004 | | 2005 | | 2006 | |
|--|--------------|------|-----------------|------|-----------------|------|-----------------|
| Modalidades | Ed. Infantil | CEIM | Pré das Escolas | CEIM | Pré das Escolas | CEIM | Pré das Escolas |
| Ensino Fundamental Completo | 01 | | 01 | | 04 | | 08 |
| Ensino Médio Magistério completo | 59 | 23 | 25 | 19 | 17 | 18 | 14 |
| Outra Formação | | | 01 | | | | |
| Ensino Superior Licenciatura completa | 114 | 57 | 75 | 69 | 140 | 79 | 137 |
| Completa sem Licenciatura com magistério | 03 | | 01 | | | | |
| Total | 177 | 80 | 103 | 88 | 161 | 97 | 159 |
| TOTAL | 177 | 183 | | 249 | | 256 | |

Fonte: Censo Escolar/SE/SEMED(2003,2004,2005,2006).

Elaboração: Prefeitura Municipal de Dourados. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Educação e Ensino. Setor de Estatística.

Entre os anos de 2003 a 2006 houve o aumento de 30,85% no número de professores da Educação Infantil.

De 2004 para 2007, o crescimento no quantitativo de profissionais foi de 28,52%. Comparando-se à contratação de professores das pré-escolas das escolas e de CEIMs, temos que em 2006, foram contratados 17 professores a mais; e na pré-escola das escolas foram contratados 56 a mais.

Ao tomarmos os dados das Tabelas 5 e 6, comparando-se os anos de 1999 e 2006, temos a seguinte análise: nesse período, houve o aumento de 57,03% no quantitativo de professores da Educação Infantil; os professores contratados para o CEIM aumentou em 61,85%, ou seja, foram contratados 60 pessoas a mais; na pré-escola das escolas, o número de professores cresceu em 54,09%, em outras palavras, há uma diferença de 86 profissionais.

A porcentagem de aumento no número de professores do CEIM é maior, mas em número absoluto é menor, devido à menor extensão da creche de tempo integral em relação à pré-escola da escola.

Comparando-se o nível de escolaridade dos professores de CEIM com o da pré-escola da escola entre os anos de 2004 e 2006, temos a seguinte análise:

- em 2004, o CEIM apresenta 28,75% dos professores sem o curso de nível superior; a pré-escola apresenta 26,21%;

- em 2006, o CEIM tem 18,56% dos professores formados em nível médio e fundamental; e a pré-escola com 13,84%.

Isso significa que cresce o número de professores com nível superior. Apesar disso, observando-se o total de profissionais no ano de 2006, ainda há 40 profissionais na Educação Infantil sem cursar o nível superior, ou seja, 15,63% ainda têm apenas o Ensino Fundamental ou médio.

A Tabela 7 mostra o quantitativo de recreadores dos CEIMs. No termo recreadores, o Censo Escolar conta também as profissionais que trabalham nos berçários, as quais são chamadas de berçaristas. Os recreadores algumas vezes são auxiliares de professores, mas, na maioria das vezes, trabalham nas salas de CEIMs no período da tarde. Os professores trabalham de manhã, por isso o artigo das autoras Sarat, Campos e Miranda (2008) tem o título “O pedagógico é de manhã: conceitos de cuidado e educação na percepção de profissionais de Educação Infantil”. As autoras fazem a crítica a essa idéia, pois todo o trabalho com a criança é pedagógico. Acrescentamos que, para nós, todo o trabalho direto com a criança deve ser realizado por professores formados em nível Superior, o fato de existir turmas de crianças no período da tarde somente com o recreador mostra que em Dourados a Educação Infantil precisa ampliar a contratação de professores.

Tabela 7: Formação de Recreadores dos CEIMs.

| | 2004 | 2005 | 2006 |
|--|------------|------------|------------|
| Ensino Fundamental Completo | 04 | 09 | 03 |
| Ensino Médio Magistério Completo | 39 | 35 | 18 |
| Outra Formação | 88 | 98 | 95 |
| Ensino Superior Licenciatura Completa | 16 | 25 | 33 |
| Completa sem Licenciatura com Magistério | 05 | | |
| TOTAL | 152 | 167 | 150 |

Fonte: Censo Escolar/SE/SEMED(2003,2004,2005,2006)

Elaboração: Prefeitura Municipal de Dourados. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Educação e Ensino. Setor de Estatística.

*No Censo Escolar de 2003, ainda não tinha a informação dos Recreadores da Educação Infantil

O primeiro fato que nos chama a atenção no CEIM é que o número de professores é menor que o número de recreadores. De forma que em 2004 há 80 professores e 152 recreadores, uma diferença que atinge o número de 72 pessoas. Se somarmos o número de profissionais que realizam o trabalho diretamente com a criança, temos o contingente de 232, destes apenas 34,5% são contratados como professores, ingressaram na carreira do magistério e recebem o salário de professor.

Essa situação, em 2006, permanece com percentual um pouco mais positivo, mas, mesmo assim, ainda muito elevado. Nesse ano, somando-se professores e recreadores temos o quantitativo de 247, deste total, somente 97 são contratados como professores, ou seja, apenas 39,27%.

Quanto à formação, em 2004, temos 127 recreadores sem cursar o nível superior, um percentual de 83,55%. Em 2006, esse número cai para 113, colocando a porcentagem em 75,3% de recreadores sem o ensino superior.

Outro fato a ser destacado é a quantidade de recreadores que fizeram cursos de licenciatura, que, em 2005, atinge o percentual de 14,97% e, em 2006, chega a 22%. Isso significa que no último ano da Tabela 7, 33 recreadores optaram pelo magistério.

Passamos agora a comparar o número de professores e recreadores. Acreditamos que o fato de os professores serem minoria pode acarretar uma baixa na qualidade nos serviços por eles prestados.

Entre 2005 e 2006, há uma pequena queda no número de contratação de recreadores, passando de 167 para 150. Não foi possível descobrir o motivo dessa queda. Em uma hipótese positiva, podemos esperar que aumente o número da contratação de professores e diminua a de recreadores.

Essa hipótese pode ser reafirmada pelos dados fornecidos pela Coordenadoria de Educação Infantil/SEMED, para melhor visualização vejamos a Tabela 8:

Tabela 8: Tabela comparativa entre o número de professores e recreadores dos CEIMs

| | Nº coordenadoras e professoras | Nº recreadoras e berçaristas |
|------|--------------------------------|------------------------------|
| 2005 | 88 | 167 |
| 2006 | 97 | 150 |
| 2007 | 130 | 168 |

Elaboração própria. Fonte: Censo Escolar CEE/SEMED 2005 e 2006. Ofício N° 019/SEE/SEMED.

No ano 2007, os dados mostram o crescimento do número de professores (130 professores e 168 recreadores), representando 43,62% dos profissionais que

exercem a função docente no CEIM. A Tabela 8 mostra que em 2007 o número de professores aumenta e que há 33 novos professores no CEIM. Segundo a Coordenadoria de Educação Infantil/SEMED, isso ocorre devido à recente contratação de professores por meio do último concurso público.

Porém, sabemos que dos profissionais que trabalham diretamente com a criança, o que corresponde à definição de exercício da função docente, há nos CEIMs mais um trabalhador: o estagiário.

Esse estagiário não aparece no Censo Escolar dificultando nossas análises, mas, conforme as informações fornecidas pela Coordenadoria de Educação Infantil/SEMED, em 2007, os registros apontam 77 estagiários das universidades UFGD e UNIGRAN dentro dos CEIMs (Ofício 019/SEE/SEMED/Coordenadoria de Educação Infantil).

Procedendo ao somatório geral das pessoas que trabalham diretamente com a criança em 2007, podemos apresentar mais uma Tabela comparativa:

Tabela 9: Tabela comparativa entre o número de professores, recreadores e estagiários nos CEIMs, no ano 2007.

| | Professores | Recreadores | Estagiários | Recreadores e Estagiários | Total |
|------|-------------|-------------|-------------|---------------------------|-------|
| 2007 | 130 | 168 | 77 | 245 | 375 |

Elaboração própria. Fonte: Ofício 019/SEE/SEMED/ Coordenadoria de Educação Infantil.

Historicamente, o CEIM possui um número reduzido de professores, constituindo-se em uma minoria. Em 2007, apesar de verificarmos o aumento desse profissional, ele ainda é minoria, representando apenas 34,66% daqueles que trabalham diretamente com a criança, isso quando acrescentamos também o estagiário.

Para a presente pesquisa sobre o conceito de ensino de leitura e de escrita que embasam as práticas das professoras de educação infantil de 4 a 5 anos, este panorama geral é importante para que possamos entender a fala das professoras, suas dúvidas, suas certezas.

4.4 A Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil

A Proposta Pedagógica da SEMED para a Rede Municipal de Ensino de Dourados é denominada de Reorientação Curricular e é parte do movimento

Constituinte Escolar, realizada na gestão do prefeito Laerte Cecílio Tetila, cujo partido político hegemônico no governo é o Partido dos Trabalhadores. Desse modo, a Educação Infantil faz parte do mesmo movimento e tem sua proposta pedagógica influenciada pelas definições da SEMED (Durigon, 2004).

O Movimento Constituinte Escolar foi organizado pela SEMED, nos anos de 2001 e 2002 e contou com congressos e reuniões, com a participação de delegados vindos de todas as unidades educacionais (Dourados/SEMED, 2003b). Esses congressos e reuniões deram origem ao PRME (Plano da Rede Municipal de Ensino, SEMED, 2003), como também ao processo de Reorientação Curricular e à escrita da MPME (Minuta do Plano Municipal de Educação, SEMED, 2005).

A Reorientação Curricular, nascida da Constituinte Escolar, foi conduzida pelos técnicos da SEMED a partir de 2003, com o objetivo de promover uma reflexão sobre o currículo escolar. Para isso, a SEMED procurou contar com a participação de professores, estudantes, pais e responsáveis para as discussões e leitura crítica do currículo na escola da sociedade capitalista (Dourados/SEMED, 2002).

As leituras e discussões promovidas pelos técnicos da SEMED junto ao corpo docente foram fundamentadas na perspectiva teórica de Paulo Freire (1987) e de autores que tratam da necessidade de construção de uma pedagogia da libertação, tais como, Danke (1995) e Silva (2007).

Assim, as discussões nos congressos analisaram a educação na sociedade capitalista. As reuniões nas escolas buscaram compreender o currículo na escola.

A intenção dos técnicos da SEMED consistiu em organizar reuniões com os professores e em estudar sobre a elaboração da metodologia de ensino pautada no tema gerador. Essa metodologia requer uma pesquisa na localidade, com a participação de pais, estudantes e professores, de forma a descobrir o tema para estudo, sistematizados nos currículos e planos de aula (Durigon, 2004).

Por isso, os técnicos da SEMED passaram a estimular os professores a fazerem uma pesquisa, coletando a fala de alunos e pais. Isso com a finalidade de encontrar o problema mais evidente que aflige a vida dos estudantes, e, a partir deste problema, definir o “tema gerador”. A elaboração do “tema gerador” desencadeia o processo de estudos que dá origem ao currículo e ao plano de aula (Dourados/SEMED, 2001, p.23).

A construção do currículo em cada escola foi orientada pelos seguintes momentos:

- pesquisa sócio-antropológica;
- seleção das falas significativas;
- escolha do tema gerador;
- elaboração do contra-tema¹⁴;
- construção da rede temática;
- problematização dos elementos do tema gerador;
- seleção de tópicos do conhecimento;
- detalhamento dos tópicos (conteúdo escolar);
- programação de aula. (Dourados/SEMED, 2003, p.01)

Porém, desde o início da Constituinte Escolar até hoje, nem todas as escolas optam em desenvolver a Reorientação Curricular a partir da concepção freiriana. Muitos professores participaram dos seminários e não aderiram à nova forma de organização do currículo e de planejamento do ensino.

A partir de 2005, no contexto da Rede Municipal de Ensino, diminui-se o incentivo dos técnicos da SEMED para o planejamento a partir do tema gerador no modelo definido no processo de Reorientação Curricular. Esse fato ocorreu devido à mudança de pessoas que compunham a equipe técnica da SEMED, provocada pela mudança de Secretário de Educação.

Nos CEIMs, diferente das escolas, apesar da equipe técnica ter sido modificada no ano de 2005, a adoção pelo tema gerador é crescente, de modo que, em 2007, todos os CEIM adotam a metodologia do tema gerador em seus PPPs (conforme entrevistas com as professoras e da Coordenadora da Coordenadoria de Educação Infantil/SEMED).

A SEMED, na gestão do Prefeito Laerte Cecílio Tetila, passou a acatar a intenção dos professores em planejar em forma de projetos ou da forma tradicional, de modo mais evidente, a partir de 2005. Porém, a proposta oficial da SEMED continuou sendo fundamentada na Reorientação Curricular até o final desse governo (fim de 2008).

4.5 O planejamento em forma de projeto de ensino

¹⁴ O contra-tema nasce como um contraponto ao tema, por exemplo, se questões da violência predominam nas falas, o contra-tema será a luta pela paz, o respeito às diferenças e outros. Com isso, forma-se uma rede temática, composta pelos temas que explicam a existência da violência, em suas influências sociais, políticas e econômicas, e ainda pelos possíveis contra-temas.

O projeto de ensino constituiu-se na forma de planejamento orientado pela professora Dr^a. Fabiany de Cássia Tavares Silva na prática de ensino do curso de pedagogia, da UFMS/Campus de Dourados, o qual teve seqüência na formação continuada de professores da pré-escola da Rede Municipal de Ensino no período de 1997 a 2000 (Conforme documentos da SEMED, 1999 e 2000).

A referida professora da UFMS e as estagiárias do curso de pedagogia faziam estudos junto às professoras de pré-escola e elaboram projetos de ensino para serem desenvolvidos com as crianças.

Os aspectos teóricos estudados durante a citada orientação foram baseados na perspectiva histórico-cultural, tendo como autor principal Vygotsky (1991). Nos arquivos da SEMED, encontra-se uma quantidade volumosa de textos estudados pelos professores de pré-escola e por técnicos da SEMED, entre eles destacamos: “Pré-escolar: ensino-aprendizagem, conhecimento e sujeitos”, escrito por Fabiany de Cássia Tavares Silva (2000); “O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula”, da autoria de Ana Luiza Bustamante Smolka (1989); “A natureza social do desenvolvimento psicológico”, por Maria Cecília de Góes (1991); e o livro “Revisitando a Pré-escola”, organizado por Regina Leite Garcia (1993) (Conforme documento da SEMED, 2000).

Nessa perspectiva, os projetos de ensino mostram a importância da mediação do professor, pois ele auxilia a criança na compreensão do conhecimento científico, da natureza e da sociedade.

Com o projeto, o professor organiza o trabalho pedagógico, seleciona o conteúdo que pretende ensinar, elabora questões inter-relacionadas, define conceitos, ou busca compreender uma temática. O tema escolhido deve ser relacionado às áreas do conhecimento que fornecem a teoria para a ampliação do conhecimento.

O professor define a temática, de acordo com avaliação prévia da importância do estudo para a criança. Também planeja as atividades recorrendo às brincadeiras, à música, à ludicidade para que a criança desenvolva sua aprendizagem.

Nos materiais teóricos estudados pelos professores nesse período, percebe-se a necessidade do trabalho com as múltiplas linguagens, e a escrita é entendida como uma linguagem para ser trabalhada na educação infantil.

As professoras elaboram o planejamento coletivamente e a criança é participante na escolha do tema, na medida em que a professora aproveita suas manifestações, suas brincadeiras e suas falas para a elaboração do projeto.

Nesse cenário, o professor avalia o processo, concentrando-se na avaliação do trabalho que favorece o desenvolvimento integral da criança.

O projeto de ensino e a perspectiva teórica histórico-cultural tiveram a adesão de técnicos da SEMED que trabalhavam com a educação infantil e, inicialmente, de professores da pré-escola das escolas.

Depois com o trabalho de técnicos da SEMED, a organização do ensino por meio de projetos acabou por influenciar professores do Ensino Fundamental e depois professores e coordenadores de CEIM (Conforme entrevista com a técnica Prof.^a Me. Clair Moron dos Santos Alcântara).

Em 2007, entre as professoras entrevistadas, encontramos uma profissional que afirma planejar suas aulas em forma de projeto, porém utiliza aspectos do tema gerador e do projeto de ensino.

4.6 Os Projetos Políticos Pedagógicos da Educação Infantil

O primeiro PPP do CEIM foi elaborado no período de 2002 a 2003 pelos técnicos da SEMED, com a participação das coordenadoras de CEIM.

Esse PPP foi reformulado no ano 2007 e a partir daí cada CEIM passou a ter o seu Projeto. Para isso, as equipes de cada unidade procuraram escrever sobre sua realidade, ler e fundamentar teoricamente o texto.

A forma de elaboração foi decisiva para que cada CEIM obtivesse o Projeto com escritas diferenciadas. A assessoria das professoras Dr^a Magda Carmelita Sarat e Miria Campos (da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - FAED/UFGD) proporcionou essa escrita dentro dos CEIMs.

Em 2008, os PPPs entraram em processo de aprovação, para serem analisados pela Superintendência de Educação e Ensino e pela Inspeção Técnica da SEMED, e depois pelo COMED.

Analisamos quatro dos novos Projetos Pedagógicos, conforme esses Projetos (SEMED/CEIM, 2007a , 2007b, 2007c, 2007d), a gestão pedagógica no CEIM tem à frente a coordenadora que cumpre as orientações da Gestora lotada na SEMED.

Os CEIMs possuem os seguintes grupos de trabalho:

- a equipe administrativa, composta pela Coordenadora da Política da Criança e do Adolescente, lotada na SEMASES, pela Coordenadora da

Educação Infantil, lotada na SEMED, Coordenadora Pedagógica e um secretário/a;

- a equipe pedagógica, formada pelas coordenadoras das referidas Secretarias Municipais (SEMED e SEMASES), pela coordenadora pedagógica do CEIM e docentes;
- Equipe multi-profissional que apóio, composto por médicos, odontólogos, enfermeiros, assistentes sociais que prestam serviços esporádicos, com palestras, orientações para os trabalhadores da instituição ou para os pais e encaminhamentos para postos de saúde, conforme a necessidade das crianças;
- Equipe de apoio social e educacional constituída por recreador, berçarista, cozinheira, auxiliar de cozinha, servente, lavadeira e vigia.

As coordenadoras dos CEIMs coordenam os trabalhos pedagógicos, o planejamento, o controle e a avaliação do processo de educação e ainda o cuidado das crianças. Elas também coordenam as atividades administrativas e financeiras, atuando na articulação entre as equipes de trabalho ao lado do Conselho de Centro.

Os Conselhos de Centro têm seus membros eleitos em cada CEIM, pelos professores e funcionários do próprio CEIM e, em geral, são constituídos por quatro pais, um professor, um auxiliar de serviços gerais, uma berçarista, a coordenadora pedagógica e o (a) secretário/a.

Conforme os registros feitos durante as entrevistas, o Conselho tem validade no interior do CEIM e é convocado pela coordenadora somente quando há um problema mais grave para ser resolvido.

As Coordenadoras dos CEIMs são indicadas pelo prefeito¹⁵ com intermediação da SEMED. A administração municipal, para essa escolha, exige formação em nível superior e, geralmente, coloca nessa função as professoras mais experientes. Muitas delas não são concursadas, segundo informações coletadas na Coordenadoria Geral da Educação Infantil, há coordenadoras com mais experiência e que não foram aprovadas nos concursos.

A partir dessa forma de escolha da coordenadora, é possível compreender que, até o momento, esse é um cargo considerado de confiança para a SEMED. Assim, conforme o grupo político partidário que assume a direção da prefeitura

¹⁵ Os dois mandatos do prefeito José Laerte Cecílio Tetila, nos períodos de 2001 a 2004 e de 2005 a 2008, mantiveram a contratação de coordenadoras de CEIM com nível superior, em curso de Pedagogia.

municipal, esses coordenadores podem ser substituídos. Esse fato pode deixar o CEIM mais vulnerável no período das mudanças da administração municipal.

As escolas municipais são diferentes dos CEIMs. A direção é realizada por um diretor/a eleito/a conforme a Lei Municipal Nº 2.491, de 22/05/2002, que estabelece normas para a eleição de diretores/as e diretores/as-adjuntos/as das unidades escolares da REME.

As coordenadoras das escolas são concursadas e são responsáveis pelo planejamento e avaliação das ações educacionais. Estas devem fazer a articulação entre a equipe pedagógica da SEMED com as escolas, auxiliando na condução da formação continuada dos docentes (conforme PPP das escolas).

Cada escola elabora seu PPP e seu regimento escolar, os quais são examinados pelos técnicos especialistas em legislação da SEMED e, posteriormente, são encaminhados para a apreciação do COMED. Nesses PPPs, aparecem os temas referentes à pré-escola.

4.6.1 Os PPPs e o conceito de ensino de leitura e de escrita

Como dissemos, o primeiro PPP dos CEIMs foi aprovado em 2003 e esteve em vigor até 2007. Foi elaborado pelos técnicos da SEMED com a participação das Coordenadoras dos CEIMs.

É importante tratarmos do conceito de ensino de leitura e de escrita desse projeto, pois nossas entrevistas foram realizadas em 2007.

A elaboração do referido PPP, no ano de 2002, coincide com o período em que os técnicos da SEMED estavam envolvidos nos estudos da perspectiva teórica histórico-cultural e da organização do ensino por meio dos projetos de ensino. Assim, os CEIMs acabaram por participar desses estudos.

O Projeto Pedagógico do CEIM (SEMED/CEIM, 2003a, p.34) traz um conceito de Educação Infantil pautado na valorização do conhecimento das crianças e valoriza, também, o conhecimento científico, de forma que ocorra a busca de “informações significativas que possibilitem a articulação entre a cultura popular e o conhecimento sistematizado [...]”

Trata do planejamento em forma de projeto e da necessidade de pesquisa para o conhecimento das temáticas que definem a Educação Infantil como local de

ensino e aprendizagem. O papel do professor é decisivo, pois cabe a ele planejar, executar e avaliar as ações.

O desenvolvimento da linguagem oral é colocado como o conhecimento mais importante para a aprendizagem. As outras linguagens também aparecem como necessidade nos trabalhos cotidianos de cuidado e educação e nas áreas de conhecimento. A ludicidade, os jogos e as brincadeiras também estão presentes em todos os momentos.

O trabalho de desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura está fundamentado na perspectiva de Vygotsky. A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e cabe ao professor criar as condições para que as crianças sintam a necessidade de aprender. Assim, o professor deve buscar a forma lúdica de ensino.

A escrita da criança é compreendida como um processo que nasce a partir da aprendizagem de vários tipos de representação da realidade. Nesse sentido, o documento define que a escrita

[...] tem um papel fundamental para o desenvolvimento psico-sócio-cultural da criança e não pode simplesmente ser entendida como o resultado de um desenhar letras e construção de palavras. Significa que o ensino da linguagem escrita não depende apenas de um treinamento artificial, imposto 'de fora' – pelos educadores aos educandos – como se a escrita fosse mera habilidade técnica ou motora. (SEMED/CEIM, 2003a, p.61).

Dessa maneira, a aprendizagem e o desenvolvimento da oralidade é a base principal do nascimento desse processo, por isso o professor precisa solicitar que as crianças falem sobre os acontecimentos vividos e contem histórias.

A seguir, o PPP (SEMED/CEIM, 2003a) apresenta outras formas de representação, tais como, a imitação espontânea da criança e as sugeridas pelo professor, por exemplo, a imitações de sons e outras representações. Apresenta também a importância do desenho, da pintura, da leitura de histórias, de poemas, de figuras e de fotografias. Trata da necessidade de escrever inventando ou “usando a escrita convencional”, “ler de várias maneiras. Reconhecer letras e palavras. Ler livros de histórias e outros materiais impressos” (SEMED/CEIM, 2003a, p.60). Portanto, há a presença da alfabetização em sentido amplo.

No que se refere à avaliação do processo de aprendizagem, cabe ao professor observar e registrar cada temática de trabalho. Os registros podem ser feitos por meio de “gravações em áudio, vídeo, fotografia [...]” e devem contar com

os registros das atividades realizadas pelas crianças (SEMED/CEIM, 2003a, p.70). No mesmo documento é possível entender que os registros servem para a discussão coletiva dos professores, para que os ajudem nas tomadas de decisão durante os novos planejamentos.

Como dissemos, em 2007, as equipes pedagógicas dos CEIMs elaboraram cada um o seu PPP. Por isso, vamos apresentar apenas uma síntese dos quatro Projetos dos CEIMs onde as profissionais entrevistadas trabalham (quatro professoras e uma coordenadora). Essa síntese é possível porque apesar da escrita e da organização dos PPP serem diferentes, o conteúdo é semelhante.

Os PPPs reformulados em 2007 são compostos de duas partes: a primeira, um texto escrito pelas próprias educadoras do CEIM e, segunda parte, um documento escrito na SEMED, resultado do debate com professores e coordenadoras representantes dos CEIMs.

A primeira parte apresenta as seguintes questões: trazem um histórico sobre o CEIM; tratam da legislação e das normas da educação infantil; discutem a formação dos professores e a formação continuada; trazem discussões sobre o relacionamento entre as famílias e o CEIM; descrevem a estrutura, a organização e o funcionamento do CEIM; analisam a organização do espaço, do tempo e da rotina da instituição; mostram um estudo sobre o desenvolvimento da criança, e apontam as brincadeiras como elementos fundamentais do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

A primeira parte dos novos PPPs defende que as ações de cuidar e educar devem ocorrer de forma indissociável como meta da instituição. Assim, o trabalho educacional do CEIMs deve dar prazer e oferecer conhecimento sobre o próximo e sobre a higiene pessoal.

Em síntese, os PPPs (SEMED/CEIM, 2007 a, 2007b, 2007c, 2007d) tratam dos seguintes temas:

- defendem que os adultos devem cuidar das crianças com carinho e proporcionar-lhes um ambiente tranquilo.
- Mostram que a educação é feita através de regras, mas o excesso de regras não pode impedir a autonomia da criança.
- Anunciam que a criança precisa ter liberdade para brincar, correr, pular e se sujar.

- Apontam como meta futura para ser atingida a utilização mais sistemática do espaço externo, mostrando que as educadoras percebem que o pátio é pouco utilizado.
- Objetivam cuidar do desenvolvimento da oralidade da criança por meio do diálogo e das brincadeiras livres em espaços internos e externos.
- Anunciam promover a expressividade das crianças por meio da leitura, dos desenhos, pintura, conforme a idade da criança.

Além dos aspectos apresentados, os PPPs de 2007 fazem citações das obras de Vygotsky (1988 e 1884) para defender a importância do trabalho de promoção da oralidade e das brincadeiras e a concepção de desenvolvimento infantil. Desse modo, citam o PPP escrito em 2003, preservando alguns elementos teóricos da concepção histórico-cultural.

Preservam o mesmo tipo de avaliação apontado no PPP de 2003, de forma a observar, intervir e replanejar a ação pedagógica para atender às necessidades da criança.

Os PPPs afirmam adotar a metodologia do tema gerador, na perspectiva freiriana. Asseguram que a utilização dessa metodologia estimula o diálogo e o pensamento crítico da criança, do adulto e da família (SEMED/CEIM, 2007 a, 2007b, 2007c, 2007d).

Na metodologia do tema gerador, proposta nos novos PPPs, a música, a literatura infantil, o desenho, a dramatização, os gestos, o recorte, a colagem, as brincadeiras e a organização do espaço são utilizados como formas de ouvir a fala da criança. É nesse momento que elas expressam o que sentem e pensam sobre o mundo e possibilita ao professor definir o tema gerador.

Os PPPs de 2007, na primeira parte, não tratam de trabalhos específicos que possam promover o conhecimento da leitura e da escrita com as crianças de 4 e 5 anos. A atuação do professor no desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como de outras áreas do conhecimento, estão dispersos e sintetizados na necessidade de promover o desenvolvimento do conhecimento da criança. Além disso, não há referência à alfabetização em sentido amplo e nem em sentido restrito. Os conhecimentos mais evidentes para serem trabalhados são a higiene, o relacionamento humano e o respeito às diferenças.

Na segunda parte dos PPPs de 2007, composta pelo documento orientador formulado pela SEMED, trata do currículo na educação infantil e dos passos para a elaboração do tema gerador na Educação Infantil.

O currículo na educação infantil é entendido como uma construção que ocorre em cada unidade educativa. Essa construção deve ser coletiva, com a participação dos pais e responsáveis, crianças e trabalhadores do CEIM. Os conhecimentos a serem trabalhados com as crianças devem nascer das falas das próprias crianças. Desse modo, a fala cotidiana e as brincadeiras são como duas fontes para a obtenção do tema gerador. São nessas atividades que se encontram os conflitos manifestados pelas crianças para serem trabalhados pedagogicamente.

