UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA ANGÉLICA OLIVO FRANCISCO LUCAS

**Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil:
contribuições teóricas e concepções de professores**

São Paulo

2008

MARIA ANGÉLICA OLIVO FRANCISCO LUCAS

**Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil:
contribuições teóricas e concepções de professores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Prof^a Dr^a Marieta Lucia Machado Nicolau

São Paulo

2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas

Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedico aos meus filhos,

Henrique e Guilherme,

que durante a elaboração deste trabalho
foram alfabetizados e
tornaram-se leitores apaixonados.

AGRADECIMENTOS

À querida professora *Dra. Marieta*,
pela orientação e pelo carinho demonstrado desde o momento em que nos conhecemos;

Ao amor da minha vida, *Helena*,
pelo incentivo e tolerância;

Ao meu pai, *Aníbal*,
por ter me ensinado que “tudo que merece ser feito, merece ser bem feito”;

à minha mãe, *Raquel*,
por me socorrer sempre que preciso;

à *Cristina*, amiga especial,
por sempre me incentivar a ir em frente;

às amigas e colegas de trabalho, *Silvia, Tânia, Teresinha, Marta, Regina, Aurea e Angela*,
pelas contribuições valiosas e por acompanharem de forma carinhosa esta caminhada;

à *Luciana* e ao *Flávio*,
por darem atenção aos meus filhos tratando-os como seus;

à *Emília*,
por me ajudar a conferir as referências;

Aos meus irmãos, cunhadas, cunhados, sobrinhos, sobrinhas e sogra, que sem perceber, só por
existirem, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa;

à *Elza*,
por cuidar da minha casa e dos meus filhos com amor e dedicação;

aos professores do DTP-UEM,
em especial os da área de prática de ensino, por assumirem minhas aulas e demais encargos para
que eu pudesse me dedicar exclusivamente a esta investigação;

às professoras *Dra. Maria Adélia* e *Dra. Elisabeth*
pela seriedade com que apreciaram este trabalho no momento exame de qualificação;

à Secretaria de Educação do Município de Maringá,
em especial a Célia, Lúcia e Sandra por autorizarem a realização deste estudo;

às equipes pedagógicas dos centros municipais de educação infantil,
por sempre me recebem bem;

às professoras de educação infantil que participaram desta pesquisa;
pela disponibilidade e confiança;

à *Melina, Carol e Irani*,
por transmitirem meus e-mails à professora Marieta e por sempre me receberem sorrindo;

aos funcionários do setor de Capacitação Docente da UEM,
pelo atendimento atencioso;

à CAPES,
pelo apoio financeiro.

O texto é um tecido de idéias. Num tecido sempre tem os buraquinhos, as pequenas faltas. Buraquinhos e faltas que são fundamentais para compor a trama. Trama que compõe os textos. Escrever é isso: é deixar buracos. É deixar faltar. É deixar que os erros existam, ainda que tentemos sempre nos corrigir. É aceitar que tudo pode ser visto sob outro ângulo, outra maneira de ver as cores do mundo. Escrever é expor-se e admitir as incompletudes da gente.

Adriano Gosuen

RESUMO

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

O objetivo desta pesquisa consiste em investigar como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino sobre os processos de alfabetização e letramento. A dificuldade encontrada pelos professores de educação infantil em justificar teórica e metodologicamente as práticas pedagógicas relacionadas a tais processos, apesar do crescimento da produção bibliográfica sobre a questão, constitui-se no problema desta pesquisa. Esta foi motivada pela necessidade de orientar a elaboração de planejamentos, acompanhar e avaliar o trabalho das alunas-estagiárias do Curso de Pedagogia em instituições de educação infantil e pela inclusão na literatura educacional do conceito de letramento. O recorte temporal – final da década de 1970 até 2005 – foi estipulado, levando-se em consideração as discussões realizadas nas duas áreas envolvidas. Para a educação infantil, esse período foi marcado por lutas em prol de um atendimento de caráter educativo. Na área da alfabetização e do letramento, buscou-se nesse período explicações para o fracasso de nossas escolas em alfabetizar (ensinar as habilidades necessárias para ler e escrever) e letrar (ensinar a fazer uso competente da leitura e da escrita em diversas práticas sociais). As discussões em ambas as áreas ocorreram simultaneamente e fizeram parte do processo de democratização da educação brasileira. Perseguimos, ao longo desta investigação, o pressuposto segundo o qual há correspondência entre a função conferida à educação infantil e os conceitos de alfabetização e letramento. A relação existente entre essas temáticas ocorre em razão do contexto histórico em que são produzidas. Subsidiados pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, entendemos a educação como condição universal do desenvolvimento humano; a escola como instituição responsável por possibilitar a apropriação pelos alunos dos bens culturais produzidos pela humanidade; o professor como responsável pela organização do ensino e pela promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; e a mediação pedagógica dotada de sistematicidade e intencionalidade como condição maior do trabalho docente. Para a consecução desta pesquisa, refletimos sobre os seguintes aspectos: as funções atribuídas à educação infantil brasileira nas últimas três décadas, tomando como referência a legislação educacional brasileira; os conceitos de alfabetização e letramento; a produção bibliográfica voltada para a educação infantil que discute tais conceitos. Tais reflexões fundamentaram a análise das funções conferidas à educação infantil por 14 professoras que atuam em três centros municipais de educação infantil, suas concepções de alfabetização e letramento e sua prática pedagógica. Concluímos ser papel da educação infantil enriquecer o letramento das crianças e estimular sua alfabetização, de acordo com as possibilidades e os limites desse nível de escolaridade. Isso requer reconhecer que tais processos são indissociáveis e interdependentes, porém distintos e que esta é uma condição para sistematizar a prática pedagógica e provê-la de intencionalidade. Essa conclusão nos transportou para a necessidade de reorganizar a formação de professores, viabilizando a apropriação do conteúdo envolvido nesta investigação pelos atuais e pelos futuros professores de educação infantil.

Palavras-chave: educação infantil, alfabetização, letramento.

ABSTRACT

LUCAS, M. A. O. F. **Reading-Writing Processes and Literacy in Children's Education: theoretical contributions and teachers' concepts**. 2008. Doctoral Thesis in Education – Faculty of Education, University of São Paulo SP Brazil, 2008.

Current research investigates the manner children's education teachers understand the theoretical and methodological guidelines given in specialized bibliography on reading-writing and literacy processes at this level. Current research deals with the difficulties that children's education teachers find to justify theoretically and methodologically the pedagogical practices related to such processes in spite of increasing bibliographical production on these issues. Investigation has been motivated by the need to supervise planning, follow up and evaluate the assignments of students-trainees of the Pedagogy Course in children education institutions and by the inclusion of educational literature on the concept of literacy. Taking into consideration discussions in the two fields involved, a time period, namely, the late 1970s up to 2005, was pinpointed. In the case of children's education, the above mentioned period is highlighted by struggles for educational attendance. During this period, explanations for the failure of Brazilian schools in reading-writing (teaching necessary skills to read and write) and literacy (teaching competent usage of reading and writing within several social practices) were debated. Discussions on the two fields were simultaneous and became part and parcel of the democratization process of Brazilian education. Throughout the investigation a link between the role of children's education and the reading-writing and literacy concepts has been foregrounded. In fact, the relationship between these themes is based on the historical context in which they are produced. According to the historical and cultural theory adopted, education is a universal condition of human development; the school is an institution accountable for making possible the students' appropriation of cultural factors produced by mankind; the teacher is the person responsible for the teaching organization, for the promotion of the students' development and learning; pedagogical mediation pervaded by systematization and intentionality as a major condition for teaching. The following aspects were discussed to deepen research: the functions attributed to children's education in Brazil during the last three decades with Brazilian education legislation as reference; the reading-writing and literacy concepts; the bibliographical production in children's education that discusses these very concepts. Above discussions foregrounded the analysis of functions given to children's education by fourteen teachers who worked in three municipal centers for children education, their ideas on reading-writing and literacy and their pedagogical practice. The role of children's education is the enrichment of children's reading-writing and the stimulation of literacy according to their possibilities and limits at their own level. It should be acknowledged that these processes are linked and interdependent, albeit distinct. It is, indeed, a condition to systematize pedagogical practice and provide it with intentionality. Results indicate the need for the reorganization of teachers' training so that contents involved in present investigation by current and future children's education teachers may be workable.

Key words: children's education; reading-writing; literacy.

LISTA DE SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID – Banco Internacional de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CBIA – Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CFE – Conselho Federal de Educação
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNDM – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEDI – Coordenadoria Geral de Educação Infantil
COEPRE – Coordenadoria de Educação Pré-Escolar
CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONED – Congresso Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacionais dos Secretários Estaduais de Educação
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
DNCR – Departamento Nacional da Criança
DRTS – Delegacias Regional de Trabalho
DPE – Departamento de Políticas Educacionais
DSN – Doutrina Brasileira de Segurança Nacional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAE – Fundação de Assistência ao Estudando
FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FENAJ – Federação Nacional de Jornalistas
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDdC – Frente Nacional dos Direitos da Criança

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MS – Ministério da Saúde

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONGs – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PC/EJA – Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Professora entrevistada

PLANEDI – Plano de Educação Infantil

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEI – Política Nacional de Educação Infantil

PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEPRE - Programa de Capacitação de Professores de Educação Pré-Escolar

PSEC – Plano Setorial de Educação e Cultura

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

RCN/Indígena – Referencial Curricular para as Escolas Indígenas

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SBP – Sociedade Brasileira de Pediatria

SEA – Secretaria Especial de Ação Comunitária

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SEPESP – Secretaria de Projetos Educacionais Especiais

SEPRE – Serviço de Educação Pré-Escolar

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: aspectos históricos e legais	21
2.1 Primeiro período: influência do UNICEF e da UNESCO na educação infantil brasileira	23
2.1.1 Uma educação infantil de cunho compensatório e com “objetivos em si mesma”	25
2.2 Segundo período: educação infantil como direito da criança e dever do Estado	35
2.2.2 Constituição Federal (1988)	39
2.2.3 Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)	43
2.2.4 Política Nacional de Educação Infantil (1994)	47
2.3 Terceiro período: influência do Banco Mundial na educação infantil brasileira	52
2.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	56
2.3.2 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)	60
2.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999)	71
2.4 Plano Nacional de Educação (2001)	77
3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: dois conceitos, uma história	86
3.1 Alfabetização no Brasil	89
3.1.1 Contribuições da perspectiva construtivista para a compreensão do processo de alfabetização	91
3.1.2 Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a compreensão do processo de alfabetização	101
3.2 Letramento no Brasil	115
3.2.1 Origem e significados do termo letramento	116
3.2.2 O uso do termo letramento no Brasil	122
3.2.3 A pluralidade do conceito de letramento	126
3.2.3.1 A dimensão individual do letramento	127
3.2.3.2 A dimensão social do letramento	129
3.2.4 Modelos de letramento	131
3.2.4.1 O modelo autônomo de letramento	131
3.2.4.2 O modelo ideológico de letramento	134
3.2.5. Letramento e escolarização	137
3.3 A relação entre alfabetização e letramento	144

4 EDUCAÇÃO INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: análise da produção bibliográfica	153
4.1 Redefinição do conceito de alfabetização	161
4.2 Conceituação do processo de letramento	167
4.3 Função da educação infantil em relação aos processos de alfabetização e letramento	171
4.3.1 Alfabetização: aprendizagem de um código	174
4.3.2 Alfabetização: processo amplo e contínuo	180
4.3.3 Alfabetização e letramento: processos indissociáveis e interdependentes	187
4.4 Orientações metodológicas	192
4.4.1 Função social da linguagem escrita	193
4.4.2 Ambiente alfabetizador	198
4.4.3 Nomes próprios	202
4.4.4 Tentativas de escrita e de leitura	205
4.4.5 Produção e interpretação de textos	207
4.4.6 Diferentes linguagens	211
5 EDUCAÇÃO INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: concepções de professores	216
5.1 Problema e hipóteses	217
5.2 Lócus da pesquisa	219
5.3 Sujeitos da pesquisa	222
5.4 Coleta de dados	223
5.4.1 Instrumentos e procedimentos	224
5.5 Apresentação e análise dos dados	226
5.5.1 Perfil dos professoras que participaram da pesquisa	227
5.5.2 Alfabetização e letramento: concepções de professoras	231
5.5.3 Funções da educação infantil: concepções de professoras	245
5.5.4 Conhecimento das professoras a respeito da produção bibliográfica sobre educação infantil, alfabetização e letramento	266
5.5.5 Práticas pedagógicas de alfabetização e letramento	273
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	289
7 REFERÊNCIAS	304
8 ANEXOS	314

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada pela necessidade de buscar respostas a um problema que presenciamos enquanto professora de prática de ensino do Curso de Pedagogia, por ocasião da orientação e avaliação das atividades desenvolvidas pelas alunas – futuras professoras – em instituições públicas de educação infantil. Nessas ocasiões, nos aproximávamos dos professores que atuam nessas instituições e as indagávamos a respeito do motivo de suas práticas relacionadas aos processos de alfabetização e letramento realizadas junto às crianças. Era comum recebermos respostas que não tinham vínculo com os aspectos teóricos e metodológicos que envolvem esses dois conceitos, tais como: porque as crianças gostam, porque viram alguma colega de trabalho fazer, porque consta no planejamento, porque alguém mandou, porque a colega de trabalho vai fazer, porque ouviu em um curso ou palestra.

As dificuldades dos professores de educação infantil em formular uma explicação que justificasse teórica e metodologicamente tais práticas instigavam-nos a buscar respostas, principalmente porque as considerávamos não compatíveis com o crescimento da produção bibliográfica sobre alfabetização e letramento voltada para esse nível de ensino, presenciado nas últimas três décadas. Em razão desse problema, questionamo-nos: como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para a educação infantil a respeito dos processos de alfabetização e letramento?

Salientamos que nosso interesse por esse tema não é recente, apesar de ter assumido diferentes feições ao longo de nossa trajetória profissional, apresentando-se ora com maior, ora com menor intensidade. No início da carreira, em meados da década de 1980, atuando como professora de pré-escola, deparamo-nos pela primeira vez com essa questão. Naquela época, refletindo sobre as discussões a respeito de uma pré-escola que tivesse uma função pedagógica e o movimento que buscava redefinir o conceito de alfabetização, nossas incertezas giravam em torno da necessidade ou não de alfabetizar as crianças na pré-escola. Atribuíamos tais dúvidas à formação recebida nos Cursos de Magistério (ensino médio) e de Pedagogia (habilitação em Orientação Educacional) que, naquele momento, não incluíam em seus currículos conteúdos referentes à educação das crianças pequenas, fato que só veio a ocorrer, na maioria das instituições de ensino superior, com o reconhecimento da educação infantil como parte da Educação Básica, por meio da atual LDB.

Posteriormente, na condição de coordenadora de pré-escola de uma rede municipal de

ensino, tivemos acesso a alguns projetos e currículos oficiais que já haviam sido implantados em outros estados, como o Projeto Ipê, lançado em dezembro de 1983 no Estado de São Paulo, e outros que estavam em processo de implantação, como o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990). Tais documentos, reconhecendo as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que os fundamentavam, continham elementos que subsidiavam uma resposta à questão que nos incomodava, pois se pautavam em um conceito amplo de alfabetização, compreendendo-a como algo além da aprendizagem de um código e que se iniciava antes do ingresso da criança na 1ª série. Muitas sessões de estudo foram realizadas junto aos professores que atuavam nas pré-escolas da rede municipal de ensino e vários cursos sobre a temática lhes foram oferecidos. No entanto, no dia-a-dia das instituições ligadas à rede, que, naquela época, trabalhavam apenas com crianças de 4 a 6 anos, dúvidas referentes ao encaminhamento do processo de alfabetização permaneciam vivas.

Nos últimos anos, intensificou-se nosso interesse pelo tema por dois motivos: a necessidade de orientar a elaboração de planejamentos, acompanhar e avaliar as práticas das alunas-estagiárias em instituições públicas de educação infantil e a inclusão na literatura educacional de um novo conceito – o letramento, designando algo que ultrapassa o processo de alfabetização, ou seja, além de ensinar as crianças a ler e escrever, precisamos ensiná-las a utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações da vida.

As questões que apresentamos acima nos mobilizaram a realizar esta investigação, cujo objetivo principal constitui-se em: **investigar como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino sobre os processos de alfabetização e letramento.**

O recorte temporal – final da década de 1970 até 2005 – foi estipulado, levando-se em consideração as discussões realizadas em nosso país nas duas áreas envolvidas nesta pesquisa: educação infantil; alfabetização e letramento. Para a primeira, as três últimas décadas constituem-se em um período de importância singular, devido às muitas lutas da sociedade civil em prol de um atendimento de caráter educativo com vistas à superação de finalidades essencialmente assistencialistas que caracterizam esse nível de ensino desde a sua origem. Esse período é igualmente importante para a área que envolve os estudos sobre alfabetização e letramento. Foi a partir do final da década de 1970 e início da de 1980 que os índices de evasão e repetência, principalmente da 1ª para a 2ª série, tornaram-se alarmantes, a ponto de os métodos de alfabetização até então utilizados – sintéticos e analíticos – serem questionados e criticados. Buscou-se, a partir desse momento, explicações para o problema do fracasso das

escolas brasileiras em ensinar as crianças a ler e escrever e a fazer uso competente da leitura e da escrita nas mais diversas práticas sociais.

As discussões em ambas as áreas ocorreram simultaneamente e fazem parte do processo de democratização da educação brasileira. Elas são respostas às necessidades sociais decorrentes do processo de abertura política de nosso país e da reorganização das instituições, principalmente públicas, ocorridas a partir do final da década de 1970. Portanto, os estudos sobre as finalidades da educação infantil e sobre alfabetização e letramento acompanham um discurso mais amplo que busca soluções para os problemas educacionais brasileiros.

Perseguimos, ao longo desta investigação, o pressuposto segundo o qual há correspondência entre a função conferida à educação infantil e a forma de conceituar os processos de alfabetização e letramento. A relação entre tais temáticas ocorre em razão do contexto histórico em que são produzidas.

Subsidiados pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, entendemos a educação como condição universal do desenvolvimento humano. Isso quer dizer que não podemos pensar o processo de humanização sem estabelecer uma relação imediata com a forma pela qual ocorre a transmissão cultural em uma dada sociedade. Na nossa, o caminho encontrado para tal tarefa foi via escola, instituição responsável por possibilitar a apropriação por parte dos alunos dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Concebemos que o processo de apropriação da cultura não ocorre de forma direta, pois depende, fundamentalmente, de uma organização, cujo papel cabe ao professor. Acreditamos que toda ação do professor reflete diretamente nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, em todos os níveis de ensino. Ao promover a aprendizagem de seus alunos, ele cria condições para que o desenvolvimento intelectual destes efetivamente ocorra.