A elaboração do tema gerador é orientada pelos os seguintes passos:

- o professor deve pesquisar junto aos adultos e as crianças os valores e as atitudes predominantes na educação da criança;
- O professor deve observar e selecionar as falas significativas;
- analisar as falas significativas;
- escolher do tema gerador;
- elaborar o contra-tema;
- construir a rede temática;
- problematizar e definir os conteúdos a serem estudados.

Essa parte do documento afirma que, com o tema gerador, o educador pode organizar atividades na sala de aula que possibilitam a “ampliação do conhecimento que a criança já possui”. Explica que as áreas do conhecimento estão divididas em “linguagens (oral, escrita, corporal, musical e plástica), Ciências Naturais e Pensamento Lógico Matemático. Dentro dessas áreas, o educador, com respeito à idade das crianças, pode programar as aulas (SEMED/CEIM, 2007a, p. 6).

Ao ler a totalidade do novo PPP do CEIM, ao analisar o texto produzido pelas educadoras do CEIM e o texto produzido na SEMED, entendemos que o ensino da leitura e da escrita está relacionado à alfabetização em sentido amplo. Porque no documento como um todo aparece o trabalho com as diferentes linguagens incluindo a leitura e a escrita. Há a defesa do diálogo, da formação crítica do educando, das brincadeiras livres em espaços internos e externos.

Para nós o PPP, em sua totalidade, trata do currículo na educação infantil. A primeira parte é fundamental para o desenvolvimento de qualquer tipo de

conhecimento. A organização e o funcionamento do CEIM, a reflexão sobre a organização do espaço, do tempo e da rotina são necessários para o adequado desenvolvimento da linguagem oral, da linguagem escrita, bem como de outras linguagens.

A própria rotina da instituição, seus tempos e espaços formam um tipo de linguagem. Estes podem estar dizendo para criança: “você pode falar, comunicar-se, brincar junto com os colegas, brincar junto com as educadoras, correr e brincar no pátio e na sala, desenhar, ler, escrever, etc”.

Mas, conforme a organização do espaço e a rotina, estes dizeres podem ser o contrário: “você não pode falar, é hora do silêncio, você tem de dormir, é hora de comer sem falar, tem de brincar somente dentro das salas, não pode sair no pátio, é preciso ficar limpo o tempo todo”.

Em nosso entender, os PPPs de 2007 primam pelo desenvolvimento das linguagens da criança e mostram a intenção dos seus elaboradores em superar tudo que possa negar esse desenvolvimento.

Quanto aos PPPs das escolas municipais, também vamos apresentar aqueles que foram concedidos pelas escolas das quatro professoras e uma coordenadora por nós entrevistadas. Vamos nos ater apenas às questões referentes à pré-escola da escola.

Apresentamos uma síntese de três Projetos das escolas, por trazerem um texto com conteúdo semelhante.

Tratamos um Projeto em separado por ter uma forma de elaboração e de conteúdo diferentes dos outros três PPPs (este documento é referente ao produzido na escola de duas das profissionais entrevistadas, que são identificadas como Professora C e Coordenadora I).

A escola dessas profissionais, no ano de 2007, ainda procurava cumprir as diretrizes da Reorientação Curricular e, particularmente, na pré-escola ainda vemos os trabalhos de definição do tema gerador. Porém, esse tema é transformado em projeto de ensino.

O PPP da referida escola municipal (SEMED/Escola, 1999) apresenta os objetivos gerais da pré-escola, os quais circundam em torno da formação da criança enquanto cidadã. Mostra também a preocupação em promover seu desenvolvimento integral, além de apresentar as diretrizes sobre o trabalho pedagógico com a música,

as artes visuais, o movimento, a linguagem oral e escrita, o conhecimento sobre a natureza, a sociedade e a matemática.

As diretrizes para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita apontam a oralidade como base para a aprendizagem. Desse modo, a fala da criança deve ser trabalhada em todos os momentos, a partir das cantigas, das rodas de conversas sobre os acontecimentos vividos e sobre as leituras ouvidas. Portanto, nesse PPP, o conceito de ensino da leitura e da escrita está de acordo com a concepção de alfabetização em sentido amplo.

O PPP da referida escola é complementado com outro documento intitulado “Proposta de Reorientação Curricular na concepção do projeto de ensino” (SEMED/Escola, 2006).

Conforme o referido documento (SEMED/Escola, 2006), é necessário fazer a análise crítica da sociedade. O currículo desenvolvido na escola deve respeitar as diferentes culturas, deve combater os preconceitos contra o negro, o índio, a mulher, etc, visando contribuir com a formação científica, social e de cidadania dos alunos.

O planejamento em forma de projeto é elaborado de forma transdisciplinar e utiliza o tema gerador nascido das falas dos alunos. Com isso, o tema gerador transforma-se na questão norteadora do projeto de ensino.

Portanto, esse documento apresenta o tema gerador para ser trabalhado com toda a escola e seus subtemas no ensino fundamental e na pré escola.

Assim, para a pré-escola, o projeto de ensino produzido por uma das professoras entrevistadas é constituído dos seguintes elementos: tema gerador; tema do projeto relacionado ao tema gerador; justificativa; objetivo geral; Subtema; objetivos específicos nas áreas de conhecimento (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Educação Física); Metodologia; Avaliação, e Bibliografia.

Compreendemos que com essa forma de planejamento a professora procura fazer uma aliança com a concepção freiriana. Ocorre um tipo de negociação entre o interesse da professora que quer trabalhar com o projeto de ensino e ao mesmo tempo apoiar a Reorientação Curricular proposta pela SEMED.

No que se refere à avaliação, anuncia a avaliação processual e gradativa, quando o professor deve levar em consideração todas as produções da criança. Além disso, aponta a necessidade de avaliar o desempenho da prática pedagógica dos professores para que se possa reestruturar e reconstruir o planejamento.

Quanto aos PPPs das outras três escolas (SEMED/Escola, 2007a, 2007b e 2007c), estes também traçam objetivos de promover o desenvolvimento integral da criança, colocando-a como cidadã com direito à educação. Tratam da importância das brincadeiras, da forma lúdica de aprendizagem e das múltiplas linguagens para serem trabalhadas com a criança.

Esses Projetos se reportam às Diretrizes Curriculares e aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEIs). Apresentam objetivos referentes ao trabalho com as seguintes áreas:

- a Língua Portuguesa, que abrange a linguagem oral, a leitura e a escrita;
- o conhecimento da natureza e sociedade, que está desdobrado no estudo da organização de grupos e suas reações (como, por exemplo, o estudo dos grupos da sala de aula, da escola e da família), conhecimento de lugares e paisagens, seres vivos e fenômenos da natureza;
- a Matemática, com objetivos direcionados para o ensino dos números do e sistema de numeração, medida, espaço e forma.

A avaliação retoma os objetivos propostos para cada área do conhecimento e reforça a ação do professor no ato de promover o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura, da escrita, do conhecimento lógico matemático, do conhecimento da natureza e da sociedade.

Para nós o conceito de ensino da leitura e da escrita presente nos PPPs, acaba reforçando a organização disciplinar como o modelo dos RCNEIs. Mesmo traçando objetivos amplos, que não envolvem a sistematização do código em letras e sílabas.

Entendemos também que há mais preocupação com os conteúdos de ensino na pré-escola, de forma que os interesses da criança e sua forma lúdica de aprendizagem ficam em segundo plano.

Desse modo, o conceito de ensino da leitura e da escrita nos PPPs de três pré-escolas está condicionado a uma forma disciplinar de organização do ensino, quando o conteúdo é mais importante que o cuidar e educar a criança.

Nos próximos capítulos, analisaremos as falas das professoras de CEIM e de pré-escola das escolas, e poderemos compreender melhor a escrita dos PPPs. Vale destacar, que podemos compreender os significados dessas concepções quando a prática pedagógica é tratada pelas professoras entrevistadas.

CAPÍTULO V

CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO CEIM

Este capítulo apresenta a análise das entrevistas com as professoras da pré-escola do CEIM. Mostramos as falas das Professoras **A**, **B**, **E**, **H**, da Coordenadora **F** e da coordenadora da Coordenadoria de Educação Infantil/SEMED. Desta última entrevista utilizamos apenas os aspectos necessários para o entendimento das falas das professoras.

Como vimos na introdução deste trabalho, as análises das falas foram realizadas mediante o registro de três encontros com as profissionais entrevistadas. No primeiro, nos apresentamos às pessoas, conversamos com a coordenadora e as professoras, e marcamos um horário para a entrevista. No segundo contato, fizemos a entrevista, e no terceiro ficamos no local por quatro horas, acompanhamos o trabalho da profissional entrevistada.

Durante esses encontros, coletamos documentos, como os PPPs, os Regimentos, os planos de ensino, e também lemos as pastas de atividades das crianças. Nesses encontros, sete professoras nos autorizaram a tirar cópias dos trabalhos das crianças.

Para caracterizarmos cada professora entrevistada e a duração da entrevista, passamos a apresentar um quadro com as características de cada uma, como também o tempo de duração da entrevista e o tempo total de contato que somam a preparação, o desenvolvimento e as conversas posteriores que ajudam a compreender as falas.

Quadro 1: caracterização das professora entrevistadas no CEIM. Duração da entrevista e dos contatos anteriores e posteriores à entrevista.

| | Formação/ Ano/Insti Tuição | Tem- po Profis São | Residên cia | Concursada | Data. Tempo de contatos anteriores, durante e posteriores às entrevistas (h:min) | | | TOTAL Tempo Contatos h/min |
|--------------------|---|-----------------------------|--|------------|--|---------------------|------|-------------------------------------|
| | | | | | | | | |
| Coord. F | Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil/ FIFASUL | 12 anos | Em um bairro próximo ao CEIM | Não. | 2:00 | 30/05/2007 01:35 | 4:00 | 7:35 |

| | | | | | | | | |
|--------------------------------|---|---|--|--|------|---------------------|------|-------|
| Prof. ^a B | Magistério. Estudos Sociais/ 1982/UFMS/ CEUD. Cursando Normal Superior/ UEMS | 20 Anos | No mesmo Bairro do CEIM | Um período no CEIM. Outo na pré- escola da Escola. | 2:00 | 02/08/2007 00:57 | 4:00 | 6:57 |
| Prof. ^a E | Pedagogia/2002 UFMS/CEUD | 5 anos | Em bairro periféric o Distante Do CEIM | Um período no CEIM. No outo trab. na pré-escola da Escola privada. | 2:00 | 08/08/2007 00:48 | 4:00 | 6:48 |
| Prof. ^a H | Pedagogia/2001/ UFMF/CEUD. Especialização Em Ed. Infantil/ FIFASUL | 6 anos | Em bairro periféric o Distante do CEIM | Um período no CEIM. No outo trab. na pré-escola da Escola privada. | 2:00 | 23/05/2007 00:56 | 4:00 | 6:56 |
| Prof. ^a A | Pedagogia/ 2006/ UFGD | 1 ano como recrea- dora. Assu- miu concur- so em 2007 | Em um distrito de Doura- Dos | Um período no CEIM. Outo na pré- escola da Escola de um Distrito. | 2:00 | 29/05/2007 01:08 | 4:00 | 07:08 |

Fonte: elaboração própria, com base nas entrevistas e outros diálogos com as professoras.

Os elementos que compõem o quadro 1 são necessários para a compreensão das falas das professoras. Por meio desse quadro, podemos verificar a formação das professoras, o tempo de profissão, o lugar onde moram, o regime de trabalho e o tempo de contato que tivemos.

5.1 O conceito de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil

A professora **F** entende que ensinar a escrita é ensinar o nome da criança e algumas letras. É desenhar, é brincar, pois brincado a aprendizagem acontece.

Para ela, aprender a ler e a escrever é o prazer da criança, pois ela gosta de pegar a folha e escrever, pegar o livro e ler. É um gosto que já vem de casa, pois na família há o incentivo para que ela queira aprender. Ler e escrever para a criança é utilizar lápis, papel e borracha.

Perguntamos à Coordenadora **F** o que é ensinar e aprender a ler e a escrever, ela diz:

Eu acho que para mim seria assim contar histórias, não é? Contar historinha, que através da história, da brincadeira (...) De, de estar dramatizando... é fazendo eles reproduzirem, contando a história para eles, eu acredito que seja isso para as crianças de quatro, cinco anos. Eles aprendem a ler e escrever, tem um começo. No escrever, professora, seria, assim, eles contarem a própria história (de vida) deles. É contar a história, é também fazer um desenho, sei lá eu acho que seria isso aí. Um desenho que também ali é a escrita. É? Eu acho que sim... Também é a escrita deles (...). (Coordenadora **F**).

A Coordenadora **F** mostra ter dúvidas ao pensar que com as crianças de quatro e cinco anos o ato de ensinar deve envolver o contar histórias, o reproduzir as histórias oralmente e por meio de desenhos. Não sabe exatamente o que é a escrita da criança.

Na fala da Professora **B**, compreendemos que a leitura e a escrita na educação infantil tratam-se da leitura de livros e revistas. É também leitura de mundo. A escrita é o desenho da criança e, também, as letras e palavras que ela manifesta interesse em escrever.

Para a professora **B**, ensinar a ler e escrever é burlar a rotina do CEIM. Para ela, na rotina do CEIM predomina a ação de organizar a alimentação e a hora do sono. Por isso, ensinar a ler e a escrever é fugir da rotina, é uma atividade permitida. Não há impedimentos desde que este ensino seja feito sem pressionar a criança. Brincando a professora ensina e a criança aprende.

Portanto, não é um ensino obrigatório e não é necessário que a criança aprenda a decifrar. Por isso, raramente uma criança aprende a decifrar.

As Professoras **B** e **E** do CEIM compreendem que ensinar a escrever é ensinar o nome próprio, é estimular o desenho, é conhecer as letras e os números.

Com meu trabalho que eu vou desenvolvendo, elas, elas já vão aprendendo. Ela diz “olha tia eu consigo escrever o nome do meu pai o nome do meu pai é Adolfo¹⁶...”. A Juliana fala, “tia o nome, o nome do meu pai é Adolfo, começa com a letra A, tia, a minha mãe é Marilene começa com essa letra aqui ó”. Ela já vem assim sabe? Falei, “olha que lindo você já sabe escrever o nome da sua mãe” (...) Ela já vai escrevendo. Aí, esses dias, a Mirela falou, “tia, eu quero escrever com

¹⁶ Durante as entrevistas as professoras falam nomes de crianças, de pais, colegas de trabalho e até os seus próprios. Por isso, nos excertos apresentados colocamos nomes fictícios quando esse fato acontece.

essa letra aqui”. E cismou... assim, sabe? Eu falei, “ah, essa letra aqui chama cursiva, a letrinha de mão”. Falei para ela, “a letrinha de mão que você quer”? “É”, eu falei, “então tá, eu vou passar para você”. E passei assim para ela. Então, não acontece da criança aprender a decifrar na, na minha sala. Só no ano passado. Eu tive um no ano passado, mas é muito raro (...). Eu tive um, o Mateus ele lia tudo, com cinco anos. (...). Eu acho que foi o ambiente familiar que ajudou um pouco. Era sim... a família... era o pai e a mãe também o ambiente... Eu acho que ajuda sim o ambiente, quando o pai e a mãe ajudam. Eu acho isso bom para a criança. Eu acho que desde que não seja forçado, desde que não seja forçado... Agora se forçar a criança, eu acho que não é bom. Porque mais para frente pode prejudicar a criança. Pode cansar. Agora se é uma coisa natural, a criança está procurando, é ela que está procurando, aí tudo bem... Mas se o pai obriga a criança para que ela seja um pequenino gênio, aí isso vai dar problema. Entendeu? Que a criança mais lá para frente ela vai se cansar. Ela tem que ter naturalidade (...) Tem que ter, ela tem que ter o tempo dela. (Professora **B** CEIM).

Esta professora considera a influencia da família. Porém, não percebe que esse é o resultado da ação conjunta da família e do CEIM.

A Professora **H** aponta que a leitura e a escrita não são os conhecimentos mais importantes, o conhecimento primordial é a leitura de mundo.

Eu acho o, o conhecimento (...) primordial, que a gente tem... que eu tenho procurado trabalhar é... assim, estou orientada para trabalhar os conhecimentos de mundo (...) Da pessoa. É a convivência. Seria o formar a pessoa humana. O ser humano... que eu vou estar ensinando para essa criança. O que ela vai estar aproveitando daqui para frente. Não só hoje, mas pensando no futuro. Então, que tipo de ser humano que eu vou estar formando? Porque pelo sim, pelo não, eu estou colocando neles certos conhecimentos que eles vão levar para o resto da vida (...). Então eu acho que é importante essa orientação que agente tem. De estar formando eles não somente no letramento. Não somente o conhecimento de letras, mas de, de aprender a ler o mundo. De conviver com as pessoas. De saber ler também o mundo de uma forma melhor. Eu me preocupo assim com essa, com esse lado, eu não sei se estou dando conta, não é? Mais eu tenho me preocupado com isso. (Professora **H**).

Para a professora **H**, a leitura e a escrita são conhecimentos que devem ser ensinados de forma a não pressionar a criança, mas têm sido proibidos pela SEMED.

Algumas crianças identificam o nome inteiro (...) Que são no caso, (Carlos e Talita). O (João) também, ele conhece algumas letras (...) Às vezes quando mostro algumas atividades com letras que tem o nome dele, ele fala, “tia esse tem no, no meu nome” (...) E a maioria deles assim identificam as letras. Outra atividade diferente da escrita é os recortes (...). Eu trabalho bastante recortes com eles também. Para eles tarem recortando as letras. Principalmente, eu trabalhei bastante as vogais. Para eles tarem recortando das revistas as vogais (...) e colar no sulfite. Aí depois dei uma confundida assim (entrevistada sorri). Aí eu dei uma parada. Porque tive uma, uma orientação da Secretaria que não era para... alfabetizar, não é? Aqui no CEIM é mais para ensinar a leitura de mundo. Não pode ser como se fosse escola, não como se fosse o pré. Que no pré

você já tem que trabalhar já as letras mesmo. Aqui já seria mais, assim, essa educação pessoal mesmo. Trabalhar o desenvolvimento pessoal da criança. E não o desenvolvimento da escrita. (Professora **H**).

Essa profissional mostra ter dúvidas na realização de seu trabalho. Seu conceito de ensino envolve o ensinar as vogais de forma isolada com as crianças de cinco anos. Está em conflito com as orientações da SEMED. Além disso, tem dúvidas se está conseguindo ampliar o conhecimento de mundo das crianças.

Entendemos que trabalhar no sentido de contribuir com uma formação que ajude a criança a desenvolver esse conhecimento requer uma ação coletiva dentro da instituição. A organização institucional precisa caminhar no mesmo sentido. Talvez seja essa a origem da dúvida da professora.

Para a Professora **A**, ensinar a ler e a escrever não são os conhecimentos principais, mas é necessário fazer a iniciação. Porém, em primeiro lugar está a leitura de mundo. É preciso estimular os desenhos, contar histórias, fazer pinturas de desenhos prontos, ensinar a escrever palavras e vogais. Para esta professora, também é um ensino proibido pela SEMED.

Sobre a leitura de mundo, podemos dizer que é uma idéia proposta pela SEMED. Os Projetos Pedagógicos reformulados em 2007 têm influência da teoria freiriana. A leitura de mundo significa uma compreensão crítica da sociedade, que dentro do CEIM pode significar a construção da educação que respeita a criança, a sua linguagem, as suas brincadeiras em diferentes espaços, com diversos materiais.

Segundo a Coordenadora da Educação Infantil da SEMED, a leitura e a escrita devem ocorrer por meio de atividades lúdicas. O alfabetizar em sentido restrito não deve ocorrer.

A entrevista inteira da Coordenadora da Educação Infantil da SEMED trata, na maior parte, das brincadeiras e da prática pedagógica voltada para a ludicidade.

De acordo com as falas das outras professoras, é possível perceber que a Secretaria discute muito esse tema. Além disso, os projetos pedagógicos não tratam especificamente do significado da leitura e da escrita na educação infantil.

Entendemos que esses fatos levam as duas professoras a terem dúvidas. Mas durante a nossa entrevista, a Coordenadora da SEMED falou sobre seu conceito de ensinar a ler e escrever:

Alfabetizar efetivamente não, mas proporcionar esse momento sim. Então eu acho que nós temos que respeitar o limite de cada criança. Tem criança

na pré-escola, no CEIM que os pais são professores. Tem criança que tem um contato com o mundo escrito. Então essa criança tem méritos? Tem. Tem bom conhecimento dentro da leitura e da escrita (...). E aquela criança que não tem essa oportunidade? Que não tem um livro de Literatura em casa, que a mãe não sabe ensinar o nome? Nós temos essa situação. Então forçar uma criança dessa? Não. Vamos proporcionar ela a vivenciar esse mundo da leitura e da escrita. Agora obrigatoriedade eu vejo que não.

Agora, os professores se sentem pressionados pelos próprios pais. Como eu coloquei antes, os pais acham que a criança tem que ser alfabetizada na pré-escola. E muitos professores do primeiro ano querem que as crianças vão sabendo ler seu nome, registrar seu nome. Para nós é importante a criança ter conhecimento do nome dela? Tem. Mas dentro do limite dela, porque alfabetização não se resume aqui.

A pré-escola não precisa... podemos alfabetizar para o mundo. Saber, fazer com que ele seja uma criança ativa, participativa, crítica, que questione. Agora não vejo obrigatoriedade da criança sair... lendo e escrevendo, não. Pode saber ler as situações sociais. O que eles vêem... Você chega na sala de aula e ele faz a leitura daquele dia, "hoje você está brava por esses motivos? Você está feliz por esses motivos?" Mas a leitura e escrita sistemática não. Eles têm muito tempo pela vida.

(...)

Então, é importante proporcionar, sim, momentos de leitura e escrita, mas não de querer que eles saiam lendo e escrevendo. Proporcionar momentos lúdicos e aqueles que alcançarem (a leitura e a escrita) eu fico contente, aqueles que não conseguirem... eles têm tempo para conseguirem. (Coordenadora da Educação Infantil/SEMED).

O conceito de ensino de leitura e de escrita, divulgado pelos técnicos da Coordenadoria de Educação Infantil/SEMED, é proporcionar momentos de leitura e escrita por meio de atividades lúdicas. Auxiliar a criança a fazer a leitura de mundo, de forma que ela se torne mais crítica, mais questionadora, uma vez que a aprendizagem depende da vivência em situações lúdicas.

Vemos que os discursos se cruzam. O trabalho que é realizado com as professoras em cursos de formação, a escrita do PPP, as conversas com os técnicos da SEMED, geram interpretações diferentes. Podemos sintetizar três compreensões diferenciadas dentro de discursos semelhantes, de forma que ensinar e aprender a ler e escrever podem ser:

- 1) É ensinar a ler e escrever o nome da criança, ensinar algumas letras, é ensinar as vogais, aprender é brincar. Com isso a maioria das crianças não aprendem decifrar, mas são iniciadas no processo de aprendizagem.
- 2) O ensino da leitura na educação infantil é fazer a leitura de livros, revistas. É também ajudar a fazer a leitura de mundo. Ensinar a escrita é ajudar a criança a produzir seus desenhos. E, também, ensinar letras retiradas de palavras e palavras que ela manifesta interesse em escrever. É burlar a rotina do CEIM. É ensinar algo mais que organizar a

alimentação e a hora do sono. É a atividade permitida. Com isso, poucas crianças conseguem aprender a decifrar. Brincando a professora ensina e a criança aprende.

3) O ensino da leitura e da escrita não são os conhecimentos mais importantes a serem trabalhados. O conhecimento primordial a ser desenvolvido é a leitura de mundo. A leitura e a escrita são conhecimentos que devem ser ensinados de forma a não pressionar a criança. Apesar disso, há alguns elementos desse conhecimento que são proibidos, que devem ser evitados. Com o trabalho desenvolvido a criança não aprende a decifrar, mas inicia a aprendizagem.

Além dessas três concepções, identificamos os conceitos de aprendizagem das crianças e de ensino dos pais, conforme o entendimento das professoras:

- Para a criança é pegar o lápis e escrever, pegar o livro e ler.
- Para o pai é alfabetizar e fazer com que a criança leia e escreva, codifique e decodifique.

Portanto, a partir das falas, conseguimos delinear o entendimento de quatro professoras, uma coordenadora de CEIM, e também o entendimento da coordenadora da Educação Infantil/SEMED sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil.

Tendo como fundamento as teorias de Bakhtin e Vygostsky, vimos como se dão a elaboração de conceitos. Esses nascem no contexto de vida das pessoas. Segundo Bakhtin (2006), são elaborados em meio aos diálogos. Os conceitos apresentados pelas professoras revelam o discurso polifônico. Representativo das discussões realizadas nas universidades, nos encontros científicos, nas propostas da SEMED, na vivência cotidiana do trabalho. São vozes que se completam e procuram expressar conteúdos considerados verdadeiros.

As professoras produzem suas concepções, ouvem as outras falas e reelaboram conforme seus entendimentos. Mas, ao mesmo tempo, todas são diferentes, possuem sua individualidade e modos próprios de pensar.

A partir desses aspectos, delineamos o significado de ensinar-aprender a leitura e a escrita na educação infantil. Passamos agora a buscar os motivos que levam as professoras a ensinar e como realizam esse ensino.

Por meio da teoria de Bakhtin, podemos nos preocupar em fazer outros diálogos, procurando na fala das professoras dois aspectos: as condições em que o ensino-aprendizagem acontece, e os interesses que cada grupo defende. Com esse último elemento, procuramos entender se pais, crianças, professores, coordenadoras, cozinheiras e recreadoras, na opinião das entrevistadas, defendem o mesmo interesse dentro da instituição. A busca do entendimento de “conhecer o interesse do outro” é importante, pois, com isso, podemos perceber o que as professoras acreditam que os outros esperam de seu trabalho.

Com base na teoria de Vygotsky, nos preocupamos em conhecer as práticas que favorecem a futura aprendizagem da leitura e da escrita. Para nós, este aspecto leva a pensar sobre a articulação do ensino da leitura e da escrita e o trabalho pedagógico com as outras linguagens.

A busca da resposta a essas perguntas podem nos auxiliar a compreender o discurso das professoras. Desse modo, aos poucos vamos entender o que elas nos dizem. O que significam os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita enunciados.

Até esse momento, retirando-se as dúvidas e a intenção de duas professoras em ensinar vogais, o conceito de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no CEIM mostrou a predominância da fala que indica um conceito avançado de ensino na educação infantil.

A maioria das professoras entrevistadas entende que: os desenhos são uma escrita da criança; o contar história é importante; as crianças lêem através das figuras; as crianças precisam aprender a escrever algumas palavras; as crianças precisam brincar.

5.2 O motivo de ensinar e aprender a ler e a escrever na educação infantil

A Coordenadora **F**, não fala sobre o porquê ensinar a ler e escrever, mas fala do porquê o professor tem de ensinar os conhecimentos na educação infantil.

Um professor de Educação Infantil ele tem que saber brincar, se ele não, não sabe... mas ele tem que estar disposto a rolar no chão, a correr com a criança, a estar contando história, desenhando. Eu acho que tem que ter isso aí (...). Porque a Educação Infantil não é, é, como se diz, uma escola. Escola grande que falam para eles “tem que entrar na fila” e aquelas coisas (...). Porque na Educação Infantil o professor ele tem que estar preparado realmente para estar trabalhando com essa criança, é brincar, é

correr, é contar história, dramatizar. Ele tem que estar preparado porque se não ela [a criança] não agüenta e ele vai acabar surtando essa criança. (Coordenadora **E**).

Essa Coordenadora de CEIM não trata especificamente da leitura e da escrita. Fala de forma mais geral dos motivos do trabalho de um professor. Diferente das coordenadoras das escolas, as coordenadoras de CEIM fazem um trabalho muito próximo das crianças e dos professores, participando das discussões sobre educação infantil. Estão concentradas nas discussões sobre infância e possuem um discurso mais próximo de questões discutidas nesse campo. Mas não estão diretamente dentro das salas com a criança, como está o professor.