Por isso, entendemos a mediação pedagógica como condição maior do trabalho docente, inclusive dos profissionais que atuam na educação infantil. Assim, a mediação exige mais que um parceiro experiente, requer que o professor dote sua prática pedagógica de intencionalidade, no sentido de ter como referência o produto final de sua ação perante as crianças, e de sistematicidade, compreendida como organização e seqüenciação necessárias para que os objetivos traçados sejam alcançados. Dessa forma, cabe ao professor ampliar e qualificar aquilo que foi iniciado pelas crianças, interferindo sempre que necessário, para garantir que elas se apropriem das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história.

Logo, para a consecução desta pesquisa, consideramos a idéia de intencionalidade e

sistematicidade do trabalho desenvolvido dentro de instituições de educação infantil – garantindo as especificidades de cada faixa etária – como forma de nos opormos ao trabalho pautado no espontaneísmo e no assistencialismo, característico do atendimento historicamente proposto à educação das crianças pequenas. Em conformidade com o objeto desta investigação – alfabetização e letramento na educação infantil – a intencionalidade e a sistematicidade mostram-se, indiscutivelmente, necessárias. Isto porque tais processos dizem respeito ao domínio de habilidades que não podem ser naturalmente conquistadas, uma vez que, por envolverem conteúdos complexos e resultantes de convenções socialmente estabelecidas, exigem a ação de um mediador competente.

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

Essa forma de entendimento sobre a educação escolar e os processos de alfabetização e letramento conduziu-nos na realização desta investigação. Para tanto, desenvolvemos estudos de cunho teórico aliados à empiria, que, por razões didáticas, serão apresentadas nesta tese separadamente. Destacamos que as reflexões desenvolvidas nos primeiros capítulos serviram de preparação para a entrada em campo, possibilitando maior aprofundamento a respeito do objeto de estudo em questão. Sublinhamos que, para a realização desta pesquisa, em muitos momentos foi necessário retornar ao que já havia sido analisado, voltar aos dados, ou seja, tornou-se constante o movimento entre teoria e empiria em torno da forma como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas sobre os processos de alfabetização e letramento. Dessa maneira, organizamos a apresentação desse estudo em quatro capítulos.

Para a elaboração do primeiro capítulo, intitulado “**Funções da educação infantil brasileira contemporânea: aspectos históricos e legais**”, recorreremos ao conteúdo sistematizado por duas áreas de conhecimento: a história da educação infantil brasileira e as políticas públicas voltadas para esse nível de escolaridade. Nele apontamos as diferentes funções atribuídas à nossa educação infantil ao longo das últimas três décadas, tomando como principal referência alguns documentos pertencentes à legislação educacional brasileira, que, no período em questão, sofreu muitas mudanças, representando um novo ordenamento legal, composto, entre outros, pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Para tal análise, levamos em consideração a conjuntura política e econômica e as condições sócio-históricas em que tais documentos foram discutidos, elaborados e implantados. Pautamo-nos também em alguns de seus intérpretes.

No segundo capítulo, “**Alfabetização e letramento: dois conceitos, uma história**”, discutimos os conceitos de alfabetização e letramento, enfatizando que, no Brasil, ambos fazem parte da história do ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização. Apesar de reconhecermos que o processo de letramento é mais amplo que o de alfabetização, optamos por apresentar, primeiramente, nossas reflexões sobre a alfabetização no Brasil e, posteriormente, sobre o letramento no Brasil, em consonância com o movimento histórico que produziu a necessidade de nos referirmos, de forma específica, às práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita depois da necessidade de aprender a ler e escrever¹.

Em nossas reflexões sobre a alfabetização no Brasil, destacamos as contribuições da perspectiva construtivista para a compreensão de tal conceito, por meio das pesquisas de Ferreira (1985; 1988) e colaboradores sobre a psicogênese da escrita, e da teoria histórico-cultural, através dos estudos de Vigotski² (2000) e Luria (2006) sobre o desenvolvimento da escrita na criança. Nas reflexões referentes ao letramento no Brasil, enfatizamos a origem e os diversos significados conferidos a esse termo, a pluralidade de tal conceito, enfatizando suas dimensões e seus modelos e as relações entre o processo de letramento e o de escolarização característico da nossa sociedade. Para fundamentar essas questões, recorreremos a pesquisadores brasileiros que, nas últimas décadas, têm se dedicado a estudá-las, dentre eles: Kato (1986), Tfouni (1988; 1994; 1995), Kleiman (1995), Mortatti (2004; 2007) e, principalmente, Soares (1998; 2003; 2004a; 2004b; 2004c), referência indispensável para estudos sobre essa temática. Para encerrar o capítulo, discutimos a complexa relação existente entre os processos de alfabetização e letramento, sublinhando suas especificidades e defendendo sua indissociabilidade e interdependência.

Precisávamos saber se a forma de conceber tais processos se refletia na produção

¹ Em razão disso, quando nos referirmos, ao longo desta investigação, aos dois processos, mencionaremos primeiramente o processo de alfabetização e depois o de letramento.

² Em consonância com o que foi convencionado no Congresso Internacional Histórico-Cultural, realizado em Campinas no ano de 2000, nesta pesquisa grafaremos 'Vigotski' sempre que citarmos esse autor fora dos parêntese; quando o fizermos dentro dos parênteses, reproduziremos o título do texto ou fizermos uma citação que contenham este nome, escreveremos de acordo como é grafado no texto ao qual estivermos nos referindo.

bibliográfica voltada para a educação infantil (artigos, livros e capítulos de livros, publicados no período de 1980 a 2005) e auxiliava o encaminhamento do trabalho pedagógico a ser realizado, tendo em vista as finalidades desse nível de escolaridade. Foi o que buscamos verificar no terceiro capítulo desta investigação: **“Educação infantil, alfabetização e letramento: análise da produção bibliográfica”**. Analisamos os conceitos de alfabetização e letramento, as orientações metodológicas e a função conferida à educação das crianças pequenas presentes nessas produções bibliográficas, com base no conteúdo exposto nos dois capítulos anteriores.

No quarto capítulo – **“Educação infantil, alfabetização e letramento: concepções de professores”** – correspondente à parte empírica desta investigação, apresentamos nossas análises sobre as funções conferidas à educação infantil por professores que nela atuam, suas concepções de alfabetização e letramento, bem como a prática que realizam, envolvendo tais processos. Participaram da pesquisa 14 professoras que atuam em três centros de educação infantil pertencentes à rede municipal de ensino de Maringá- PR.

Desde já, adiantamos que, além de refletir sobre o papel da educação infantil em enriquecer o letramento das crianças e estimular sua alfabetização, de acordo com as possibilidades e os limites desse nível de escolaridade, de reconhecer que tais processos são indissociáveis e interdependentes, porém distintos, e que esta é uma condição para sistematizar a prática pedagógica e provê-la de intencionalidade, a conclusão desta investigação conduziu-nos a outra temática – a formação de professores. Essa temática não poderia passar despercebida para uma professora que se ocupa diariamente dessa tarefa, principalmente porque ela possibilitou, a partir dos resultados que obtivemos, enxergar novos, porém, desafiadores caminhos para nossa atuação profissional.

2 FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: aspectos históricos e legais

A educação infantil brasileira tem uma história de mais de 150 anos. Em termos legais, porém, as três últimas décadas constituem-se em uma etapa importantíssima, tanto para a história deste nível de escolaridade, quanto para a da nossa educação em geral. Trata-se de um período pleno de avanços no processo de democratização da educação brasileira que ampliaram o direito não apenas ao acesso, mas também a uma educação, hoje, em busca de qualidade – embora nem toda a demanda tenha sido atendida –, oferecida de forma pública por diferentes instâncias governamentais.

Alguns desses avanços se deram sob a forma de legislação educacional. Conhecer os – e também os retrocessos – torna-se importante para a consecução desta pesquisa porque partimos do pressuposto de que há relação entre a função conferida à educação infantil e a forma de conceber os processos de alfabetização e letramento.

Optamos por apontar, neste capítulo, as funções assumidas pela educação infantil ao longo das últimas três décadas, tomando como principal referência alguns documentos pertencentes à legislação educacional brasileira, que, no período em questão, passou por muitas mudanças, configurando-se em um novo ordenamento legal, iniciado pela atual Constituição Federal, promulgada em 1988, e consolidado, principalmente, com a aprovação, em 1996, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (GUIMARÃES, 2002). Em resposta aos dispositivos constitucionais e legais, além da LDB, outros documentos oficiais que dizem respeito à educação da criança de 0 a 6 anos foram elaborados ao longo dessas duas últimas décadas, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990; a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), em 1994; os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 1999; e o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001. Pautamo-nos também em alguns intérpretes dos documentos citados.

Oliveira (2002) destaca dois princípios que devem balizar a análise da legislação brasileira sobre a educação infantil e que merecem, neste estudo, serem lembrados. O primeiro deles diz respeito às mudanças de concepções, crenças e valores que, destaca a autora, não ocorrem do dia para a noite. Assim, as concepções de infância, de desenvolvimento, de educação, do papel do Estado e da sociedade para com a educação das

crianças pequenas que nortearam a elaboração dos documentos acima citados passaram por um processo de mudanças. No segundo princípio, Oliveira (2002) salienta que a elaboração de leis e a definição de políticas acontecem em um contexto social e político que envolve a sociedade civil e os organismos governamentais. Por isso, a importância conferida à educação das crianças de 0 a 6 anos depende da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade. Portanto, no estudo do processo de elaboração e implantação de um documento oficial há que se levar em conta a participação da sociedade civil e o envolvimento do governo.

Com base nesses princípios, o intuito deste capítulo é explicitar a conjuntura econômica e política, bem como a correlação de forças existentes na sociedade, nos momentos em que os principais documentos legais referentes à educação infantil, anteriormente citados, foram discutidos, elaborados e implantados, enfatizando as diferentes funções a ela atribuídas. Para tanto, recorreremos ao conteúdo sistematizado por duas áreas de conhecimento: a história da educação infantil brasileira e as políticas públicas voltadas para este nível de escolaridade.

Por tratarmos nesta pesquisa de um espaço de tempo que compreende três décadas e para facilitar a exposição, recorreremos à periodização feita por Rosemberg (2003), apesar de existirem outras³. Ela destaca três grandes períodos que marcam a história da educação infantil brasileira contemporânea. São eles:

- ♦ 1º período: “[...] entre o final dos anos 1970 e final dos anos 1980, corresponde à implantação de um modelo de educação infantil de massa, alinhado a cânones do UNICEF e da UNESCO” (p. 33);
- ♦ 2º período: “[...] se iniciou com a abertura política após a ditadura militar, principalmente por meio de ações desenvolvidas por movimentos sociais que se mobilizaram em prol da Constituinte” (p. 34);
- ♦ 3º período: “[...] se instala com a aprovação e implantação da LDB, em 1996” (p. 35).

Há que se considerar aqui os riscos da arbitrariedade em qualquer periodização. Por isso, salientamos que diante da não linearidade da história, os limites entre um período e outro

³ Kramer (1987), a partir da periodização realizada por Moncorvo Filho (1926), dividiu a história da proteção à infância no Brasil em três períodos: no primeiro, que durou até o ano de 1874, destacam-se as casas dos expostos ou rodas que recebiam crianças pequenas, funcionavam com poucos recursos e em situações precárias de higiene, apresentando altas taxas de mortalidade; o segundo momento compreende o período entre 1874 e 1899, quando médicos, higienistas e industriais se preocuparam com os elevados índices de mortalidade infantil; o terceiro momento, de 1899 a 1930, é marcado pela criação do Instituto de Proteção à Infância, com o objetivo de construir creches e jardins de infância, despertando esferas do governo para os problemas infantis. Kramer (1987), com base no histórico organizado por Moncorvo Filho, estabelece um quarto período na história da educação infantil brasileira, que vai de 1930 a 1980.

não podem ser considerados estanques. No caso da periodização estabelecida por Rosemberg (2003), há uma flexibilidade entre os limites, em função de não estarem pautados em fatos ou datas específicas, mas em situações e contextos plenos de avanços e retrocessos. Assim, a delimitação adotada nesta pesquisa não tem por objetivo demarcar com exatidão o início e o fim de um período, devido à complexidade do movimento histórico.

2.1 Primeiro período: influência do UNICEF e da UNESCO na educação infantil brasileira

O primeiro período da história da educação infantil brasileira contemporânea, segundo a periodização feita por Rosemberg (2003), que se estende do fim da década de 1970 ao fim da década de 1980, corresponde à implantação de um modelo de educação infantil marcado pela influência preponderante do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Os modelos de instituições de educação infantil que conhecemos atualmente se originaram na Europa no final do século XIX e se difundiram pelo mundo. Segundo Rosemberg (2002a), até o final dos anos 1960, tanto os países desenvolvidos como os em desenvolvimento seguiam, basicamente, dois modelos institucionais: as creches, que atendiam crianças oriundas de famílias pobres, e os jardins-de-infância, destinados a crianças de lares mais abastados⁴. No entanto,

Essa trajetória relativamente comum se cinde ao final da década de 1960, quando a educação infantil passou a integrar, também, a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social elaborada pelos organismos vinculados à ONU (Organização das Nações Unidas) para os países

⁴ Costuma-se contar a história da nossa educação infantil tratando creches, escolas maternas, jardins de infância e pré-escolas separadamente. Kishimoto (1986), por exemplo, aponta uma dupla trajetória das instituições voltadas para o cuidado e a educação de crianças de 0 a 6 anos: a trajetória de tendência assistencialista é a das creches e escolas maternas que nasceram atreladas às necessidades do trabalho feminino industrial e que atendiam crianças oriundas de famílias pobres, em situação de abandono e desnutrição; a trajetória de tendência educacional é a dos jardins de infância e pré-escolas que atendiam, inicialmente, crianças de 4 a 6 anos de idade, oriundas de famílias com boas condições financeiras e visavam socializá-las e prepará-las para o ingresso na escola. No entanto, segundo Kuhlmann Júnior (1998; 2000a), o fato de algumas instituições estarem atreladas a órgãos assistenciais e outras vinculadas à educação não significa que umas tenham funções educacionais e outras não. Para o autor, todas as instituições de educação infantil tiveram um projeto educacional, podendo ser este voltado para o atendimento das camadas pobres ou para as mais abastadas da população. Devido a isso, e por não ser este o foco desta pesquisa, tentaremos aqui abordar conjuntamente as histórias dessas duas instituições – creches e pré-escolas – por acreditarmos que as conquistas, os impasses e problemas que ambas enfrentaram ao longo de suas distintas trajetórias colaboraram para a construção de suas respectivas histórias. No Brasil, as histórias dessas instituições caminharam de forma paralela durante mais de um século, mas, paradoxalmente, nas últimas décadas, se aproximaram uma da outra, a ponto de se tornarem uma, hoje denominada educação infantil.

subdesenvolvidos, especialmente aquelas pensadas para as ex-colônias européias da Ásia e da África (ROSEMBERG, 2002a, p. 7).

Rosemberg (2002a), ao estudar com profundidade as políticas propostas pelos principais organismos vinculados à ONU – UNICEF e UNESCO –, detectou os principais princípios do modelo de educação infantil por elas sugerido para os países em desenvolvimento e assim os organizou:

- ◆ a expansão da educação infantil constitui uma via para combater a pobreza nos países subdesenvolvidos e melhorar o desempenho no ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- ◆ os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a educação infantil;
- ◆ a forma de expandir a educação infantil nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- ◆ para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não-institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2002a, p. 7-8).

Esse modelo de educação infantil foi gradualmente elaborado e divulgado por meio de missões em países considerados em desenvolvimento, realização de seminários internacionais e regionais, assessoria de especialistas e publicações diversas. Essas publicações divulgavam sugestões de modalidades de educação infantil e estratégias para reduzir os custos como sendo as melhores soluções para o desenvolvimento das crianças.

No Brasil, a partir de meados dos anos 1970, durante o governo militar, o modelo de educação infantil não-formal com pequeno investimento público voltado para as crianças pobres, proposto pelo UNICEF e pela UNESCO, encontrou terreno fértil para sua proliferação. Era necessário combater a pobreza, pois esta era uma ameaça à segurança nacional, por meio de políticas de assistência, entre elas os programas de educação infantil⁵.

Nesse período, foram poucos os recursos advindos desses organismos aplicados diretamente ao financiamento de projetos voltados para o trabalho com crianças. A maior parte dos recursos financeiros era aplicada em vindas de especialistas, na orientação de técnicos e profissionais e para a realização de pesquisas. Para Rosemberg (2002a, p. 6), o que

⁵ Em *LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional*, Rosemberg (1997, p. 141) conta detalhadamente como se deu “o infeliz casamento entre organismos intergovernamentais e o governo militar no Brasil no campo da educação infantil de massa nos anos 70”.

ocorreu foi, sobretudo, “[...] circulação de idéias da UNESCO e do UNICEF entre formadores de opinião e tomadores de decisão no plano das políticas educacionais brasileiras e pouco financiamento direto de projetos para implantar programas de educação infantil”.

Com o objetivo de despender poucas verbas do Estado, as políticas econômicas e sociais de tais agências multilaterais para a educação dos países em desenvolvimento tinham a finalidade de compensar as carências das crianças oriundas de famílias pobres, utilizando recursos da comunidade, ou seja, eram de cunho compensatório. Tais idéias difundiram-se ao ponto de, a partir das críticas que a elas foram desferidas, a educação das crianças pequenas passar a ser concebida como com “objetivos em si mesma”, esvaziando-se de função. São estas funções conferidas à educação infantil brasileira contemporânea que, a seguir, exporemos detalhadamente.

2.1.1 Uma educação infantil de cunho compensatório e com “objetivos em si mesma”

O golpe militar de 1964, no Brasil, estabeleceu um longo período de ditadura que cerceou a liberdade de expressão e organização da sociedade civil. A nossa imprensa foi censurada, sindicatos, partidos políticos e associações de classe foram fechados e proibidos, opositores ao regime foram presos, torturados, exilados, desaparecidos ou assassinados. Michiles (1989⁶, apud Munerato, 2001, p. 29) caracteriza essa época como um “[...] período de inoportunidade conjuntural para questões de mobilização e reivindicações da sociedade, em virtude do controle imposto pelas classes dominantes, que não toleravam nenhuma alteração das regras do jogo político vigente”.