Vejamos a fala da Professora **E**,

[...] o conhecimento que eu acho mais importante... (...) eu trabalho sempre a, a identidade deles, o nome deles, para eles entenderem a escolha dos nomes deles, o nome do pai deles, o porquê dos nomes, sabe? Porque aí fala, faz o desenho de si mesmo, escreve os nomes deles. Ensinando bem a idade, é significativo para eles (...). Aí eu procuro o nome, o nome do pai, o nome da mãe, o porquê. Faço aquela história da árvore genealógica, faço todo aquele desenho. Aí eu vou, vou colhendo as falas e vou vendo aquilo que é mais importante. Aquela fala que é para mim mais significativa... aí eu vou trabalhando (...) Se eu vejo assim que a maioria se interessou, falou alguma frase ou palavra... eu vou procurando trabalhar, escrever, que nem surge uma fala (...) sobre, sobre preconceito (...). Sobre preconceito, discriminação, racismo, eu trabalho. Eu trouxe... quis fazer uma fala sobre miscigenação, eu tive que buscar a fala, assim, sobre miscigenação mesmo. Contar a história quando veio lá D. Pedro, eu inventei uma história, colocando um pouco da História mesmo. Inventei a história do índio, do branco, do negro e fui falando. Aí a aluninha falou, “tia eu falei para o meu pai, para minha mãe que não é para me chamar mais de pretinha porque isso aí dá cadeia”, sabe? (sorriso). É só porque tinha muito esse negócio aí na minha sala, era pretinha, pretona, beirão. Então eu tive que trabalhar muito bem (...). Eu tive que buscar música, eu tive que buscar muitas coisas para ensinar. Então, o assunto acabou na minha sala. Eu li aquela... “menina bonita do laço de fita”, da Maria Clara Machado, sabe professora? Então eu trabalhei bastante coisa sobre esses assuntos. (...) Foi muito bom eu escrevi, li bastante. Então eu procuro assim, todas as coisas que eu vejo, eu falo, “ah, tem como eu trabalhar isso aqui” Agora eu trabalhei, nós trabalhamos, agora por último isso daí, e aí agora nós vamos trabalhar o tema do trânsito agora. (...) Então, é você dar bastante valor a esse, esse conhecimento de si mesmo. É dele mesmo da criança. É o respeito pelo outro. É Dele e do outro. (Professora **E**)

O porquê ensinar e aprender a ler e escrever está ‘cravado’ dentro da prática da professora. Ela fala, lê, desenha e escreve. As crianças falam, lêem, desenharam e escrevem. Tem de ser dessa maneira porque tudo está dito e escrito.

Sabemos que o mundo em que vivemos também está cheio de fala e de escrita. Estamos o tempo todo lendo e falando, quando andamos pelas ruas ou quando vamos a outros lugares, sindicatos, igrejas, escolas, lojas, bancos, etc.

Porém, no cotidiano não temos tantas oportunidades de analisar criticamente as falas, as escritas e as imagens. A professora **E** está buscando o tom da análise crítica, discute com as crianças, procura entender os porquês. Além disso, procura dar motivo para que a criança aprenda, com essa prática pedagógica a criança tem oportunidade de aprender a função social da escrita.

A professora **E** desenvolve o planejamento por meio do tema gerador. Em decorrência disso, fala em “colher as falas”, “trabalhar o tema”, pois para definir o tema gerador é preciso ouvir a fala das crianças.

A Professora **B** também faz o planejamento por meio do tema gerador, tem um modo de pensar semelhante ao da professora **E**.

Perguntamos às Professoras **A** e **H** quais conhecimentos devem ser trabalhados na educação infantil e suas respostas foram semelhantes. A professora **A** responde:

Deixa eu ver. Eu acho que primeiro eles terem uma certa independência (...) Eles têm que ter autonomia. Que eu te falei, quando eu cheguei aqui eles praticamente não sabiam nem lavar as mãos. Então eu acho que desde isso aí você tem que começar a ensinar não só o alfabeto, igual muitas vezes eu vejo, ou só trabalhar na rede [rede temática do tema gerador]. Eu começo a falar que quando eles quiserem um brinquedo eles não vão saber escolher. Aprendendo a explicar e falar, aí eles vão saber explicar para mamãe o que eles querem, eles vão saber explicar para professora o que eles querem. (...) Então eu acho que tudo isso é importante, mas a autonomia deles também é importante, porque isso também é um conhecimento (...). E acredito muito que trabalhar um pouquinho o conhecimento das letras em si é importante. Para chegar a hora que eles chegarem na escola eles não sofrerem muito com isso, porque os professores que pegam essas crianças na escola, eles pegam com o conceito que eles fazem aqui de alfabetizar. Então eu acho que nesse sentido pelo menos alguma coisa... Para não mandar eles, assim, crus como se diz (...) sem, sem nenhuma noção de escrita e da leitura propriamente dita (...). Porque aí eles chegam lá e eles vão acabar sofrendo, porque o professor às vezes vai se prender naqueles que sabem alguma coisa, e aqueles que... igual os nossos aqui, se chegarem lá totalmente alheios, eles vão sofrer bastante. Porque na escola eles têm só que tocar para frente (...). Primeiro bimestre é isso, acabou, o segundo bimestre o mesmo, mesmo que seja Educação Infantil, nas escolas tem, tem disso também. Há uma cobrança, lá na escola onde eu trabalho [no período da tarde] eu vejo isso (...). É o pré de cinco anos, eu vejo que a professora já puxa bastante. Aí eu fico olhando às vezes, outro dia mesmo eu falei para a professora falei “calma eles vão acabar o pré com menos de cinco anos, ainda estão na Educação Infantil, é até cinco agora”. (Professora **A**).

Para essa professora, dois conhecimentos são necessários na educação infantil. Primeiro, está a necessidade de desenvolver a autonomia da criança dentro do CEIM. Essa autonomia significa ensinar a lavar as mãos, ir ao banheiro, se alimentar. A criança precisa saber falar o que quer e o que precisa. E, segundo, é necessário que a criança tenha um conhecimento das letras.

O primeiro porquê explica que a autonomia é um conhecimento necessário dentro do CEIM e para a vida na família. Portanto, é um conhecimento importante para o presente.

Os outros porquês explicam a necessidade do ensino de letras e estão voltados para o futuro. O ensino de letras está justificado como uma necessidade da escola e não da educação infantil. Esse entendimento gera o problema do ensino da escrita não ter uma função na própria educação infantil e, logo, ocorre a perda do sentido do ensino para a professora e da aprendizagem para a criança.

Contudo, de acordo com a teoria de Vygotsky, todo conhecimento a ser desenvolvido no presente pode ter avanços e saltos no decorrer do tempo. Esses avanços e saltos acontecem conforme as interpretações daquele que aprende. Assim, o conjunto de aprendizado do agora pode gerar uma base futura.

Entretanto, o ensino que perde o significado para crianças e professores pode tornar-se apenas uma repetição, provocando desinteresse. Assim, os conflitos e os questionamentos próprios de um processo de aprendizagem podem deixar de acontecer. Pode também gerar um tipo de ensino e um tipo de aprendizado que têm como base a própria repetição. Desse modo, pode ocorrer o aprendizado do código com sérios prejuízos na formação do leitor/escritor. Prejuízo na formação do sujeito que gosta e tem o hábito da leitura e da escrita.

As professoras **A**, **H** e **F** não estão conseguindo entender que a educação infantil é o lugar de se ensinar a leitura e a escrita. São profissionais que têm dúvidas quanto à função da leitura e da escrita nessa etapa da Educação Básica.

As falas indicam que as discussões sobre “o não alfabetizar em sentido restrito” causam o entendimento de estar ensinando algo que cabe somente ao ensino fundamental.

Por isso, observamos a necessidade de desmistificar esse modo de entender. Precisamos discutir com os professores de creches e pré-escolas a importância das diferentes linguagens, colocando a leitura e a escrita como uma linguagem da educação infantil.

5.3 A prática das professoras do CEIM

As falas apresentadas no subtítulo anterior nos mostram um pouco do como as professoras ensinam. A Coordenadora **F** acredita que o professor de educação infantil deve brincar junto com as crianças, e também correr, rolar no chão, dramatizar, desenhar e contar histórias.

Para a Professora **E**, é preciso selecionar o tema, ouvir as falas das crianças, escrever frases e palavras, definir o tema, discutir, buscar e levar materiais de leitura, e ainda dramatizar, inventar histórias, falar de fatos históricos, cantar, escrever e ler. As crianças, nesse processo, falam sobre os assuntos, ouvem falas, cantam e desenhavam.

Além desses fazeres das crianças, as professoras **B** e **E** falam sobre as brincadeiras. As brincadeiras comuns entre as crianças das duas professoras são: amarelinha, casinha, dança das cadeiras, corre-cutia e pega-pega.

A Professora **B** afirma:

Olha eles brincam muito com as pecinhas, eles gostam de brincar muito de casinha, gostam de fazer de conta, eles brincam de amarelinha, de corre cutia, a [...] dança da cadeira, aquela da laranja que põe na cabeça, sabe? A cadeira, o bambolê. O que eles gostam de brincar mais é de faz-de-conta. É o que eles mais gostam, é faz-de-conta, é brincar de casinha. Brincam de casinha, aí eu pego copinhos e garrafinhas de iogurte ponho lá para eles brincar, aí eu tenho um... um dia eu fiz uma barreirinha com uma divisória de colchõezinhos (...) para dividir os ambientes... Aí eu falo que “aqui é a sala, aqui é a cozinha”. Então fizemos fogãozinho de, de papelão, fizemos a pia, os armários, tudo de papelão, eles dividem, lá tem a cozinha, põe o colchãozinho na cama, eles gostam de brincar de faz-de-conta. [...]. (Professora B).

A fala da Professora **B** é semelhante à de **E**, mas com a diferença da última não dizer que lê livros para as crianças. A fala indica a realização de um trabalho que tem como recurso sua memória. Os livros são utilizados pelas crianças, momento em que fazem a leitura das imagens.

Perguntamos à professora **E** quais autores ela tem preferência.

Preferência? (...) Não... Temos livros da branca de neve... três porquinhos... os quarenta ladrões, você viu! Mas eu gosto mesmo de contar (...) fazer suspense (...). Se eu mudo um pouquinho, eles percebem (risos), eles não gostam, não gostam que mude a história. Falo “ah, não, hoje eu vou inventar outra história do chapeuzinho vermelho”, ficam atentos, prestam atenção... “agora é a vez de vocês, agora que eu quero ver.” Eles também sabem inventar, sabem, desenhavam. (Professora E).

Nós vimos os livros do CEIM e das pré-escolas das escolas, na maior parte, são reproduções sem autoria. São partes de histórias dos contos de fadas e contos bíblicos, com muitos desenhos. Há também livros de bolso, bem pequenos, também com muitos desenhos.

As professoras entrevistadas e as crianças que conhecemos durante as entrevistas, nas conversas e na coleta de documentos nos CEIMs, utilizam somente esses livros, com exceção da Professora **B**, a qual faz a seguinte afirmação:

Eu, eu gosto muito de ler histórias aquelas histórias que vem na... Revista Escola. Umás que vem atrás, esses dias eu li para eles a estorinha da, da Filó [tenta lembrar] acho que a Filó, Janinha, Filó... Mas foi bem legal que eu estava trabalhando.... Achei bem legal essa (...). Eu gosto de ler também (...) são os contos de fada. Os contos de fada eu gosto muito desses. Trabalha muito com a imaginação deles. A branca de neve. Tenho todos. Eu tenho, a minha a coleção. Eu tenho bastante, eu procuro comprar, assim, eu acho, assim, eu sempre falo para a [Professora Tereza] “o pedreiro não tem as suas ferramentas? Então eu tenho que ter as minhas ferramentas.” Eu tenho que ter meus pinceis, eu tenho que ter meus livros. Tem que ser minha. Eu tenho que procurar buscar as... minhas ferramentas, também, para mim (...) Para eu crescer profissionalmente, eu não posso ficar esperando a coordenadora buscar essas coisas para mim. Então eu compro os meus livros (...) da literatura infantil eu gosto do daqueles irmãos da Alemanha, dos irmãos Grimm. (Professora **B**)

Essa professora, durante sua fala, cita Ana Maria Machado, Cecília Meireles e Vinícios de Moraes. Trata-se de uma profissional envolvida com livros. Quando perguntamos quais eram os autores de sua preferência começou a falar de autores da pedagogia: Paulo Freire, Madalena Freire e Vygotsky. Fizemos uma correção e pedimos os autores que trabalha com as crianças, então ela citou autores da literatura infanto-juvenil.

As professoras **H** e **A** também têm nos seus CEIMs os mesmos tipos de livros encontrados na sala da professora **E**. Essas duas profissionais (**H** e **A**) também mostram em seus discursos que preferem o contar histórias e não se preocupam com a autoria dos livros. E, da mesma forma, contam histórias de memória.

Eu percebi, assim, que eles (...) eles prestam mais atenção quando você conta a história fazendo gestos (...) é mudando a voz, o tom da voz eles prestam mais atenção. Se for contar uma coisa, assim, meio, só lendo ali, não vai chamar atenção, eles vão se dispersar mesmo. (...) Mas quando coloco gestos (...) mudo o tom de voz, eles já prendem mais a atenção (...) Já é mais fácil, quando você fala a história, com o livro. Sem olhar no livro também é mais fácil deles prestarem atenção. (Professora **H**)

Esse contar histórias memorizadas é muito importante para o desenvolvimento das crianças. Ou o contar acompanhando os desenhos do livro, mostrando as figuras para as crianças, bem como a dramatização feita pela professora.

Porém, esse trabalho não deve impedir a leitura propriamente dita, ou seja, a leitura convencional do texto, com entonação de voz, respeito à pontuação, olhos fixos no texto e toda a postura do leitor para o que está escrito. Nesse caso, para não perder a atenção das crianças, pode-se recorrer a textos curtos, com paradas para a fala das crianças.

A leitura da professora pode mostrar para a criança o que é ler e a diferença entre a oralidade e a escrita. Além disso, ela pode aprender a ter momentos de leitura, aprender a ter concentração e atenção para essa atividade.

As Professoras **A** e **H** afirmam que as crianças brincam em suas salas. As brincadeiras comuns entre as crianças também são: amarelinha, casinha, dança das cadeiras, corre-cutia e pega-pega.

Conforme a Professora **H**:

As mais comuns são vivo morto, a dança da cadeira, que eles gostam muito, acho que é uma das que eles mais gostam. O duro mole também eu sempre faço, andar sobre a ponte, corrida de um pé só, é, brincadeiras de roda (...). Várias brincadeiras de rodas eles gostam também. Eles também gostam de rodar, rodar mesmo. Têm várias, tem uma que eu só fiz uma vez (...) Mas eles amaram (...) Tenho que fazer outra vez, que é uma que eu faço com balões... Que é para eu trabalhar coordenação, movimento, direita, esquerda, eu fiz uma vez só, mas deu para perceber que eles não tem ainda a idéia do que é direita, do que é esquerda. (...) Eles ficam meio atrapalhados ainda, eu quero fazer mais vezes para eles já irem pegando esse, esse... conhecimento... É conhecimento. De direita e de esquerda. O que é direita, o que é esquerda. Para eles terem noção. (Professora H).

Além das brincadeiras, as professoras trabalham atividades para desenvolver o desenho e a oralidade da criança, mas sobre a leitura e a escrita, especificamente, H explica:

A escrita foi mais assim com, com trabalhos é mimeografados (...) Tem o nome do desenho só que tem letras [o nome escrito]. Isso é mais no início [da aula] (...) E também há aqueles combinados, você sabe, que nós fizemos também os combinados (...). Então, de vez ou outra eu estou trabalhando os combinados. Os nomes deles que ficam nas paredes (...) que eu sempre coloco lá na lousa também que é um trabalho de escrita (...). Escrevo na lousa o nome da professora, o meu nome, o nome do ajudante do dia, o dia da semana, do mês. Leio o cartaz dos combinados. (...) Os combinados eu fiz com eles, eu coloquei papel no chão e aí eu fui

perguntando (...) “o que eu poderia estar colocando ali nos combinado para gente estar seguindo?” (...). E aí eles foram falando “tem que obedecer, tia, ficar em silêncio na hora do almoço”. Aí eu fui explicando o porquê (...). Porque disso, daquilo. Porque de obedecer, porque de respeitar (...) Porque dizer as palavrinhas mágicas (...), por favor, obrigado, com licença. Então eu fui trabalhando com eles assim. Trabalho os nomes, o nome das crianças, fiz as fichas que está lá no quadro de pregas. (Professora **H**).

O trabalho da professora **H** se mostra, cada vez mais, voltado para o comportamento da criança dentro do CEIM. Concordamos com a professora sobre a necessidade em desenvolver as atitudes de respeito pelo outro, os modos à mesa da refeição, como também, consideramos as brincadeiras por ela trabalhadas importantes para o desenvolvimento da criança.

Porém, estamos analisando a fala inteira, a entrevista como um todo. Estamos apresentando ao leitor partes escolhidas, em que o discurso evidencia algo que se repete no decorrer da fala. Por isso, entendemos que prática pedagógica está centrada em ações que buscam a modelação do comportamento dentro do CEIM.

5.3.1 Retomando os conceitos

Passamos agora a retomar os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no CEIM. Inicialmente, os discursos tinham uma aparência semelhante, todas falavam da importância da ludicidade, da brincadeira das crianças, da necessidade de contar histórias, de permitir os desenhos das crianças.

A seguir, procuramos sintetizar os conceitos e chegamos aos conceitos números 1, 2 e 3, os quais estão escritos na página 131, no subtítulo 5.1.

Apesar de sintetizados ainda tinham semelhança. Porém, quando buscamos a resposta ao por que ensinar-aprender, obtivemos duas respostas que eram opostas, quais sejam:

1º Ensinar a leitura e a escrita porque é uma exigência da primeira série do ensino fundamental; aprender para conseguir acompanhar o ensino da primeira série.

2º O porquê ensinar-aprender a ler e escrever está cravado dentro da prática da professora. É preciso falar, ler, desenhar e escrever, porque durante as atividades com as crianças tudo precisa ser dito e escrito.

Esses dois motivos de ensinar-aprender imprimem novo sentido aos conceitos inicialmente encontrados. Implicam em práticas pedagógicas diferenciadas.

Além disso, vemos como os sujeitos vão mostrando suas individualidades, seus modos de pensar e a forma como compreendem os discursos presentes no contexto imediato.

Essas elaborações são resultados das vivências de cada um, dos hábitos de leitura, das oportunidades de estudo que ampliam o campo de visão.

Desse modo, o contexto imediato das professoras **B** e **E** comportam o conhecimento sobre a função social da escrita e de sua implicação no trabalho pedagógico.

A seguir, passamos a procurar nas falas o “como ensinar a ler e escrever” e extraímos das falas a parte mais representativa da integralidade do discurso. Com isso, percebemos que todas falam de atividades necessárias na educação infantil, as quais estão vinculadas aos seus próprios conceitos de ensinar e de aprender.

Porém, antes disso, vamos analisar as dúvidas e certezas das professoras.

5.3.2 Dúvidas e certezas

A Coordenadora F tem dúvidas se no trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos o ato de ensinar a leitura e a escrita envolve o contar histórias, o reproduzir as histórias oralmente e por meio de desenhos. Tem dúvida sobre o que é a escrita da criança.

A Professora H mostra ter dúvida, pois seu conceito de ensino requer o ensinar as vogais de forma isolada para crianças de cinco anos. Além disso, afirma:

Eu acho que não pode dar destaque para eles, por exemplo, de você trabalhar palavras. A Secretaria não aceita esse trabalho. Não entendo porque. Não é para estar adiantando a criança. Mas é preciso ensinar... Fazer uma introdução, eles estão com cinco anos, precisam aprender os números, introduzir a leitura e a escrita. Não forçar a criança, mas brincando, eu acho o certo. Então existe uma, uma, uma orientação de que não é para trabalhar exatamente as letras, a escrita, assim. Mas o todo deveria ser trabalhado. Porque isso faz parte do, da vida, da vida das crianças... Se você pega uma palavra e discute mesmo com elas, conversa, fala (...). Fala sobre aquela palavra... Se não for assim fica... vago. Então a (Professora Claudia) falou “não eu acho que isso é uma coisa legal, para dar um destaque nisso aqui, pegar uma palavra de uma história, escrever”. Mas eu não entendo porque está errado, por exemplo, você trabalhar com a palavra no... você fazer aquele desenho, por a palavrinha (...) Ai as crianças podem escrever, ver como é (...). As vezes a criança acaba centrando mais a pintura, ela acaba centrando mais, muito mais na pintura do que... na palavra em si. É porque eles... Eles gostam mesmo de pintar. Tanto que o dia que eu faço mais atividades lúdicas eles já ficam perguntando, “tia nós não vamos fazer atividade?” Para eles atividades é papel, lápis de cor, é pintar. Isso são atividades para eles. Mesmo que eles

gostam de pintar o desenho, eles vêem a palavra, escrevem, já vão tendo aquela vivência. Não entendo porque não posso fazer isso. Mas mesmo assim, eu continuo fazendo, porque eu acho importante. (Professora H).

Podemos entender melhor a fala ao analisar os exercícios desenvolvidos com as crianças. Lemos as pastas de atividades das crianças e entendemos um dos exercícios por ela aplicados: em uma folha de papel mimeografada apresenta o desenho de uma menina e logo abaixo a palavra menina, em letra de imprensa maiúscula e abaixo um traço para a criança escrever a palavra uma vez. Mas, em seguida, interrompe o trabalho, porque recebe a orientação de que no CEIM não pode alfabetizar.

Além disso, acredita que, em primeiro lugar, deve promover a leitura de mundo, mas tem dúvidas se atinge esse objetivo.

Nesse momento da análise, fizemos uma pausa e voltamos a ler as transcrições das entrevistas e a ouvir mais uma vez as gravações, pois precisamos encontrar quais as dúvidas e certezas das outras professoras.

Nesse retorno, a fala da Professora **A** mostra a certeza de que deve iniciar o ensino da leitura e da escrita para crianças de quatro anos. Para esse trabalho, ensina os nomes das crianças, os nomes dos pais e da professora; conta histórias; e deixa as crianças manusearem livros e entende que elas lêem através das ilustrações; sabe que as crianças devem brincar o máximo de tempo possível; deve ajudá-las a fazerem a leitura de mundo; pensa que elas deveriam brincar por mais tempo de forma livre fora da sala, considerando-as muito presas na sala do CEIM.

As dúvidas apresentam-se da seguinte forma: quer ensinar as vogais e não sabe porque não deve; não sabe se deve ensinar as crianças a contar e escrever números; não sabe se é correto mostrar o alfabeto enquanto canta uma música sobre o alfabeto.

As dúvidas da Professora **B** estão inseridas no meio das suas falas, pois a mesma não aborda, diretamente, sobre o assunto. Por isso, é preciso compreender o contexto da fala.

Desse modo, encontramos a dúvida dentro do questionamento sobre a rotina do CEIM. A professora mostra não saber se seu trabalho ajuda a criança a se desenvolver dentro de uma instituição que coloca a rotina como o fato mais importante.

A Professora **E**, do mesmo modo, questiona a rotina do CEIM e se essa rotina faz as crianças felizes.

Entre as certezas da professora **E**, destacamos o gosto pelo contar histórias. Fazemos esse destaque porque temos interesse em salientar a necessidade da leitura convencional de textos na pré-escola.

As dúvidas das professoras, com exceção daquelas que abordam a rotina do CEIM, mostram que é preciso conversar mais com as professoras sobre o papel da leitura e da escrita na educação infantil. O trabalho da SEMED, centrado somente no discurso da ludicidade e das brincadeiras, não é o suficiente para o desenvolvimento da prática pedagógica.

É preciso que o professor tenha conhecimento sobre os aspectos teóricos do desenvolvimento da escrita na criança e da importância do trabalho pedagógico estar direcionado para as múltiplas linguagens.

Entendemos que, dessa forma, as professoras entrevistadas poderão (re)significar a importância do trabalho pedagógico que promove a oralidade, as brincadeiras, os desenhos, a leitura de imagens, a leitura convencional de texto, a escrita de palavras, o contar histórias, a modelagem (com argila, areia, massa de modelar), o canto, a brincadeira na sala e no parque, bem como os trabalhos em que a professora é escriba, e com o ensino da contagem, dos numerais, das formas geométricas, da linguagem matemática, etc.

5.4 As condições em que o ensino-aprendizagem acontece

Visitamos todas as salas em que as professoras entrevistadas trabalham, conhecemos o espaço dos CEIMs e pré-escolas das escolas.

Nos CEIMs, as condições de trabalho são precárias. As professoras falam das salas improvisadas, da falta de brinquedos e de materiais didáticos, da rotina (que gira em função da alimentação e na organização da hora do soninho) e da necessidade de dar banho nas crianças, toda vez que a criança sai da sala (mesmo que a saída dure poucos minutos).

As professoras **E** e **H** têm as melhores salas entre as entrevistadas, pois estas são grandes e com banheiro.

Mas, a sala da Professora **B** não foi construída para atender um grupo de crianças e sim para ser uma ‘salinha’ para a coordenadora.

A sala está minúscula esse ano, peguei uma sala muito pequena. Que nem ela tava falando [a coordenadora disse que a sala dela era a mais pequena,

que nem deveria ser uma sala de aula, é improvisada]. Mas também diminuiu assim a quantidade de alunos tanto é que eu estou só com quinze crianças. Minha sala... é aquela, aquela... é um cubículo, não é? [expressão de desagrado]. É um cubículo. [Nessas condições] preciso me virar, mas qualquer coisa, eu saio eu vou lá para fora. Mas nem sempre dá para ir lá fora, as crianças se sujam, se dispersam. [...]. Mas eu me viro também, as vezes vou para o refeitório [...]. Então não chega a ser uma dificuldade, você tem que também tirar da sala, eu vou lá para fora, quando dá. Eu não tenho lousa, aí eu, eu trouxe uma lousa de casa, pequenina. Então eu também não posso ficar esperando, eu vou atrás, trago as coisas, mais assim não tem muita dificuldade, assim para falar. Dificuldade, assim, não tem não, [pausa] nem com os pais, que os pais também são muito bacanas, aqui também os pais tem se relacionado muito bem com o CEIM. Tanto eu como a coordenadora [pausa] a gente tem notado que os pais são muito bacanas [cuida as palavras para não fazer críticas]. (Professora B).

Nesse momento, a professora é mais reticente, não quer fazer críticas diz que o tamanho da sala não chega a ser uma dificuldade. Porém, é inevitável entendermos as condições em que trabalha. A palavra utilizada pela profissional é a que melhor retrata a sala das crianças da pré-escola “é um cubículo”, de 4,09m X 2,29m.

A sala improvisada da Professora A está em condições mais precárias. Para aumentar o número de crianças dentro do CEIM, foi colocada uma divisória de fibra no refeitório que não chega até o teto.

Diz a professora sobre sua maior dificuldade:

Eu acho que o espaço mesmo (...). Acho que o problema maior está aqui, está no espaço. E enfim, muitas vezes, a falta de material mesmo. De repente você tem alguma idéia, mas você não pode expor. Pelo menos tento realizar... ou às vezes você tem uma idéia... você chega aqui faltou fulano, faltou fulana... e aquilo que você às vezes pretendia... você já não pode mais (...) Porque o pessoal [os trabalhadores] é a contra e como as crianças não podem ficar sozinhas, nenhum minuto, se faltou alguém tem que cobrir... As vezes alguma coisa que você precisaria de ajuda de outra, aí você já tem que deixar de lado, porque não tem ninguém para ajudar. Se falta alguém, aí aquele vai para lá, porque ele que está com você, já não vem mais, você já tem que fazer coisas que você não tinha em mente (...). Eu acho que a maior dificuldade é nesse sentido mesmo. O espaço e pessoal... Primeiro é a, a questão do espaço (...). Minha sala é improvisada (...) Que não é uma sala, ela é chamada de sala, mas (...) mas como você pode, pode perceber é... É feita com uma divisória de fibra (...) (Entrevistada sorri). (...) como você mesmo vê. A coordenadora estava falando aquele dia, era para ser duas salas ali (...) [seriam feitas duas salas no refeitório, mas a coordenadora não permitiu]. Agora hoje eu tinha dezessete crianças. Imagina se viesse as vinte e seis, que eu tenho matriculada? Ali tem o que uns dois metros por três e meio por ali (...) É eu imagino que isso. Imagina se vêm as vinte e cinco crianças. Que é o que tem matriculado (...). Mas há um grande número de faltas, uma vem, outra não vem, está doente, ou está frio, ou a mãe está em casa e não trás. Mas em média tenho, geralmente, dezessete. Quando o tempo está assim

[chovendo] é dezessete, dezoito, dezesseis, é assim. Em média dezessete. (Professora **A**).

A professora trabalha em uma sala improvisada, de 7,32m X 3,43m, feita com uma divisória de fibra, dentro do refeitório. O barulho do refeitório entra na sala e o barulho da sala atrapalha quem está do outro lado.

A sala é retangular, uma das paredes maiores é a divisória de fibra e a outra é tomada por uma grande janela que dá para a rua. A janela mostra uma bonita paisagem através do vidro liso e transparente, mas que não pode ser vista pelas crianças por causa da altura. Segundo a professora, no período da manhã ainda é bom, porque o sol incide no CEIM do lado contrário à janela, mas à tarde o sol é forte e incide direto na sala, e enche a sala de sol e calor.

5.5 O local das brincadeiras das crianças

Todas as professoras e a coordenadora entrevistadas afirmam que ficam com as crianças, a maior parte do tempo, dentro da sala. Saem da sala uma vez por semana, pois cada turma tem seu dia para ir ao parque. No período da tarde, as crianças saem todos os dias, mas somente depois do jantar, às 16:00. Então, saem no fim do dia, quase na hora dos pais chegarem.

A maior parte das brincadeiras ocorrem no espaço interno. A Professora **B**, quando responde à pergunta sobre brincadeiras, fala das atividades, da rotina do CEIM e responde à pergunta: onde as brincadeiras são realizadas?