Apesar disso, a partir de meados da década de 1970, foram emergindo, nas grandes cidades, manifestações de grupos organizados da sociedade civil que tinham como pólo aglutinador o local de moradia e as relações de vizinhança, parentesco ou amizade. Um exemplo desses grupos é o de mulheres, lembra-nos Rosemberg (1984), que participavam intensamente das manifestações e dos movimentos por meio de organizações como clubes de mães e associações de bairros. Também surgem em nosso país, nessa mesma época, organizações feministas, principalmente a partir de 1975, com a decretação pela ONU do Ano Internacional da Mulher. Mesmo as reivindicações sendo divergentes em relação à discriminação de gênero, tanto o movimento de mulheres, como o movimento feminista pleiteavam creches e pré-escolas.

⁶ MICHILES, Carlos. **Cidadão constituinte**: a saga das emendas populares. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

Nesse mesmo período, já como resposta às reivindicações iniciais, a educação da criança pequena começa a receber atenção do poder público. Isso pode ser comprovado com a publicação do Parecer n. 2018/74 do Conselho Federal de Educação (CFE); a criação, em 1974, do Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE) subordinado ao MEC, transformado no ano seguinte em Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE); a publicação do *Programa Educação Pré-Escolar: Uma Nova Perspectiva*, também em 1975; a realização do 1º Encontro de Coordenadores de Educação Pré-Escolar, em Brasília, nesse mesmo ano; e a implantação do Projeto Casulo, em 1977, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Para Rosemberg (1992), por meio dessas ações, programas e projetos, dava-se início ao processo de expansão das pré-escolas⁷, indicando a opção dos órgãos governamentais por programas de cunho compensatório para as massas. A preocupação com a educação das crianças pequenas, principalmente as pobres e marginalizadas, por parte do poder público, segundo Kramer e Souza (1987, p. 18),

[...] pode ser interpretada como uma tentativa de encontrar, naquele momento, uma solução para um impasse político. Se, por um lado, o discurso oficial apontava a pré-escola como uma necessidade inadiável, por outro, o planejamento orçamentário da União continuava sem uma política de dotação de verbas que pudesse cobrir as reais necessidades da educação no país.

Se anteriormente o pré-primário, como era chamado, era freqüentado por crianças pertencentes às famílias abastadas, o poder público viu-se naquele momento obrigado a voltar seus esforços para o atendimento das crianças oriundas de famílias pobres. Tratava-se de criar, utilizando uma expressão de Rosemberg (1992, p. 25), uma “pré-escola de massa”, calcada em programas de educação compensatória, que tinham como pressuposto a teoria da privação cultural⁸ (FERRARI; GASPARY, 1980).

⁷ Optamos por utilizar aqui o termo pré-escola, em consonância com o texto analisado. Esta será uma regra para o uso dos termos pré-escola, pré-primário jardim de infância, creche e educação infantil: de acordo com as expressões utilizadas pelos autores de todos os textos aqui analisados.

⁸ A teoria da privação cultural não se constitui em um corpo teórico fixo, pois passou, gradativamente, por modificações pautadas em incorporações das diversas críticas que lhe foram feitas, desde o seu aparecimento, no início da década de 1960. Segundo Kramer (1987, p. 33), “a abordagem da privação cultural se apóia no seguinte quadro conceitual: as crianças das classes populares fracassam porque apresentam 'desvantagens socioculturais', ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou lingüística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam 'insuficiências' que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças 'desfavoráveis' e as demais, na área do desempenho escolar”. Porém, enquanto no Brasil, na década de 1970, a teoria da privação cultural e os programas de educação compensatória ganhavam adeptos e inspiravam os formuladores de políticas voltadas para a educação, nos Estados Unidos e em outros países, vinham sofrendo sérias críticas não apenas por seus efeitos limitados, mas também pelas confusões e contradições inerentes ao conceito de privação cultural (FERRARI; GASPARY, 1980).

De acordo com esta visão, a pré-escola, em substituição à educação pré-primária, teria a função de prever e compensar as carências culturais, nutricionais e afetivas das crianças advindas de famílias pobres. Dessa forma, seriam equalizadas as oportunidades educacionais. Nessa lógica, a pré-escola era considerada pré-requisito para um bom desempenho da criança na fase da escolarização, como uma primeira etapa desse processo, assumindo-se como educação formal e sistematizada. Assim, se as crianças carentes apresentavam dificuldade para aprender, fazia-se necessário antecipar o início da aprendizagem escolar. É exatamente nessa direção que caminharam as recomendações do Parecer n. 2078/74 do CFE:

[...] voltar-se o atendimento para as crianças oriundas das famílias de baixa renda, visando com isso, a equalizar as oportunidades educacionais, não apenas no sentido do acesso, mas também, no intuito de garantir a permanência dessas crianças na escola, fornecendo-lhes uma formação mais consistente, que compensasse a marginalização e carência cultural a que estavam submetidas em seu meio (ABRANTES, 1984, p. 17).

Estas recomendações inspiraram as diretrizes do programa *Educação Pré-Escolar: Uma Nova Perspectiva*, elaborado pelo SEPRE/MEC, em 1975. Tal programa, ao absorver as recomendações do UNICEF e da UNESCO, considerava que:

[...] educação, nutrição e saúde deveriam ser atendidas de forma integrada; utilizando de espaços físicos disponíveis na comunidade; a família e a comunidade fariam parte integrante das atividades de educação pré-escolar, objetivando despertar a consciência sobre a importância da idade pré-escolar e o barateamento dos programas; os meios de comunicação de massa deveriam ser utilizados como forma de atingir populações distanciadas do espaço escolar (ROSEMBERG, 1992, p. 25).

Para difundir esse programa, o MEC desenvolveu várias ações previstas no II Plano Setorial de Educação e Cultura – II PSEC (1975-1979), que destinava 2,5% do total de recursos previstos exclusivamente para essas ações.

O II PSEC concebeu a educação pré-escolar na perspectiva da compensação das carências das populações pobres visando sua inserção na escolaridade formal. O objetivo quanto à educação pré-escolar consistiria em “desenvolver um processo progressivo para atendimento à população das zonas urbanas marginais, na faixa etária de 4 a 6 anos, de modo a assegurar maior adaptação sócio-pedagógica do educando ao ensino regular” (BRASIL, 1977, p. 35⁹ apud ROSEMBERG, 1992, p. 26).

Esses ideais inspiraram o primeiro programa brasileiro de educação infantil de massa,

⁹ BRASIL. *II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979)*. Brasília, 1977.

não mais desenvolvido pelo MEC, mas pela LBA – o *Projeto Casulo*. Segundo Rosemberg (1997, p. 153), além das recomendações das agências multilaterais, a ideologia da Doutrina Brasileira de Segurança Nacional (DSN) também embasou teoricamente e orientou a criação desse projeto. O *Projeto Casulo* fazia parte das estratégias de combate à pobreza, pois esta era vista como uma ameaça à integração nacional. De acordo com essa ótica, “investir na criança [pobre] significaria investir na segurança nacional”.

O *Projeto Casulo* foi lançado em 1977 e rapidamente se expandiu, ultrapassando a meta prefixada de atender a 70 mil crianças no primeiro ano de implantação, tornando-se, a partir de 1981, o principal programa da LBA. Essa expansão foi realizada com a utilização de recursos da comunidade: espaços ociosos e pessoas sem formação específica que atuavam em condições de trabalho precárias (BARRETO, 2003). Portanto, o *Projeto Casulo* exemplifica muito bem as propostas de atendimento em grande escala e a baixo custo voltadas para as crianças das camadas populares, seguindo os modelos preconizados pela UNESCO e pelo UNICEF (CORRÊA, 2002).

Tal projeto oferecia vagas predominantemente em meio período (turno de 4 horas), sobretudo para crianças a partir dos 4 anos de idade. A LBA atuava de forma indireta, repassando recursos a instituições privadas e prefeituras. Para multiplicar o número de instituições destinadas às crianças pequenas em todo o país, o valor do *per capita* dos recursos repassados foi reduzido¹⁰ (KUHLMANN JÚNIOR, 2000b). Com isso, os recursos continuavam os mesmos, mas para serem divididos por um número maior de crianças. Campos, Rosemberg e Ferreira (2001, p. 32) sintetizam algumas características desse programa, dizendo:

Trata-se de um programa nacional (provavelmente o único), seja por sua abrangência territorial, seja pelo fato de definir metas nacionais de atendimento, apesar da diversidade das creches a ele vinculadas; sua opção tem sido por uma atuação através de convênios, repassando verbas seja às prefeituras ou a instituições privadas [...]; atende prioritariamente a população de baixa renda; a jornada diária pode ser de 4 ou 8 horas (corresponde a *per capita*s diferentes); as creches são instaladas em equipamentos simples, procurando aproveitar espaços “ociosos” da comunidade, e são orientadas por uma concepção preventiva e compensatória de atendimento infantil.

¹⁰ O *per capita* repassado pela LBA às instituições conveniadas garantia apenas 20% do custo de manutenção de uma criança. “Em 1986, o *per capita* para atendimento em 8 horas equivalia a US\$ 4.04, sendo que um estudo realizado pela própria instituição apontava que o custo real de uma criança, neste mesmo regime horário, alçava a US\$ 26.5, contribuindo em apenas 15%; em janeiro de 1989 o *per capita* mensal para atendimento em 8 horas correspondia a US\$ 5.09” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001, p.32-33).

Contudo, as reivindicações sociais continuavam. O movimento de mulheres, o movimento feminista e outros simpatizantes da causa que envolvia a educação das crianças pequenas marcavam presença nos congressos, nas associações de bairro e nos sindicatos, colocando em discussão a responsabilidade da sociedade em relação à educação das novas gerações. Para tanto, defendiam que

[...] a responsabilidade pela educação da criança pequena não é só da mãe, nem da família, mas é também de todos; ou seja, o Estado, enquanto gerente dos recursos arrecadados de toda a sociedade, tem o dever de contribuir para a educação integral das crianças, desde seu nascimento (CAMPOS, 1988, p. 23).

Segundo Kramer (1988), foi somente a partir do final da década de 1970 que a luta por creches e pré-escolas ganhou força e se multiplicou¹¹. O que de início eram manifestações isoladas, transformou-se em movimento unitário – o Movimento de Luta por Creches – criado oficialmente em 1979¹². Reivindicar creche tornou-se, naquele momento, uma palavra de ordem. Creche tornou-se um símbolo de luta dos movimentos sociais, dos grupos políticos que se opunham à ditadura militar, dos movimentos estudantis que reabriam centros acadêmicos e realizavam passeatas a favor da democracia, do Movimento de Luta Contra a Carestia de Vida, das organizações populares dos bairros da periferia, dos operários de diversas classes trabalhadoras que realizavam greves que se espalhavam por todo o território nacional. Enfim, a reivindicação por creches e pré-escolas foi incorporada pelo quadro das bandeiras pela redemocratização do país (KUHLMANN JÚNIOR, 1998; 2000b).

No início da década de 1980, em resposta à crise de legitimidade do governo militar, na área de política educacional, o III PSEC (1980-1985) incluiu a educação pré-escolar como parte essencial da política social e educacional. A exemplo do II PSEC, muitas críticas foram feitas à concepção de educação pré-escolar do III PSEC no sentido de que ela pudesse resolver alguns dos problemas que as crianças das camadas mais pobres enfrentavam no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento por sofrerem muitas privações no meio em que viviam. Assim, estas crianças, recebendo uma educação pré-escolar, teriam possibilidade de recuperar seus *déficits* cognitivo, afetivo e social, podendo acompanhar as tarefas escolares

¹¹ Muitas manifestações públicas de impacto em torno da reivindicação por creches aconteceram nesse momento. São destacadas por Rosemberg (1984) as seguintes: a manifestação de mulheres de um bairro da periferia de São Paulo diante da Prefeitura daquela cidade, e a marcha realizada por funcionários, alunos e professores da Universidade de São Paulo por reforçar uma frente de luta que vinculava a creche ao local de trabalho e não ao local de moradia.

¹² 1979 foi o Ano Internacional da Criança. A temática da infância tornou-se freqüente nos meios de comunicação de massa que divulgaram e denunciaram a situação da criança em idade pré-escolar (KRAMER; SOUZA, 1987, p. 16).

(ABRANTES, 1984; DIDONET, 1992). Abrantes (1984) ironicamente critica a concepção de pré-escola do III PSEC:

A pré-escola seria a medida de apoio, ao nível de sistema escolar formal, ao projeto de combate à pobreza e à “marginalidade”. Através dela, as distorções escolares seriam corrigidas. Os efeitos negativos sobre os indivíduos, em seus primeiros anos de vida, suscitados pela pobreza cultural, pela desnutrição, pela falta de estímulo das comunidades “carentes”, seriam neutralizados. Com isso, inapelavelmente, os díspares desempenhos escolares tenderiam a se equilibrar. A ascensão social seria uma realidade. A “marginalidade social”, um fato ultrapassado (ABRANTES, 1984, p. 16).

No entanto, Didonet (1992, p. 20), com uma visão mais otimista, afirma que

Independentemente das críticas que surgiram à concepção da educação pré-escolar presente no III PSEC, carece destacar-se que o fato de a pré-escolar ter figurado explicitamente num plano nacional de educação foi uma conquista importante, respaldada e legitimada por quantos participaram de sua elaboração: órgãos técnicos do MEC, secretarias estaduais de educação, conselhos de educação, etc. Até então, a educação pré-escolar lutava por espaço técnico no MEC e nas secretarias de educação e por recursos financeiros, que não conseguiam ser expressivos para permitir ações de envergadura. O PSEC lhe deu status e condições de afirmação política e de argumentação junto ao setor de planejamento e de orçamento.

Esses programas pré-escolares com função compensatória começaram a ser muito criticados no Brasil, principalmente a partir do final da década de 1970. Foi estabelecido um consenso de que programas com esse cunho efetivamente não beneficiam as crianças mais pobres da população às quais se destinavam, mas que, pelo contrário, as discriminavam e as marginalizavam ainda mais precocemente.

Concomitantemente às críticas, verificou-se que, na realidade, foi quase nulo o impacto desses programas no sistema educacional. As matrículas quase não aumentaram e poucas mudanças que indicassem a implantação de um modelo de pré-escola de massa efetivamente ocorreram. Nesse sentido, Kramer (1988) considera importante ressaltar que, em termos concretos, a COEPRE não implementou efetivamente nenhum programa de educação pré-escolar de cunho compensatório. O que ocorreu foi a influência do discurso pautado na teoria da privação cultural e nos programas de educação compensatória no ideário dos professores, não apenas dos que atuavam na a pré-escola, mas também no então 1º grau.

O discurso oficial incorporou as críticas dirigidas aos programas de educação infantil de cunho compensatório, promovendo alterações nas propostas do MEC por meio do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, lançado em 1981. Seu documento de origem

estabelece as diretrizes, prioridades, metas, estratégias e um plano de ação para a política voltada para as crianças em idade pré-escolar. A análise dos objetivos e das diretrizes desse programa revela tentativa de responder às críticas e inconsistência em relação aos pressupostos que embasavam a proposta anterior e que retornavam com uma nova roupagem, ou nus, como disseram Abramovay e Kramer (1984), parafraseando Hans Christian Andersen no conto “A roupa nova do imperador”.

Nessa análise, as autoras verificaram que, de acordo com o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, a função da pré-escola não seria mais preparar para a escolarização posterior. Pelo contrário, seu objetivo deveria voltar-se para o desenvolvimento global e harmônico da criança, respeitando suas características físicas e psicológicas, de acordo com a sua idade, cultura e comunidade. “Ela tem, portanto, objetivos em si mesma, próprios da faixa etária e adequados às necessidades do meio físico, social, econômico e cultural.” (BRASIL, 1982, p. 11¹³ apud ABRAMOVAY; KRAMER, 1984, p. 32).

Segundo tal programa, ao respeitar as características e necessidades próprias da criança, a pré-escola estaria ajudando-a a superar os problemas oriundos da falta de recursos de sua família, gerando, por sua vez, efeitos positivos para a aprendizagem e contribuindo para que a criança, posteriormente, apresentasse melhor desempenho escolar. Essa seria a contribuição da pré-escola para diminuir o problema de evasão e de repetência das primeiras séries do então 1º grau.

Ao analisar minuciosamente o documento-origem do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, Abramovay e Kramer (1984, p. 33) afirmam:

Deixa-se de proclamar a função compensatória da pré-escola, mas a defesa de sua importância continua tendo enfoque político visível. A pré-escola não cura mais os males educacionais, mas sim os sociais e estes, por tabela, auxiliarão a resolver os educacionais ...

Há um esvaziamento da função da pré-escola, pois sob o disfarce do que tem objetivo em si mesma, caberia tudo. Fica de lado a discussão sobre o tipo de pré-escola que traria contribuições reais às crianças das classes populares, pois a pré-escola é considerada importante em e por si mesma [...].

Uma pré-escola forjada nestes moldes pode ser informal, não-convencional, assistemática e nem necessita de qualidade, criticam as autoras. E questionam:

Até que ponto a pré-escola, “com objetivos em si mesma”, não serve para justificar uma proposta que se isenta de estabelecer critérios mínimos de qualidade, tais como: número de crianças por unidade, de forma a garantir

¹³ BRASIL. **Educação Pré-Escolar**: Programa Nacional. Brasília, MEC/SEPS/SER, 1982.

um trabalho sistemático de acompanhamento das crianças; estratégias de treinamento - e suporte técnico - que assegurem uma prática pedagógica consistente; um sistema de supervisão contínua que permita um repensar das práticas desenvolvidas; formas de avaliação que envolvam as pessoas dos diversos níveis do programa - capazes de oferecer subsídios para a sua reestruturação; efetiva vinculação trabalhista que substitua o voluntariado das mães? (ABRAMOVAY; KRAMER, 1984, p. 34).

A despeito das críticas, o *Programa Nacional de Educação Pré-escolar* cresceu e se expandiu por todo o território nacional, por meio de convênios com as secretarias de educação estaduais e municipais, a baixo custo, em grandes espaços ociosos (com capacidade para 100 crianças, em média) e utilizando mão-de-obra voluntária não especializada.

Ainda em 1981, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituição voltada para a alfabetização e educação continuada de adolescentes e adultos, passou a integrar o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*. O *Programa de Educação Pré-Escolar* do MOBRAL, que fazia parte do Programa Nacional coordenado pelo MEC, interiorizou-se, expandindo sua ação, a ponto de, já em 1982, ser responsável por 50% do atendimento pré-escolar da rede pública. Para poder participar do programa, as secretarias estaduais e municipais tiveram que se aparelhar, criando, inclusive, coordenações específicas para a área pré-escolar. Em 1983, as atividades do Programa de Educação Pré-escolar foram mantidas, mas sem os recursos humanos e financeiros necessários, deixando de ser o programa prioritário do MOBRAL. Quando o MOBRAL foi extinto, em 1985, o Programa foi transferido para a Secretaria de Ensino de 1º e 2º grau do MEC. Dois anos mais tarde, quando da extinção do COEPRE, o Programa foi inserido na Secretaria de Educação Básica (SEB), que manteve as metas, estabelecendo convênios com as prefeituras para continuar o atendimento (ABRANTES, 1984; KRAMER; SOUZA, 1987; DIDONET, 1992).

Ao fazer um balanço da educação infantil nos anos 1980, Didonet (1992) considerou a criação do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* um dos importantes momentos para a pré-escola na área de política educacional e programas da década. Além desse programa, foram considerados relevantes para a expansão da educação pré-escolar na década de 1980:

- a. o Programa de Capacitação de Professores de Educação Pré-Escolar (PROEPRE), desenvolvido em várias secretarias estaduais de educação. As pessoas que participavam dos cursos promovidos pelo PROEPRE tornavam-se multiplicadores e tinham a responsabilidade de repassar aos demais professores o conteúdo do curso;
- b. o programa *Zero a Seis, o Primeiro Mundo*, produzido pela Fundação Roberto Marinho, em convênio com o MEC, que abordava assuntos relacionados aos cuidados

e à educação da criança, desde a concepção até os seis anos de idade. Este programa era dirigido aos pais e veiculado em rede nacional;

- c. o programa *Primeiro a Criança*, em 1986, que ficou sob a responsabilidade da LBA, restringindo-se à assistência e alimentação.

Enfim, a educação da criança de 0 a 6 anos começou a ser reconhecida, tanto pela sociedade, como pelo poder público, que, apesar da forma incipiente, ampliou o atendimento, em especial o destinado às crianças de 4 a 6 anos, mesmo antes deste nível de escolaridade ser assumido, legalmente, como dever do Estado. Alguns passos haviam sido dados em direção à democratização desse nível de escolaridade. Prova disso, é que pode ser observado, já no final da década de 1970 e durante a década de 1980, uma sensível expansão da quantidade de creches e pré-escolas em nosso país¹⁴ (KRAMER, 1987; ROSEMBERG, 1984).

Muitas são as razões levantadas por diferentes pesquisadores para tal expansão. Para Redin (1988, p. 29), seu início se deve a mudanças no modelo econômico brasileiro: “[...] do modelo de substituição das importações, num país industrial capitalista, o País ingressa no modelo de internacionalização do mercado interno”. Os sucessivos governos voltaram-se para a questão da educação escolar das chamadas classes populares, pois era preciso qualificar a força de trabalho, visando ao aumento da produção. No entanto, diante dos alarmantes índices de evasão e repetência, que evidenciaram a incapacidade da escola em qualificar o indivíduo para o mercado de trabalho, atentou-se para a necessidade de educação pré-escolar. Assim, Redin (1988) considera o fracasso da escola primária uma das principais causas para a expansão das creches e, principalmente, das pré-escolas nas décadas de 1970 e 1980.

Para Didonet (1992), a crise econômica que reinou por quase toda a década de 1980 é

¹⁴ Vários autores apresentam em seus textos dados estatísticos sobre a ampliação das creches e pré-escolas em nosso país. Segundo Abrantes (1984), as nossas primeiras estatísticas sobre a educação pré-escolar datam do início da década de 1970, primeiramente no Anuário Estatístico do Brasil, em 1974 e na Sinopse Estatística do 1º grau 1969-1975. Kramer e Souza (1987) advertem para o fato de as estatísticas nesse momento serem muito ambíguas, por vezes incompletas e contraditórias. É importante esclarecer que muitas dessas estatísticas não incluíam as crianças com menos de 4 anos que eram atendidas em creches. Sabe-se apenas que em torno de 12% do total de matrículas eram de crianças com idade inferior a 4 anos. Já os dados mais recentes são mais precisos quanto à idade da criança e à instituição freqüentada. Em 1972, de acordo com dados oficiais do MEC, havia 460 mil matrículas na pré-escola, chegando em 1984 a quase 2 milhões e 500mil e, em 1997, a 4 milhões e 292 mil. Adicionadas a este último número, as crianças que freqüentavam creches e classes de alfabetização totalizam pouco mais de 6 milhões de matrículas (KUHLMANN, 2000b). Comparando-as com a população total de crianças, em 1980, 1.335.317 crianças tinham acesso à pré-escola, equivalendo a 5,8% da população de 0 a 6 anos, que era de 22.536.386 e a 13% da população de 4 a 6 anos, que era de 8.182.812 (DIDONET, 1992, p. 21 apud MEC/SAG/CPS/CIP, 1990). Verificando a distribuição do aumento de matrículas entre as esferas municipal, estadual e federal, "entre 1979 e 1989, o número de crianças matriculadas triplicou: das 1.198.104 daquele ano, passou-se para 3.530.000 em 1989. O aumento maior ocorreu na esfera municipal (de 356.006 para 1.400.000 crianças), em seguida, na estadual (de 290.175 para 900.000) e, em terceiro lugar, na área da iniciativa privada (de 545.506 para 1.200.000). Na esfera federal, o aumento percentual é grande, mas em números absolutos significa pouco (de 6.417 para 30.000 matrículas)" (DIDONET, 1992, p. 25). Também o número de profissionais que atuavam na pré-escola cresceu nesse período, passando de 51.704, em 1979, para 149.150, em 1989.

também uma das causas do aumento das creches e pré-escolas no Brasil nesse período. Tal crise, marcada por índices elevados de inflação, ocasionou a queda do poder aquisitivo da maioria da população e o desemprego em larga escala, levando muitas famílias a procurarem creches e pré-escolas para que seus filhos pudessem receber alimentação, cuidados de saúde e educação. Nesse mesmo contexto, cresceu a participação da mulher no mercado de trabalho, por necessidade econômica ou por consequência das lutas por igualdade de direitos sociais, políticos e econômicos. Como pai e mãe precisavam trabalhar, foi necessário buscar alternativas para o cuidado e a educação das crianças menores de 7 anos, tais como creches e pré-escolas.

Concomitante à entrada da mulher no mercado de trabalho, que exigiu seu afastamento das tarefas domésticas e do cuidado dos filhos, há que se destacar o reconhecimento pela sociedade da importância das primeiras experiências da criança para o seu desenvolvimento, como uma das razões do aumento da demanda por escolarização de crianças com idade inferior a 7 anos e da expansão das creches e pré-escolas, afirma Barreto (1995). Colaboraram para isso as descobertas da história, da psicologia, da lingüística e da antropologia, ao mostrarem que a criança, nos primeiros anos de vida, passa por um processo rico de crescimento, sendo importante garantir-lhe condições adequadas para que tal desenvolvimento ocorra (CAMPOS, 1988; KRAMER, 1988). Como decorrência da divulgação desses novos conhecimentos científicos, os pais passaram a acreditar que a frequência em pré-escolas seria condição para melhor desempenho no ensino fundamental, exigindo creches e pré-escolas para seus filhos pequenos.

Além dos autores já citados, também Vieira (1999) relaciona outros determinantes dessa expansão: o novo perfil demográfico da população brasileira (urbanização da família e diminuição de seu tamanho, tanto na cidade, como no campo); o início da crise política do regime militar; a influência da UNESCO, UNICEF e da Organização Mundial da Saúde (OMS) nas políticas sociais dos países pobres, exigindo que estas fossem de baixo custo.

Esse primeiro período da história da educação infantil brasileira contemporânea, além da expansão das matrículas, deixou-nos outras heranças, afirma Rosemberg (2003, p. 34). Entre elas, destacamos:

a organização de uma estrutura administrativa específica, no interior do Ministério da Educação com estatuto de Coordenadoria (Coordenação de Educação Infantil/COEDI) vinculada à Secretaria de Ensino Fundamental; a penetração dos chamados modelos "não-formais", apoiados em recursos improvisados (espaço físico, material pedagógico, mão-de-obra); a criação de creches e pré-escolas comunitárias; sua municipalização; o recurso a

educadores(as) leigos(as), isto é, com formação inferior ao curso normal ou secundário; a retenção de crianças tendo 7 anos e mais em programas de educação infantil; a consolidação de três denominações/modalidades de educação infantil - creches, pré-escolas e classes de alfabetização; o envolvimento dos novos movimentos sociais no campo da educação infantil; a constituição de um embrião de expertise nacional.

Algumas dessas heranças, porém, provocaram efeitos nefastos, pois dificultaram o processo de construção de um modelo de educação infantil de qualidade para todas as crianças brasileiras. Alguns passos nessa direção foram dados durante o processo de elaboração da nova carta constitucional, que veremos a seguir.

2.2 Segundo período: educação infantil como direito da criança e dever do Estado

O segundo período da história da educação infantil brasileira contemporânea, seguindo a periodização feita por Rosemberg (2003), teve início com o processo de abertura política após a ditadura militar, principalmente por meio de ações desenvolvidas por movimentos sociais que se mobilizaram em prol da Constituinte. Trata-se de um período de intensa mobilização política, rico em discussões e propostas que envolviam a busca de uma função pedagógica¹⁵ para a educação das crianças pequenas a ponto de influenciar não apenas a redação do texto constitucional, mas também outros documentos legais, principalmente os elaborados no início da década de 1990: o ECA (1990) e a Política Nacional de Educação Infantil (1994).

A forma de conceber o papel do Estado nesse período, salienta Rosemberg (2002a), interferiu diretamente nos rumos da educação brasileira de uma forma geral, bem como na educação infantil. Até a década de 1980, aproximadamente, os serviços sociais em nosso país, entre eles a educação, foram organizados com base em dois critérios: ênfase em objetivos sociais com equidade, solidariedade e integração social; o papel central do Estado na organização, no financiamento e na provisão desses objetivos por meio de recursos públicos. Em consonância com essa concepção de Estado, a gestão governamental foi organizada de acordo com as políticas sociais, ou seja, dividida em setores: saúde, trabalho, previdência social, moradia e educação (VILLALOBOS, 2000¹⁶ apud ROSEMBERG, 2002a).

¹⁵ Utilizamos esta expressão pautando-nos na formulada por Kramer (1987) e Abramovay e Kramer (1984) para definir a finalidade deste nível de ensino como aquela que toma a realidade e os conhecimentos das crianças como ponto de partida, ampliando-os através de atividades que tenham significado para elas e que promovam seu desenvolvimento.

¹⁶ VILLALOBOS, Verônica Silva. **O estado do bem-estar social na América Latina**: necessidade de

Essa concepção de política social orientou a inclusão da educação infantil no âmbito dos direitos educacionais e trabalhistas na atual Constituição, afirma Rosemberg (2002b). Ela não apenas norteou o texto desta lei, como para muitos dos profissionais e pesquisadores envolvidos com a área se configurou como o modelo ideal de política para a educação infantil. Além disso, nesse momento, as organizações multilaterais pouco atuaram na área da educação infantil brasileira¹⁷ (ROSEMBERG, 2002b).

Como destacamos, o início das reformas no nosso sistema educacional foi dado pelo processo de elaboração da atual Constituição Federal. Conjuntamente, a vitória da oposição nas eleições nos principais estados, em 1982; a população em geral, em multidões, lotando as ruas e praças, reivindicando eleições diretas para presidente da República – movimento Diretas Já –, em 1984; a eleição indireta do presidente Tancredo Neves, em 1985; e a convocação da Assembléia Nacional Constituinte contribuíram para impulsionar reformas pela via da legislação no nosso sistema educacional. Vejamos como Munerato (2001, p. 30) sintetiza os anos 1980, enfatizando os movimentos sociais e a participação popular na elaboração da nova carta constitucional:

[...] a década de 80 constitui-se no momento em que a sociedade civil articula-se em resistência ao governo militar que, enquanto poder, não atendia às necessidades da sociedade como um todo, por estar voltado para a política dos desmandos, corrupções, aproveitamentos próprios, distribuindo favores, num processo de opressão domesticadora da sociedade, tornando o assistencialismo uma prática incontrolável. Os movimentos gerais da sociedade articulam-se e unem-se, em função da bandeira da participação popular, e passam a desempenhar um papel decisivo na elaboração de emendas populares e no conseqüente movimento de sensibilização popular para a conquista de sua adesão a essas propostas e sua subscrição.

No início dos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, a participação popular foi reconhecida e incluída no regimento interno. Muitas associações que já estavam organizadas mobilizaram-se para levar suas bandeiras a campo, provocando muitos debates que envolviam, principalmente, as políticas sociais para habitação, saúde, previdência social e educação (MUNERATO, 2001). Tratava-se de uma forma de despertar a população e, concomitantemente, sensibilizar os legisladores para essas questões, entre elas, a educação da criança pequena.

redefinição. Cadernos Adenauer, 2000, n.1, p. 49-70.

¹⁷ Neste momento “a UNESCO orientava sua ação mais para a África; o UNICEF dava visibilidade a novos temas, como “meninos de rua” e prostituição infanto-juvenil e, no campo de educação infantil latinoamericana, sua atenção voltou-se para Cuba” (ROSEMBERG, 2002b, p.12).

Campos (1986) aborda detalhadamente as dificuldades de incluir a educação da criança de 0 a 6 anos nos preceitos constitucionais. Por vivenciar esse momento, ela deixa transparecer um relativo desânimo em relação à Assembléia Nacional Constituinte, instalada em 10 de fevereiro de 1987, devido, primeiramente, ao fato de ser composta por parlamentares eleitos na mesma ocasião em que foram escolhidos os governadores de cada estado, ou seja, em 1986, o que obscureceu o significado especial dessa eleição e minimizou a importância da elaboração de um novo texto constitucional para o país. Em segundo lugar, ela revela que antes e durante o processo de redação desse documento as forças mais conservadoras do nosso país estavam unidas e recebendo apoio de esferas com grandes interesses econômicos, enquanto as forças mais progressistas e populares estavam, de forma geral, divididas ou desmobilizadas.

Apesar disso, Barreto (1995) caracteriza o final da década de 1980 como um momento de grande participação da sociedade civil e de organismos governamentais na discussão e afirmação dos direitos da criança, entre eles, o direito à educação. O movimento das mulheres, ao qual já nos referimos anteriormente, o Fórum Defesa da Criança e do Adolescente e o movimento Criança e Constituinte foram responsáveis pela afirmação desses direitos.

Esses movimentos defendiam uma política integrada de educação da criança de 0 a 6 anos, opondo-se à concepção puramente assistencialista, pautada em programas não-formais, adotada até então pelos órgãos oficiais. Reivindicava-se que creches e pré-escolas fossem também incluídas no novo texto constitucional não apenas como uma resposta ao direito da mulher à igualdade na sociedade, mas como um direito da criança à educação. Por isso, suas reivindicações eram aglutinadas em duas comissões: a do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), vinculado ao Ministério da Justiça, e da Comissão Nacional Criança e Constituinte¹⁸, sob responsabilidade do MEC. Esta última, segundo Didonet (1992, p. 26),

[...] promoveu uma ampla campanha de conscientização sobre as questões da criança na sociedade brasileira, debates com os constituintes, sessões de estudo sobre a criança, produção e distribuição de textos para reflexão, estudo e debate nas escolas, nas instituições governamentais, nas organizações não governamentais (associações, clubes de serviço, igrejas, movimentos, etc.).

¹⁸ Participaram dessa comissão: Ministério da Educação, da Saúde, do Trabalho, da Previdência e Assistência Social, da Justiça, da Cultura, Secretaria de Planejamento da Presidência da República, UNICEF, Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Federação Nacional de Jornalistas (FENAJ), Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), Frente Nacional dos Direitos da Criança (FNDdC), Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) (DIDONET, 1992, p. 26).

Comissões estaduais foram criadas em cada unidade da federação e em vários municípios organizaram-se comissões semelhantes. As propostas encaminhadas foram analisadas e sintetizadas por delegados dessas comissões em dois encontros nacionais, resultando em um documento final contendo várias propostas que foi entregue aos membros da Assembléia Nacional Constituinte, sob a forma de emenda popular, acompanhada de 1.300.000 assinaturas. Também o Fórum Defesa da Criança e do Adolescente enviou aos constituintes uma emenda popular com 85.000 assinaturas.

Nessa Comissão, foi marcante a participação das crianças, escreve Didonet (1992):

Nas escolas, elas estudavam e debatiam sobre seus direitos e sobre os problemas reais que estavam enfrentando. Nas ruas, elas iam em busca de assinaturas de outras crianças e de adultos em apoio às reivindicações que seriam encaminhadas à Assembléia Nacional Constituinte. Nas praças, elas realizavam dias de mobilização, de desenho sobre seus direitos. Em assembleias legislativas e câmara de vereadores, realizavam simulações de sessões nas quais debatiam suas questões, com a assistência de deputados e vereadores. Marchas e passeatas, concursos de redação e de desenho, cartas aos constituintes, participação em programas de rádio e de televisão, foram outras formas que as crianças utilizaram para expressar como desejavam que a sociedade as visse e com elas se relacionasse (DIDONET, 1992, p. 26-27).

Com o envolvimento da sociedade civil organizada, pretendia-se que a educação infantil fosse concebida como um direito da criança e não apenas como um direito da mulher. Pautada em uma comunicação feita por Fúlvia Rosemberg em seminário promovido pelo Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo, Campos (1986, p. 59) relaciona três razões para isso:

Primeiro, quando a vinculação existe somente em função do direito da mulher, a creche sofre as flutuações que a sociedade impõe ao trabalho da mulher. Segundo, incluindo-se a creche no item relativo à educação, está se rompendo, pelo menos ao nível do texto, com tudo aquilo que caracterizou a proposta de creche neste país como uma instituição assistencialista. Terceiro, entendendo-se a creche como uma instituição que deve ser oferecida à população como uma alternativa e não como uma substituta da família, resguarda-se, de um lado, o direito da mulher e da família optarem ou não por ela, porém, ao mesmo tempo, reforça-se a concepção de que a responsabilidade pela educação da criança pequena não é só da família, mas também da sociedade.

No entanto, não havia à época unanimidade em relação a esta posição até mesmo entre educadores. Muitos argumentavam contra, baseando-se no fato de o Brasil, naquela época,

ainda não ter universalizado o então 1º grau, apesar de este nível de escolaridade já constar como obrigatório na Constituição de 1967. Temia-se que a inclusão no novo texto constitucional do direito a outros níveis de escolaridade diminuísse a ênfase dada ao 1º grau e repartisse ainda mais os recursos disponíveis para a escola básica. Além disso, muitos educadores interpretaram de forma equivocada essas reivindicações, confundindo o direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos, oferecida de forma gratuita pelo Estado, com a obrigatoriedade de frequência a creches e pré-escolas. Defendia-se naquela época, segundo Campos (1986, p. 61), a idéia de “[...] incluir a creche entre os demais serviços educacionais, ao lado da pré-escola, e ambas virem mencionadas na parte do texto constitucional dedicado à educação”. Foi o que ocorreu, como a seguir veremos, detalhadamente.