É na sala, na sala de aula, a maior parte é na sala. Vou lá no salão, no refeitório. Mas, Eu brinco mais na sala. É que as crianças ficam mais pertinho um do outro, nós, assim, sabe? (...) Tem as prateleirinhas, fica tudo arrumado e lá, você vai lá fora, fica tudo esparramado assim. Dispersa um pouco. Consigo mais proximidade e eles, eles também se juntam nas mesas. (...) Na minha sala um está aqui na mesinha jogando, os outros estão no salão de beleza, fica vários, vários cantinhos. Aí, são vários cantinhos, nem todo mundo fica no faz-de-conta. Aí tem uns que não querem o faz-de-conta, outros se pintam, no salão, o outro passa esmalte, faz a unha da outra. É assim. [pausa]. Mas eu queria uma sala boa... Com banheiro, como da [professora Tereza]... A minha é improvisada. Eles falam “você tem que ter criatividade” e eu me viro. Entendeu? Brinco com as crianças como dá... Digo “você não gostam de ajudar a tia?”, eu falei, agora vamos fazer uma atividade assim, vamos fazer, vamos registrar o que nós fizemos, “ah, tia não vamos parar”, “agora não, daqui a pouco”, “então tá, brinquem mais quinze minutos, eu seguro aqui” [pesquisadora e entrevistada sorriem]. (Professora **B**).

Nós dissemos: “Assim fica tudo em paz.” A entrevistada fala com tranquilidade, como quem diz “tem que ser assim mesmo” e continua dizendo:

É, tudo na paz [risos]. Você tem que fazer. “Daqui cinco minutos nós vamos parar”, então eu falo para eles sabe? “Daqui cinco minutinhos”, aí é quando esses cinco minutos se transformam em dez sabe? [suspiro] “cinco minutos para terminar essa brincadeira”. [Pausa]. É assim, nós vamos levando. [olhar de incomodo, indicando que os cinco minutos são sofríveis, no refeitório a cozinheira e as outras professoras já estão esperando as crianças para o almoço]. (Professora **B**).

Na medida em que vamos analisando o discurso, observando as falas dentro das falas, percebemos como é a vida dentro das instituições.

As professoras realizam sua prática pedagógica dentro de certas condições que já estão estabelecidas antes de suas chegadas. Como todo profissional, trabalham conforme seus conceitos, têm dúvidas e certezas, alegrias e tristezas.

O desenvolvimento do trabalho de leitura e escrita ocorre nesse contexto. As falas pausadas, os olhares e os gestos de insatisfação mostram que as professoras sabem que seu trabalho poderia ter mais resultado se as crianças saíssem da sala mais vezes, se pelo menos no período da tarde, depois do sono, às 2:00h, já pudessem sair e brincar em local mais amplo.

A Coordenadora **F**, ao considerar que o tempo da criança dentro do CEIM é longo, trata também da rotina e da necessidade de tirar a criança de dentro das salas.

É dá sim para melhorar mais, é as crianças brincarem mais. Ir para fora (...) Estar brincando (...). Eu acho que esse tempo que é a brincadeira da criança é tudo (...) Eu acho que se ela tivesse assim mais tempo de estar lá fora. Mas, assim, aqui a gente tem todo um horário... tem uma, uma rotina (...) [Entrevistada sorri]. A gente fica desesperada (...). Porque eu acho que se eles brincassem mais, soltassem a adrenalina lá fora (...) acho que seria bem melhor... A criança ia se (des)estressar, porque fica dentro da sala de aula, assim, direitão, eles não agüentam. Eu acho que isso aí se torna cansativo e o tempo deles se torna longo mesmo. Porque eles gostariam... quando eles vão para parque, nossa aí o pai vem buscar mais cedo, nossa, aí chora, chora porque eles não querem ir embora porque, “mais agora que eu fui para o parque, porque que eu tenho que ir embora? Deixa eu ficar mais um pouco”. (...) Então, é essa questão do tempo, de ir para fora de brincar bastante (...). Ir lá fora correr que eles gostam muito. Mas devido nós adultos (...). De termos horário para tudo, se torna pouco para criança nesse lado aí, que você está perguntando. É brincar de mais coisa, assim, dar mais atividade, é fazer trabalhinhos, coisa que ocupa o tempo deles. (Coordenadora **F**).

A Coordenadora continua explicando sobre a diferença de tempos: o tempo da cozinheira, o tempo da professora, o tempo da criança. Mostra ter conhecimento

dos aspectos teóricos que envolvem os diferentes tempos e da rotina na educação infantil.

Para Zabalza (1998), a rotina define o contexto educacional da criança de zero a seis anos, porque possibilita o domínio do processo a ser seguido, não deixando prevalecer a incerteza sobre o futuro.

Por isso, o tempo do adulto marcado pela realização de tarefas e compromissos deve ser redimensionado em favor do tempo da criança e da qualidade da educação infantil oferecida.

O tempo organizado, expresso em uma rotina dinâmica, clara e compreensível oferece segurança e tranquilidade à criança. A rotina diária deve ter ações de cuidado, brincadeiras, ensino e aprendizagem em diferentes espaços (Brasil/MEC/SEF, 1998).

Continuamos a entrevista com a coordenadora **F**, esta começa a tratar de outras dificuldades que levam a não saída das crianças das salas. Entre as dificuldades encontram-se a necessidade de entregar a criança limpa para os pais e o medo das crianças se machucarem nos brinquedos do parque, que apesar de terem sido reformados, ainda são perigosos.

A Coordenadora **F** se sente responsável pela segurança das crianças. Perguntamos a ela: “Por que você tem medo das crianças irem ao parque?” Ela responde:

Eu tenho, morro de medo daquela gangorra, eu morro... é, daquele, é da gangorra e daquele escorregador. Porque eu, eu vejo, eu olho para aquele escorregador eu, eu acho que não é uma coisa segura. Aqueles balanços também, eu vejo (...). Eu acho que não é seguro para eles, eu não sei, eu morro de medo naquele parque. Eu deixo as crianças irem, eu cuido... Mas eu tenho medo, porque eu já tive criança que escorregou... e ter uma latinha arrebitada... dela escorregar e enfiar o dedinho, assim, e quase... quase torar, assim, mesmo [expressão de angustia]. (...) Então, eu tenho medo... Então esse parque, agora, foi todo reformado, assim, todo soldado. Para mim tinha que trocar tudo professora Rosemeire... (Coordenadora **F**).

Exclamamos: “Remendado!”

É foi todo remendado, você viu... já tem brinquedo caindo. Para mim tinha que ser aqueles brinquedos de plástico pequenos (...) Que nem em escola particular tem (...). Tem escorregadorzinho de plástico, tudo (...) Que daí, eu acho, que não representa perigo. Mas, hoje eu tenho medo... do parque. Tem o balanço... que um entra na frente... um está lá... outro está rodando demais, outro, a gangorra é

perigosa, tudo é perigoso... (...) Aquela roda (...) é muito rápida. Então eu acho que o professor tem que estar atento. Tem que ter gente suficiente para ficar em cima. (Coordenadora **E**).

É preciso cuidar os brinquedos colocados dentro da creche, pois ao invés de significarem mais liberdade para as crianças pode significar o contrário. Os brinquedos podem criar uma situação de perigo e impossibilitar o uso do espaço externo. Entendemos que a melhor solução é a apresentada pela referida coordenadora: brinquedos pequenos de plástico¹⁷. Aquisição de brinquedos mais seguros, principalmente, considerando o número de crianças e quantidade de adultos para cuidar.

Todas as dificuldades apontadas estão interligadas e levam à prática pedagógica para sua forma tradicional de organização. Essa prática acaba por se repetir nas instituições. As ações das professoras estão modeladas por esse ‘formato’. Segundo Bakhtin (2006), os modelos rotineiros têm aparência indestrutível e acabam imprimindo uma forma de ser e viver.

Professoras e coordenadora, apesar de terem conhecimento sobre a necessidade da criança, não vêem saída. Para elas, a única alternativa possível é criar condições de trabalho dentro das próprias salas e dentro do refeitório. Porque são espaços limpos e seguros.

Participamos de atividades dentro de quatro CEIMs, vimos as crianças brincar, falar, cantar junto com as professoras. Percebemos que estão acostumadas à vida dentro do CEIM. A Professora **E** quando diz que “as crianças poderiam ser mais felizes”, é porque as considera felizes dentro do CEIM, mas elas poderiam ser ainda mais. Todas as professoras afirmam que as crianças têm muitas alegrias dentro da instituição e há crianças que sofrem em suas casas, no convívio com suas famílias.

Compreendemos suas falas e queremos com nossa pesquisa destacar as lutas e mostrar novas possibilidades. Estamos procurando ser o novo olhar que procura ver aspectos que aqueles que estão dentro da instituição não conseguem observar.

5.6 A rotina do CEIM

¹⁷ Na metade do ano de 2008 a SEMED iniciou a compra e instalação de brinquedos de grandes de plástico, tais como escorregador e casinha de boneca.

Como vimos, as rotinas dos CEIMs giram em torno da alimentação e da hora do sono. A partir das falas, temos o seguinte cronograma de atividades:

6:30 - as crianças entram;

7:00 - tomam café

7:30 até às 8:00 - aguardam a limpeza da sala e do banheiro;

8:00 até 10:00 ou 10:30 - fazem trabalhos com as professoras;

10:00 ou 10:30 - almoçam;

10:30 ou 11:00 até 13:15 ou 13:30 - dormem;

13:15 ou 13:30 - lancham

13:30 ou 13:45 - ficam com as recreadoras, que fazem brincadeiras com elas, principalmente, dentro das salas;

15:30 ou 16:00 - jantam e depois vão para o parque, quando não está chovendo ou frio.

Depois das 16:30 - os pais começam a buscar as crianças (mas às 18:00h ainda tem crianças nos CEIM).

Nos intervalos entre as refeições, os adultos não permitem que as crianças se sujem, pois o tempo é curto para dar banho. Assim, no horário das 6:30 até às 15:30 elas devem estar mais ou menos preparadas para comer.

A rotina é uma seqüência de horários, quando em cada horário é feita uma tarefa, que é realizada por alguém e isso garante o controle da realização das tarefas. É uma repetição de ações, que ocorre sempre na mesma seqüência e que sustenta o controle sobre as crianças. Essa seqüência de ações define o controle sobre a vida.

Para nós, a rotina estabelecida no CEIM é uma forma de controle da vida que acontece dentro dessa instituição. Cada funcionário controla sua permanência dentro do CEIM, conforme sua tarefa, que é realizada em determinado horário.

Acreditamos que o tempo dos trabalhadores na creche deveria ser motivado pela necessidade de cuidar e educar as crianças. Mas as falas indicam que há momentos de esquecimento do que seria o verdadeiro motivo do trabalho, é quando o motivo se desloca para a obrigação de cumprir a rotina.

A Coordenadora, para controlar os problemas de falta de funcionários, lança mão da rotina, a qual deve ser cumprida.

A leitura e a escrita são conjuntos de exercícios que ajudam a passar o tempo, são mais uma tarefa para que professoras e crianças possam suportar viver a

rotina. Apesar disso, as professoras e a coordenadora sabem que ela (a rotina) é exaustiva. Sabem que as crianças cansam.

O CEIM tem uma rotatividade de adultos, que vivem dentro da instituição por períodos. Assim, uns vivem o período da manhã e outros o período da tarde, fazendo com que eles percam o entendimento do todo.

Dessa forma, as professoras, apesar de falarem sobre o significado das crianças ficarem sob uma rotina cansativa o dia todo, elas realizam seu trabalho, como todos os outros, esquecendo-se desse significado. Para elas e para os outros, cada um realiza sua tarefa e as crianças brincam e conversam. É no interior desse cotidiano que acontece o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Entendemos que a rotina é cansativa, não porque tem os horários para comer, mas porque tudo gira em torno do horário das quatro refeições. Os adultos, as professoras esperam a próxima refeição, que, em geral, é oferecida antes do horário previsto.

As professoras, como um eco das vozes da creche, dizem que não dá para fazer muita coisa entre os intervalos das refeições, por isso a solução é esperar.

Mas para as crianças, que querem brincar, que precisam correr, pular, brincar, ler, pintar, produzir, o somatório dos tempos dos intervalos é, no mínimo, um tempo de 10:00 horas – das 6:30 até às 16:30.

Desse modo, a rotina precisa ser repensada, é preciso que seja mais flexível e organizada em função da criança. A tradição de seguir uma rotina rígida precisa ser superada.

A Coordenadora **F** afirma que fez a experiência de deixar as crianças irem para o parque logo depois do sono. Ela explica que esse fato fez uma diferença significativa no trabalho. Então, entendemos que poderia ser adotada pelo menos essa condição.

Conforme Bakhtin (2003), os lugares autoritários são caracterizados pelo monologismo, quando uma voz se impõe sobre as outras. Até esse momento de nossa escrita, mostramos o funcionamento da polifonia no discurso das professoras. As várias vozes que aparecem. Destacamos essas vozes. São falas que se influenciam, que se repetem. Mostram também a produção de pensamentos pessoais, resultado das interpretações, da vivência e do conhecimento de cada uma.

Se no CEIM existe a imposição de uma verdade, esta se manifesta na obrigatoriedade do cumprimento de uma rotina inflexível, obrigando crianças e professoras a se restringirem ao espaço interno.

Trata-se de uma imposição que faz com que a forma tradicional de cuidado das crianças em creches se repita por anos e anos, fazendo as professoras dizerem: “no CEIM é assim mesmo”. Desse modo, torna-se difícil romper com o tipo de trabalho que tem, em primeiro lugar, o ato de dar o alimento e manter as crianças limpas o tempo todo.

A superação dessa obrigatoriedade pode ocorrer na medida em que as professoras possam romper com o costume de cuidar as crianças dentro das salas.

Outro item que precisa ser implementado, é contratar professores para trabalhar no CEIM com todas as crianças nos períodos matutino e vespertino.

Hoje, somando-se a quantidade de recreadores, estagiárias, cozinheiras e agentes de limpeza etc, os professores são o grupo menor nos CEIMs. Esse fato dificulta que a voz desses professores prevaleça e os façam provocar mudanças nos costumes tradicionais.

5.7 A prática docente direcionada para as diferentes linguagens

Ao fazer uma reflexão sobre a prática, entendemos que esta deve proporcionar a vivência das crianças nas diferentes linguagens, oferecendo, com isso, as condições para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Porém, no CEIM, constata-se o problema do cumprimento da rotina. O fato de as crianças ficarem a maior parte do tempo dentro da sala prejudica aquele que é um dos objetivos apontados pelas próprias professoras “a ampliação da leitura de mundo”.

A leitura de mundo poderia ser desenvolvida com mais condições se as professoras conseguissem favorecer as brincadeiras em espaço aberto, onde as crianças pudessem correr, pular, brincar com a areia, gravetos, folhas e pedrinhas. Lugar onde aproveitariam para olhar outra paisagem.

Percebemos que, apesar de ser difícil sair das salas, as professoras e a coordenadora fazem um esforço para que isso venha a ocorrer, pois todas estão preocupadas com o mesmo problema.

Acreditamos que seja por isso que os técnicos da SEMED concentram suas falas e cursos de capacitação na necessidade das brincadeiras e nas atividades lúdicas.

Nos Projetos Políticos Pedagógicos aparecem discussões sobre esse problema e indicam como meta: a luta pela flexibilização da rotina.

Para isso, é preciso trabalhar com as famílias, pois elas precisam entender que a criança ao chegar em casa deve tomar um banho completo. Um banho dado pelos pais, com carinho e dedicação, depois que as crianças chegam da creche, é um sinal de afeto, de aproximação. Por isso, não é necessária a exigência dos pais para as professoras. Eles precisam compreender que a criança ficou limpa a maior parte do tempo dentro do CEIM e se sujou porque brincou, aprendeu.

Se as professoras, as coordenadoras e as recreadoras conseguirem realizar este convencimento a idéia da Coordenadora **F** pode ser colocada em prática. Assim, as crianças poderiam brincar na área externa a tarde toda e continuar tendo tempos fora da sala no período da manhã conforme o planejamento da professora.

A flexibilização da hora do sono também é urgente. É preciso ter uma sala alternativa para as crianças que não querem dormir, tendo-se pelo menos três pessoas já é possível estabelecer esta prática.

Conforme as falas das professoras, os CEIMs organizam duas salas para o sono de crianças de três a cinco anos, colocando as maiores em uma e as menores em outra sala. Assim, com mais um adulto, organiza-se uma sala alternativa.

A vivência da criança em diferentes espaços é a base para que outros trabalhos sejam desenvolvidos. Como é o caso da leitura e da escrita.

Quando falamos do trabalho pedagógico com as diferentes linguagens, estamos falando sobre gestos, falas, jogos, brincadeiras, modelagens, recortes, colagens, espaços, leitura, escrita, desenhos, pintura, estar dormindo, estar acordado. Tratamos dos instrumentos que tornam as linguagens possíveis. Então, falamos também de vozes, mãos, pés, boca, olhos, corpo, brinquedos, céu, sol, chuva, nuvens, árvores, grama, terra, barro, pássaro, borboleta, lagarta, formiga, massa, tesoura, cola, caixa, plástico, paredes, piso, mesa, cadeira, copos, pratos, livros, papéis, papelão, lápis, carvão, giz, cores, tinta, etc.

Essas linguagens ocorrem em vários lugares, ou seja, diferentes linguagens acontecem em diferentes espaços, com diferentes materiais.

As professoras entrevistadas mostram que buscam desenvolver a oralidade, os desenhos, a leitura, a escrita, os gestos, as brincadeiras. Mas precisam ampliar essas linguagens e a forma de trabalho.

As professoras possibilitam a brincadeira de amarelinha, dança das cadeiras, cantos acompanhados de gestos, casinha, brincadeiras livres, morto vivo, estátua, escrita de palavras e letras, desenhos, pintura com lápis de cor de desenhos mimeografados, modelagem com massa de modelar, recorte-colagem, contagem de história, roda de conversa, etc.

As professoras **E** e **B**, além dessas linguagens, fazem um trabalho planejado com o tema gerador, considerando as falas das crianças para elaborar o planejamento e escrevem as falas. Com isso, tentam burlar a rotina do CEIM.

A professora **B** acrescenta a leitura de livros e poesias.

Isso mostra que dentro do CEIM é possível trabalhar com as múltiplas linguagens, mas como dissemos, é necessário ampliar esse trabalho. É preciso implementar modificações na organização geral da instituição, conversar com os pais, influenciar na compra de brinquedos, reivindicando quantidade e qualidade e lutar pelo aumento da contratação de professores formados em nível superior, via concurso público, para atuar nos dois períodos, matutino e vespertino.

5.8 Os interesses que cada um defende

O último eixo de análise constitui-se em procurar nas falas das professoras os interesses de cada grupo dentro do CEIM. Dessa maneira, podemos entender o que as professoras e a coordenadora pensam que os outros querem de cada uma delas, e em qual sentido caminham os CEIMs que as professoras entrevistadas trabalham.

Em outras palavras, primeiro, vamos conhecer qual é o interesse das crianças, das professoras, da coordenadora, dos pais e da SEMED. Segundo, vamos entender o que as professoras pensam que pais, crianças, coordenadora e SEMED querem delas. E, terceiro, entender em que sentido caminham as instituições.

Ao analisar a compreensão das profissionais sobre os interesses dos outros, entendemos que em alguns aspectos se aproximam e em outros se divergem.

Na questão do ensino da leitura e da escrita se aproximam quando os entendimentos caminham para as seguintes idéias: “querer ensinar a leitura e a

escrita, mas não querer alfabetizar no sentido restrito; e querer ampliar a leitura de mundo e querer cuidar e educar as crianças”.

Porém, são divergentes e contraditórios quando admitem seguir uma rotina inflexível que dificulta a ampliação da leitura de mundo para a criança. Uma vez que as crianças ficam a maior parte do tempo dentro das salas.

Para desenvolver a linguagem oral, a escrita e as outras linguagens é preciso que a prática pedagógica possibilite as brincadeiras em diferentes espaços. É necessário viver em espaços abertos, brincar com liberdade de movimentos.

Conforme as entrevistas, podemos perceber que as crianças possuem seus interesses. Elas querem que as professoras as levem para brincar fora da sala; querem ir ao parquinho, gostam de ler, escrever, desenhar, modelar; querem conversar, discutir, concordar, discordar.

Perguntamos agora: por que as professoras não levam as crianças para brincar na área externa? A essa pergunta temos as seguintes respostas:

- porque as crianças se sujam;
- tem que entregar as crianças limpas para os pais, porque estes as querem limpas;
- porque têm poucos funcionários para dar o banho;
- porque no parque as crianças podem se machucar;
- não dá para sair da sala, porque o tempo entre as refeições é curto, não dá tempo de dar banho nas crianças;
- a cozinheira quer servir a refeição no horário estipulado, ou um pouco antes do horário para dar andamento aos trabalhos;
- as crianças precisam estar limpas na hora da alimentação;
- não dá para sair da sala porque no pátio tem muito sol, é muito quente;
- não dá para sair porque está frio;
- não dá para sair porque a grama está molhada.

Nesta primeira situação, percebemos a divergência de interesses. É preciso que pais, professores, coordenação e recreadoras entrem em acordo para que o interesse da criança seja atendido. Caso contrário, temos o esquecimento das necessidades da criança em função do cumprimento da rotina.

A partir das falas das professoras, sujeitos da pesquisa, passamos a colocar em foco o “o quê os outros querem delas”. E temos as seguintes respostas: querem

que as professoras brinquem com as crianças; contem histórias; cumpram a rotina; trabalhem com a leitura e a escrita; proporcionem momentos para o desenho, a modelagem, o recorte e a colagem; construam brinquedos; sejam criativas; remendem os brinquedos quebrados; brinquem com as crianças utilizando os brinquedos destrocados; desenvolvam a fala das crianças; mantenham as crianças sempre limpas e alimentadas; ensine as crianças a serem obedientes; ensinem as crianças a serem bem comportadas na mesa da refeição; ensinem a rezar antes de todas as refeições; que não falem ou cheguem atrasadas no trabalho; que cumpram a jornada de quatro horas diárias.

As professoras entendem que são essas suas tarefas, pensam que dessa forma atendem às expectativas dos outros com relação ao seu trabalho. Falam dessas tarefas com tranquilidade e afirmam que se esforçam para superar as dificuldades.

Novamente vemos a mesma divergência ou contradição, pois compreendemos que a rotina inflexível e a exigência de manter as crianças sempre limpas dificultam o trabalho das professoras, no sentido de promover o desenvolvimento integral da criança. Além disso, encontramos o problema da falta de brinquedos nos CEIMs.

O último aspecto que nos propomos a verificar é a direção em que caminham os CEIMs.

Conforme a análise das falas das professoras, chegamos ao entendimento de que a prática pedagógica gira em torno de uma rotina e da exigência de manter as crianças sempre limpas, esses fatos dificultam a saída das crianças das salas. Esse problema gera dificuldades para favorecer o pleno desenvolvimento da criança, e ainda impõe obstáculos para que as professoras possam promover a linguagem oral, a leitura, a escrita, bem como, as outras linguagens.

5.9 Ensinar e aprender a leitura e a escrita no CEIM

O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita ocorrem no contexto anteriormente descrito.

As concepções, de ensinar e de aprender levam a práticas diferentes. Vimos que quando a professora compreende a necessidade de mostrar para a criança a função social da escrita, enriquece a prática com a leitura da literatura, com as brincadeiras, com a escrita da própria professora e com as tentativas da criança.

Desse modo, a prática pedagógica fica enriquecida. A professora que apresenta essa compreensão tem também clareza dos problemas que uma rotina inflexível pode causar no desenvolvimento da criança e em toda a prática pedagógica.

Ensinar e aprender a leitura e a escrita mostraram-se interligados nas falas das professoras entrevistadas. De modo que falam do ensino e, imediatamente, tratam da aprendizagem.

O porquê ensinar está relacionado ao porquê aprender. O como ensinar está relacionado ao como a criança aprende, para a profissional entrevistada.

A importância do desenvolvimento da linguagem oral ficou claro na fala das professoras **B** e **E**. A prática pedagógica dessas duas profissionais mostra que a base para a aprendizagem da escrita é a oralidade. As crianças que estão sob a responsabilidade dessas professoras falam dos desenhos, dos livros, das histórias, dos passeios, falam de suas próprias escritas.

As falas de todas as professoras entrevistadas criticam a rotina do CEIM, as condições de trabalho e mostram que precisam de ajuda para vencer a forma tradicional de organização do CEIM. Uma organização que se repete por muitos anos e dificulta a ampliação da leitura de mundo, a formação de crianças leitoras e escritoras e, enfim, todo o desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO VI

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA DA ESCOLA

Neste capítulo apresentaremos a análise Das falas da professoras **C**, **D**, **G**, **K** e da Coordenadora **I**.

A Coordenadora **I** trabalhou com o Ensino Fundamental por dezoito anos e somente há dois anos assumiu a coordenação pedagógica de toda a escola. É pedagoga formada pela FIFASUL, é concursada. Trabalha os dois períodos na mesma função, na mesma escola. Mora em um bairro central da cidade, longe da escola.

A mesma exerce a função ao lado de outra coordenadora, durante dois períodos de trabalho. Falou conosco por um tempo muito curto na entrevista que também foi gravada e transcrita.

Nesse tempo, falou pouco sobre a educação infantil. Sua fala pode ser sintetizada da seguinte forma: abordou sobre sua função; declarou que não conhece muito sobre educação infantil; trabalha na mesma escola da Professora **G** e mostra que está satisfeita com o trabalho desenvolvido pelas professoras de pré-escola; reclamou da falta de cursos específicos sobre educação infantil e que seu trabalho acaba por ser orientado pelas diretrizes da Coordenadoria de Ensino Fundamental. Para ela, as coordenadorias de Ensino Fundamental e Educação Infantil estimulam a não alfabetização da criança da pré-escola e a elaboração de projetos de leitura com as crianças.

Esses são os principais temas que foram abordados durante a entrevista com a referida coordenadora, por isso optamos por não detalhar a análise de sua fala.

As Professoras **C**, **D**, **G**, e **K** também afirmam que as coordenadoras de suas escolas aprovam seus trabalhos e auxiliam na produção de materiais para alfabetização. Reafirmam as diretrizes da SEMED, tanto da Coordenadoria de Educação Infantil como a de Ensino Fundamental, em não alfabetizar a criança pré-escolar. Reafirmam também a ausência ou a pouca quantidade de cursos específicos que abordem a área de Educação Infantil.

Passamos a caracterizar as professoras **C**, **D**, **G** e **K**. O quadro, a seguir, apresenta as características de cada professora, assim como a duração da entrevista e o tempo total de contato que somam a preparação, desenvolvimento e conversas anteriores e posteriores que ajudam a compreender a entrevista.

**Quadro 2: caracterização das professoras entrevistadas na pré-escola da escola.
Duração da entrevista e dos contatos anteriores e posteriores à entrevista.**

| | Formação/ Ano/Insti- Tuição | Tempo Profis- são | Residên- cia | Concur- sada | Data. Contatos anteriores e posteriores à entrevista (h:min) | | | Total Tempo Contatos h:min |
|-------------------------------|--|---|---|---|--|-------------------------|------------------|-------------------------------------|
| | | | | | Ante- riores | Entre- vista | Poste- riores | |
| Prof ^ª C | Pedagoga/ UFMS/CEUD. Especialização educação especial/Facul- dade Dom Bos- co | 07 anos em CEIM. 3 anos na escola. | Mora em um bair- ro vizi- nho à escola. | 02 perío- dos na pré- Escola. Traba- lhou em CEIM. | 2:00 | 31/05/ 2007 00:54 | 4:00 | 06:54 |
| Prof ^ª D | Magistério. Pedagogia/ 2000/ FIFASUL | 7 anos. Trabalha com 1º ano e pré escola | Mora em bairro próximo à escola | 01 perí- do na pré-es- cola. No ou- tro trab. em esco- la priva- da | 2:00 | 17/10/ 2007 00:40 | 4:00 | 6:40 |
| Prof ^ª G | Magistério de 04 anos. Ed. Artística/ UNIGRAN. Esp./Educação Artística/Escola privada Ima- culada/Convê- nio com uma Universidade do PN. | 18 Anos. Trabalha com 1º ano e pré- escola | Mora No mesmo Bairro Da escola | Em 01 Perío- dos na pré- ES cola e outro 1ª série. | 2:00 | 11/09/ 2007 01:10 | 4:00 | 07:10 |
| Prof ^ª K | Magistério. Curso de Letras/UFMS/ 2003. | 5 anos em CEIM. 4 anos na Pré- escola da escola | Mora em um bairro vizinho a escola | Dois pe- ríodos. Um período Na pré- escola e Outro na 1ª série. | 2:00 | 23/10/ 2007 00:51 | 4:00 | 6:51 |

Fonte: elaboração própria, com base nas entrevistas e outros diálogos com as professoras.

Lembramos que todas as escolas onde as professoras entrevistadas trabalham estão localizadas em bairros periféricos da cidade. As características das escolas onde as professoras trabalham são as seguintes:

- Escola da professora **C**: tem um bloco com duas salas destinadas à pré-escola e primeira série e dois conjuntos de banheiros, feminino e masculino. Tem parquinho infantil para atender as duas turmas de 25 crianças e área calçada e coberta usada para refeitório.
- Escola da professora **D**: possui um bloco com duas salas de pré-escola e dois conjuntos de banheiros. As salas são amplas e atendem a 25 crianças. Tem parquinho exclusivo da pré-escola e primeiras séries e possui uma área calçada e coberta usada para refeitório.
- Escola da professora **G**: possui três salas de pré-escola, com dois conjuntos de banheiros, com lavatório e torneiras baixas, que corresponde à altura das crianças e não possui parquinho (é um bloco novo, recém construído). Essa estrutura é utilizada para atender três turmas no período matutino e três no vespertino, com média de 20 crianças por sala. Também possui uma área calçada e coberta usada para refeitório.
- Escola da professora **K**: possui uma sala de pré-escola, que funciona nos períodos matutino e vespertino. Tem um banheiro adequado para crianças pequenas. Não tem parquinho, tem uma quadra coberta onde o professor de educação física trabalha e um pátio com árvores bastante disputado pelos professores. Esta escola tem as condições mais precárias. Tem 23 Crianças matriculadas na sala da professora e 19 são freqüentes.

6.1 O conceito de ensinar-aprender a leitura e a escrita na pré-escola

Ao procurarmos saber o que é ensinar-aprender a leitura e a escrita encontramos na resposta da professora **C** a idéia de que a criança vive em um mundo letrado. Assim, em muitos lugares em que ela olha há algo escrito. Por isso, mesmo que a criança não saiba decifrar ela faz uma interpretação, ela faz uma leitura.

Para a professora, quando a criança chega na pré-escola ela já traz um conhecimento da leitura e da escrita. O professor precisa aproveitar esse conhecimento e fazer a criança aprender mais. Esse ensino não deve priorizar o ensino do alfabeto.

Ensinar é alfabetizar, é dar um livro e a criança ler as gravuras, é contar história e ler um livro. É ensinar música, a escrita de palavras, o recorte, a colagem, a

pintura. É ensinar sem muita cobrança. É brincar e não cobrar a aprendizagem de sílabas. Aprender é encontrar os significados, é gostar de ler e escrever.

A Professora **D** entende que a criança na pré escola é bastante cobrada. Tem horário para tudo, tem horário para leitura, tem horário para sair da sala, para escrever e para desenhar. Tem que ter responsabilidade com os materiais e com a tarefa.

A professora precisa cuidar das crianças, precisa dar carinho, para que elas gostem da escola. É preciso ensinar a ter amor pela escola, porque a pré-escola recebe a criança e a encaminha para o Ensino Fundamental. Aprender é ser comportado, cumprir as exigências da escola, é gostar da disciplina escolar.

Para essa profissional é preciso desenvolver a socialização, trabalhar as áreas de conhecimento e trabalhar a aquisição de um bom vocabulário. Porém, a professora considera que não deve ficar só na socialização, é preciso trabalhar o máximo que puder da língua portuguesa, da letra de imprensa, da letra cursiva, e também ensinar os números, um pouquinho da adição, da subtração e da higiene. Procurar dar um pouquinho de tudo, sem muita cobrança. Para ela, aprender é a tarefa de conhecer o código alfabético, de ler, de escrever, de fazer contas de soma e subtração.

A outra entrevistada, a professora **G**, compreende que ensinar a ler e escrever é buscar e escrever as palavras, é desenhar, escrever na lousa e as crianças irem falando a letrinha certa. É ensinar a criança a usar o caderno, ver as linhas, as margens do caderno, é ensinar números, a somar e subtrair. Além disso, ensinar é dramatizar histórias, criar um suspense, ler histórias que ela não leu, ler histórias longas, por partes, um trecho a cada dia.

A professora **K** considera que alfabetizar é ensinar o código e que na pré-escola isso não deveria acontecer, pois é um momento em que a criança não deveria ser forçada. A criança deveria brincar, cantar, desenhar e aprender a viver na escola.

6.2 O motivo de ensinar e aprender

O motivo de ensinar, para a Professora **C**, está condicionado à ampliação do conhecimento de mundo.

Ensinar... Por que? Eu acho que pelo conhecimento de mundo mesmo (...)
Porque a partir do momento que a criança ela tem leitura, escrita, a

pesquisa, ela procura aprender, eu acho, assim, que daí ela vai aos poucos... ela vai amadurecendo para, para alfabetização propriamente dita [...]. Onde ela vai aprender a ler os símbolos, decodificar, ler tudo... livros, revistas (...). Eu penso, talvez, não sei, se essa é a palavra certa, mas assim ter uma formação e ir aprendendo a estrutura das palavras, dos significados. Então eu acho que pelo conhecimento de mundo... (...) A leitura é tudo, que seria de nós se não tivéssemos a leitura (...). Não sei, mas, ela... penso que ela [a criança] percebe como tem importância, por isso ela fica tão orgulhosa na hora da escrita. (Professora **C**).

Ao falar sobre ensinar a estrutura de palavras, a professora se refere a dois exercícios que desenvolve na sala de aula, o qual tivemos a oportunidade de assistir. O primeiro é escolher uma palavra significativa para a criança e escrever na lousa em letra de imprensa maiúscula, com a participação das crianças. Quando meninos e meninas vão discutindo com quais letras se escreve a palavra. Forma-se um debate na sala de aula. Ao término, todos contam quantas letras tem a palavra e qual é a letra inicial e final.

O segundo exercício é feito com a utilização de um alfabeto de E.V.A. Professora e crianças juntam as mesinhas formando grupos de quatro. Cada grupo recebe uma quantidade de letras e a professora pede a formação do nome da criança. Depois das crianças formarem os seus próprios nomes (o que elas já sabem de memória), a professora pede para cada um formar outras palavras. Com isso, há aqueles que colocam letras aleatórias e a professora faz a leitura de palavras que não existem. Há crianças que conseguem escrever pedaços de palavras, quando isso acontece a professora comemora, dizendo: “venham ver, nossa! A [Maria] quase escreveu a palavra BOLO, só está faltando uma letra O”.

Então, para ela deve-se ensinar porque a criança percebe a importância da leitura e da escrita na vida.

Diferente dessa profissional, a Professora **D** pensa que o motivo das crianças virem para a pré-escola está condicionado somente ao interesse das famílias. Para ela algumas famílias querem que ocorra o aprendizado da leitura e da escrita e outras consideram a pré-escola apenas um lugar para deixar os filhos enquanto trabalham. Vejamos:

(...) Vem fazer pré-escolar porque algumas famílias valorizam, ajudam a aprender a ler e escrever. Outros vêm para cá para porque os pais... para ocupar o tempo deles [das crianças]. Tem pai que dá graças a Deus por eles virem para cá (...). Outros querem que o as crianças aprendam a ler e escrever (...). Porque eles valorizam o trabalho da gente. (Professora **D**).

Dessa fala, entendemos que ‘o porquê’ ensinar está relacionado apenas ao interesse dos pais e não da criança.

A outra entrevistada, a Professora **G**, afirma que o motivo de ensinar a escrita está relacionado à reação da professora da primeira série e novamente se volta para o ensino da utilização do caderno.

Assim, quando eles vão para a primeira série, a professora ama, porque a escrita grossa já está bem trabalhada. No caderno tem linha, tem margem, então a gente trabalha muito com eles. Você vai ver no caderninho, no começo é tudo bolinha, bolinha. Depois eles já conseguem utilizar corretamente. (Professora **G**).

A referida professora considera também que o trabalho com desenhos está relacionado ao ensino do uso do caderno. Ela entende que é uma oportunidade de ensinar a localização espacial na folha pautada. E espera que no final do ano as crianças tenham aprendido a escrita grossa, ou seja, a escrever em letra de imprensa maiúscula.

Perguntamos a ela: “Para você as crianças precisam aprender a ler e escrever na pré-escola?”

Olha, (...) se fosse há uns três quatro anos atrás... agora você tem que aproveitar o máximo deles. Porque que você não vai aproveitar esse tempo, assim (...). Só que eles são muito bebês ainda, eles só tem tamanho, mas idade não. Então, se dá para aproveitar eu aproveito, entendeu, se não dá eu não estou esforçando não (...). Porque eu sinto que se eu forçar eles acabam até chorando. Outro já vem com aquele medo, então eu acho que são muito novos... Se der para aproveitar tem que aproveitar (...). Se você vai ter uma sala que dá... eles vão estar lá lendo, tudo bem. Mas agora eu estou achando que não está acontecendo mais, eu acho que os meus não vão chegar, Eu tenho vinte, mas faltam muito, por causa do frio ou alguma coisa assim (...). Eu acho que até o final do ano vou ter uns três, quatro que vão ler mesmo, ou cinco, seis. Mas eles são espertos, vão desenvolver bastante... (Professora **G**).

A professora pensa que até o final do ano poucos vão “ler mesmo”, termos como estes precisam de explicação para serem compreendidos. Ao reler a entrevista inteira é possível compreender que, o referido termo, significa uma leitura mais fluente. Para a entrevistada, é diferente de uma leitura silábica, que dificulta o entendimento. “O ler mesmo” acontece quando a criança lê palavras, em letra de imprensa maiúscula.

A professora **K** também utiliza a expressão “ler mesmo”, mas para ela significa ler pequenos textos ou frases em letra de imprensa maiúscula e cursiva.

Expressões como essas aglutinam uma idéia que é expressa em poucas palavras, conforme Vygotsky (1991), a expressão do pensamento vem carregada com o sentido dado pelo sujeito. Para compreender o que quer dizer é preciso ampliar para além das palavras e das frases. Conhecer o texto e o contexto de forma mais ampla auxilia nessa tarefa.

Isso ocorre, pois, segundo o referido autor, o sentido prevalece sobre o significado dicionarizado, a frase dá mais condição de ser compreendida que a palavra, e o contexto prevalece sobre a frase. Com essa interpretação conseguimos compreender um pouco melhor o que os sujeitos falam.

Para a outra entrevistada, a professora **K**, o ‘porquê ensinar’ está relacionado à cobrança que existe na escola. A pré-escola da escola está condicionada ao trabalho realizado no Ensino Fundamental. Desse modo, as colegas de trabalho, a coordenadora, os pais todos querem ver a criança alfabetizada e não importa se está com cinco ou seis anos, que ao contrário do CEIM, “entrou na escola, tem que alfabetizar.”

Então, na sala de aula eu tento amenizar um pouco essa quebra com o CEIM, porque no CEIM há um atendimento diferenciado, pelo menos daquilo que eu vivi no CEIM. Porque eu conheço eu já trabalhei. Então, muito joguinho, assim, muito lúdico. A escola já tem uma certa cobrança do professor com relação a brincadeira, se você está brincando muito, assim, aí já vem, “o aluno está assim, porque a professora do pré só brinca”. Então, a gente procura controlar um pouco, não deixar de lado a brincadeira, então a gente brinca, mas não da forma que deveria estar sendo feita. Então no caso, o que eu trabalho no CEIM, eu não trabalho aqui. Porque há cobrança mesmo, você tem, de certa forma, de estar preparando essa criança, porque o ano que vem ela vai estar na primeira série, então tem alguns elementos que ela precisa estar dominando para passar para o primeiro ano. Então, a gente acaba deixando um pouco de lado a brincadeira para poder estar trabalhando mais o pedagógico. (Professora **K**/pré-escola da escola).

Perguntamos: “O que você acha disso?” E ela respondeu:

Eu acho que se não fosse tanta cobrança... Tem que fazer isso... tem que alfabetizar, então se não fosse assim, você poderia estar aproveitando e fazendo com que a criança possa estar brincando, mas aqui a gente não tem condições. Porque tem que fazer a criança avançar, tem que ensinar, então a gente brinca, mas não como deveria.

O motivo de ensinar a leitura e a escrita é devido à cobrança que existe na escola. Afirma que não deveria ser desse modo, porém a escola não dá alternativa. A

criança deve aprender para no ano seguinte conseguir acompanhar o conteúdo do Ensino Fundamental.

6.3 O como ensinar

Tendo em vista “o que é ensinar-aprender” e o “porque ensinar-aprender” para as professoras, passamos a conhecer o “como ensinar.”

Perguntamos à Professora **C** o que ela compreende quando se fala em múltiplas linguagens, ela responde:

Para a criança tudo o que ela faz tem um significado, como eu disse, é um, um rabisco, aquilo ali tem um significado (...). Então eu acho que para a gente, o educador da Educação Infantil, nós temos, assim, uma certa sensibilidade para isso também, então para nós também têm um significado. Um rabisco da criança ali, (...) tem um significado, e talvez para o professor, professor das Séries Iniciais, o Ensino Fundamental, esse não tem, aí eu costumo dizer que o professor da Educação Infantil ele é mais sensível do que os outros professores (...). Por conta disso mesmo, porque é, é através de um rabisco, de uma pintura, de uma colagem, ou até mesmo, assim, de uma fala mesmo da criança, tudo aquilo tem um significado para ela e para nós também. (Professora **C**)

Perguntamos como, a partir desses significados dados por professores e crianças, ela desenvolve a oralidade das crianças, ela diz:

Bem como eu disse, eu acho que tudo que a criança faz tem um significado. Igual a questão, assim, (...) da oralidade da criança. Muitas vezes a gente está desenvolvendo uma atividade, ou eu planejo uma atividade para o dia e a criança, de repente, chega com um fato que aconteceu na casa dela, que chamou a atenção dela e às vezes ela vem comentar, então eu tento aproveitar aquilo [...]. Porque às vezes, assim, para mim, não sei, ou para outra pessoa aquilo não é interessante, mas para criança é, para mim é...

Por que eu acho que tudo aquilo que a criança relaciona, o mundo que ela vive, tudo para ela tem um significado, tem uma importância. Eu acho que a gente não pode deixar isso passar. Porque se a criança ela, ela procura o professor, ela comenta alguma coisa é porque aquilo, para ela, tem uma importância. Então, eu procuro, assim, não deixar passar. Eu procuro, assim, aproveitar tudo que a criança traz, entendeu? De uma forma, ou de outra, procuro desenvolver alguma atividade, conforme for o caso (...) uma música, uma leitura, um desenho, até um passeio, uma brincadeira. Ou conversar com ela, não sei, talvez, ela esteja, assim, com algum, algum problema, alguma curiosidade, eu tento aproveitar aquilo o máximo possível. Escuto ela contar, faz um desenho, monto uma história. (Professora **C**).

A brincadeira, os jogos e todos os fazeres carregados de ludicidade são atividades dominantes na infância. Segundo Leontiev (1978) esta é a condição de promover desenvolvimento, pois gera outras atividades paralelas, como, por exemplo, o desenhar, quando a criança pode aprender as cores. Desenhar não é um jogo, mas pode fazer a criança se concentrar e estar motivada.

A ludicidade proporciona que as crianças produzam desenhos, objetos, falas e entendimentos imediatos. A forma de trabalho da professora **C** considera esse princípio, e entende que aquele que aprende expressa seu sentimento por meio do diálogo que perpassa as atividades da criança, favorecendo o seu desenvolvimento.

Sobre a leitura a mesma professora afirma:

Eu estou sempre procurando ler livrinhos para eles, ler quadrinhas, versos, eu conto a história, talvez não no mesmo dia, mas eles já conhecem aquela história, então, através das figuras, ali, eles recontam as histórias e eles gostam. (...)

Eu acho que a leitura ajuda a ter também conhecimento científico. Eu acho que esse é o conhecimento de mundo mesmo, porque a partir do momento que a criança ela tem esse... essa leitura da vida e dos livros ela aprende mais. Aqui na escola agente desenvolve projetos e busca o lúdico. É mais aquela questão mesmo que na escola de nós trabalhamos com projetos (...). Com os projetos, a gente procura, assim, trabalhar as histórias com as crianças (...), músicas, quadrinhas, entrevista com pessoas, e trazer também conhecimentos científicos, é pesquisar em livros de geografia, biologia, assuntos sobre animais, plantas, coisas que eles têm curiosidade (...). Agente coloca para as crianças, também, o que tem de interessante para elas (...). Então, trabalhamos com o lúdico (...), não tem aquela questão, assim, só da alfabetização propriamente dita. É mais uma questão do conhecimento mesmo de mundo, que também prepara essa criança para a alfabetização. (Professora **C**)

Essa professora planeja o ensino por meio de projetos, utiliza um momento específico para coletar as falas da criança, elabora o tema gerador e o contra tema. Esse contra tema transforma-se em tema do projeto de ensino.

Desse modo, a professora aproveita a fala cotidiana e monta o projeto junto com as outras professoras de pré-escola e, quando julga necessário deixa o projeto (o planejamento) por alguns momentos e trabalha especificamente a fala do dia.

Na escola da referida profissional, as professoras da pré-escola e da primeira série se reúnem para discutir o tema gerador e para elaborar os projetos. Juntas elas prevêm passeios no bairro, produção de salada de frutas, entrevista com a dentista, com a coordenadora da escola, brincadeiras de roda, torneios de queimada.

Os objetivos do projeto giram em torno da busca de conhecimento sobre um determinado tema.

Os conteúdos nascem conforme a temática e vão se encaixando nas áreas de conhecimento Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Os procedimentos metodológicos mostram que uma atividade atende às várias áreas de conhecimento. Por exemplo, em uma aula onde assistimos a atividade com o nome das crianças, esta já contempla o Português e a Matemática, pois, a professora escreve e lê o nome, conta quantas letras há na palavra, pede para a criança mostrar no cartaz com números, qual símbolo representa aquela quantidade.

O projeto anuncia a avaliação contínua, por meio da observação e da discussão entre as professoras para verificar se os objetivos foram atingidos.

A professora **C**, ao explicar o planejamento, disse que muitas vezes até a professora da primeira série se envolve nas atividades.

Perguntamos a ela: “com esse tipo de trabalho, quantas crianças aprendem o código alfabético?”. Ela diz: “poucas... no ano passado três aprenderam, mas eu acho que está muito bom, dá para ver o desenvolvimento deles, (...) que no pré a gente precisa iniciar a alfabetização, eles ainda tem a primeira série para aprender, eles têm só cinco anos de idade.”

Vamos apresentar as falas das professoras **D** e **K** juntas, pois as duas fazem um trabalho semelhante.

Às perguntas direcionadas para leituras de livros de literatura e o contar histórias, a professora **D** responde: “Conto histórias, leio, conto histórias, faço vozes diferentes, faço uma dramatização para eles prestarem mais atenção e para ilustrar a história.”

Questionamos se tem algum livro de preferência e algum autor. Ela afirma:

Vou pelo sutil da história, leio livros didáticos da biblioteca, falo sobre meio ambiente, sobre higiene, procuro aquela história que traz algo de enriquecedor para a criança (...). Depois da história eu trabalho um desenho, ou converso sobre a história. Vou pedindo “o que vocês entenderam?”. Uns participam mais e alguns ficam mais reservados, as vezes, se forçar, algum pode até chorar. Então, não pode forçar. Normalmente eu peço o desenho e tem alguns que não querem. Querem fazer outra coisa. Ai eles fazem... olha dá certo, porque, mesmo assim, eles aprendem bastante. (Professora **D**).

Na infância o ensino deve contar com o fator motivador encontrado na alegria de aprender. Crianças que choram, sofrem pressão, podem até chegar a aprender o código, porém podem não aprender a gostar dessa atividade. O professor que trabalha com crianças pequenas deve procurar na satisfação de produzir algo o

motivo da aprendizagem. O fator emocional proporciona uma qualidade a esse processo, a pressão, o choro, a tristeza impõe barreiras e prejudica a infância.

A mesma professora busca os livros didáticos da biblioteca, lê histórias e faz registros por meio do desenho da criança.

Dissemos: “então, a linguagem escrita...”

A escrita a gente escreve muito, a gente faz muito. Eles estão com domínio, a gente produz textos, textos pequenos. (...) Eles escrevem em letra de imprensa... Letra de mão eles já estão dominando. Estão com letra muito bonita. A gente não cobra deles saírem dominando a escrita, mas na medida em que eles vão desenvolvendo, a gente vai propondo isso (...). Vão demonstrando a motivação, a vontade ... ai a gente vai trabalhando, vai trabalhando e vai tendo resultado. É muito bom, eles gostam, você vai fazendo de uma forma, de um jeito e eles vão aprendendo, sem aquela coisa forçada. (Professora **D**).

Nesse momento perguntamos se ela entende que a pré-escola tem obrigação de alfabetizar, ela diz:

Não... não tem essa obrigação, mas é muito bom quando acontece. Eu me sinto muito bem e acredito que é muito bom para eles. Na medida que eles desenvolvem a leitura eles desenvolvem tão mais rápido. Eles ficam mais seguros, mais independentes. É uma coisa, assim, não é obrigação, mas eu acho interessante, acho... fico triste quando não acontece com alguns. Porque nem todos conseguem. Os pais ficam contentes. (Professora **D**).

Dissemos: Sendo assim, “muitos conseguem decifrar?”

É, eu estou com 23 alunos agora, é, eu acredito que ler com aquela desenvoltura maior, assim.... uns quatro ou cinco, mesmo. Sabe? Agora aqueles que gaguejam um pouquinho, juntando devagarzinho... são bastante. Então, estão bem, já entendem o código, já entendem. (Professora **D**).

Analisando-se as falas e o planejamento da professora, entendemos que se trata de um ensino comprometido com os conteúdos do Ensino Fundamental. Há leituras extraídas de livros didáticos encontrados na biblioteca, ensino do código que leva crianças de cinco anos a escrever letras de imprensa maiúscula e cursiva. Um ensino que tem como objetivo principal a codificação e decodificação na pré-escola.

O planejamento da professora é tradicional, as professoras de pré-escola se reúnem e fazem um plano de ensino que vale para um bimestre. Cada professora, tendo como base o plano bimestral, desenvolve as aulas. Os objetivos do

planejamento estão centrados na alfabetização restrita, onde predomina o ensino do código, dos numerais, da subtração e da adição. Nos procedimentos metodológicos predominam a aula expositiva, não há menção sobre as brincadeiras de infância, música, leituras de histórias e poesias.

O planejamento anuncia a avaliação contínua por meio dos exercícios dados na sala de aula. Porém, na pasta de trabalhos das crianças encontram-se folhas de provas corrigidas e com notas.

A professora **K** faz um planejamento semelhante, o foco central é a alfabetização. Sobre o ensino ela afirma:

Ensino os elementos para que a criança aos poucos vá alfabetizando. Os elementos para que ocorra o processo de alfabetização. Porque, assim, nem todas conseguem sair da pré-escola lendo. Tem alunos, na minha sala, que já lê. De uma forma que já dá para entender e tem criança que não, mas foi dado o mesmo estímulo (...). Tem criança que os pais ajudam em casa e têm outras que vão sozinhas (...). (Professora **K**).

Perguntamos: “Esse conhecimento que você fala é a alfabetização? Você fala em começar a ler, isso ocorre quando? Só no final do ano ou não?”

A partir do terceiro bimestre, tem uns alunos que a partir do segundo bimestre já começaram a ler sílabas simples e escrever coisas que já dá para entender. Isso é muito importante. (...). Olha, agora que eu posso dizer que estão lendo bem sílabas simples, tem seis [crianças] em letra de imprensa e cursiva, até o final do ano terei mais quatro. Os outros vão estar começando a juntar as sílabas. Agora estou com 19 alunos, começou com 23, uns pediram transferência, outros eu não sei onde estão, sei que mudou de bairro e não sei se a mãe simplesmente tirou da escola. (Professora **K**).

Nos cadernos das crianças aparecem: primeiro exercícios de coordenação motora e de ensino da utilização do caderno; segundo há uma quantidade de exercícios para o ensino de vogais; e terceiro inicia a silabação e a formação de palavras com sílabas simples.

A professora acredita que até o final do ano terá dez crianças lendo e escrevendo sílabas simples, em letra de imprensa maiúscula e cursiva. Nove crianças estarão começando a ler.

Perguntamos “e a escrita, eles estão aprendendo?”

(...) escrever já é mais difícil para elas. Aquele que avança mais, ele gosta mais, agora os outros “há eu não sei fazer” é aquela coisa assim “eu não

sei fazer”. Então eles têm aquela resistência. Aqueles que já estão aprendendo, ficam assim querendo, sabem que estão aprendendo, então eles gostam mais. Os mais adiantados escrevem, dá para entender, mas todos conseguem copiar do quadro a letra bastão. (Professora **K**).

Passamos a apresentar a fala da Professora **G**. Perguntamos a ela quais atividades propõe para as crianças desenvolverem a linguagem oral e escrita.

A oralidade, a gente vai fazendo perguntas para ver se ele entendeu aquela história, essa é a parte oral deles, como te falei. E a escrita ele pode estar produzindo o desenho, se ele desenha casa, você aproveita e escreve a palavra casa. Eles vão produzir, eles vão escrever a palavrinha: CASA. Da oralidade e dentro português, eu trabalho o auto ditado, é muito bom. Eu trabalho muito com eles (...). É assim, que nem ‘CASA’, nós estamos trabalhando a letra C, cebola etc. Esse auto ditado nós vamos trabalhar só com as palavrinhas que começam com C. Um outro dia o C pode estar no meio da palavra (...). Então, CASA, se você for perguntar para eles como que começa, eles vão dizer que começa com A, ou CA. Ai isso. “o CA não é só CA” “ele tem outra letrinha ouve a tia (Isabele) falar, CA” ai eles falam “A”. Lógico porque eles percebem as vogais. Mas eu vou falando e destacando que tem mais uma letra, até que eles dizem “C”. O SA, eles dizem “A”, eu pergunto até eles, eles dizerem “S” (...). É mais difícil, eu vou corrigindo, vou falando. Você vai ver, eu vou te mostrar, eles já estão bem sabidos. Que nem eu vou fazer o cabeçário, vou escrever ‘Dourados’, sozinhos eles não conseguem, mas junto com a tia (Isabele) eles conseguem. Então eu falo “como é que é o cabeçário, a tia (Isabele) esqueceu, como ontem nós trabalhamos até às nove, eu esqueci como que escreve Dourados”. Ai eles vão “D” “O”, sempre tem aqueles que desenvolvem mais (...). O caderninho deles é bonito, você vai ver, vou te mostrar. Assim, quando eles vão para a primeira série, a professora ama, porque a escrita grossa já está bem trabalhada. No caderno tem linha, tem margem, então agente trabalha muito com eles. Você vai ver, no caderninho, no começo é tudo bolinha, bolinha. Depois eles já conseguem utilizar corretamente. No começo do ano (...) eu pergunto quem são vocês e eles desenharam, aqueles desenhos compridos, depois no final do ano eu dou a mesma atividade, eles vêem a outra e querem apagar o que eu fizemos. É a mesma atividade qual é o seu nome e desenha como você é. (Professora **G**)

Indagamos a referida professora sobre o tipo de letra que trabalha. A mesma responde: “na pré-escola só com a bastão [imprensa maiúscula].”

Dissemos: “e a leitura, você ensina? Quais autores você mais gosta?”

Sim, mas eu não tenho específico o nome dos autores, eles trazem livrinhos de histórias, ai eles mesmo que escolhem: “a gente quer a história do canguru Gugu.” Então ai eu conto a história para eles, ou eu faço uma dramatização da história quando eu já conheço (...). Mas eu leio histórias que eu não conheço. Como o dia que eu contei a “história do Pan”, é uma lenda, não é? Eu achei muito feia, contei a história em partes, cada dia contava um pedaço, então criou aquela expectativa na continuação, eles gostaram, nossa! Mas eu gosto mesmo é de dramatizar, (...) sei muitas histórias, de memória mesmo. Tem duas histórias que são antigas que eles amam, então, eu digo “Vocês querem que eu conte a história do chapeuzinho vermelho, dos três porquinhos?” Amo...

dramatizar por que daí faço um estardalhaço mesmo (...). A vida inteira sempre contei [risos] não sei se fiquei muito artista [risos]. Na dramatização eles amam, bato na porta, faço aquele escândalo. Então eles assustam, engraçado eles sempre assustam do mesmo jeito. Eu faço aqueles “Huaaa”, eles adoram, já ficam preparados para aquele momento. Toda vez (riso) que eu conto eles já ficam preparados para aquela hora. Eles adoram, eles pedem “tia você conta do chapeuzinho vermelho?” Ai eu vou lá e pego livrinho [eles dizem] “ah, não, daquele jeito que você conta”. Mas o bom da leitura é que você faz e mostra as figuras, (...), ai eles querem o livrinho para eles ver. Ai dá aquela confusão que todos querem. Era bom que tivesse vários iguais, vários livros, ai nossa... (Professora **G**).