2.2.2 Constituição Federal (1988)

A Constituição Federal de 1988 representa um marco histórico na redefinição dos direitos de cidadania, tanto do ponto de vista dos direitos políticos, como dos direitos sociais. É dela que decorreram as leis que forneceram as diretrizes para as políticas de cada área social. Ela também promoveu uma nova visão de seguridade social, segundo a qual todos os cidadãos têm o direito de serem assistidos pelo Estado em suas necessidades básicas, independentemente de serem contribuintes da previdência social, ou seja, ela estabelece o caráter universal das políticas básicas, a cujo acesso gratuito todos têm direito, como, por exemplo, a educação (CRAIDY, 2002).

A atual carta magna é a mais extensa de todas as outras constituições brasileiras em matéria de educação, sendo detalhada em dez artigos específicos (Arts. 205 a 214) e figurando em quatro outros dispositivos (Arts. 22, XXIV; 23, V; 30, VI e Arts. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT)). Ela trata da educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos. Por ampliar significativamente os direitos à educação, a atual Constituição Federal incluiu, pela primeira vez, o direito da criança pequena ao atendimento em creches e pré-escolas, estendido a toda faixa etária de 0 a 6 anos, o que é considerado um marco na história da educação infantil brasileira. Pela primeira vez na história desse nível de escolaridade, a criança pequena foi considerada um cidadão de direitos. Nesta condição, tem, entre outros, o direito de ser atendida em creches e pré-escolas, e o Estado tem o dever de garantir esse atendimento com a qualidade e em quantidade suficiente para que a educação possa verdadeiramente ser adjetivada como

democrática.

Vejamos o que diz, entusiasticamente, o então deputado Ubiratan Diniz de Aguiar (1994, p. 58) a respeito do texto constitucional:

Inquestionavelmente, a Constituição de 1988 é um documento exemplar no que concerne à garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana e ao exercício da cidadania, tendo representado um avanço considerável no reconhecimento dos direitos da criança, em especial o seu direito à educação desde o nascimento. Nossa Carta Magna estabelece um patamar para a criança jamais alcançado na sociedade brasileira. Seus direitos são erigidos como prioridade absoluta. Em nenhuma outra parte, para nenhum outro assunto, a Constituição fala em prioridade, muito menos em absoluta... Realmente, na área dos direitos da infância, nossa Constituição atual é, sem dúvida, um marco fundamental.

O reconhecimento da educação de 0 a 6 anos como um direito da criança e não apenas da mãe como trabalhadora no texto constitucional foi resultado dos movimentos reivindicatórios e dos intensos debates que mobilizaram a sociedade civil em torno da questão, anteriormente expostos. Com a Constituição de 1988, advoga Oliveira (2002),

Não são mais os pais, apenas, que têm direito a uma instituição de educação infantil para seus filhos, gerando um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá “além” da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito a profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência (OLIVEIRA, 2002, p. 37).

Alguns autores¹⁹ ressaltam o caráter inaugural desta lei: é pela primeira vez que uma constituição brasileira reconhece, como um direito da criança pequena, o acesso à educação em creches e pré-escolas²⁰; é também pela primeira vez que uma constituição brasileira faz referência aos direitos específicos das crianças pequenas, fora do âmbito do Direito da Família.

A subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área de Educação representa, pelo menos no nível do texto constitucional, um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para essa faixa etária. Ou seja, essa subordinação confere às creches e pré-escolas um inequívoco caráter Educacional (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001, p. 18).

¹⁹ Campos; Rosemberg; Ferreira (2001); Oliveira (2002); Corrêa (2002); Vieira (2007).

²⁰ As constituições anteriores se limitavam a utilizar expressões como “assistir” ou “amparar a maternidade e a infância”.

O direito da criança pequena ao acesso à educação está incluído nos Arts. 205 e 208 da seção Da Educação. No primeiro, o direito à educação foi estendido às crianças com idade entre 0 e 6 anos por inclusão, uma vez que afirma ser a educação direito de todos (MUNERATO, 2001; AGUIAR, 1994). O segundo reafirma o dever do Estado para com a educação dessas crianças e considera creches e pré-escolas instituições equivalentes: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

No entanto, é o Art. 227 do capítulo Da Família, Da Criança, Do adolescente e do Idoso que define, de forma mais abrangente, os direitos da infância brasileira:

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1995, p. 102).

Essa concepção de criança como sujeito pleno de direitos é confirmada, de forma direta ou indireta, em outras partes da Constituição:

- ♦ o Art. 7º, incisos XVIII, XIX e XXV, do capítulo Dos Direitos Sociais reconhece como direitos do trabalhador a licença-gestação de 120 dias, a licença paternidade e a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas;
- ♦ o Art. 203 da seção Da Assistência Social define, entre os objetivos da assistência social, nos incisos I e II, a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice, bem como o amparo às crianças e aos adolescentes carentes, independentemente de contribuição à seguridade social;
- ♦ o parágrafo 4º do Art. 212 da seção Da Educação define que os programas assistenciais inseridos no sistema educacional, programas suplementares de alimentação e assistência à saúde, por exemplo, podem ser estendidos a creches e pré-escolas.

A Constituição Federal (1988) recupera o caráter federativo da república brasileira, muito comprometido no regime autoritário, devido às medidas concentradoras de recursos e poder adotadas pelo governo central. Segundo Barretto (2000, p. 29),

Pela nova Carta Constitucional os municípios deixam de ser considerados

apenas unidades administrativas, passando a entes federativos, aos quais são atribuídos recursos e autonomia em proporções maiores do que em todas as constituições anteriores. Além de competência própria para elaborar as leis referentes aos interesses locais, eles adquirem competências compartilhadas com as demais instâncias, que passam a cobrir um vasto espectro de assuntos, entre os quais a organização de seus respectivos sistemas de ensino.

De acordo com o Parágrafo 2º do Art. 211 do texto constitucional, passa a ser de responsabilidade dos municípios, com o apoio dos Estados e da União, a oferta e manutenção de programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental. Quanto ao ensino fundamental, devido à história da sua expansão e à ambigüidade da Lei, a responsabilidade pode ser dos estados e dos municípios. Estas duas instâncias de poder são co-responsáveis pelo ensino fundamental. Quanto à educação infantil, a Lei não deixa margem à dúvida: é o município o seu responsável e provedor, apesar de ela apregoar a existência de um regime de colaboração entre as diferentes instâncias (BARRETTO, 2000).

“A nova Constituição consagra, no plano da lei, o que os movimentos sociais já vinham reivindicando em várias partes do país” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001, p. 16). Todavia, entre o idealizado no texto legal e a realidade educacional brasileira, em especial a destinada às crianças pequenas, havia uma grande distância.

Essa distância entre o plano real e o legal foi verificado pela Equipe de Pesquisa sobre Creches da Fundação Carlos Chagas, entre 1983 e 1989, ao estudar e diagnosticar a situação da educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. O primeiro estudo, realizado em 1983, intitulado *Subsídios para elaboração de um programa nacional de atendimento à criança* (POPPOVIC et al, 1983²¹ apud CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001), apresenta, em seu início, um diagnóstico dos problemas e das tendências da educação infantil brasileira, cuja síntese será reproduzida a seguir. No estudo realizado dois anos após, intitulado *Creches e pré-escolas no Brasil*, Campos, Rosemberg e Ferreira (2001), analisando o atendimento à criança de 0 a 6 anos, no Brasil, durante a Década da Mulher (1975-1985), reafirmam algumas das conclusões apresentadas no diagnóstico do primeiro estudo. São elas:

1. Sobreposição não integrada de diferentes modalidades de atendimentos.
 - 1.1 Creches, pré-escolas e atendimentos informais.
 - 1.2 Áreas de saúde, alimentação assistência e educação.
2. Sobreposição dos órgãos responsáveis.
 - 2.1 Instâncias federal, estaduais e municipais.
 - 2.2 Diversos órgãos e programas sobrepondo-se em cada instância.

²¹ POPPOVIC, Ana Maria et al. **Subsídios para elaboração de um programa nacional de atendimento à criança**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1983.

- 2.3 Criação contínua de novos órgãos e programas que se adicionam aos já existentes.
- 3. Atuação pública direta e a prática de convênios.
 - 3.1 Oscilações e desencontros entre os dois tipos de atuação.
 - 3.2 Múltiplas formas de convênios, com exigências burocráticas excessivas, atuando paralelamente, através de critérios extremamente diversificados.
 - 3.3 População alvo considerada prioritária, variando conforme o órgão responsável e deixando alguns grupos a descoberto.
- 4. Problemas em relação à coleta de dados de cobertura dos vários tipos de atendimento.
 - 4.1 Terminologia enganosa e pouco precisa adotada nos vários programas
 - 4.2 Sobreposição de dados a respeito do número de crianças atendidas, que podem ser as mesmas sob vários tipos de convênios.
 - 4.3 Não inclusão da creche nas estatísticas educacionais.
- 5. Problemas em relação à avaliação de custos e benefícios dos programas.
 - 5.1 Grande variação nos custos dos diversos programas.
 - 5.2 Desequilíbrio entre gastos com estruturas técnicas e burocráticas em comparação com gastos diretamente vinculados às unidades.
- 6. Legislação omissa.
- 7. Tendência à atuação crescente do nível municipal.
- 8. Pressão crescente da demanda, emergência de movimentos de reivindicação (POPPOVIC et al, 1983 apud CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001, p. 14).

Seis anos mais tarde, em 1989, Campos, Rosenberg e Ferreira (2001), ao introduzirem uma avaliação do texto constitucional no que se refere à educação infantil, salientam que esses problemas e tendências encontrados na primeira pesquisa, realizada em 1983, haviam subsistido ou, ainda, agravados.

Esse era, portanto, o quadro da educação infantil logo após a promulgação do texto constitucional. A partir daquele período, observam-se tentativas de delimitar o campo específico da educação infantil, de definir terminologia apropriada, conceituar as instituições e traçar os seus objetivos, tendo em vista o direito à educação da criança de 0 a 6 anos e o direito das mães e pais trabalhadores. Segundo Nascimento (2003), o início da década de 1990 foi marcado pela discussão sobre a importância da infância, subsidiando a elaboração de documentos que salientam os direitos da criança e a importância da educação infantil, entre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Política Nacional para a Educação Infantil (1994).

2.2.3 Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)

O ECA – Lei nº 8.069/90 – foi elaborado e sancionado logo após a Constituição

Federal (1988), contando com ampla participação de setores da sociedade civil na mobilização e redação de seu texto.

Isto talvez explique, em parte, o seu conteúdo tão significativo no que diz respeito às propostas de garantias e direitos para a infância e a adolescência, pois os grupos e movimentos organizados em defesa desta faixa etária haviam acumulado experiência durante o processo constituinte e ainda se mantinham fortemente articulados dois anos após a promulgação da Magna Carta (CORRÊA, 2002, p. 23).

Na realidade, afirma Bazílio (2006), o ECA incorporou a ação dos movimentos sociais da década de 1980. Nos primeiros cinco anos dessa década, pastorais, associações de moradores e outras entidades criticaram duramente o modelo de intervenção adotado pelo Estado em relação aos menores de 18 anos e o mercado editorial publicou teses, pesquisas e matérias jornalísticas sobre o tema. Na segunda metade da mesma década, essas entidades, impulsionadas pelo fim da censura que possibilitou denunciar a ineficácia da ação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs), pela redemocratização do país e pelo processo constituinte de 1988, desejaram e lutaram pelos direitos da infância.

O panorama da criança e do adolescente no Brasil, especificamente no campo das políticas sociais, mudou a partir do ECA e da atual Constituição Federal. Nesse momento se reconheceu, na forma de lei, que as crianças e os adolescentes possuem direitos que podem ser exercitados junto à família, à sociedade e ao Estado.

Alguns pesquisadores consideram o ECA, ao complementar os dispositivos constitucionais, um marco político na história dos movimentos sociais em defesa da infância no Brasil (PINO, 1990; CORRÊA, 2002; BAZÍLIO, 2006). Para Pino (1990, p. 61), por exemplo, esta lei tem um importante significado político e jurídico: “De um lado, ela representa um gesto político de reconciliação *legal* do país com a sua infância. De outro lado, ela constitui o reconhecimento, também *legal*, do direito dessas crianças e desses jovens à *cidadania*, independentemente da classe social de origem” (grifos do autor).

Foi necessário um ano e meio de debates entre parlamentares e sociedade civil para a elaboração do texto do ECA, constituído de dois livros. O livro I, denominado Parte Geral, contém títulos que versam sobre a criança e o adolescente como sujeitos de direitos fundamentais e individuais que devem ser assegurados com absoluta prioridade por toda a sociedade e pelo poder público. O livro II, denominado Parte Especial, aborda as políticas de atendimento, as medidas de proteção, a prática de infrações, as responsabilidades de pais e

responsáveis, as atribuições do Conselho Tutelar e a forma de acesso à justiça.

Ao ser aprovado e promulgado, em 13 de julho de 1990, o ECA revogou a Lei n. 6.697/79 conhecida como Código de Menores. Pino (1990) salienta que não se trata apenas de uma alteração semântica. A mudança de nome revela a diferença de concepção de infância. A que inspirava o Código de Menores (1979) era de natureza discriminatória e repressiva, pois partia do princípio de que os indivíduos com idade inferior a 18 anos provenientes de famílias pobres tendiam a provocar desordens sociais e, para tanto, era necessário tomar medidas preventivas e de controle social.

Por adotar o princípio da proteção integral de todas as crianças e adolescentes, o ECA inaugura outra concepção de infância assentada nos direitos fundamentais reconhecidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU em 1989 e ratificada pelo Brasil no ano seguinte. Com a adoção dessa doutrina, os direitos da criança e do adolescente são vistos de uma perspectiva condizente com a sua condição de pessoa em desenvolvimento e que, por sua vulnerabilidade, merecem proteção integral: física, psíquica e moral. É o que diz o Art 3º da referida lei, revelando a importância conferida a estes dois grupos etários:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Com essa visão, o ECA

[...] rompeu com a concepção de infância como categoria universal e homogênea para evidenciá-la como *categoria historicamente emergente*, fruto da dinâmica das relações sociais, nas quais exerce um papel ativo, de ator social, com características próprias do contexto onde se insere. A infância deixou, então, de ser percebida como realidade conhecida por todos para ser compreendida como grupo específico que produz e reproduz vida social. Reconhece-se, portanto, *a criança como pessoa em desenvolvimento, protagonista de sua própria vida, agente e produto da vida social* (NASCIMENTO, 2003, p. 70, grifos nossos).

Segundo Pino (1990), a concepção de infância presente no ECA está fundada em dois princípios:

O primeiro é de que *toda* criança ou adolescente, sem distinção de condições econômica e social, é *sujeito de direitos*, os quais devem ser assegurados, com “absoluta prioridade”, pelo Estado e a sociedade.

O segundo é que pobreza e abandono social [...] têm que ser encarados como problema *social* cuja solução envolve o conjunto da sociedade e passa por reformas sócio-econômicas e pela implementação de políticas sociais que garantam o cumprimento daqueles direitos constitucionais (PINO, 1990, p. 62, grifos do autor).

Com pequenas variantes, o ECA reproduz, em seu Art. 4º, o que dispõe o Art. 227 da atual Constituição, confirmando que aos direitos da criança deve ser dada absoluta prioridade, ou seja, eles devem ter preferência na formulação e na execução das políticas sociais e na destinação de recursos públicos (PINO, 1990). Nos termos da lei:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

A parte referente aos Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente (Art. 7 ao 69) é considerada a mais importante do ECA por esmiuçar o exposto no Art. 227 da Constituição (AGUIAR, 1994). Nela, os direitos da infância foram agrupados em quatro grandes categorias: direito à vida e a saúde; direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; direito à educação; direito à vida familiar e comunitária (PINO, 1990). O capítulo IV, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer (Art. 53 ao 59), está localizado nessa parte do documento. No Art. 53, ele reafirma que

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- direito de ser respeitado por seus educadores;

III- direitos de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V- acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único - E direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

O ECA, pautando-se em princípios da democracia participativa e da descentralização administrativa, prevê a criação de conselhos tutelares formados por representantes de órgãos

públicos e de organizações não-governamentais. Além disso, por ter objetivos amplos, permite atender à criança e ao adolescente de forma global por meio da associação entre educação e assistência (ZANNINI, 2002, p. 22).

Referência à educação infantil é feita somente no inciso IV do Art. 54, que reforça o dispositivo de nossa Lei Maior (Art. 208), que afirma o dever do Estado para com a educação das crianças de 0 a 6 anos, as quais devem ser atendidas em creches e pré-escolas. Para Didonet (1992), apesar de o ECA ter alterado radicalmente a legislação anterior, ter sido considerado pela UNICEF uma das legislações mais avançadas do mundo na área dos direitos da criança e do adolescente, ter promovido mudanças na realidade das crianças e dos adolescentes brasileiras²², não avançou, na área da educação infantil, em relação à Constituição (1988). O autor salienta que esse assunto é próprio da Política Nacional de Educação Infantil e da LDB, ambas, naquele momento, em fase de elaboração.

2.2.4 Política Nacional de Educação Infantil (1994)

A educação infantil, embora se expandindo e ganhando espaço nos planos de educação de âmbito nacional e das secretarias de educação, ressentia-se da falta de legislação que tratasse de sua especificidade (MUNERATO, 2001). O direito à educação da criança de 0 a 6 anos reconhecido na Constituição Federal, reafirmado pelo ECA, suscitou grande movimentação do MEC, que contava, naquele momento, com o apoio de um número expressivo de especialistas e pesquisadores da área. Por isso, a Coordenação de Educação Infantil (COEDI/MEC), norteadas pelos parâmetros da Constituição, especialmente os de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade por meio de organismos representativos, elaborou uma proposta nacional de política de educação infantil.