A professora mostra que lê e conta histórias. Durante a entrevista ela explica que ao ler histórias que ainda não leu, verifica se é adequada para a idade. Consideramos esse exercício estimulante.

O planejamento da referida professora é semelhante ao da professora **D**, é um planejamento tradicional, com objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação. Do mesmo modo as professoras da escola se reúnem para elaborar, conseguem, inclusive, reunir as professoras do matutino e do vespertino.

O planejamento está centrado no ensino do código alfabético, no ensino de numerais, na adição e subtração.

6.4 Revisão dos conceitos

No subtítulo 5.1 apresentamos o conceito de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita das professoras. Extraímos das falas os elementos que poderiam responder ao “o que é ensinar?”

Na medida em que vamos procurando entender “o motivo” e o “como ensinar” passamos a ter uma idéia mais completa do significado dos conceitos. Desse modo, vamos compreendendo melhor as falas. Conforme Vygotsky (1991) o pensamento se expressa aos poucos, o que foi pensado em um rápido instante é dito com muitas palavras. Dizer o que se pensa é uma operação inversa difícil, o sujeito faz um esforço para se expressar.

Além disso, conforme Amorim (2004) a pessoa que fala, muitas vezes, não revela tudo que pensa, mas deixa sinais sobre suas concepções. Para nós, ouvir as falas, transcrever as gravações e, além disso, pedir explicações sobre algum aspecto, ir à sala de aula, ver um pouco do trabalho, ler os cadernos das crianças, ler o PPP e o planejamento nos auxiliam a compreender as falas das professoras.

Assim, os discursos que ainda guardavam alguma semelhança foram se mostrando diferentes.

Vimos que todas as professoras estão preocupadas em alfabetizar, em ler livros e contar histórias. Todas afirmam que as crianças de cinco anos não podem ser forçadas durante o ensino, que as crianças devem aprender conforme mostram interesse e vontade.

Mas alfabetizar ganha sentidos diferentes, conforme o entendimento de cada uma.

6.4.1 A fala da Professora C

Para a professora C tudo que a criança faz tem um significado. Assim, um rabisco, uma colagem, uma pintura, uma fala traz uma idéia, uma mensagem. Por isso, a professora passa a buscar qual é o significado, qual é a importância que tem para a criança.

Essa professora ao explicar esses significados mostra dificuldade na elaboração de sua própria idéia, tem poucas palavras para explicar. Porém, quando começa a discorrer acerca de sua prática, quando mostra os trabalhos das crianças e quando explica o planejamento, mostra o que quer dizer.

O discurso que está gravado e transcrito nos dá os elementos para entendermos os significados das falas da referida professora. E a análise dos documentos nos dá mais um elemento de compreensão, nos ajuda a entender a fala.

Assim, alfabetizar, para a professora C, é explorar o envolvimento da criança na música, no passeio, no recorte e colagem, na escrita e na leitura, para que ela amplie o seu conhecimento de mundo.

As frases “não forçar a criança” e “sem aquela cobrança” estão vinculadas às brincadeiras e à forma lúdica de aprendizagem.

A leitura está relacionada à utilização de livros de literatura, de Geografia e Biologia e de quadrinhas populares. E, o contar histórias está ligado aos contos que a professora guarda na memória.

6.4.2 As falas das Professoras D e K

Para as professoras D e K alfabetização significa ensinar o código alfabético, por isso primeiro ensinam a utilização dos cadernos, depois as vogais, as

sílabas, a seguir a formação de palavras e por fim a produção de pequenos textos. Aprender é uma tarefa que exige dedicação da criança.

A professora **D** concentra sua fala nos resultados, naquilo que as crianças já conseguiram aprender até o mês da entrevista, outubro de 2007. Assim, no tempo verbal presente, as crianças já sabem a letra de imprensa maiúscula, a letra cursiva e já lêem devagar, juntando as sílabas.

No tempo verbal futuro, essa profissional afirma que até o final do ano quatro ou cinco crianças lerão com desenvoltura.

A professora **K** trabalha com 19 crianças, dessas seis estão lendo e escrevendo bem as sílabas simples, em letra de imprensa maiúscula e cursiva, quatro estão lendo e escrevendo corretamente as sílabas simples em letra bastão e nove estão começando a decifrar e escrever as palavras.

Essas duas profissionais não falam do ensino da utilização do caderno, mas ao lermos os cadernos vimos que as crianças já sabem escrever na linha e a obedecer as margens. No início dos cadernos observa-se uma quantidade maior de exercícios mimeografados afixados e no final há maior quantidade de exercícios copiados da lousa.

A leitura é feita de livros de histórias infantis e livros didáticos. Além disso, contam histórias memorizadas. Consideramos essas leituras importantes para que a criança compreenda a função social da escrita.

Para elas as expressões “não forçar” e “sem aquela cobrança” estão ligadas à acolhida da criança na escola. A pré-escola é o início da escolarização, por isso o ensino deve ser realizado de forma que a criança goste da escola. As frases estão ligadas também a idéia de que se alguma criança não aprender a decifrar a professora deve aceitar, mas, para ela, é preferível que a compreensão do código aconteça.

6.4.3 A fala da Professora **G**

O trabalho da Professora **G** também se concentra no ensino do código. Realizamos a entrevista em setembro de 2007. No terceiro dia de conversas terminamos a entrevista e passamos a coletar os documentos, cadernos, planejamento e PPP. Entre esses documentos lemos os cadernos das crianças.

Ao fazermos essa leitura percebemos que os exercícios de coordenação motora, que, segundo a professora, são destinados ao entendimento da localização

espacial no caderno, visualização de margens e linhas, eram feitos em pequenos recortes de papel sulfite e colados nos cadernos. Os exercícios de coordenação motora são do tipo de emes, e vogais de letra cursiva, por exemplo: mmmmm, ooooooooo, iiiiiiiiiiiiii, aaaaaaaaaa, uuuuuuuuuuu, eeeeeeeeeee.

Esses exercícios de coordenação pedem a cópia em três ou quatro linhas, portanto, não é uma repetição longa.

Há também carimbos com exercícios de ligar a cenoura da direita com o coelhinho da esquerda, o osso ao cachorrinho etc.

Entendemos que com esses exercícios há a intenção do ensino de como escrever na linha, da esquerda para a direita.

Todos os recortes em papel sulfite mimeografados, onde aparecem desenhos, os quais são pintados pelas crianças.

Depois de sete ou oito páginas com esse tipo de exercício, iniciam-se a escrita das palavras do auto-ditado.

A maior parte das folhas do caderno são preenchidas com o exercício do auto-ditado em recortes de sulfite, com local estabelecido para a data, dia da semana, o tempo se está com sol, chuva, ou frio, um quadradinho para fazer o desenho do tempo, as linhas para escrever quatro palavras e um desenho de flor, animal, fruta etc.

A Professora **G** nos falou e depois mostrou como funciona o auto-ditado. Fomos a sua sala e ela fez o exercício com as crianças.

Ela iniciou com o ‘cabecário’. Perguntou para as crianças: “qual é o nome da nossa cidade?” “Como escreve?” “Com quais letras?” “Que dia de número estávamos?” “Que mês de número estávamos?” “Como é o nome do mês nove?” “Que dia da semana era? De feira, que dia era?”

As crianças respondiam a todas as perguntas em coro. Quando não acertavam ela mudava as palavras, até eles acertarem.

A seguir a professora conversou com as crianças sobre a importância da escovação de dentes e fez com que eles lembrassem que na semana anterior a dentista tinha feito exames em todos.

A conversa se estendeu e depois ela convidou para juntos fazerem o auto-ditado. Pediu uma palavra para começar. As crianças disseram “DENTE”.

Iniciaram a escrita da palavra dente. A professora ia perguntando com qual letra escrevemos a palavra “DENTE”. As crianças disseram “E”. Ela não concorda e

diz que tem outra letrinha antes. Duas dizem “D”. Ela diz: “o João e a Talita acertaram” e ela escreve a letra D.

Nesse ritmo a professora escreve toda a palavra “DENTE”. Ao terminar a palavra, pergunta: “qual iremos escrever?”. Uns dizem “escova”, outras dizem “pasta”, outras “boca”. E a professora escolhe as palavras: ESCOVA, CREMEDENTAL e BOCA.

Do mesmo modo que escreveu a palavra dente, passa a escrever uma por uma das outras palavras, em letra de imprensa maiúscula. Ao término pede para que as crianças copiem da lousa o exercício.

A docente, depois de esperar as crianças copiarem da lousa, olhar e corrigir um ou outro, as convida para fazer um novo exercício: “vamos contar as letras?” E passa a perguntar: “quantas letras tem a palavra ESCOVA? Qual a letra do começo? Qual a letra do final?”

No mês de setembro as crianças começaram a escrever no caderno, sem o recorte de sulfite.

Com esse trabalho a professora considera que, no tempo presente, as crianças já sabem escrever no caderno, com letra de imprensa maiúscula.

No tempo verbal futuro, ela entende que de três a seis crianças conseguirão “ler mesmo”, ou seja, ler palavras com mais fluência e entendimento. Sendo assim, essa profissional desenvolve o conteúdo mais lentamente que as professora **D** e **K**.

O discurso indica que a professora **G** trabalha da fala, para a palavra, porque conversa com as crianças e depois ensina a escrita de palavras. Por isso, entendemos que o “ler mesmo” é a leitura de palavras em letra de imprensa caixa alta.

6.5 Condições de trabalho para ensinar e aprender

A Professora **C** reclama das condições de trabalho. Reclama da pouca quantidade de livros, da demora da bibliotecária catalogar os poucos livros que chegam, da falta de espaço para as brincadeiras das crianças, da competição do espaço com outros professores, da falta de material didático.

Afirma que o estado de pobreza das crianças e o afastamento da família no desenvolvimento escolar também são fatores que geram dificuldades:

Eu acho assim. muitas vezes, hoje em dia é... a escola... ela está cumprido funções que muitas vezes é da família. A gente oferece o alimento, muitas

vezes guardo um prato a mais de comida para as crianças que eu sei que não tem em casa (...). No fim da aula eu dou (...). Então isso às vezes dificulta um pouquinho o nosso trabalho, a falta de condições deles.

Eu acho, assim, que é preciso a presença da família mesmo (...). A gente deveria conhecer essa família mais de perto, muitas vezes a criança chega na escola a gente não sabe de onde ela veio, é quem são os pais, quem é essa família, com quem ela vive (...). A gente está conversando com ela, só que acho que muitas vezes as informações que as crianças passam para nós não são suficientes para que a gente conheça realmente essa família e conheça a história (de vida) dessa criança. Isso às vezes dificulta o trabalho da gente. (Professora C).

Apesar das reclamações da falta de material, as paredes da sala da professora são cobertas de trabalhos das crianças. A sala é utilizada por duas professoras de educação infantil, no período matutino e vespertino.

Ela explica o que representam os trabalhos afixados nas paredes e fala de seu trabalho: “A minha sala é boa, é grande, tem banheiro [...]. O parquinho quando no início do ano, eu mesma limpei, tirei toco, tijolo quebrado para não machucar as crianças”.

A sala da Professora C é repleta de cartazes feitos pelas crianças, os cartazes são feitos com papel manilha. Há um varal de cordão, cheio de pinturas de tinta guache. Chama a atenção quatro cartazes grandes, com o desenho do contorno do corpo de crianças, todo pintado, desenhado e rabiscado com cores diferentes. Há na sala quatro alfabetos: um com a letra e uma figura, o R com o rato, o C com um cabritinho, feito pelas professoras; outro alfabeto somente com as letras de imprensa maiúscula; outro com papel laminado, recortado, cada letra acompanhada por uma palavra; e um cartaz com uma música, cuja letra é o próprio alfabeto.

Sentimos que ali há uma ‘luta’ para vencer as dificuldades:

O professor de Educação Infantil tem que brigar, brigar mesmo para não ser esquecido na escola. Eu não deixo meus alunos para trás, se tem material eu vou atrás (...). O professor de Educação Infantil tem que ser assim, lutar por seus direitos e de seus alunos (...). No sindicato também não falho, participo mesmo. (Professora C).

Outra queixa, é o sentimento de distância da SEMED, a falta de cursos aos professores da pré-escola da escola.

Eu acho que essa questão dos cursos, igual a gente às vezes discute aqui na escola, a gente está muito sozinha (...) eu acho que o que falta mais atenção da SEMED (...) Cursos com prática... é a prática mesmo, porque eu, eu enquanto professora, tenho dificuldade de estar trabalhando esse lúdico, eu ainda tenho muita dificuldade, e acredito, assim, que as minhas

amigas também tenham (...) As minhas colegas, as outras professoras, porque é uma questão assim complicada, não é fácil você trabalhar o lúdico, ali das sete as onze todos os dias. (Professora **C**).

A professora **D**, sente a falta de materiais e de apoio da escola. Considera que tem problemas de indisciplina de crianças, pois há crianças que não fazem o que se pede, não querem ficar quietas, não querem ficar dentro da sala.

Existe uma rotina de trabalho. Tento cumprir, fazemos orações, damos o recados, depois começamos a fazer atividades. Tem a hora do lanche. Mas eles saem para tomar água. A rotina ajuda a ter uma seqüência de trabalho, acho muito bom. É muito desgastante eles aprenderem a rotina. Saber o que pode, o que não pode. Ensinar isso demora uns seis meses. (Professora **D**)

Essa profissional se preocupa em conseguir um comportamento acomodado a um tipo de educação. Quer as crianças paradas, dentro da sala. Insiste pela obediência à rotina.

Suas queixas à condição de trabalho se voltam ao comportamento da criança. Seu modo de pensar se relaciona mais com possíveis problemas colocados nessa escola para o Ensino Fundamental.

Indagamos “como as crianças de cinco anos estão vivendo a pré-escola?”. Ela responde:

Não sei nem te dizer, para mim é tão novo isso. Antes eles vinham com seis anos. Mas, pelo menos para mim, esse ano eu não notei muita diferença, não. Apesar que eles estão vindo um pouquinho mais jovenzinho, assim (...). Mas pelo menos para mim eu não notei tanta diferença não. Eu acredito que vai ser muito enriquecedor. Porque eles vão ter que fazer a pré-escola, em seguida vão para o primeiro ano. Os que não conseguirem aquele objetivo de alfabetização, eles tem mais um ano para conseguir (...). Eu acho que vai ser bom sim, eu tenho pensamento bem positivo sobre isso. Eu acredito que aquelas crianças que tem um pouquinho mais de dificuldade elas vão se sentir mais amparadas. Eu acho que vai ser bom. (...).

A maior diferença é que eles são mais novos, no aspecto da maturidade eles são muito bebezões (...). São um pouquinho mais imaturos, mais mesmo assim, eu acho que não. Eles não tem muita dificuldade não, os que têm facilidade eles vão embora (...). Mas eu não notei muita diferença. Não sei as professoras de primeira serie como que elas estão vendo isso ai. (Professora **D**).

Ao não notar diferença entre crianças de cinco e seis anos nos leva a entender que faz o mesmo tipo de trabalho com crianças de idades diferentes.

Crianças de cinco e seis anos necessitam brincar, se movimentar. Uma criança de cinco anos deve participar de um trabalho que não sistematize a escrita em sílabas e letras. É preciso fazer um acompanhamento amplo, de forma que a criança aprenda a função social da escrita, desenvolva o desenho, aprenda palavras, o próprio nome, rimas, perceba a relação entre letras e sons, descubra que a escrita é uma representação da fala. É preciso que a criança brinque com alfabetos moveis, escreva palavras memorizadas, faça tentativas de escrita, invente símbolos, aprenda outros símbolos diferente do código alfabético, tenha a disposição vários materiais impressos, com vários tipos de textos, o professor deve ler e escrever para a criança. Mas, tudo isso, no meio as brincadeiras, jogos, leituras, teatros, tendo como objetivo o desenvolvimento de todo o ser da criança. A pré-escola que centra o trabalho pedagógico na alfabetização restrita causa prejuízos ao desenvolvimento infantil.

A sala da Professora **D** é espaçosa, com mesinhas, cadeirinhas, um armário e uma lousa grande. Além disso, na área externa, há um parquinho exclusivo para a pré-escola e primeiras séries.

Nas paredes da sala, estão colados: pinturas de desenhos mimeografados um de cada criança (um coelhinho e uma cesta de flores); o alfabeto em letra maiúscula de imprensa; os numerais de zero a vinte; uma letra de música sobre o alfabeto; uma cartolina com as sílabas PA, PE, PI, PO, PU, e um trabalho decorativo de (E.V.A.) feito pela professora.

A professora considera sua sala funcional para os trabalhos cotidianos.

As reclamações da professora **K** são diferentes, apesar de trabalhar a alfabetização em sentido restrito, ela pensa que não deveria ser desse modo. Pensa que a pré-escola deveria ser como o CEIM ter mais brincadeiras. Mas a escola é lugar de alfabetizar, e esta é a preocupação de todos os profissionais. E, além disso, reclama da falta de cursos específicos de Educação Infantil.

Eu acho que é a falta de cursos de Educação Infantil. A gente não está tendo cursos de acompanhamento, quando eu entrei tinha, mas agora não tem. Parece que a gente está sendo deixado de lado. Na escola parece que está meio esquecido. Falta formação, não está vindo nada de material, o que agente tem é o que já tinha, mas material pedagógico é muito pouco. (Professora **K**).

Questionamos: “Quando falo “Secretaria de Educação”, quem está mais perto de você: a equipe do Ensino Fundamental ou a equipe da Educação Infantil?”

Olha, eu acho que... do Ensino Fundamental (...). Assim, a Educação Infantil da escola é mais tratada como Ensino Fundamental mesmo. Não tem aquela coisa, é da Educação Infantil, então vamos ter um tratamento diferenciado, não tem. É deixado tudo no Ensino Fundamental. Tem a Coordenadoria de Educação Infantil e a de Ensino Fundamental, mas, nós ouvimos mais é o Fundamental, mesmo. Esse ano não teve formação nenhuma para o pré, se teve não chegou a nossa escola. Vai ver que, como temos apenas uma sala de pré de manhã e outra a tarde... De tarde estou sozinha aqui, vai ver que esqueceram, a nossa escola é das pequenas. (Professora K).

Percebemos na pré-escola da escola a falta do trabalho da Coordenadoria de Educação Infantil/SEMED. Essa percepção não advém apenas da fala dessa professora, mas de todas as professoras entrevistadas das escolas.

Perguntamos à mesma profissional: “Quais brincadeiras são as mais comuns entre as crianças?”

O que eles mais gostam é brincar de faz-de-conta, eu tenho brinquedo na sala, como eu te falei, carrinho, coisas de casinha, boneca. Então eles puxam a cadeira, e já faz a casinha em um canto. Embaixo da mesa também faz a casinha e pega as cadeiras para fazer de ônibus para passear. Então o que eles mais gostam é a brincadeira livre, o faz-de-conta. (...)

Os pais trouxeram os brinquedos, nós pedimos, então eles trouxeram. É como eu te falei, tem uns dois ou três anos que nós não recebemos materiais para a pré-escola, nem material pedagógico, nem brinquedo, nada, nada, nada. Então, no início do ano nós pedimos para os pais, até brinquedos usados para a gente poder estar trabalhando. É o que a gente tem. (Professora **K**).

Diante da afirmação, questionamos: “Você consegue levar as crianças para brincar toda semana ou tem semana que não?”

Tem semana que eu não consigo levar (...).

(...) O que dificulta mais é o problema de espaço, mesmo. A quadra é utilizada pelo professor de educação física e o pátio, a gente tem aquele fundo onde tem umas árvores, mas também é utilizado para leitura fora de sala de aula, então é bem disputado por outros professores. Muitas vezes está tudo ocupado. (Professora **K**).

A escola da professora **K** é a que apresenta as condições de trabalho mais difíceis. Não tem parquinho, tem pouca área calçada, é uma escola pequena, com apenas uma sala de pré-escola. A professora se sente um pouco solitária como profissional da Educação Infantil. Além disso, as outras profissionais interferem no trabalho dela.

Essa professora é a única que tem uma caixa de brinquedos e tem quatro fantoches que usa para ler e contar histórias. Ela se considera uma professora de Educação Infantil, que realiza um trabalho equivocado. Porém, não consegue fazer diferente. A única reação que consegue ter é deixar as crianças brincarem um pouco no final da aula, mas como ela diz, “assim, mesmo sou muito criticada.”

Perguntamos à outra profissional, Professora **G**: “Você está satisfeita com a profissão de professora da Educação Infantil?”. Ela responde:

Com as crianças sim (...). Mas tem hora que eu fico pensando (...), falta muita coisa para o professor. Fica muito na teoria. É... A prática fica muito pobre. É muito pobre, falta material didático. Com essa parte eu não estou satisfeita (...). Para o professor fica lousa e giz. Ainda mais com o professor de educação infantil, é muito pobre para isso (...). Vou te contar uma coisa, tem crianças muito pequenas, tem criança que chupa chupeta, tem criança que toma mamadeira em casa. É complicado isso. Então, eu penso que teria que ter mais material, mais material para eles brincarem (...). Então não tem material para trabalhar a arte para desenvolver as brincadeiras. O professor está cansado de ser criativo. A escola não tem parquinho para a pré-escola, tenho que trabalhar mais é dentro da sala de aula (...). Às vezes fico na pequena área, no corredor em frente da minha sala, ali, você sabe naquele espaço. (Professora **G**).

Essa profissional, apesar de perceber a necessidade da criança, se mostra acomodada à situação, afinal “o professor está cansado de ser criativo.”

Outra dificuldade apresentada pela professora é a idade das crianças. Ela percebe que precisa se aproximar mais das discussões da área da educação infantil e compreender melhor o significado do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Reclama que não tem parquinho e encontra a alternativa de brincar dentro da sala e na pequena área em frente à sala. Atividades consideradas muito importantes na pré-escola.

Dissemos: “então, as crianças brincam... a brincadeira...”

A brincadeira... a maior parte... é com o professor de educação física. É como eu te falei não temos espaço, não temos parquinho, quando brincamos, brincamos na frente da sala (...), naquela... naquele corredor que forma uma área. Tem aquela brincadeira comum deles, mas dá para retomar a amarelinha, a cabra cega, ainda dá para você desenvolver (...). É bom... descansa as crianças. Mas não tendo espaço fica complicado (...). Tem um tanque de areia, mas ele fica aberto, não tem proteção (...), então eu tenho medo de levar eles lá, porque os animais defecam lá, é perigoso uma doença de pele (...). Então sinceramente eu prefiro não levar. Agente explica que o gatinho vem lá... se tivesse tratamento se fosse coberto com lona... ai dava. A gente brinca, então na porta da sala e daí dá para retomar aquelas brincadeiras antigas. (Professora **G**).

A fala indica que as brincadeiras estão a cargo do professor de educação física, mas ela consegue resgatar algumas brincadeiras tradicionais em frente à sua sala de aula.

Reclama também do tanque de areia, local onde não tem confiança de levar as crianças. Portanto, as brincadeiras são realizadas na sala e em um pequeno espaço fora da sala.

Nessa escola, o bloco da pré-escola é recém construído, a professora se mostra muito satisfeita com a sala nova.

Nas paredes da sala, estão coladas pinturas de um desenho mimeografado, em lápis de cor, um de cada criança; no varal de cordão, estão expostos pinturas de tinta guache; há quatro desenhos grandes, do tamanho de duas cartolinas, com um desenho mimeografado que forma um quebra-cabeça, cada parte foi previamente pintada pelas crianças e depois colada; há um alfabeto que dá destaque às letras de imprensa maiúsculas, cada letra está acompanhada por uma figura; e uma seqüência de numerais de zero a nove.

Apesar das queixas, a professora entrevistada se mostra satisfeita com seu trabalho. Afirma que a coordenadora da escola considera que seu trabalho está no caminho certo.

Assim, professora e coordenadora concordam que a pré-escola desempenha corretamente a sua função no processo de alfabetização da criança.

6.6 As diferentes linguagens

As falas que foram apresentadas anteriormente trazem alguns significados no que se refere à prática pedagógica direcionada às múltiplas linguagens.

Vejamos a fala da Professora **C**.

Essa docente traz as diferentes linguagens ligadas ao conceito de ensino da leitura e da escrita. Alfabetizar em sentido amplo é uma das funções da pré-escola. Assim, as brincadeiras, os desenhos, a pintura, o recorte e a colagem, a fala, a leitura, o contar histórias e a linguagem matemática, desde o início do discurso, estão diretamente relacionados.

Para a professora **C**, o motivo de ensinar-aprender a ler está articulado à ampliação do conhecimento de mundo da criança. O “como ensinar” está relacionado à busca de significados dados pela criança. Como ela afirma “através de um rabisco,

de uma pintura, de uma colagem, ou até mesmo, assim, de uma fala [...] da criança, tudo aquilo tem um significado para [a criança] e para nós também”. A partir desse significado, a professora procura desenvolver uma atividade.

A referida profissional dá importância também às linguagens presentes em outras áreas do conhecimento, como a Geografia e a Biologia.

Fizemos outra pergunta à professora: “quais brincadeiras as crianças mais gostam”. Ela diz:

Gostam de muitas... é ... tem aquela brincadeira dirigida onde eu, eu proponho para eles a brincadeira, “vamos brincar disso e tal”, de repente uma brincadeira que eles não conhecem, aí eu vou explicar para eles como é que é a brincadeira e nós vamos brincar (...). Também tem aquela brincadeira que eu pergunto para eles do quê que eles querem brincar, “você vão brincar de casinha?” (...) Igual a gente, ontem mesmo nós montamos uma casinha na sala, vamos brincar de casinha, eles trazem seus brinquedos, deixo eles livres e fico observando a forma como eles brincam também e, e eu acho que através da brincadeira até a gente tem, assim, (...) mais possibilidade de conhecer essa criança, o mundo que ela vive, a família, porque ela se expressa muito através da brincadeira. (...). [As crianças gostam], então, de tudo um pouco (...), das atividades, igual eles gostam muito de ouvir histórias, de ouvir músicas, cantar, gostam de pintar, desenhar, de brincar, gostam de escrever da forma deles. Ali são símbolos, não é? [mostra um cartaz com símbolos inventados pelas crianças, misturado com letras]. Que a gente chama de símbolos, porque às vezes a, a criança ela faz um, um agrupamento de letras e vem e trás e pergunta: “o que está escrito?” Para nós adultos aquilo ali às vezes não significa nada, só que para ela tem um significado (...). (Professora **C**)

Essa fala confirma que a ludicidade está articulada a todas as atividades. A Professora **C** compreende que a criança se expressa por meio de diferentes linguagens.

O cartaz que ela mostra com símbolos inventados pelas crianças é um exercício importante para a compreensão da criação de símbolos.

Segundo Luria (1988), a criança desenvolve a escrita por imagem, isso ocorre quando ao desenhar ela pretende registrar um acontecimento e utilizá-lo como recurso de memória. Outro recurso é a criança inventar traçados que para ela representam algo. Esse recurso geralmente é estimulado por um escritor mais experiente.

A professora **C**, ao estimular a invenção de símbolos pelas crianças, auxilia também a compreensão de símbolos da convenção social, aproximando-as da escrita convencional.

A professora **D**, em seu conceito de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, entende que a criança tem hora para tudo. Tem horário para o desenho, para a

escrita e para a leitura. Seu conceito mostra uma separação no trabalho com as diferentes linguagens, as quais deveriam estar articulados.

O motivo de ensinar-aprender está no interesse dos pais, pois ensina porque as famílias querem. Desse modo, a leitura e a escrita não são linguagens, são conteúdos exigidos por outros para serem aprendidos.

Ao falar sobre o ensino da escrita, aborda a produção de pequenos textos, pois as crianças já sabem escrever pequenos textos. Percebemos que o discurso está centrado na escrita, nesse momento não há menção sobre outras linguagens, que poderiam sustentar esse ensino.

Apesar de haver essa desarticulação, a professora, quando questionada, fala de maneira breve sobre a brincadeira, os desenhos e a oralidade. São falas curtas, com poucas palavras. Diante disso, perguntamos quais as brincadeiras que as crianças gostam. Ela afirma:

Eles gostam muito da amarelinha (...). Eles gostam de historinha, música. De tudo um pouco (...). Gostam de futebol, os meninos (...). Tem uma mãe que vem aqui na escola, tipo um amigo da escola, ela traz cedezinho da Xuxa, as crianças cantam. Aprendem os números, as parte do corpo humano. (Professora **D**).

Perguntamos “você sai quantas vezes por semana sala de aula?” Ela responde: “Ultimamente, tenho saído todos os dias (...). Vamos ao parquinho e eles brincam bastante... depois do recreio, 4:00 horas eles já saem. Eles formam os grupinhos, eles brincam. Principalmente quando, quando está calor.”

Dissemos ainda “as crianças brincam na sala de aula...” A professora complementa: “É... Na sala de aula não tenho brinquedos, mas uma vez por semana eles traziam brinquedos, mas ultimamente não tenho mais trabalhado com brinquedos”.

Em seguida levantamos a seguinte questão: “E o desenho deles está desenvolvido?”