Várias universidades, movimentos sociais, partidos políticos, associações de

²² Bazílio (2006), ao fazer um balanço dos primeiros 10 anos de implantação do Estatuto, reconhece que, apesar de haver avanços significativos no estabelecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes no texto legal, a realidade durante os anos 1990 ainda estava muito distante da idealizada pelos movimentos sociais e demais envolvidos na elaboração e aprovação da referida lei. Havia avanços parciais, reconhece o autor: o bom funcionamento de alguns conselhos tutelares, a existência de liberdade de imprensa para denúncias de violações dos direitos das crianças e dos adolescentes ou de maus tratos, algumas FEBENS mudaram a forma de atendimento das crianças e dos adolescentes a elas encaminhados. Não obstante, a política social voltada para esta faixa etária apresentava ainda problemas graves de operacionalização. Ele apresenta quatro argumentos que explicam o imobilismo da década de 1990: 1- o avanço dos setores conservadores da sociedade e o ataque direto aos defensores de direitos humanos; 2- ausência de política de financiamento público que permitisse a completa implantação da referida lei; 3- competição entre as organizações não-governamentais (unidas no momento de elaboração do texto legal) pelos poucos recursos destinados a este fim; 4- falta de competência dos gestores públicos.

professores e outros segmentos da sociedade colaboraram para a elaboração dessa proposta²³. Seus princípios gerais compõem o documento intitulado Política Nacional de Educação Infantil (1994). Esse documento propõe uma educação infantil que se afaste do modelo não-formal a baixo investimento público, característico do período anterior, e adota metas de expansão com atendimento de qualidade.

As discussões para a formulação desse documento tiveram início em outubro de 1993 e culminaram com a realização, em Brasília, em agosto de 1994, do I Simpósio Nacional de Educação Infantil, quando foi aprovada a proposta do MEC como texto definitivo da PNEI. Vale salientar que ele reafirma o compromisso do Estado para com a educação das crianças nos seus primeiros anos de vida, referindo-se à educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendência presente nos dois projetos de LDB que, naquela época, tramitavam no Congresso Nacional.

A PNEI apresenta um breve balanço da situação da educação infantil brasileira, reconhecendo os seguintes fatos: as crianças de 4 a 6 anos têm mais acesso a essa etapa de formação que as crianças com idade inferior; o atendimento público supera quantitativamente o privado; as crianças atendidas são provenientes de áreas urbanas que concentram as populações de renda mais baixa; a deterioração na qualidade do atendimento às crianças, principalmente as de 0 a 3 anos; a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a dissociação entre as funções de educar e cuidar; a inexistência de currículos e propostas pedagógicas; a desvalorização e a falta de formação específica dos profissionais que atuam na área (BRASIL, 1994).

Com base nesse balanço, são apresentados os princípios, as diretrizes gerais, os objetivos e as linhas de ação prioritárias para orientar o trabalho do MEC para com a educação da criança de 0 a 6 anos. Como princípios norteadores da PNEI, destacamos:

1. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito a que o Estado tem obrigação de atender.

²³ Para viabilizar os trabalhos de elaboração desse documento foi instituída uma Comissão Nacional de Educação Infantil. Integraram esta comissão: Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), Departamento de Políticas Educacionais (DPE/SEF/MEC), Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESP/MEC), Ministério da Saúde (MS), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselhos Nacionais dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP/BRASIL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Fundação de Assistência ao Educando (FAE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB/Pastoral da Criança).

2. As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as creches e as pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três na creche e quatro a seis na pré-escola).
3. A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.
4. As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes.
5. O currículo de Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendem universalizar.
6. Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação.
7. As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas (BRASIL, 1994, p. 15-16).

Esses princípios serviram de base para o estabelecimento das diretrizes pedagógicas e de política de recursos humanos da PNEI. Segundo esse documento, as diretrizes pedagógicas podem fazer com que as ações a serem efetivadas dentro de instituições de educação infantil sejam educativas. Sugere-se que essas ações sejam organizadas sob a forma de proposta pedagógica, que, por sua vez, deve estar fundamentada em uma concepção de criança, de educação infantil e de desenvolvimento.

A PNEI concebe a criança como um sujeito social e histórico, ou seja, pertencente a uma família que, por sua vez, está inserida em uma sociedade. Portanto, a criança é

[...] um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um “vir a ser”. Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio (BRASIL, 1994, p. 16).

A criança estabelece relações não apenas com a família, ponto de referência importante para o seu desenvolvimento, mas com outras instituições sociais, como creches e pré-escolas, onde interage com diferentes pessoas, sejam adultas ou crianças. Nesse sentido, a PNEI destaca o papel preponderante da interação no processo de desenvolvimento e aprendizagem, salientando que, no caso das crianças, deve se dar de forma lúdica e afetiva.

Tal documento, ao elucidar suas diretrizes pedagógicas, lembra que o desenvolvimento infantil, apesar de seguir caminhos semelhantes em todas as crianças, obedece a formas e ritmos peculiares a cada uma delas. Isso exige da educação infantil o cumprimento de duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar. Cabe-lhe:

(1) favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; (2) promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social, e, (3) contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito (BRASIL, 1994, p. 17).

Uma educação infantil com tal função requer um profissional que saiba: organizar o ambiente educativo; planejar suas ações; iniciar e propor atividades junto às crianças; avaliar, a cada momento, as expectativas, os desejos, as necessidades e o nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Enfim, utilizando expressão do documento em análise, que tenha intenção educativa.

A um profissional com tamanha incumbência devem ser asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário condigno e formação condizente a essas exigências. Para tanto, a PNEI traça diretrizes para uma política de recursos humanos. Tais diretrizes enfatizam que o profissional de educação infantil: tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, as crianças de 0 a 6 anos de idade; deve ser valorizado no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira e remuneração; deve ter formação inicial em nível médio e superior; deve ter acesso a formas de atualização ou especialização profissional; e se não possui a formação mínima exigida, que lhe sejam oferecidas condições para obtê-la em um prazo de 8 anos.

Com base nas diretrizes anteriormente expostas, três objetivos são estabelecidos pela PNEI como imediatos:

- 1- expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos;
- 2- fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil definida neste documento;
- 3- promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1994, p. 21).

Para que esses objetivos possam ser alcançados, o documento destaca a necessidade de concentração de esforços por meio de alianças entre o MEC, instituições não-governamentais

e representações da sociedade civil. Com vistas a orientar o trabalho conjunto dessas instâncias, são estabelecidas sete ações prioritárias:

1. definição e implementação, com as demais instâncias competentes, de metas e estratégias de expansão e melhoria da qualidade da educação infantil;
2. eficiência e equalização no financiamento;
3. incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente àquelas que visem à promoção da função educativa da creche;
4. promoção da formação e valorização dos profissionais de educação infantil;
5. promoção da integração de ações interdisciplinares e intersetoriais de atenção à criança;
6. criação de um sistema de informações sobre a educação infantil;
7. incentivo à produção e divulgação de conhecimento na área de educação infantil (BRASIL, 1994).

Dentre estas prioridades, Rosemberg (2002a, p. 12) destaca duas por evidenciarem uma ruptura com o modelo de educação infantil anterior. São elas: “equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo por função cuidar e educar crianças pequenas como expressão do direito à educação; formação equivalente para o profissional de creche e pré-escola em nível secundário e superior”.

A implantação dessas propostas presentes na PNEI foi interrompida, segundo Rosemberg (2002a), pela administração federal no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) que, ao encabeçar a reforma do Estado brasileiro²⁴, incorporou nos planos econômicos, os princípios do Fundo Monetário Internacional (FMI) e, nas políticas educacionais, as orientações do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e, principalmente, do Banco Mundial (BM).

²⁴ Em *Democracia e participação na “reforma” do Estado*, Silva (2003, p. 66) esclarece que a reforma do Estado como resposta às crises econômicas dos anos 1970 e 1980 objetivava garantir a governabilidade, liberando a economia para uma nova etapa de crescimento. Com Reagan, nos Estados Unidos, e Thatcher, na Inglaterra, disseminou-se para o resto do mundo a política de revalorização do mercado. O primeiro período da ofensiva do neoliberalismo ocorreu no início da década de 1990 por meio de severas críticas ao caráter intervencionista do Estado, salientando-se a necessidade da redução de seu tamanho para que o mercado pudesse funcionar livremente. O segundo momento corresponde ao reforço do discurso sobre a necessidade de reformar o Estado, visando à promoção de políticas sociais, devido aos problemas de desemprego e pobreza e para regular minimamente o movimento do capital. Neste contexto o BM e o BID passam a vincular seus projetos ao combate à pobreza. “No Brasil, as orientações neoliberais foram acolhidas na chamada transição democrática, pelos governantes, pelos empresários, por lideranças sindicais e por intelectuais brasileiros ainda na década de 1980 e intensificou-se nos anos 1990, nomeadamente no governo Fernando Henrique Cardoso” (SILVA, 2003, p. 68).

2.3 Terceiro período: influência do Banco Mundial na educação infantil brasileira

A aprovação e implantação da atual LDB – Lei n. 9394/96 – marca o início do terceiro período da história da educação infantil contemporânea, de acordo com a periodização feita por Rosemberg (2003). Um período de oito anos separa a promulgação da atual Constituição Federal e sua regulamentação pela LDB. Nesse espaço de tempo é possível verificar mudanças ocorridas nas concepções de Estado e de políticas sociais, como explica Rosemberg (2002b, p. 64-65):

A Constituição de 1988 foi aprovada em contexto social e político em que o modelo de social-democracia e Estado do bem-estar social ainda não havia sido abalado pela nova ordem econômica mundial. A aprovação da LDB e sua implantação ocorrem em novo momento histórico, quando se alteram concepções de Estado e de política social. Assim, em decorrência de razões econômicas (globalização da economia) e de outras modificações sociais, [...] a década de 90 assistiu, no Brasil, na América Latina e quiçá no mundo, à substituição de modelos de políticas sociais.

Como o processo de elaboração dessa lei foi muito longo, para sua compreensão há que se considerar o contexto dos anos 1990, cujo cenário é diferente do da década anterior. A concepção de política social característica dos anos 1980 foi paulatinamente substituída por um novo modelo que enfatizava a eficiência, a redução do papel do Estado, o aumento da participação da iniciativa privada no mercado (ROSEMBERG, 2002a). Aliadas a isso, nesse período, foram realizadas intensas campanhas a favor da reforma do texto constitucional²⁵, com o apoio da imprensa, como um contra-ataque ao alargamento de direitos que a sociedade civil organizada havia conquistado por meio do processo constituinte da década anterior (BAZÍLIO, 2006).

Campos (2002) caracteriza os anos 1990 como um período de contenção do crescimento econômico e dos gastos sociais, devido à implantação, em nosso país, de políticas econômicas de ajuste. Isto fez com que o momento pós-constituinte em que se esperava a realização dos princípios legais expostos na nova carta constitucional acabasse se transformando em um momento de retrocesso, principalmente nas áreas sociais. Nas suas palavras:

²⁵ Essas campanhas estavam preparando o terreno para que, em 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso, amparado pela popularidade adquirida nas urnas, enviasse ao Congresso Nacional o Projeto de Emenda Constitucional n. 173 sobre a reforma do aparelho do Estado brasileiro que, dentre outras medidas, previa: a desregulamentação da economia; a flexibilização da legislação do trabalho; a diminuição dos gastos públicos; a privatização das empresas estatais; a abertura do mercado aos investimentos transnacionais (SILVA, 2003, p. 71).

Esses retrocessos são facilitados seja pela ausência de legislação complementar que regulamente os diversos setores, seja pela falta de implementação do que se encontra definido em lei, tudo isso tendo como pano de fundo um discurso que denuncia a Constituição de 88 como entrave ao desenvolvimento e que prega a desresponsabilização do Estado em relação a uma gama de esferas de ação pública. O movimento de transferência de uma série de atribuições governamentais para o mercado, ou para ações pontuais através de ONGs, por exemplo, acaba tendo efeitos graves para as áreas que acumularam déficits históricos de atendimento, entre os quais a saúde, a habitação e a educação (CAMPOS, 2002, p. 28).

No caso das políticas educacionais, destaca Rosemberg (2002a), nos anos 1990 é possível sentir a influência do BM mediante o aumento do volume de empréstimos. Havia uma associação entre o FMI e o BM que condicionava os empréstimos concedidos às reformas que o Estado deveria promover, inclusive no campo da educação, cuja ação mais significativa foi por meio de assessorias. No campo da educação infantil, a influência do BM ocorreu em dois eixos que se complementam: a reforma educacional geral, que recomendava que os investimentos públicos fossem priorizados no ensino fundamental; o da retomada de programas não-formais de educação infantil a baixo investimento público voltados para crianças pobres. Isto favoreceu a recuperação de propostas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos equivalentes às da UNESCO e do UNICEF dos anos 1970, desconsiderando o pequeno percurso brasileiro na construção de uma educação infantil de qualidade para todas as crianças.

O BM, dentre as organizações internacionais, foi a que mais promoveu programas de educação infantil no mundo durante os anos 1990²⁶. Ele emprestou aproximadamente um bilhão de dólares para a América Latina e Ásia, amparando-se em justificativas econômicas e científicas. São elas:

As justificativas econômicas para o investimento na primeira infância pautam-se na premissa de que é necessário investir desde cedo no desenvolvimento das crianças para que, na vida adulta, elas possam inserir-se no mercado de trabalho e produzir satisfatoriamente, o que reduz gastos futuros com educação e saúde. A justificativa científica para a implantação de programas do que passou a ser denominado desenvolvimento infantil parte de pesquisas baseadas nas neurociências, que sugerem que o potencial de uma criança é definido pelas suas experiências durante os primeiros anos de vida (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002).

²⁶ O BM começou a investir em setores sociais por meio de empréstimos desde a década de 1970. Desde então, estabeleceu o ensino fundamental como componente básico para a erradicação da pobreza. Nos anos 1980, estabeleceu como uma de suas metas a universalização desse nível de escolaridade. A partir dos anos 1990, definiu a educação básica, incluindo a educação infantil, como alvo principal em suas propostas de políticas educacionais para todos os países da América Latina (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002).

Os empréstimos concedidos pelo BM destinavam-se a duas linhas de ação voltadas para:

- ♦ o pré-escolar: esta linha de ação apóia-se no modelo formal de educação pré-escolar e está diretamente ligada ao ensino fundamental, pois concebe esta etapa como uma prolongação antecipada da escolarização, com o objetivo de prevenir o fracasso escolar e, conseqüentemente, economizar recursos;
- ♦ as crianças pequenas: esta linha de ação foi denominada *Desenvolvimento Infantil*, expressão que significa, segundo Rosemberg (2002a), ampliação do enfoque, envolvendo, além da educação, as áreas da saúde e da nutrição, ou a opção por modelos não-formais de atendimento à criança pequena.

Para a autora, o uso da expressão *desenvolvimento infantil* ao invés de *educação infantil* pode ter uma segunda intenção: driblar as leis relacionadas à atividade educacional que regulam os padrões institucionais e profissionais para a educação infantil. Assim, pode-se, por exemplo, desrespeitar a legislação trabalhista, dispensar formação profissional específica para o exercício do magistério, desconsiderar a proporção adulto-criança determinada pelas diretrizes voltadas para esse nível de escolaridade, utilizar qualquer tipo de instalação física e equipamentos. Isso significa implantar atendimento de massa nos países considerados subdesenvolvidos semelhante aos moldes das décadas anteriores. Nas palavras da autora: “[...] o Banco Mundial retomou, praticamente sem alteração, modelos de atendimento “não formal” apoiados em investimento público reduzido e no custeio (direto ou indireto) pela comunidade, como haviam propugnado UNESCO e UNICEF em décadas anteriores” (ROSEMBERG, 2002a, p. 17).

No Brasil, os empréstimos do BM para a educação infantil foram direcionados, exclusivamente, ao primeiro tipo de ação, cujo real objetivo é a melhoria do ensino fundamental. “Dentro desta ótica, a perspectiva do cuidado da criança complementar à família para apoiar o trabalho materno se perde, pois trata-se de atendimento escolar” (ROSEMBERG, 2002a). No entanto, o ideário sobre a implantação de atendimento de massa com pouco investimento foi intensamente divulgado por meio de conferências internacionais promovidas pela ONU.

No ideário pedagógico, volta-se a conceber, por exemplo, a existência de programas pré-escolares domiciliares em vez de em locais especialmente construídos e preparados para atender a essa faixa etária; adaptação de recursos disponíveis nas comunidades como material reciclável em vez de material pedagógico e equipamentos para atividades lúdicas,

audiovisuais e musicais; atendimento às crianças feito por mães e mulheres das comunidades sob a forma de trabalho voluntário em vez de professores com formação pedagógica e funcionários devidamente remunerados.

O problema diante disso, alerta Rosemberg (2002a, p. 20), é que estes programas de educação infantil, além de não serem problematizados pelas pessoas neles envolvidas, passam a ser considerados como ideal, como modelos a serem seguidos. Temos, outra vez, a “carência travestida em virtude”. Ela salienta que críticas são desferidas a esses programas não por serem informais e de baixo custo, mas por serem

[...] programas incompletos, implantados como soluções de emergência, porém extensivas, o que redunde, geralmente, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente, a populações pobres que, da ótica de políticas afirmativas, necessitam de e têm direito a programas completos e estáveis como medidas de correção das injustiças que vêm sofrendo histórica e sistematicamente (ROSEMBERG, 2002a, p. 23).

O custo de tais programas não é tão baixo quanto se pensa, devido à sua característica de alta instabilidade. Eles nascem, morrem, ressuscitam, porém, é necessário sempre recomeçar, o que, a longo prazo, não os torna tão baratos quanto aparentam. Também não são tão “informais”. Na realidade, há um equívoco quanto ao caráter de informalidade desses programas, como demonstra Rosemberg (2002a, p. 23-24) :

[...] a formalização e a institucionalização são intensas nos níveis técnico-burocráticos dos que elaboram, financiam, implantam e administram tais projetos; o técnico do BM que trabalha em Washington bem como seu colega brasileiro usam tecnologia dura e cara, são altamente especializados, têm vínculo empregatício, recebem bom salário, usufruirão de benefícios de aposentadoria, viajam em aviões, usam computadores de última geração. Não aceitariam, em seu trabalho, o que propõem para o trabalho da educadora na creche: os restos do consumo, a sucata. Os projetos e empréstimos são avaliados por técnicos ministeriais, pelo Congresso, instâncias altamente formalizadas e regulamentadas. O governo e o BM assinam contrato, com respaldo jurídico; o empréstimo, e seu pagamento, são objeto de regulamentação minuciosa, nem um pouco “informal” ou “alternativa”, com taxas de juro estipuladas e demais componentes desse menu. O não institucional ou “não-formal” ocorre apenas na ponta da linha, na relação educadora/criança, no espaço improvisado, no material pedagógico inadequado, geralmente, em que se desenvolvem esses programas.

Este foi o cenário político no momento de aprovação da primeira LDB que fez

referências sistemáticas à educação infantil, dedicando-lhe um capítulo próprio²⁷, cujo processo de formulação e tramitação no Congresso Nacional abordaremos a seguir.

2.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

Não se pode negar que, pelo menos no aspecto legal, a atual LDB trouxe importantes conquistas para a educação das crianças pequenas. Vários estudos confirmam isso (DIDONET 2000; BARRETTO, 2000; OLIVEIRA; RUBIANO, 2000; ARELARO, 2000), apesar de o tratamento a ela destinado ser ainda bastante sucinto e superficial. Destacamos aqui as referentes ao papel do Estado para com a educação infantil, sua inserção na educação básica, sua finalidade, a formação do profissional para nela atuar e a sua incorporação pelos sistemas municipais de ensino.

A LDB, em seu Art. 4º, reitera que a educação escolar pública é de responsabilidade do Estado e garante que as crianças de 0 a 6 anos serão atendidas de forma gratuita em creches e pré-escolas. Vale salientar que, em comparação com o texto constitucional, a inclusão do termo “gratuito” reforça o dever do Estado para com este nível de escolaridade.

A conquista que desencadeou ações efetivas no âmbito da educação das crianças pequenas foi a que diz respeito à regulamentação do inciso IV do Art. 208 do atual texto constitucional pelo Art. 21 da LDB, que trata da composição dos níveis escolares. De acordo com esse artigo, a educação infantil deve ser incorporada pelos sistemas de ensino, ocupando o primeiro nível da educação básica, também composta pelo ensino fundamental e médio²⁸. Kuhlmann Júnior (1998, p. 304) considera este fato um imprescindível passo em direção à superação da concepção educacional assistencialista que, ao longo da história, caracterizou as

²⁷ A primeira LDB (Lei n. 4.024/61), seguindo o espírito da Constituição de 1946, reforçou o caráter federativo da organização da educação escolar no país e determinou que a União, os estados e o distrito federal organizassem seus respectivos sistemas de ensino. Destinou à educação infantil um pequeno capítulo dentro da educação de grau primário. Ela deveria ser ministrada em escolas maternas ou em jardins de infância. Além disso, estimulava as empresas que empregassem mães com filhos com idade inferior a 7 anos a manter instituições do gênero. A LDB de 1971 (Lei n. 5.692/71) faz uma pequena menção à educação infantil. No que diz respeito ao dever do Estado, traz apenas uma ligeira recomendação aos sistemas de ensino, no sentido de velarem para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BARRETTO, 2000; KUHLMANN JÚNIOR, 2000a; MUNERATO, 2001). O tratamento sumário dado à educação das crianças pequenas pelas nossas leis educacionais maiores revela a posição marginal a que esse nível de escolaridade esteve relegado, no âmbito da educação brasileira, ao longo de sua história.

²⁸ A importância da incorporação da educação das crianças pequenas pelo sistema escolar (Art. 21 da LDB) é confirmada por vários autores que pesquisam sobre a história da educação infantil e analisam as políticas públicas a ela destinadas (CRADY, 2001, 2002; NASCIMENTO, 2003; OLIVEIRA; RUBIANO, 2000; OLIVEIRA, 2002; KUHLMANN JÚNIOR, 2000a; MUNERATO, 2001; VIEIRA, 1999; DIDONET, 2000).

instituições voltadas à educação e ao atendimento das crianças pequenas, principalmente as de 0 a 3 anos. “Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo”²⁹.

Segundo Didonet (2000, p. 16), a LDB, ao considerar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, “não está apenas dando-lhe uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas, principalmente, expressando um conceito novo sobre esse nível educacional”, conferindo-lhe maior importância. Por isso, sugere Oliveira (2002, p. 37),

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

Além de compor a Educação Básica, à educação infantil foi conferida a finalidade de, em complemento à ação da família e da comunidade, promover o “[...] desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais” (BRASIL, 1996, Art. 29). Para tanto, as crianças com até 3 anos de idade devem ser atendidas em creches ou entidades equivalentes e as de 4 a 6 anos em pré-escolas (Art. 30). Segundo Munerato (2001, p. 33-34) tal função confere à educação infantil: “especificidade, ao proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual na faixa etária de zero a seis anos, e ponto de partida, na promoção da ampliação das experiências e conhecimentos infantis”.

Corrêa (2002) também considera que o conteúdo do Art. 29 da LDB expressa uma nova visão relativa às necessidades das crianças pequenas. Para a autora, na mesma direção está o contido no Art. 31 da referida lei, que assevera que “[...] na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996), pois inibe práticas avaliativas utilizadas em algumas regiões do país que retinham as crianças, mesmo após completarem sete anos, caso não estivessem alfabetizadas.

Em decorrência dessa valorização da criança e da inserção da educação infantil na educação básica, passa-se a exigir para atuar nesse nível de escolaridade, um profissional com perfil diferente do até então encontrado na maioria das creches e pré-escolas. Já não basta

²⁹ Isto não quer dizer que a partir disto as creches se tornaram instituições educacionais. Segundo Kuhlmann Ir (1998), “[...] elas sempre o foram e continuaram sendo, aonde quer que estejam”.

apenas gostar de crianças e delas saber cuidar. Com vista à superação da função de guarda e assistência predominante ao longo da história da educação infantil brasileira, aos profissionais que pretendem atuar nesse nível de escolaridade é exigida, a partir da atual LDB, formação pedagógica.

De acordo com o Art. 62 da LDB, a formação desejável para a atuação profissional na educação básica é em nível superior, mas admite como formação mínima a obtida em nível médio, na modalidade Normal, para o exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, tal como os demais profissionais da educação, cabe aos professores que atuam em instituições de educação infantil, de acordo com o Art. 13 da LDB: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino em que atua; elaborar e cumprir planos de trabalho; zelar pela aprendizagem das crianças; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao aperfeiçoamento profissional; articular atividades entre a escola, as famílias e a comunidade.

Oliveira (2002) considera um avanço esse novo patamar de habilitação dos profissionais da educação infantil, principalmente se consideramos o conteúdo do Art. 67 da referida lei, no que se refere à valorização dos profissionais da educação: direito a um plano de carreira, a um piso salarial profissional, a condições adequadas de trabalho, a aperfeiçoamento profissional continuado, a períodos para estudos, planejamentos e avaliação. Estas medidas, estendidas aos profissionais que atuam na educação infantil, principalmente no seguimento creche, significa a possibilidade de rompimento com a função assistencialista que marcou essas instituições durante longo tempo.

A atual LDB continua definindo os sistemas de ensino em bases federativas. Além dos sistemas federal e estaduais, explicita mais claramente o âmbito e a abrangência dos novos sistemas municipais de ensino, propostos pela Constituição. Ela reitera o regime de colaboração entre os sistemas, mas delimita, com maior precisão que as leis anteriores, as competências de cada uma das esferas administrativas. Assim, responsabiliza os estados pela oferta e manutenção do ensino médio e os incumbe de definirem com seus municípios as formas de colaboração na oferta do ensino fundamental. Com relação à educação infantil, o Art. 11 da LDB, confirmando o Art. 211 da Constituição, assevera que a instância responsável por oferecê-la é o município, apesar de este dever atuar prioritariamente no ensino fundamental. Segundo Oliveira e Rubiano (2000, p. 41), “estas disposições legais, ao priorizarem o ensino fundamental tanto para as redes estaduais quanto para as redes municipais de ensino, disciplinam também as fontes de recursos para o mesmo”. Apesar de tais artigos das referidas leis significarem um esforço para disciplinar as responsabilidades de

estados e municípios em relação à provisão da Educação Básica, a educação infantil ficou órfã, pois não foi definida como prioridade de nenhuma esfera governamental.

Essa forma de organização da educação nacional provocou um doloroso, mas necessário processo de reorganização político-pedagógica dos sistemas de ensino estaduais e municipais. Nesta última instância, fora necessário transferir as creches do setor de assistência para as secretarias municipais de educação. Para tanto, cabe-lhes não apenas manter financeiramente as instituições voltadas para essa faixa etária, mas incluir a educação das crianças de 0 a 6 anos nos seus projetos educativos, ou seja, geri-la, supervisioná-la, qualificar os profissionais que nela atuam, estabelecer normas para autorização e funcionamento de instituições educativas voltadas para essa faixa etária. Essas implicações foram assim descritas por Oliveira (2002, p. 40-41):

A transferência das creches da assistência para a educação, por exemplo, implica o estabelecimento de normas e regulamentações para o credenciamento e funcionamento das mesmas e, conseqüentemente, para a realização da supervisão, acompanhamento, controle e avaliação por parte dos sistemas de ensino. Essas normas visam garantir padrões básicos de qualidade no que diz respeito, por exemplo, à existência de espaço físico e materiais adequados, à exigência de um profissional com formação pedagógica e à construção de uma proposta pedagógica que leve em conta as necessidades individuais da criança, o contexto sociocultural em que vive, e a integração dos aspectos físico, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais de seu desenvolvimento. Apenas a partir da existência dessas normas é possível efetivar a passagem das creches da assistência para a educação.

Vale salientar que a incorporação da educação das crianças pequenas pelas redes municipais de ensino, deliberada pelo atual texto constitucional e pela atual LDB, não pode ser interpretada apenas como uma mudança de órgão responsável por esse nível de escolaridade, mas como um passo significativo em direção a uma educação infantil que supere sua histórica função assistencialista. Nas palavras de Kuhlmann Júnior (2000b, p. 493),

Devido às propostas oriundas da própria área, a Constituição de 1988 vai estabelecer que as creches e pré-escolas passarão a compor os sistemas educacionais. Essa determinação constitucional ganha estatuto legal mais definido apenas oito anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. São definições que se situam no âmbito de um marco mais significativo: o reconhecimento dessas instituições como parte do sistema educacional, apontando para a possibilidade de superação desses espaços de segregação social, que isolam as crianças pobres em instituições educacionais vinculadas aos órgãos de assistência social.

Para tanto, salienta Saviani (2008), dado o caráter de lei geral da LDB, foi necessário

regulamentar diversos de seus dispositivos, por meio de legislação específica de caráter complementar, tais como as diretrizes curriculares para cada nível de ensino. No caso da educação para as crianças de 0 a 6 anos, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), temos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), ambos produzidos em um mesmo contexto, mas por processos distintos e por instâncias diferentes: o RCNEI pela COEDI/MEC e as DCNEI pelo CNE. Apesar de não ter caráter mandatário, como as diretrizes curriculares, o RCNEI tornou-se um pouco mais conhecido entre os profissionais que atuam nesse nível de escolaridade. A trajetória conturbada do processo de elaboração desse documento, seu conteúdo, bem como as muitas críticas a ele desferidas é o que veremos a seguir.

2.3.2 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)

O RCNEI é um documento produzido pelo MEC no contexto das reformas educacionais da década de 1990 e integra a série de documentos intitulados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³⁰. Ele é uma resposta à necessidade de se estabelecerem referências nacionais frente às inúmeras e diferentes propostas de currículos para a educação infantil elaboradas nos últimos anos, em várias partes do Brasil. Trata-se de um documento que, apesar de não carregar o peso de uma lei, em seu conjunto, apresenta “[...] referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, v.1, p. 13).

A produção desse documento precisa ser compreendida, inserindo-o na polêmica entre currículo e educação infantil, ou seja, no âmbito da elaboração de orientações para a programação pedagógica e o cuidado com crianças de 0 a 6 anos em instituições de educação infantil. Segundo Faria e Palhares (2000, p. 1-2), quando o RCNEI foi produzido, ainda não havia consenso entre profissionais e pesquisadores da área a respeito da necessidade da

³⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série - PCN 1ª a 4ª (1997); Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª série - PCN 5ª a 8ª (1997); Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - PC/EJA (2000); Referencial Curricular para as Escolas Indígenas - RCN/Indígena (1998). Estes documentos trazem em suas páginas iniciais, uma carta do então Ministro da Educação direcionada aos professores. Segundo Aquino e Vasconcelos (2005, p. 102), eles compõem um conjunto de referenciais pedagógicos que afirmam o princípio de descentralização, presente na Constituição, e pretendem fortalecer as instâncias locais, com base na concepção de comunicação direta, visando a reduzir a máquina estatal. “Esse tipo de relação imagina que podem ser produzidos materiais bem escritos e bem fundamentados teoricamente para serem entregues a cada professor e, ao mesmo tempo, desconsidera a sociedade civil organizada, remetendo-se diretamente a cada indivíduo”.

elaboração de um documento oficial sobre isso, devido “[...] à curta trajetória deste novo direito conquistado [que] impõe procedimentos criteriosos para a sua inclusão numa política integrada e coerente para a infância no Brasil”.

Sua produção foi tão criticada, sendo, no âmbito das políticas públicas educacionais, um dos documentos que mais polêmicas gerou. Segundo Aquino e Vasconcellos (2005, p. 100), entre outras razões, críticas foram feitas porque

[...] o processo de elaboração do RCNEI desenvolveu-se cindindo pensamento e ação, concepção e execução. De um lado, especialistas renomados; de outro, os educadores, professores, técnicos, a quem caberia pô-lo em prática. Interpretamos nesse movimento uma postura de não reconhecimento da história acumulada por aqueles que vêm produzindo e sustentando a Educação Infantil no país.

“De repente fomos atropelados com os Referenciais...”, dizem Palhares e Martinez (2000, p. 2), referindo-se ao fato de, em fevereiro de 1998, o MEC ter encaminhado uma versão preliminar desse documento a 700 pareceristas – profissionais, administradores e pesquisadores ligados à área da educação infantil – solicitando-lhes um parecer. A surpresa se deu devido às mudanças bruscas ocorridas na política que vinha sendo desenvolvida pela COEDI, a qual privilegiava a discussão de propostas e projetos. Com isso, valorizava-se a participação de diferentes segmentos da sociedade na produção de documentos oficiais e realizavam-se seminários e debates, visando ao amadurecimento das pessoas envolvidas com a educação infantil em nosso país.

Várias provas sobre a descontinuidade entre o RCNEI e os documentos produzidos pela COEDI entre 1994 e 1998³¹ foram arroladas por Cerisara (2000). São elas:

- ♦ ausência de referência, tanto no corpo do texto, quanto nas referências bibliográficas, aos Cadernos da COEDI;
- ♦ a apresentação do RCNEI, ao contrário dos documentos anteriores, peca pelo excesso de detalhamento, pela falta de simplicidade, objetividade e clareza;
- ♦ o RCNEI é complexo, dificultando seu acesso por parte dos professores que atuam nas instituições de educação infantil, ao contrário dos Cadernos da COEDI, que tinham como leitor privilegiado o professor que atua com as crianças;
- ♦ o RCNEI foi elaborado por um grupo restrito e fechado em contraposição ao caráter

³¹ São eles: Educação infantil no Brasil: situação atual (1994); Por uma política de formação do profissional de educação infantil (1994); Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança (1995); Proposta pedagógica e currículo para educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (1996); Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para educação infantil (1998).

de construção coletiva, fruto de amplas discussões, que caracterizou a produção dos Cadernos da COEDI.

Arce (2001) traz alguns exemplos que comprovam a descontinuidade que marca o RCNEI em relação às políticas de educação infantil implantadas até aquele momento, principalmente em relação à publicação do MEC intitulada *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil*, de 1996, que tinha como objetivo mapear e desenvolver uma metodologia de análise para as diversas propostas pedagógicas em vigor nas secretarias de educação municipais. Esse documento apontava o construtivismo³² como referência teórica mais utilizada e não aceitava a hegemonia dessa referência como a única solução para os problemas enfrentados pela educação infantil. Por isso, tal documento reconhece a necessidade de debate na área sobre o assunto. No entanto, como sinal de descontinuidade, destaca Arce (2001, p. 15), o RCNEI “[...] dá esse debate por encerrado, definindo e especificando o construtivismo de fundamentação eclética como o que há de mais avançado em termos educacionais”.

Sem que os apelos por mais tempo para debates e discussões fossem aceitos, no final de 1998, o RCNEI foi fartamente distribuído por todo o território nacional, enviado por correio a muitos professores que o receberam em suas casas. Esta urgência, segundo Kuhlmann Júnior (2000a, p. 52), revela “[...] o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições”.

Um profícuo debate a respeito da versão preliminar desse documento foi realizado pelo Grupo de Trabalho sobre Educação da Criança de 0 a 6 anos (GT 07) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em sua XXI reunião. Os membros desse GT, segundo Cerisara (2002), ficaram preocupados com a mudança nos rumos da política até então adotada, com o surgimento inesperado do RCNEI e com a sua desarticulação em relação aos Cadernos COEDI. Naquela época, buscava-se “[...] a superação da dicotomia da educação/assistência incentivando estratégias de articulação de diversos setores e ou instituições comprometidas com a Educação Infantil” (PALHARES; MARTINEZ, 2000, p. 6).

³² O próprio documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* esclarece que o termo *construtivismo* foi utilizado pelas propostas pedagógicas das secretarias de educação estaduais e municipais analisadas como se fosse “uma palavra mágica que resolveria todas as questões pedagógicas” ou capaz de dar credibilidade ao projeto. Isso fez com que tal termo fosse utilizado de forma indiscriminada, generalizando a perspectiva piagetiana com múltiplas interpretações, tais como: construtivismo enquanto concepção de aprendizagem e desenvolvimento; construtivismo enquanto concepção de alfabetização; construtivismo enquanto método (MEC, 1996, p. 41 apud ARCE, 2001, p. 15).

Cerisara (2000) realizou uma análise minuciosa de 26 pareceres sobre a versão preliminar do RCNEI elaborados por pessoas ligadas à área e vinculadas as secretarias de educação ou instituições de ensino superior. Concordamos com Arce (2001, p. 13), ao considerar extremamente proveitosa a análise desses pareceres, pois ela “[...] trouxe à tona questões aparentemente escondidas no documento, mas que significam retrocessos em relação ao conhecimento atingido até hoje a respeito da educação de crianças menores de 6 anos”.

Os pareceres analisados desferiram a esse documento muitas críticas relacionadas a *aspectos formais, estruturação, função da educação infantil, concepção de currículo e fundamentação teórica*. Tais críticas foram muito bem sintetizadas por Cerisara (2000), algumas das quais tentaremos reproduzir a seguir. Elas são válidas, apesar de serem destinadas à primeira versão do RCNEI, pois poucas foram absorvidas pela versão final do referido documento.