Nossa está bem desenvolvido mesmo. Eles pedem “tia dá uma folha”. Conto uma historia e dou um desenho, mas muitas vezes eles pedem “quero desenhar” ai eu deixo eles desenhar livremente(...). O desenho mineografado eu trabalho pelo menos um por dia. Coloco escrita de palavras, os números (...). O mimeografado é mais para trabalhar conhecimento de palavras, números, higiene. O conteúdo mesmo. (Professora **D**).

Fizemos mais uma pergunta que trata das diferentes linguagens, perguntamos quais das atividades ela considera mais importante para o desenvolvimento da criança. Com esse questionamento a professora afirma a importância de todas e reconhece que uma complementa a outra.

A fala indica que a docente sabe que as diferentes atividades se complementam. Mas não as entende como linguagens distintas e inter-relacionadas. Por isso, cada uma tem seu horário, não fazendo parte de um planejamento que contemple o desenvolvimento global da criança.

A professora **K** permite poucas brincadeiras dentro da própria sala, pois raramente consegue um espaço no pátio.

Geralmente elas gostam de brincar com os fantoches, tenho quatro fantoches. Eu uso para ensinar as letrinhas. Mas agora eles já sabem as letrinhas, então, agora eles usam só para brincar, mesmo. Então eu brinco, faço vozes, eles gostam. Ai eles começam a brincar sozinhos, dali a pouco vai todo mundo para minha mesa, para me chamar, brincar com o fantoche. Ontem mesmo a gente estava brincando, e, assim, “professora vamos brincar de aniversário?” “mas como é? eu não sei.” “Faz de conta que o Fábio está fazendo aniversário.” “Há então vamos cantar parabéns.” “Então vamos.” Aí cantamos parabéns. Então, assim, eles gostam da minha participação, mas quando estão brincando de casinha, ai eles não me incluem. A gora quando é fantoche e massinha, ai eles procuram me incluir. (Professora **K**).

Sobre as brincadeiras perguntamos: “Você propõe algumas brincadeiras especiais para elas?”

Olha, especiais... Eu acho que não. Geralmente são as brincadeiras que a gente costuma fazer mesmo. A gente brinca dentro da sala mesmo, de corre cutia, vivo morto, brincadeira de roda. No ano passado nós estudamos o folclore e resgatamos a amarelinha, brincadeiras, assim, que de certa forma ficam esquecidas. (Professora **K**).

Nesse caso, também não vimos uma relação estreita entre o trabalho de ensino da leitura e da escrita e as brincadeiras. A fala indica que o brincar é sempre compreendido como um momento de descanso do trabalho de alfabetização.

Novamente, perguntamos: “E o desenho, as crianças gostam de desenhar?”

Adoram desenhar. A parte que eles mais gostam é o desenho. A qualquer momento elas gostam de estar desenhando, elas terminam a atividade mais rápido, para estar um pouquinho mais adiantado para desenhar. Em qualquer pedacinho de papel elas usam (...). Vão à minha mesa pedir para desenhar. Tem uma menininha que adora desenhar, ela mora com a mãe, então todo dia ela pega os pedacinhos de papel, que sobram das

atividades, ela escreve o nome dela, desenha, dobra e guarda para levar para o pai dela. Então, eles gostam bastante, principalmente, do desenho livre. Gostam também quando eu faço dirigido, peço para desenho o que eles fizeram no dia de ontem. Mas livre é mais interessante, cada um faz o que quer. (...).

(...) Eles gostam desenhar é... Eles desenharam, eles [próprios] fazendo alguma coisa, ou a casa, a casa é uma coisa que aparece muito no desenho. Desenharam aquilo que é importante para eles, a casa, a família, brinquedo, árvore, a paisagem onde eles vivem. (Professora **K**).

Essa professora consegue trabalhar em maior quantidade o desenho livre e o dirigido, utilizando em menor número de vezes de desenho mimeografado. A sala de aula tem exposto três desenhos livres, um de cada criança. No caderno das crianças, pudemos ver uma variedade desse tipo de produção.

Essa profissional, apesar de centrar seu trabalho no ensino do código alfabético, ela consegue permitir algumas brincadeiras e o desenho livre da criança. Esse fato auxilia a criança a viver melhor esse momento da infância dentro da escola.

Passamos à análise da fala da professora **G**. O conceito de ensino dessa docente também concentra o trabalho pedagógico na alfabetização restrita, como dissemos, na utilização do caderno, no ensino de números, na subtração e adição. A leitura é feita com livros de história.

Do trabalho com outras linguagens, a professora contempla a oralidade, o desenho mimeografado, a brincadeira da amarelinha e da cabra-cega. Desenvolve as brincadeiras no espaço que ela considera possível: na sala e em um pequeno corredor.

Nesse caso, novamente, as linguagens são trabalhadas como compartimentos, já que não estão incorporadas ao conjunto do trabalho. Assim, a linguagem principal é a escrita, de modo que as outras linguagens aparecem como uma atividade de descanso.

Porém, a escrita causa cansaço. Assim, depois do cansaço vem o descanso, vem música, história, desenho, uma brincadeira na porta da sala. O cansaço inclui a escrita na lousa, o exercício mimeografado com palavras e desenhos para pinturas, carimbo, auto-ditado no caderno e na lousa e leitura da criança.

Outro aspecto a se destacar é a predominância do desenho mimeografado. Tanto a fala da professora, como os cadernos e os cartazes da sala, mostram que os desenhos livres são dados com pouca frequência.

Acreditamos que a prática docente na educação infantil deve priorizar a criação, estimulando o desenho, as pinturas, a modelagem, a construção de

brinquedos e objetos de forma livre. O trabalho do professor é garantir essa produção, e ser o mediador desse processo. Desse modo, não é só o professor que fala, dramatiza, desenha e, sim, o grupo de trabalho: professor e crianças. Nesse processo, cabe à criança a autoria da maior parte das atividades.

6.6.1 A linguagem oral

No que se refere ao desenvolvimento da oralidade, as professoras estão, cada uma ao seu modo, procurando contemplá-la. Porém, as falas do tipo perguntas curtas e repetitivas, com respostas em coro não formam um diálogo.

Por isso, é necessário que o professor de educação infantil procure planejar momentos específicos para estimular o diálogo. As rodas de conversas, as análises de contos, poesias, matérias jornalísticas, as lembranças de um passeio, de uma brincadeira, as brincadeiras livres, todos são momentos em que o diálogo flui.

O trabalho pedagógico que privilegia o diálogo é marcado pelo interesse coletivo, quando os sujeitos caminham em direções semelhantes. O professor está preocupado com os interesses das crianças, porque acredita que com isso consegue desenvolver adequadamente sua prática docente, sendo esse o seu próprio interesse. A dialogicidade, a troca de idéias, o compartilhar entre as crianças, os professores, os coordenadores escolares, devem trazer, por opção, o motivo do trabalho.

6.7 Os diferentes interesses

A seguir passamos a buscar entender os interesses presentes na escola, que agrega os seguintes sujeitos: professoras, crianças, pais e responsáveis, coordenadoras pedagógicas da escola e Coordenadoria de Educação Infantil/SEMED. Sabemos que cada um apresenta interesses individuais, mas também comungam de interesses comuns. Nesse sentido, vamos analisar como as professoras percebem os interesses dentro da instituição.

A prática da professora **C**, por exemplo, caminha no sentido da forma lúdica de aprendizagem da criança. Exclusivamente nesse fato, os interesses da professora e das crianças estão de acordo.

No caso da coordenadoria de Educação Infantil/SEMED, percebemos uma contradição, pois, ao mesmo tempo que divulga a idéia da necessidade do trabalho lúdico, mostra também um distanciamento das pré-escolas das escolas.

O discurso de três professoras e de uma coordenadora da escola se mostra alheio às discussões atuais presentes nos encontros de professores da educação infantil, bem como, nas elaborações teóricas sobre a área. Percebemos ainda a falta de formação continuada das professoras da pré-escola.

As professoras **D**, **G** e **K** mostram divergência em relação aos interesses das crianças. Estas querem brincar, mas o ensino está centrado na alfabetização restrita. E o objetivo das professoras em alfabetizar no sentido restrito está de acordo com o interesse dos pais e da coordenação das escolas onde trabalham.

Assim, as escolas mostram que o interesse maior é o ensino da leitura e da escrita, fazendo da pré-escola uma preparação da criança para o Ensino Fundamental, no sentido de perseguir mais os objetivos desse nível de ensino e de esquecer os objetivos específicos da pré-escola.

Conforme as entrevistas, na primeira série, com crianças de seis anos, ocorre a predominância do ensino da leitura e da escrita e a secundarização de outras linguagens. Dessa forma, a pré-escola constitui-se em um prolongamento desse tipo de primeira série.

Atualmente, há um agravante, a criança da pré-escola quando aprende a ler e a escrever, no ano seguinte, pode passar para a segunda série, conforme solicitação dos pais.

Na Rede Municipal de Ensino, a primeira série e a segunda série são consideradas como Bloco Inicial de Alfabetização, por isso há mobilidade entre as duas séries, como mostra o documento BIA (SEMED, 2008).

Desse modo, a criança que aprende a ler e a escrever na pré-escola, atingindo a leitura e escrita de pequenos textos, deixa de frequentar a primeira série. Nesse caso, a pré-escola torna-se uma preparação para a segunda série.

Além disso, as primeiras séries, em muitos casos, foram colocadas em uma sala antiga de pré-escola. Contudo as mesinhas e as cadeirinhas foram retiradas. Assim, as crianças dessa série estão desacomodadas em mesas e cadeiras grandes.

Não é possível ampliar a discussão sobre o assunto, pois não é objeto de nossa pesquisa, então, cabe, nesse caso, uma outra pesquisa. O que podemos perceber é a contradição de que a SEMED não obriga a alfabetização na pré-escola,

mas a criança nos primeiros quarenta dias de frequência na primeira série passa por uma avaliação, se ela souber ler e escrever é remanejada para a segunda série.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de professores de Educação Infantil de quatro a cinco anos e as práticas geradas por esses conceitos. Com isso, pudemos apresentar: um estudo que mostrou a concepção de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva histórico-cultural, a qual possibilitou um entendimento sobre a prática pedagógica na educação infantil. Além disso, mostramos alguns aspectos da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS; apresentamos a forma como se apresenta o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nos PPPs, e analisamos as falas das professoras, suas concepções e suas práticas.

Desse modo, a teoria histórico-cultural apoiou todo o processo de pesquisa e de análise. Aprofundamos o estudo na teoria e apresentamos nos Capítulos iniciais os elementos que orientaram o nosso olhar sobre o objeto de pesquisa. Escolhemos a Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS como local para encontrar os sujeitos elaboradores de concepções e realizadores de prática, os quais nos deram os dados necessários para buscarmos as respostas.

A partir da perspectiva histórico-cultural compreendemos a necessidade de ouvir os sujeitos pesquisados. Ouvir o que pensam sobre ensino-aprendizagem na Educação Infantil em geral e, especificamente, de leitura e de escrita. Assim, para entendermos as vozes, foi preciso conhecer um pouco os sujeitos, ampliar o campo de visão, buscando entender o contexto.

Conhecer esse contexto tornou-se possível com o estudo dos principais aspectos da constituição da Educação Infantil da REME de Dourados-MS, do estudo da proposta pedagógica da REME, da análise dos PPPs das instituições onde as professoras entrevistadas trabalham, da leitura dos planejamentos de ensino e dos cadernos e trabalhos das crianças, como também do conhecimento do local de trabalho, das entrevistas e conversas anteriores e posteriores à entrevista propriamente dita.

O estudo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS mostrou que as professoras realizam sua prática em um sistema educacional que passa por alguns movimentos recentes.

Desses movimentos podemos destacar:

- as salas de pré-escola que estavam sob a responsabilidade da Rede Estadual foram assumidas pela Rede Municipal de Ensino no ano de 1999;
- as creches que estavam sob a gestão da Fundação Pró-Social foram integradas à Rede Municipal de Ensino a partir do ano 2000, conforme exigência da LDBN 9394/96;
- o COMED, criado em 1999, definiu, no ano de 2000, o significado de Educação Infantil, sua finalidade, seus objetivos, a necessidade de elaboração de proposta pedagógica. Ainda normatizou a criação e o credenciamento dos estabelecimentos de Educação Infantil, bem como, estabeleceu critérios para a realização da supervisão técnica.
- o estabelecimento da Educação Infantil como um direito da criança, prevista na Constituição de 1988 e reafirmada na atual LDBN, em Dourados, significou:
 - a) a responsabilização do Sistema Municipal de Ensino pelas creches que eram administradas pelo Pró-social;
 - b) uma lenta ampliação do número de vagas para as crianças, de forma que, no ano de 2007, percebe-se, pelos dados do INEP, o total de 1.966 matrículas nas creches e 4.358 crianças nas pré-escolas públicas e privadas. O baixo crescimento pode ser percebido quando comparamos esses dados ao número da população, que, pelos dados do IBGE de 2001, eram de 12.688 crianças de zero a três anos, e de 10.037 de quatro a seis anos de idade;
 - c) o aumento da contratação de professores formados em nível superior nas creches e pré-escolas.

Porém, no CEIM, no ano de 2007, apesar de verificarmos o aumento da contratação de professores com nível superior, esse profissional continua sendo minoria. Pois representa apenas 34,66% daqueles que trabalham diretamente com a criança. Isso ocorre quando somamos o número de professores, recreadores e estagiários. Acreditamos que o fato de o professor ser minoria no CEIM dificulta a implementação de uma proposta pedagógica vinculada ao objetivo de promover o desenvolvimento da criança.

- Até o ano de 2008, a deliberação/COMED N° 28/2006 define a Educação Infantil como um direito da criança de zero a seis anos. Delimita o período de 2006 a 2010 como um tempo necessário para fazer a passagem da criança de seis anos para o Ensino Fundamental, em cumprimento à Lei N° 11.114/2005. Assim, nos anos de 2007 e 2008 as instituições onde as professoras entrevistadas trabalham já estão com turmas de crianças de cinco anos. Esperamos que no tempo demarcado seja efetivada formas de avaliação do trabalho pedagógico.
- A Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, em termos normativos, busca cumprir a legislação nacional. Organiza-se de forma a garantir o mínimo de condições o trabalho aos professores. Contudo, esse mínimo se mostra insuficiente para uma educação infantil de qualidade. Pudemos perceber esse fato durante nossas conversas com as professoras e conhecimento dos CEIMs, que possuem salas improvisadas, falta de moveis, brinquedos e escassez de materiais pedagógicos. Nas pré-escolas das escolas, faltam materiais pedagógicos, brinquedos e condições organizacionais, e falta também conhecimento para a maioria das profissionais entrevistadas, para que estas desenvolvam o trabalho pedagógico específico com a infância.
- As mencionadas condições organizacionais e falta de conhecimento das professoras da pré-escola das escolas a cerca do trabalho específico com crianças pequenas, entendemos que seja fortalecida pelos seguintes fatores:
 - a) pela forma distante de atuação da Coordenadoria de Educação Infantil/SEMED e maior proximidade com a Coordenadoria de Ensino Fundamental;
 - b) é provocada pela escassez de cursos de formação continuada com as temáticas da educação infantil;
 - c) além disso, o envolvimento das professoras de pré-escola com os objetivos de alfabetização perseguidos pelas professoras de primeira e segunda série exerce pressão para que seja realizada uma alfabetização em sentido restrito na pré-escola das professoras entrevistadas (com exceção da escola da Professora C).

Esses aspectos que destacamos mostram um pouco do contexto vivenciado pelas professoras entrevistadas. Apresenta alguns elementos que nos dão a dimensão de como o trabalho do profissional professor ainda é algo novo no CEIM e que precisa de apoio em uma instituição que historicamente tem objetivos voltados para a forma assistencialista de atuação. O conceito de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita das professoras é produzido nesse contexto e traz as marcas de um momento de mudança.

Na pré-escola da escola, percebemos que a professora de educação infantil vive cercada pelos objetivos de alfabetização restrita, predominante no Ensino Fundamental. Observamos ainda que sua formação continuada em Educação Infantil não está ocorrendo, devido à forma distante de ação da Coordenadoria de Educação Infantil/SEMED.

Prosseguimos nossa investigação e passamos a analisar a proposta da REME e os PPPs das unidades educacionais onde as professoras entrevistadas trabalham. Nesse processo, procuramos entender o conceito de ensino aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil.

A Proposta Pedagógica da SEMED para a Rede Municipal de Ensino de Dourados, no período de 2001 a 2008, é chamada de Reorientação Curricular. É fundamentada na teoria freiriana, tendo no método do tema gerador a forma de organizar o currículo e planejar o ensino.

A Educação Infantil é parte desse movimento, assim, em 2007, os CEIM anunciam em seus PPPs a utilização da metodologia do tema gerador.

Porém, nas escolas, no mesmo ano, já não há unanimidade, por isso encontra-se três tipos de planejamento: em forma de projeto, a forma tradicional e o tema gerador.

Entre as professoras entrevistadas encontramos nos CEIMs três profissionais que utilizam o tema gerador e duas que fazem um planejamento tradicional. Nas escolas, encontramos uma professora que faz uma junção entre o projeto de ensino e o tema gerador, e três que fazem um planejamento tradicional, abordando os objetivos, os conteúdos, os procedimentos e a avaliação.

O primeiro PPP (SEMED/CEIM, 2003a) dos CEIMs foi elaborado no período de 2002 a 2003. Era um documento padrão para todas as instituições. Foi escrito pelos técnicos da SEMED com a participação das coordenadoras dos CEIMs.

Fundamentou-se na teoria vygotskyana e definia o projeto de ensino como forma de planejamento do trabalho pedagógico.

Apresenta conceito de ensino-aprendizagem que proporciona a seguinte interpretação: mostra a necessidade de o professor realizar estudos para o conhecimento das temáticas que colocam a Educação Infantil como local de ensino e aprendizagem. Assim, o papel do professor é colocado como decisivo, cabendo a ele planejar, executar e avaliar as ações.

O conceito de ensino-aprendizagem desse PPP apresenta o desenvolvimento da linguagem oral como fator central. Desse modo, a oralidade deve ser estimulada nas brincadeiras das crianças, nas leituras de textos e nas atividades cotidianas de cuidado e educação.

O ensino-aprendizado de diferentes linguagens está articulado, de forma que o ensino da leitura e da escrita é tarefa do professor. Por isso, o professor deve buscar formas lúdicas de ensino.

O PPP (SEMED/CEIM, 2003a) apresenta a escrita da criança como um processo que tem origem na aprendizagem de vários tipos de representação da realidade. Entre esses tipos de representação destacam a imitação, o desenho, a pintura, a escrita inventada pela criança e a escrita convencional. Trata também da necessidade da leitura de histórias e poemas, da leitura de figuras e fotografias. De modo que o ensino não é apenas um treinamento imposto pelo professor, mas, sim, um processo estimulado pelo ambiente histórico e social.

Portanto, o conceito de alfabetização em sentido amplo pode ser claramente identificado nesse PPP, o qual traz uma redação explícita sobre o ensino-aprendizagem, a leitura e a escrita na Educação Infantil.

O PPP dos CEIMs foi reformulado em 2007, sendo finalizado no final desse ano.

Os quatro documentos por nós analisados possuem duas partes. A primeira parte foi elaborada pelas professoras, coordenadoras e recreadoras e a segunda pelos técnicos da SEMED, com a participação das coordenadoras de CEIM.

A primeira parte dos quatro PPPs analisados possui textos diferentes, mas conteúdos semelhantes.

Ao ler os documentos em sua integralidade, entendemos que a teoria freiriana, utilizada desde o processo de Reorientação Curricular, é predominante. Desse modo, os PPPs de 2007 definem o tema gerador como forma de planejamento

do trabalho pedagógico. Além disso, resguarda a concepção de desenvolvimento infantil e de avaliação presente no PPP de 2003.

A primeira parte do texto mostra estar em sintonia com as discussões presentes na área da Educação Infantil na atualidade, com questões discutidas em congressos científicos nacionais e internacionais.

Assim, apresenta análises sobre cuidado e educação, organização e utilização do espaço. Trata da necessidade de realizar um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da oralidade da criança por meio do diálogo e das brincadeiras livres. Anuncia o objetivo de estimular a expressividade das crianças, utilizando como instrumento a leitura, a escrita, os desenhos e a pintura.

Os PPPs de 2007 não tratam de trabalhos pedagógicos que estimulem o conhecimento específico da leitura e da escrita das crianças. A discussão sobre a prática direcionada para o desenvolvimento da leitura e da escrita e também de outras linguagens, estão disseminadas no texto, não utilizando o termo ensino.

Apesar disso, o conceito de ensino da leitura e da escrita pode ser identificado com as práticas da alfabetização em sentido amplo.

Quanto aos PPPs das escolas municipais, onde são oferecidas a pré-escola, no ano de 2007, entre os quatro PPPs analisados um deles busca cumprir as diretrizes da Reorientação Curricular. E, especialmente, na pré-escola há um trabalho para a definição do tema gerador (este é o PPP da escola da Professora C).

Mas nessa escola há uma junção do tema gerador com o projeto de ensino. De forma que o tema gerador transforma-se em questão para ser estudada dentro do projeto de ensino.

Entendemos que, na pré-escola dessa unidade escolar, esta foi a forma encontrada para que as professoras pudessem continuar a trabalhar com o projeto de ensino e, ao mesmo tempo, assumir a Reorientação Curricular proposta pela SEMED. Compreendemos que esta foi uma maneira de negociar, pois as professoras não queriam abandonar a elaboração de projetos de ensino.

O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nesse PPP tem como base o desenvolvimento da oralidade da criança. A fala deve ser estimulada com as cantigas, com as rodas de conversas e as leituras de histórias e de diversos tipos de textos. O ensino da leitura e da escrita está articulado ao trabalho pedagógico voltado à oralidade e a outras linguagens. Assim, a alfabetização, em sentido amplo, pode ser

claramente percebida. Nesse PPP, o termo ensino é utilizado e o ensino da leitura e da escrita é tema de análise.

Os PPPs das outras três Escolas Municipais, datados do ano de 2007, estão fundamentados principalmente nas Diretrizes Curriculares e nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEIs). Observamos que nesses documentos não há um vínculo forte com a Proposta de Reorientação Curricular, de modo que as referências principais são os documentos elaborados pelo MEC.

Os mesmos apresentam objetivos amplos de formação do cidadão e objetivos específicos direcionados para a Língua Portuguesa, Matemática e conhecimento da natureza e sociedade.

Em síntese, nesses documentos, os objetivos não prevêm a sistematização do código em letras e sílabas. Porém a organização é disciplinar e coloca, em primeiro lugar, o ensino dos conteúdos e, em segundo lugar, a forma lúdica de aprendizagem da criança.

Depois de termos mostrado a forma como se define o trabalho pedagógico direcionado para o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança nos PPPs, passamos a apresentar uma síntese da análise das falas das professoras entrevistadas.

Inicialmente, quando ouvimos e transcrevemos as entrevistas, as falas pareciam semelhantes, todas as professoras falavam da importância das brincadeiras, da ludicidade, da leitura de histórias e da produção de desenhos.

Iniciamos o processo de análise, tendo como base a teoria histórico-cultural, entendendo que a elaboração de conceitos nasce no contexto de vida de cada um.

Com a teoria de Bakhtin, especificamente, as concepções individuais são apresentadas em falas dentro de outras falas, em um discurso polifônico.

Desse modo, interpretamos que as falas das professoras trazem as marcas das discussões realizadas nas universidades, em encontros científicos, na proposta educacional da SEMED, na escrita dos PPPs. E, além disso, destacamos que as falas das professoras estão carregadas com as vozes das crianças, as das outras profissionais que trabalham na instituição e ainda com as dos pais e responsáveis pelas crianças.

Os sujeitos, durante a realização da pesquisa, mostraram-se como colaboradores. Tivemos encontros antes e depois das entrevistas. Assim, quando tínhamos dificuldade de compreender uma forma de ensino-aprendizagem pedíamos

explicações e em vários momentos as professoras faziam, junto com as crianças, exercícios demonstrativos para que pudéssemos compreender o que diziam.

Desse modo, vimos que houve um esforço, por parte desses sujeitos para que nos mostrassem conceitos que consideram verdadeiros.

Com isso, percebemos que cada professora elabora conceitos individuais, que, muitas vezes, podem, em um primeiro momento, parecer semelhantes. Mas, são diferentes, pois trazem as marcas do sujeito que pensa.

Para fazermos as análises das falas, procuramos nas transcrições das entrevistas os textos que pudessem mostrar: o conceito de ensinar e aprender a leitura e a escrita na educação infantil; o motivo de ensinar e aprender; o como ensinar; as condições de trabalho em que o ensino-aprendizagem acontece; os interesses que cada grupo defende dentro da unidade educacional e; as práticas que favorecem a futura aprendizagem da leitura e da escrita.

Com esses elementos, formaram-se eixos de análise e, com isso, conseguimos detalhar as concepções de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita das professoras. Conhecemos também um pouco das práticas desenvolvidas, geradas a partir dessas concepções.

Ao final desta investigação, podemos dizer que:

- as concepções são produzidas no contexto e por ele influenciadas, conforme o entendimento de cada sujeito.
- as práticas são geradas pelas concepções dos sujeitos, mas sofrem a interferência das condições materiais e dos interesses dos grupos presente no contexto.
- encontramos sujeitos que apresentam concepções e práticas que estão em conformidade com as pressões e com as condições materiais do local (nessa categoria estão as Professoras **A** e **H** do CEIM e a Professora **D** da pré-escola da escola).
- conhecemos sujeitos que seu conceito faz com que sua prática seja de enfrentamento às dificuldades e de enfrentamento de outras formas de pensar (nessa situação estão as professoras **B** e **E** do CEIM e **C** da pré-escola da escola).
- Encontramos sujeitos que suas concepções revelam um tipo de conflito:
 - a) reconhece como verdadeiro a importância de se realizar um ensino que aproveite a forma lúdica de aprendizagem; que o ensino deve

ocorrer em diferentes espaços, utilizando diferentes linguagens; mas valoriza a forma tradicional de organizar a instituição e cede à pressão social. Isso impõe dificuldades para utilizar atividades lúdicas, variar espaços durante as brincadeiras e explorar linguagens.

b) As práticas geradas nesse conflito, na maior parte do tempo, repetem o tipo tradicional de trabalho pedagógico e criam, em uma pequena parte do tempo, um momento de brincadeiras e a utilização de espaços fora da sala de aula.

Esses conflitos perpassam os conceitos e as práticas da Coordenadora **F** do CEIM e das professoras **G** e **K** da escola.

Quanto à Coordenadora **I** da escola, não conseguimos localizá-la em nenhuma dessas situações, pois mostra ter pouco conhecimento e prática na Educação Infantil. É coordenadora da escola da Professora **G** e reconhece o trabalho dessa professora como adequado à pré-escola. Portanto entende como necessário o ensino do código alfabético, com a inclusão de algumas brincadeiras dentro da sala.

Tanto nas pré-escolas das escolas como nos CEIMs foram entrevistadas quatro professoras e uma coordenadora. Os trabalhos por elas relatados não são todos iguais, cada um tem sua especificidade.

As falas revelam maneiras diferentes de relacionamento entre professoras e crianças, como também, maneiras diferenciadas de cada uma entender sua própria prática. E mesmo aquelas que utilizam métodos semelhantes de alfabetização, cada uma consegue desenvolver algo que a identifica.

Essas diferenças a certa distância pode parecer pouca, mas, na vida da criança e da professora, tem valor. Essas diferenças incluem:

- uma forma carinhosa de se relacionar;
- um jeito especial de contar histórias;
- uma preocupação com a pouca quantidade de brincadeiras e de brinquedos;
- preocupação com o tempo de permanência da criança em espaço fechado;
- a insatisfação diante da rotina inflexível;
- dúvidas que fazem a professora pensar sobre o trabalho;

- a produção do auto-ditado que faz a criança pensar sobre como ler e escrever uma palavra;
- e outros.

Apesar de termos mostrado nos capítulos V e VI cada uma das professoras, com suas maneiras particulares de entendimento, passamos agora a tratar dos aspectos que predominam nas instituições.

Nos CEIMs percebemos que a prática pedagógica voltada ao ensino da leitura e da escrita é circundada por uma forma de organização do trabalho que coloca a rotina inflexível como principal foco de atenção de todos os profissionais.

A manutenção dessa rotina é provocada por dois fatores: o entendimento de que a criança deve ficar limpa o tempo todo até a chegada dos pais, e a necessidade da espera de quatro refeições, cujos intervalos não permitem dar banho nas crianças.

A rotina por sua vez traz como principal prejuízo à educação da criança a permanência desta em local fechado por muito tempo.

Os conceitos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita predominantes nos PPPs e nas práticas relatadas pelas professoras dos CEIMs, estão mais próximos da concepção de alfabetização em sentido amplo.

Porém, essa concepção encontra a forma tradicional de organização do trabalho como obstáculo que precisa ser superado pelas professoras e coordenadoras.

Portanto, dentro dos CEIMs não há a obrigatoriedade de alfabetizar no sentido restrito do termo. Esse fato ajuda para que a vida da criança no CEIM tenha mais brincadeiras e menos pressão pelo ensino de conteúdos.

Percebemos que, nesse contexto, professoras como **B** e **E**, que enfrentam as dificuldades para ensinar a leitura e a escrita como uma das linguagens da criança, contribuem para um novo tipo de trabalho nas creches.

Estas são Professoras que querem ensinar a partir de brincadeiras em espaços externos e internos, ensinar com a leitura de textos, com a produção de desenhos, de pinturas etc. São profissionais que, apesar das dificuldades, afirmam querer “ampliar a leitura de mundo da criança”.

Quanto às pré-escolas das escolas, o conceito predominante de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é próximo à concepção de alfabetização em sentido restrito (ocorrendo apenas uma exceção). Os planejamentos de ensino das professoras e os cadernos das crianças mostram o ensino do código alfabético. Há o

uso da silabação como método preferencial das profissionais, sendo encontrado no trabalho de quatro professoras.

Como já dissemos, os respectivos PPPs das escolas onde esse conceito se evidencia, não tratam da obrigatoriedade de alfabetização. Mas é evidente uma forma disciplinar de organização das áreas de conhecimento, ao não enfatizarem a importância das brincadeiras infantis e ao não apresentarem nenhuma proposta para o ensino da leitura e da escrita.

Entendemos que seja importante a elaboração de uma proposta que contemple o trabalho pedagógico com as diferentes linguagens e resgate a importância da leitura e da escrita, com sua especificidade na Educação Infantil. Uma proposta que provoque o estudo e a reflexão sobre o tema dentro das unidades educacionais.

Nas pré-escolas das escolas, a única exceção é a professora **C** que faz um trabalho focalizado no desenvolvimento da criança. Ela busca compreender os significados que a criança dá aos eventos que a circundam e planeja as aulas conforme esses significados.

Em seu planejamento, há objetivos explícitos para o ensino da leitura e da escrita. Para atingir esses objetivos, recorre à leitura de textos, especialmente, histórias e quadrinhas, e ensina letras e palavras encontradas nos textos e palavras retiradas das falas cotidianas. A forma lúdica de ensino-aprendizagem está bem ilustrada quando a professora fala de passeios, produção de salada de frutas, músicas que canta com as crianças, brincadeiras no parquinho e na sala de aula e jogos de construção de palavras e textos.

A Professora nos faz compreender, por meio de suas palavras, da organização da sala de aula, dos trabalhos das crianças, dos cadernos e do planejamento, que o ensino da leitura e da escrita não é o único conhecimento a ser ensinado. Mas é um dos instrumentos para “ampliar a leitura de mundo” da criança.

Diante da pesquisa realizada, compreendemos que a SEMED, as professoras e as coordenadoras dos CEIMs estão empreendendo esforços para que a educação oferecida nessas instituições seja de qualidade.

Porém, esta pesquisa mostra que é preciso ampliar a contratação de professores de forma que todo o trabalho realizado diretamente com a criança tenha a atuação de professores formados em nível superior.

É preciso também que as professoras nos CEIMs se coloquem como lideranças e busquem superar a forma tradicional de organização dos mesmos. E ainda superem a rotina inflexível, não deixando as crianças por longo tempo dentro das salas, trabalhando para realizar um ensino que favoreça o desenvolvimento de diferentes linguagens, e colocando a leitura e a escrita como uma das linguagens importantes na Educação Infantil.

A SEMED precisa ter uma política de formação continuada que atinja professores de CEIM e pré-escola das escolas.

Percebemos um distanciamento das professoras de pré-escola das escolas com relação às discussões presentes na área da Educação Infantil.

Além disso, as professoras das pré-escolas das escolas estão mais envolvidas com os objetivos, com a forma de ensino e avaliação, atualmente, presentes no Ensino Fundamental.

Por isso, é preciso acolher as professoras de pré-escola das escolas no campo da Educação Infantil. Para que, desse modo, as profissionais percebam que é necessário promover a forma lúdica de aprendizagem, e compreendam que o ensino da leitura e da escrita não se reduz aos exercícios da alfabetização em sentido restrito.

É fundamental que as professoras da pré-escola das escolas percebam que elas estão sendo pressionadas a preparar a criança para a segunda série do Ensino Fundamental e não para a primeira série. Fazendo a criança passar por um processo rápido de alfabetização. De forma que há crianças terminando a pré-escola, sendo avaliadas nos primeiros quarenta dias de primeira série e, em seguida, colocadas na segunda série, com apenas seis anos de idade.

Por fim, esta pesquisa, além dos conceitos das professoras e daqueles expressos nos PPPs, pode mostrar uma concepção alternativa de ensino aprendizagem da leitura e da escrita. Uma concepção fundamentada na perspectiva histórico-cultural, a qual não trata apenas da leitura e da escrita circunscrita a ela mesma. Mas procura falar desse assunto abordando outros aspectos do ensino na Educação Infantil.

Ensinar na educação infantil é planejar a organização do local onde as crianças permanecem, é cuidar para que as notícias sobre o mundo e sobre a própria criança as auxiliem a compreender na sociedade e a viver melhor, e, assim, impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, o ensino é um intercâmbio de significados entre os mais experientes e os menos experientes, entre professores e crianças. E todos os envolvidos nesse processo são atingidos pelos efeitos da aprendizagem e do ensino.

Na Educação Infantil cabe ao professor planejar as ações e possibilitar a aprendizagem, como também, apoiar as brincadeiras na sala de aula e no pátio, organizar a instituição, planejar as atividades tendo em vista as necessidades da criança e avaliar o processo.

Defendemos que o ensino da leitura e da escrita deve estar na pré-escola, porém que não seja ensinado como uma simples técnica, mas como criação de uma necessidade, conforme explicou Vygotsky.

Dessa forma, o professor precisa criar situações para que a criança perceba a necessidade de aprender a ler e escrever.

Por isso, consideramos o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita como adequado à pré-escola. Nesse momento, os livros ricos em ilustrações e textos (histórias, poesias, músicas, informações científicas etc.) contribuem para a compreensão da linguagem escrita. Contribuem ainda com o entendimento crítico do mundo e auxilia a conhecer as próprias emoções. Porque, ao ler, a criança percebe alegrias e tristezas e é estimulada a conversar com o professor e com os colegas.

A leitura de textos e ilustrações estimula a expressão oral e a escrita imagética. Faz com que a criança se sinta instigada a falar, desenhar e escrever de seu modo. Isso provoca avanços no desenvolvimento da função simbólica, fazendo com que a criança caminhe em direção à aprendizagem da escrita.

Por isso, é importante que o professor da Educação Infantil estimule a produção de histórias por meio da oralidade, dos desenhos e da escrita não formal. Desse modo, a criança pode escrever e ler de faz-de-conta.

Além disso, o incentivo à escrita, por meio do ensino da similaridade dos sons nas palavras encontradas nas rimas, auxilia a criança a realizar as primeiras análises, fazendo a relação entre grafemas e fonemas.

É importante também ensinar palavras de muito valor afetivo, como por exemplo: o próprio nome, o nome dos pais, o da professora. Assim como é importante que o professor escreva as histórias e relatos diante das crianças, e outros aspectos que poderíamos, mais uma vez, relacionar.

Diante do exposto, esta pesquisa possibilitou fazer uma análise crítica dos conceitos de ensino aprendizagem da leitura e da escrita de professoras que

trabalham com crianças de quatro a cinco anos. Futuramente, em outro estudo, poderemos refletir sobre o papel da leitura e da escrita na formação de valores e atitudes na educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSTITUIÇÃO, LEIS, DECRETOS, DOCUMENTOS OFICIAIS E DE MOVIMENTOS SOCIAIS

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988, Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

_____. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei Nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. SENADO FEDERAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **LEI Nº 9.424**, de 24 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em www.siope.inep.gov.br/arquivos/leis/ . Acesso 12/04/2007.

BRASIL. **Lei 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os Artigos, 30, 32 e 87 da Lei 9394/1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental ao 6 anos de idade. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Lei/L11114.htm. Acesso 27/12/2007

_____. **Lei Nº 11.274/2006** (Lei Ordinária), de 06 de Fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir do 6 (seis) anos de idade. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso 27/12/2007

_____. **Lei Nº 11.494**, de 20 de julho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso 12/04/2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Diretriz Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília: D.O.U. de 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. DEPARTAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. DEPARTAMENTO DA COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. DEPARTAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. DEPARTAMENTO DA COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.. **I Simpósio Nacional de Educação Infantil: Conferência Nacional de Educação para Todos (Anais)**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI 1994.

_____. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar de 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 25/01/2008.

BRASIL. INSTITUTUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. Resultados de amostra do censo demográfico 2000 – malha municipal digital do Brasil: situação em 2001, RJ: IBGE, 2004. dados coletados no site <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>

_____. Resultados de amostra do censo demográfico – malha municipal digital do Brasil: situação em 2007, RJ: IBGE, 2007. Dados coletados no site <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>

SÃO PAULO. FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Ata do Fórum Paulista de Educação Infantil**, da 2ª Assembléia Geral, realizada em 28 de Setembro 2007. In: Informativo 004 de outubro de 2007 do Movimento Inter Fórum de Educação Infantil. São Paulo, 2007.

LEIS, DECRETOS, RESOLUÇÕES, DOCUMENTOS OFICIAIS E DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DE DOURADOS-MS

DOURADOS. PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS. **Decreto Nº 405**, de 27/10/2000. Adequar a denominação dos Centros de Educação Infantil Municipais, vinculados ao Pró-social e administrados através da Gestão Compartilhada com a SEME. Dourados, MS: Diário Oficial Nº 425, 30/10/2000.

_____. **Lei Municipal Nº 2.491**, de 22/05/2002. Estabelece normas para a realização de eleição para diretores e diretores-adjuntos das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino... Dourados, MS: Diário Oficial, 24/05/2002.

DOURADOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE. FUNDAÇÃO PRÓ-SOCIAL. **Resolução Conjunta SEME/SEMSAU/FUNDAÇÃO PRÓ-SOCIAL/n.º 001**, de 17/11/2000. Trata da forma de integrar as creches ao Sistema Municipal de Ensino e define a Ação Compartilhada. Dourados, MS, 2000. Dourados, MS: Diário Oficial Nº 439, 22/11/2000.

DOURADOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, HABITAÇÃO E CIDADANIA. **Resolução Conjunta Nº 004**, de 16/09/2002. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Educação Infantil Municipais. Dourados, MS: Diário Oficial de 07/10/2002.

_____. **Resolução Conjunta SEMED/SEMASHC Nº 006**, 12 de fevereiro de 2003. Altera os dispositivos da Resolução Conjunta SEMED/SEMASHC Nº 004/2002 e dá outras providências.

_____. **Resolução Conjunta SEMED/SEMASHC Nº 008**, de 31 de maio de 2004. Altera os dispositivos da Resolução Conjunta SEMED/SEMASHC Nº 004/2002 e dá outras providências.

_____. **Resolução Conjunta SEMED/SEMASES Nº 009**, de 23 de maio 2006. Dispõe sobre os critérios para triagem e matrícula das crianças de 0 a 4 anos e 11 meses de idade nos CEIMs e dá outras providências.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Arquivo da SEMED: orientação para a organização do ensino por meio de projetos. Dourados, MS, SEMED, 1999.

_____. Arquivo da SEMED: orientação para a organização do ensino por meio de projetos. Dourados, MS, SEMED, 2000.

_____. **Dourados Constituinte – Encontro com equipe da SEMED**. Dourados, setembro de 2001. Conjunto de documentos que orientam a constituinte escolar que desencadeia a Reorientação Curricular. Dourados, MS, SEMED, 2001.

_____. **Plano da Rede Municipal Educação de Dourados: princípios e diretrizes.** Constituinte Escolar – construindo uma escola participativa. O documento define as diretrizes para a elaboração do Plano da Rede Municipal de Ensino. Dourados: Prefeitura Municipal/SEMED, 2002.

_____. Plano da Rede Municipal de Ensino. Dourados, MS, SEMED, 2003.

_____. **Histórico do Movimento de Reorientação curricular.** Dourados: SEMED, 2003b.

_____. **Minuta do Plano Municipal de Educação.** Dourados: Prefeitura Municipal/SEMED, 2005.

_____. Nome e endereço das escolas, CEIMs e CEIs da Rede Municipal de Ensino. Dourados, MS: SEMED, 2007.

_____. **Orientação Pedagógica para o Bloco Inicial de Alfabetização/BIA:** Ensino Fundamental de Nove anos. Dourados: SEMED, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO E ENSINO. COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Ofício SEMED/SEE/Nº013**, de 19/03/2008. Apresenta quadro de funcionários do CEIM. Dourados, MS: SEMED/Coordenadoria de Educação Infantil, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO E ENSINO. SETOR DE ESTATÍSTICA. **Censo Escolar** 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006. Dourado, MS: SEMED/Setor de Estatística, tabela elaborada em 2008.

_____. COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL **Ofício SEMED/SEE/Nº013**, de 13/03/2008. Responde as questões referentes ao Ensino Fundamental de 09 anos e outros. Dourados, MS: SEMED/Coordenadoria de Ensino Fundamental, 2008.

DOURADOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação COMED Nº 001, de 02/09/1999.** Estabeleceu critérios para a desvinculação do Sistema Municipal em relação ao Sistema Estadual de Educação e dá início da gestão das atividades do conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Dourados, MS: Diário Oficial, Nº206, 06/12/1999.

_____. **Deliberação/COMED, n.º 11, de maio de 2000.** Estabelece normas para a Educação Infantil no âmbito do sistema Municipal de Ensino... Dourados, MS: Diário Oficial N°345, 03/07/2000.

DOURADOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação/COMED N° 28, 05/12/2006.** Regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. Trata do funcionamento e a organização da Educação Básica no Município. Dourados, MS: diário Oficial N°1.928, 14/12/2006.

DOCUMENTOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. ESCOLA MUNICIPAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola.** Dourados, MS: SEMED/Escola, 1999.

_____. **Proposta de Reorientação Curricular na concepção do projeto de ensino.** Dourados-MS: SEMED/Escola, 2006.

_____. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal. Dourados, MS: SEMED/Escola, 2007a.

_____. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal. Dourados, MS: SEMED/Escola, 2007b.

_____. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal. Dourados, MS: SEMED/Escola, 2007c.

DOCUMENTOS DOS CEIMs

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Projeto Político Pedagógico dos CEIMs.** Dourados, MS: SEMED/CEIM, 2003a.

_____. **Regimento Interno dos CEIMs.** Dourados, MS: SEMED/CEIM, 2003b.

_____. **Projeto Político Pedagógico do CEIM.** Dourados, MS: SEMED/CEIM, 2007a.

_____. **Projeto Político Pedagógico do CEIM.** Dourados, MS: SEMED/CEIM, 2007b.

_____. **Projeto Político Pedagógico do CEIM.** Dourados, MS: SEMED/CEIM, 2007c.

_____. **Projeto Político Pedagógico do CEIM.** Dourados, MS: SEMED/CEIM, 2007d.

_____. **Orientação Curricular para a Educação Infantil no Município de Dourados – MS.** Documento produzido pela SEMED para orientar o PPP de 2007. SEMED/CEIM, 2007e.

_____. **Regimento Interno do CEIM.** Dourados, MS: SEMED/CEIM, 2007f.

TESES, LIVROS E ARTIGOS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. **A contribuição de Mikhail Bakhtin:** a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa, SOUZA, Solange Jobim, KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época, v.107).

ARCE, Alessandra & MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas – SP.: Editora Alínea, 2007.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar:** Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas-SP. 2002. 295p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - UNICAMP. Campinas, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguêlo, tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique Chagas Cruz. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética e criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra; tradução e prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª Ed. São Paulo Martins fontes, 2003.

BARROS, Manoel. **A língua mãe**. In: **O fazedor de amanhecer**. Textos de Manoel de Barros e ilustrações de Ziraldo. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BERTONI, Luci Mara. **Arte, indústria cultural e educação**. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n.54, pp. 76-81, agosto, 2001.

BEZERRA, Paulo. **Polifonia**. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alves, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Portugal: Porto Editora. 1994.

BONFIM. **A Educação Infantil em um contexto de mudanças: um olhar sobre o município de Dourados – MS (1998 – 2002)**. 2005. 71p. Monografia (Trabalho de Graduação) – Curso de Pedagogia - Departamento de Educação – Campus de Dourados - UFMS. Dourados, MS, 2003.

CATTO, Terezinha Cristina Lopes. **Um estudo da atividade docente pelo significado e sentido da queixa escolar**. 2002. 190 p. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS. Campo Grande-MS, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas**. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, setembro de 2002, p.326- Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em 10/04/2007.

_____. **A produção acadêmica na área da Educação Infantil, com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4 ed. Campinas: Editores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

COELHO, Maria Teresa Falcão & PEDROSA, Maria Isabel. **Construção e compartilhamento de significados**. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (Org.).

A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para discutir a Educação Infantil. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DANKE, Ilda. **O processo de conhecimento na Pedagogia da Libertação**. Petrópolis, RJ: vozes, 1995.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **A construção de uma alternativa curricular para a pré-escola:** a experiência do NEI Canto da Lagoa. **Revista Educação e Sociedade**. V.19. n. 63. Campinas, ago, 1998.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção os Pensadores).

DONDIS, A. D. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jefferson Luis Camargo. 3 ed São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DURIGON, Ezilma de Almeida Godoy. **A Proposta de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Dourados-MS (2001-2004):** uma visão institucional. 2004. 40p. (Monografia de Especialização) – Curso de Especialização em Currículo, Ensino e Avaliação - Departamento de Educação – Campus de Dourados - UFMS. Dourados, MS, 2004.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. Trad. Sofia Rodrigues. Lisboa: Temas e Debates, 2003. (Coleção Memória do Mundo).

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotski e o processo de ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: Mendonça e Miller, 2006, p.128. Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima & Miller, Stela (Orgs.). **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2006.

FÁVERO, Maria Helena. **Psicologia e conhecimento:** subsídio da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4 ed. Campinas: Editores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco, Mário Corso. Porto alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, Maria Tereza Assunção. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003.

FREITAS, Maria Tereza Assunção. **Leitores e escritores de um novo tempo**. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção e COSTA, Sérgio Roberto (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora – MG: UFJF, São Paulo: Musa Editora, 2002. 260P.

_____. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, Nº 116, p.21-39, julho/2002. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 29/04/2007.

_____. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas**. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da ANPED. Novo Governo. Novas Políticas? V.1, 2003.

FREITAS, Maria Teresa, e SOUZA, Solange Jobim, KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v.107).

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola: v.4).

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Petrópolis: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GARCIA, Regina Leite et al. **Revisitando a pré-escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Múltiplas linguagens na escola**. São Paulo: DP&A Editora. 2000.

GATTI, Bernandete, SILVA, Rose Neubauer, ESPÓSITO, Yara Lúcia. **Alfabetização e Educação Básica no Brasil**. In: Fundação Carlos Chagas. Cadernos de pesquisa. Caderno Nº 75, novembro de 1990. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

GÓES, Maria Cecília de. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Cadernos Cedes, 1991 (24): 17-24.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Escolarização e brincadeira na Educação Infantil**. In: SOUZA, Cyntia P.(Org.). História da educação: processo, saberes e práticas. São Paulo: Escrituras, 1998, P. 123-138.

KRAMER, Sônia _____.(Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Editora Ática, 1989.

KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 60, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 29/12/2007.

LEITE, Maria Izabel F. P. **Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor**: o desenho como espaço de produção cultural de crianças. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEMOS, Cláudia T. G. **A função e o destino da palavra Alheia**. In: **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. BARROS, Diana Luz Pessoa e FIORIM, José Luiz. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LERENA, C. **Trabalho e formação em Marx**. In: SILVA, Tomás Tadeu da. **Trabalho , educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget**. 2 ed. Petrópoles: Vozes, 1987.

LURIA, Alexander Romanovich. **O cérebro humano e a atividade consciente**. In: Vygotsky, L. S., Leontiev A., R. Luria, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 2 ed. São Paulo, Ícone, 1988.

_____. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: Vygotsky, L. S., Leontiev A., R. Luria, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 2 ed. São Paulo, Ícone, 1988.

MARINHO, Heloisa. **Currículo por atividades**. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1978.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Especificidade do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos**. In: **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. ARCE, Alessandra e MARTIN, Lígia Márcia. Campinas – SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Trad. Edgard Malagodi, Leandro Konder, José Arthur Giannotti, Walter Rehfeld. São Paulo: Abril cultural, 1982. (Os economistas)

MELLO, Suely Amaral. **A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo**. In: Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima & Miller, Stela (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2006.

MELLO, Suely Amaral. **O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MENDONZA, Alzira Maria Quiroga. **Pedagogia Cooperativa: os desafios de construção de um projeto na Educação Infantil**. 25ª Reunião Anual. Caxambu. 29 de Setembro a 2 de Outubro de 2002. www.anped.org.br/reunioes/25/te25.htm. Acesso em 12/11/2006.

MERTZ, Elizabeth. Beyond symbolic anthropology: introducing semiotic mediation. In: MERTZ, Elizabeth; PARMENTIER Richard J. (Ed.). Semiotic mediation: sociocultural and psychological perspectives. Orlando, Florida: Academic Press, 1985.

MIOTELLO, Valdemir. **Ideologia**. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: conceitos chaves**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho. **Leitura de imagem para a educação**. 1998.288f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

PALHARES, Marina Silveira e MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. **A Educação Infantil: uma questão para o debate**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4 ed. Campinas: Editores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

PEREZ, Carmem L. Vidal e SAMPAIO, Carmem S. **A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de Educação Infantil**. In: Regina L. Garcia (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1998.

POPOVIC, et al. **Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (14): 7-73, set. 1975.

REAL, Giselle Cristina Martins. **Educação Infantil: políticas públicas e ação institucional**. 2000. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais – Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS. Campo Grande, MS, 2000.

ROSEMBERG, Maria Malta e CAMPOS, Fúlvia. **Critérios de atendimento para uma creche que respeita os direitos da criança**. Brasília: MEC, 1995.

SARAT, Magda, CAMPOS, Miria e MIRANDA, Josane. **O pedagógico é de manhã: conceitos de cuidado e educação na percepção de profissionais de Educação Infantil**. Trabalho apresentado no XIV ENDIPE, 27 a 30/04/2008. Porto Alegre: Anais do ENDIPE, CD01, 2008.

- SILVA, Antonio Fernando Gouveia. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. 2 ed. Revisada. Curitiba: Gráfica Popular, V. 1, 2007.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Pré-escolar: ensino, aprendizagem, conhecimento e sujeitos**. Texto base para estudo com os professores da pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Dourados, 2000.
- SILVA, Leila Cristina Borges da. **Práticas de leitura na infância: usos e reinvenções**. Texto apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, no Grupo de Trabalho n. 10. Caxambu-MG, Outubro de 2005. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm. Acesso em 12/11/2006.
- SIMOES, Vera Lucia Blanc. **Histórias infantis e aquisição de escrita**. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol. 14, no. 1 [citado 2007-10-09], pp. 22-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 09/10/2007.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 9 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- SOARES, Gilda Menezes Rizzo. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita: estudo comparativo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Papelaria América LTDA, 1980.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*. Jan./fev./mar./Abr. 2004. Nº 25. Disponível em www.scielo.br/pdf. Acesso em 15/10/2007.
- SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- SOUZA, Solange Jobim. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: **polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da Ciência Contemporânea**. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- STEMMER, Márcia Regina Goulart. **A Educação Infantil e a alfabetização**. In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas – SP: Editora Alínea, 2007.

VEER, R. V. VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. Trad. Cecília Bartalotti. São Paulo: Unimarco; Loyola, 1996.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação** – a observação. Brasília: Plano /editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v.5).

VOLPATO, Gildo. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. Educação e Sociedade [on line]: 2002, v.23, n.81, pp. 217-226. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 19/03/2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. 3ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Bisordi, 1984.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: Vygotsky, L. S., Leontiev A., R. Luria, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 2 ed. São Paulo, Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S, LURIA, A R, LEONTIEV, A N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2 ed. Trad. Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade na educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed., 1998.

APÊNDICES

Apêndice Nº 01: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UFMS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada professora

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de conhecer e analisar os sentidos da leitura e da escrita na prática docente da Educação Infantil de 4 a 5 anos da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS; Analisar os sentidos da leitura e da escrita constantes na Proposta Pedagógica da Educação Infantil de 4 a 5 anos do município e de um Centro Educacional Unificado da Rede Municipal de Ensino de Dourados (CEU); Analisar como os conceitos de infância e de Educação Infantil podem direcionar a prática pedagógica que visa a inserção das crianças na leitura e na escrita; e analisar o entendimento de professores(as), no que se refere às atividades de leitura e escrita das crianças, com relação à obrigatoriedade das crianças de 6 anos serem matriculadas na primeira série (conforme a Lei Nº 11.114/2005).

O levantamento das informações será por meio de observações em sala de aula em um CEU e entrevista gravada que, depois de transcrita retornará ao (à) professor (a) entrevistado (a) para verificação dos registros.

Ao término do estudo cada participante será informado dos resultados obtidos sobre o assunto abordado.

Sua participação no estudo é voluntária, você pode optar em participar do mesmo ou não. Entretanto, sua colaboração é muito importante para que eu possa realizar este trabalho.

Continuação do apêndice 01.

Ao decidir fazer parte deste estudo você receberá uma via assinada deste Termo de Consentimento.

Apêndice Nº 02: Termo de anuência**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaro que li e entendi este documento de consentimento, todas as minhas dúvidas foram esclarecidas oralmente e que participo deste estudo voluntariamente com a concessão de uma entrevista.

Assinatura do (a) voluntário (a) _____ Data __/__/__

Nome completo do (a) voluntário (a) _____

Local e telefone de contato _____

Assinatura da Pesquisadora _____ Data __/__/__

Nome completo da pesquisadora Rosemeire Messa de Souza Nogueira

Telefones para contato: Residencial: 3424 - 8209

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado – UFMS: (67) 3345 7616.

Apêndice Nº 03: Roteiro das entrevistas

UFMS
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Roteiro Nº 01

Este instrumento foi utilizado na entrevista com as professoras, coordenadoras e com a coordenadora da Coordenadoria de Educação Infantil/SEMED, prof^a Silvana Regina Teixeira de Barros.

Pesquisa: Os sentidos do ensino da leitura e da escrita na prática docente na Educação Infantil.

Pesquisadora: Me. Rosemeire Messa de Souza Nogueira.

Orientadora: Dr.^a Alda Maria do Nascimento Osório.

Data:

horário

Pré-escola ou CEIM:

Identificação da professora:

Formação:

Quantos anos de profissão:

Está satisfeita com a profissão de professora da Educação Infantil?

Quais são as maiores dificuldades na prática docente?

- 1) Quem são as crianças com as quais você trabalha? Porque elas freqüentam a Educação Infantil?
- 2) Para você como deve ser o trabalho do professor da Educação Infantil? Justifique.
- 3) Como a criança vive a infância numa instituição de Educação Infantil?
- 4) Para você, quais são os cuidados imprescindíveis a uma criança que se encontra na pré-escola ou no CEIM? Justifique.
- 5) Em sua opinião, que conhecimentos são indispensáveis às crianças freqüentam as turmas de pré-escola? Justifique.

Continuação do apêndice 03.

- 6) Quais brincadeiras são mais comuns entre as suas crianças? Elas solicitam que Você brinque com elas? Você gosta de brincar com elas? Propõe algumas brincadeiras especiais? Quais?
- 7) Suas crianças gostam de desenhar? Qual o tipo de desenho que elas mais gostam de fazer?
- 8) Você tem o hábito de contar histórias e pedir que elas reproduzam oralmente ou por meio de desenhos? Como elas reagem delas?
- 9) Qual dessas duas atividades, você acredita que é mais importante para o desenvolvimento delas, considerando a faixa etária em que se encontram?
- 10) Que atividades você propõe para que suas crianças desenvolvam a linguagem oral e a linguagem escrita? Cite pelo menos seis (três de cada uma).
- 11) Para você as crianças precisam aprender a ler e escrever no CEIM ou na pré-escola? Por quê?
- 12) O que você acredita que facilita o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na pré-escola ou no CEIM? Por quê?
- 13) Suas crianças gostam de ler e escrever. Qual o tipo de leitura que gostam de fazer? E de escrita?
- 14) O que você pensa sobre a passagem das crianças de seis anos para primeira série?

Continuação do apêndice 03

UFMS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Roteiro N° 02.

Instrumento utilizado na entrevista com a Prof^a Me. Clair Moron dos Santos

Alcântara

- 1) Como estão sendo elaborados os PPP das escolas?
- 2) Como a pré-escola participa da elaboração do PPP?
- 3) Como é composto Bloco Inicial de Alfabetização?