Quanto aos *aspectos formais*, Cerisara (2000) chamou a atenção para a presença de erros gramaticais e frases mal construídas, o uso de linguagem imprópria e de jargões, a falta de padronização no uso da terminologia oficial que designa os vários níveis de ensino, o excessivo detalhamento e a indefinição do leitor a quem o documento se dirige. A revisão desses pontos foi realizada na versão definitiva do documento, com exceção do último referente à falta de clareza sobre a quem o texto se destina. Concordamos com Palhares e Martinez (2000, p. 14-15), ao afirmarem que

Se dirigido aos técnicos e especialistas da área, a linguagem é truncada, por vezes mistura referências que são antagônicas em suas origens, não faz avançar a produção do conhecimento. Se se destina aos educadores, desconhece a realidade da formação precária encontrada em grande parte das profissionais diretamente envolvidas com as crianças - em sua maioria esmagadora mulheres (o Referencial se refere ao educador no masculino) - e usa uma linguagem codificada, técnica, que se distancia do dia a dia do(a) educador(a), dificultando o acesso ao conhecimento.

A *estrutura* do RCNEI também foi alvo de muitas críticas e observações presentes nos pareceres sobre a versão preliminar analisados por Cerisara (2000), mas, no seu conjunto, efetivamente geraram poucas alterações na sua versão final. Ele é formado por duas partes distribuídas em três volumes. Vários fatores que fizeram com que a sociedade civil e órgãos governamentais se preocupassem com a educação de crianças de 0 a 6 anos são elencados no primeiro volume:

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de

forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 1998, v.1, p. 11) .

Vários documentos oficiais que dizem respeito à educação infantil são citados nesse volume introdutório – a atual Constituição Federal de 1988, o ECA e a atual LDB – para situar o leitor em relação aos aspectos legais que envolvem esse nível de escolaridade. Detém-se mais em alguns pontos da LDB pelo fato de ela claramente estabelecer o vínculo entre o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e a educação, para, por fim, afirmar a responsabilidade do MEC em elaborar os RCNEI, cumprindo os dispositivos legais da atual LDB, apesar de esta considerar que esta é uma tarefa a ser realizada juntamente com os Estados e os municípios.

Aspectos relacionados à *função da educação infantil* são recuperados neste primeiro volume, afirmando que tal nível de escolaridade apresenta uma longa história marcada por concepções bastante divergentes. A princípio, a educação infantil foi concebida como forma de atendimento aos filhos de famílias pobres, sendo uma estratégia para combater a pobreza e garantir a sobrevivência dessas crianças. Também foi vista como oportunidade de atuar de forma compensatória para sanar as supostas carências das crianças oriundas das camadas mais pobres da população, recebendo, com isso, uma forte marca assistencialista.

São ainda apresentados, no volume um do referido documento, termos importantes para a área da educação infantil, dentre os quais destacamos o *educar* e o *cuidar*, por tratar-se de conceitos que permitem avançar na discussão a respeito da especificidade desse nível de escolaridade. Embora o RCNEI considere o cuidar como parte integrante do educar, as considerações sobre esses importantes aspectos da educação das crianças pequenas são apresentadas de forma separada, desconsiderando o caráter de complementariedade que, na atualidade, envolve essas duas funções da educação infantil. De acordo com esse documento, educar significa

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a

formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, v.1, p. 23).

O cuidar é compreendido como “[...] um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos” (BRASIL, 1998, v.1, p. 24). Por isso, é preciso levar em consideração aspectos biológicos, afetivos e sociais que envolvem o ato de cuidar. Os aspectos biológicos dizem respeito à qualidade da alimentação, à promoção da saúde e higiene; os aspectos afetivos estão relacionados às necessidades da criança de ser ouvida e respeitada; os aspectos sociais referem-se às crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil, que são construídos socialmente, podendo ser modificados de acordo com o contexto sociocultural.

Portanto, o RCNEI segmenta duas dimensões, consideradas, na atualidade, indissociáveis. Por isso, Kuhlmann Júnior (2000a) assevera que deve existir um elo que integre uma à outra: cuidar-educar e educar-cuidar. De acordo com esta ótica, preocupar-se com o cuidado e com a guarda da criança não significa, necessariamente, distanciar-se daquilo que é considerado educacional. Para o autor acima referido, o RCNEI, por não conceber o educar e o cuidar como dimensões indissociáveis, reproduz em várias dimensões a dicotomia entre assistência e educação, já superada do ponto de vista da interpretação histórica. Ele salienta que tanto as creches quanto as pré-escolas se constituíram historicamente como instituições educacionais, apesar do discurso comum polarizar suas funções: as creches teriam fins assistenciais, por isso deveriam cuidar e guardar as crianças, e as pré-escolas teriam fins educacionais. No entanto, o que historicamente diferenciou essas duas instituições não foi a função a elas conferida nem a ausência de propósitos educativos, mas a sua destinação social: as primeiras foram criadas para atender exclusivamente crianças oriundas das camadas mais pobres da população, as segundas não, ou seja, foi “a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos” (KUHLMANN JÚNIOR, 2000a, p. 54).

O perfil necessário para o professor de educação infantil é apresentado pelo RCNEI, o qual reconhece que para atuar, hoje, nesse nível de escolaridade, levando-se em consideração a função a ele delegada, é necessário um profissional que tenha uma competência polivalente.

Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve (BRASIL, 1998, p. 41).

Mesmo reconhecendo, em seu volume introdutório, a importância de profissionais para a educação das crianças de 0 a 6 anos com as características apontadas acima e de citar outras publicações sobre a situação deles, a leitura do RCNEI nos transporta para uma realidade problemática marcada pela: pouca qualificação da maioria dos profissionais que trabalha em instituições de educação infantil e as suas condições de trabalho; situação precária da maioria dos prédios onde estão instaladas essas instituições; e pela pouca participação da família na dinâmica dessas instituições, pois ainda as reconhecem como um “favor” e não como um direito (PALHARES; MARTINEZ, 2000).

Segundo Cerisara (2002), algumas indicações feitas pelos pareceristas no que diz respeito à necessidade de ter como referência a criança e não o ensino fundamental foram aparentemente contempladas pela visão final do RCNEI. No entanto, a forma como tal documento fora organizado deixa transparecer uma concepção de educação infantil que se aproxima do ensino fundamental. O estabelecimento de componentes curriculares com objetivos a serem atingidos e conteúdos a serem desenvolvidos assemelha-se a estrutura curricular característica dos níveis escolares posteriores à educação infantil.

Pode-se verificar essa questão na segunda parte do RCNEI, que foi dividida em dois *âmbitos de experiência: desenvolvimento pessoal e social e ampliação do universo cultural*. Na versão final, esses âmbitos correspondem a dois volumes intitulados *Formação pessoal e social* e *Conhecimento de mundo*, volumes dois e três, respectivamente. Cada um desses âmbitos de experiência foi dividido em *eixos de trabalho*.

Apesar de apresentarem conteúdos distintos, cada eixo foi organizados seguindo uma estrutura comum: introdução; idéias e práticas comuns; a relação da criança com determinado eixo; objetivos; conteúdos; orientações gerais para o professor; e bibliografia. Esta forma de organização, salvo algumas alterações, foi questionada pelos pareceristas por gerar excesso de divisões, títulos e subtítulos que prejudica a compreensão do todo do texto. Além disso, ela é um forte indício da transposição do modelo escolar de trabalho característico do ensino fundamental para a educação infantil, o que pode levar os professores que atuam nesse nível de escolaridade a tratar “[...] as crianças como alunos que devem aprender determinados conteúdos e que serão avaliados pelos resultados apresentados” (CERISARA, 2000, p. 34).

Segundo a autora acima referida, esse fato reforça a idéia de que o RCNEI apóia a escolarização precoce das crianças indo contra a compreensão de que a educação infantil deve tomar como referência a criança, respeitando-a enquanto ser em desenvolvimento, e não o ensino fundamental. A forma de organização do RCNEI e as concepções a ela subjacentes

levam a uma “[...] ‘didatização’ da identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, e acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças” (CERISARA, 2002, p. 340).

Trata-se de uma concepção de *currículo* que sugere que a educação infantil é uma extensão para baixo do ensino fundamental e não a primeira etapa da educação básica, como afirma a LDB. Foi feito um verdadeiro exercício de contorcionismo para encaixar as especificidades da educação da criança de 0 a 6 anos em um modelo educacional criado para outra faixa etária e com outras finalidades. Segundo Cerisara (2000), a inclusão de temas como *jogos e brincadeiras* e do eixo movimento, por exemplo, poderiam significar um avanço, se não tivessem sido tratados como conteúdos escolares que devem ser ensinados e avaliados. O eixo *linguagem oral e escrita*, que na versão preliminar fora intitulado linguagem escrita e oral, indica, mais uma vez, que tal documento tem o ensino fundamental como referência, principalmente porque dicotomiza a relação entre essas duas linguagens.

Além disso, muitos pareceres chamam a atenção para a existência de áreas de conhecimentos iguais para as faixas etárias de 0 a 3 e de 4 a 6 anos e para o fato de as especificidades da faixa etária menor (recém-nascidos, bebês que ainda não andam, ainda não falam, das crianças que estão tirando as fraldas, das que estão sendo amamentadas) não serem abordadas por todo o documento. Isso faz com que muitas propostas pedagógicas se tornem inadequadas para as crianças menores, principalmente as com menos de 2 anos, pois levam à compreensão de que as propostas para as crianças menores subordinam-se ao que é pensado para as maiores. É por isso que, preocupado com esta questão, Kuhlmann Júnior (2000a) afirma que engessar a educação infantil nos moldes do ensino fundamental significa assumir uma perspectiva preparatória.

O segundo volume apresenta algumas reflexões sobre o desenvolvimento da *identidade* e da *autonomia* por parte das crianças, salientando que ambas mantêm estreita relação com o processo de socialização. De acordo com essa ótica, as instituições de educação infantil

[...] se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa (BRASIL, 1998, v.2, p. 11).

Identidade é concebida como marca de diferença entre as pessoas, tais como o nome, as características físicas, a história pessoal e autonomia é entendida como a capacidade de se

conduzir e tomar decisões por si próprio. Para o desenvolvimento da identidade e da autonomia são apresentadas algumas orientações didáticas: para crianças de 0 a 3 anos, tais orientações dizem respeito à *auto-estima*, ao *faz-de-conta*, à *interação*, à *imagem*, aos *cuidados* e à *segurança*; para as crianças de 4 a 6 anos, as orientações referem-se ao trabalho com o *nome*, a *imagem*, a *independência* e *autonomia*, o *respeito à diversidade*, a *identidade de gênero*, a *interação*, os *jogos* e *brincadeiras* e os *cuidados pessoais*.

Para finalizar esse volume são apresentadas algumas *orientações gerais para o professor*, com o intuito de que se estabeleça uma interação ele e as crianças, com vistas ao desenvolvimento da identidade e da autonomia. Para tanto, o professor deve saber quando e como interferir nos *jogos* e *brincadeiras*, organizar um ambiente de *cuidados essenciais* (proteção, alimentação, dentição, banho, troca de fraldas, sono e repouso), organizar o *tempo* propondo *atividades permanentes* (rotina) e *seqüência de atividades* (projetos). Por fim, salienta a necessidade de *observação* das formas de expressão das crianças, de seu envolvimento nas atividades, da satisfação frente a sua produção e do *registro* como instrumentos para uma *avaliação formativa*.

O último volume, o mais longo, intitulado *Conhecimento de Mundo*, é dividido em seis eixos: *movimento*, *música*, *artes visuais*, *natureza e sociedade*, *matemática* e *linguagem oral e escrita*. Seguindo esta estrutura, a primeira parte traz reflexões importantes sobre o *movimento*. As crianças desde que nascem se movimentam e à medida que vão estabelecendo novas relações de interação com o mundo aprendem a movimentar-se de formas diferentes: engatinhar, andar, correr, saltar, brincar... Esses movimentos constituem uma cultura corporal manifestada na dança, no jogo, nas brincadeiras, nos esportes etc. Assim, as instituições de educação infantil “[...] devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15).

O segundo eixo salienta que a *música* está presente em todas as culturas e em diversas situações, como festas e comemorações, rituais religiosos, comemorações cívicas e políticas. Além disso, a música constitui-se em uma linguagem que se traduz em sons capazes de expressar e comunicar sentimentos e pensamentos, sendo uma das mais importantes formas de expressão humana. Isso justifica sua presença no contexto da educação infantil.

A subdivisão seguinte refere-se às *artes visuais*. Ao rabiscar e desenhar no papel, no chão, na areia, nos muros, ao pintar os objetos e até mesmo o próprio corpo, ao utilizar gravetos, pedras, folhas para colar ou pintar, as crianças estão utilizando as artes visuais para se expressarem. As artes visuais são linguagens, formas importantes de expressão e

comunicação humanas, por isso também devem estar presentes na educação infantil.

O eixo *natureza e sociedade* reúne temas relacionados ao mundo social e natural. Como o mundo em que vivemos se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis, muitos dos quais despertam a curiosidade das crianças, o objetivo desse eixo é que ocorra um trabalho integrado entre as ciências humanas e sociais, respeitando-se as suas especificidades de fontes e abordagens.

O eixo de trabalho referente à *matemática* relembra que as crianças, desde que nascem, são mergulhadas em um mundo no qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante. Elas vivenciam uma série de situações que envolvem números, quantidades, noções de tempo, de espaço, como, por exemplo, conferir figurinhas, marcar os pontos em um jogo, mostrar com os dedos a idade, repartir balas etc. Sendo assim, as instituições de educação infantil podem ajudar as crianças a sistematizarem essas informações que elas adquirem por meio de brincadeiras, jogos e situações-problema, obtendo, assim, novos conhecimentos matemáticos.

O RCNEI considera *linguagem oral e escrita* um dos eixos básicos para a educação infantil, devido a sua importância para a formação das crianças, para a interação com outras crianças e adultos, na elaboração de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Assim,

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998, v. 3, p. 117).

Os pareceres analisados por Cerisara (2000) foram praticamente unânimes em afirmar que o RCNEI encontra-se fundamentado exclusivamente na psicologia, principalmente na psicologia cognitiva de base piagetiana, apesar de fazer referências – de forma reducionista – a outras teorias, tais como as representadas por Vigotski e Walon. Tal documento foi amplamente criticado, devido à “[...] fundamentação confusa e pouco aprofundada, que levou a uma abordagem eclética de diferentes autores com concepções muitas vezes conflitantes, equivocadas ou simplificadas” (CERISARA, 2000, p. 31), o que dificulta a sua compreensão por parte dos que se encontram diretamente envolvidos com a educação das crianças pequenas – os professores. No RCNEI, Vigotski é utilizado como aquele que fala das interações sociais;

Piaget como o que trata do desenvolvimento cognitivo; Wallon, como o que traz referências para o desenvolvimento afetivo da criança. A esse ecletismo que vulgariza as obras desses importantes teóricos Arce (2001, p. 13) refere-se como “medusa de mil cabeças decrépitas”.

Arce (2001) considera que o RCNEI em nada avançou em relação às diferentes propostas pedagógicas já existentes em muitas secretarias municipais de educação, em nada inovou em relação ao já constatado no dia-a-dia das instituições de educação infantil. Ele apenas tornou oficial o ecletismo teórico e a confusão entre diferentes perspectivas teóricas. Para ela, o RCNEI é “[...] apenas uma pequena ponta de um iceberg enorme, constituído pelo ideário neoliberal para a educação, política e organização de nossa sociedade” (ARCE, 2001, p. 15).

Aquino e Vasconcelos (2005) reconhecem, contudo, o esforço, na versão final do RCNEI, em

[...] respeitar e marcar as diversas matizes encontradas na Educação Infantil do Brasil (ou dos vários brasis), apresentando parte das discussões atualizadas que refletem o esforço de muitos, principalmente daqueles que nos anos anteriores observaram a realidade brasileira e buscaram dar a ela voz, através das produções organizadas pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), do Departamento de Políticas Educacionais, do MEC, nos anos de 1994, 1995 e 1996 (AQUINO; VASCONCELOS, 2005, p. 103-104).

A versão preliminar do RCNEI foi aperfeiçoada, melhorada ou adaptada³³, mas tal documento continua significando uma ruptura com o que vinha sendo defendido como especificidade da educação infantil (Cerisara, 2000), principalmente pela ausência de um processo mais amplo de discussão (Kuhlmann Júnior, 2000a). Além disso, outros problemas foram apontados por Palhares e Martinez (2000), que comprovam que o RCNEI representa um desvio no caminho que vinha sendo seguido rumo a uma educação infantil de qualidade para todas as nossas crianças:

As questões sobre as condições do ambiente, a razão adulto/criança, a

³³ Algumas das críticas apontadas pelos pareceristas foram absorvidas na versão final do documento. Além das nomenclaturas e revisões gramaticais, foi possível verificar, em linhas gerais, segundo Cerisara (2000), algumas modificações por meio da comparação entre a estrutura da versão preliminar e da versão final do RCNEI, dentre as quais destacamos: mudança na denominação do profissional – de educador para professor; incorporação da deliberação da LDB no que diz respeito à organização por idades – 0 a 3 e 4 a 6 anos; inclusão de um item intitulado “Educar” onde estão presentes reflexões sobre o cuidar, o brincar e o aprender; mudança nos títulos do segundo e do terceiro volume que receberam, respectivamente, a denominação “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento de Mundo” respectivamente; no volume dois, o eixo “Conhecimento de Si e do Outro” foi substituído por “Identidade e Autonomia”; nova divisão das áreas de trabalho do terceiro volume, assim distribuídas: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática; retirada da avaliação enquanto componente curricular; redução do número de páginas.

adequação de espaço físico, a formação de vínculos do educador e a rotatividade do profissional da creche ocasionada em grande parte por sua baixa remuneração e a própria formação do professor não foram abordadas. Sem tocar em tais pontos, temos o RCN/ Infantil como um desvio (PALARES; MARTINEZ, 2000, p. 12).

Diante desta análise, correm-se dois riscos, afirmam Palhares e Martinez (2000): ou o RCNEI, apesar de sua importância, transformar-se-ia em uma “camisa de força” se for lido como ideal a ser atingido ou como receita distante da prática realizada no dia-a-dia nas instituições de educação infantil; ou seria engavetado por inviabilizar mudanças de cunho qualitativo no cuidado e na educação das crianças de 0 a 6 anos. Kuhlmann Júnior (2000a) aponta um outro risco: o de tal proposta se tornar hegemônica, passando a ser concebida como a única organização curricular possível para a educação infantil.

Concordamos com Cerisara, ao afirmar que o RCNEI deve ser lido e estudado pelos professores como um documento a mais que permite refletir sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos. De forma alguma, ele deve ser visto como um documento obrigatório ou mandatório. “Nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-la” (CERISARA, 2002, p. 342), principalmente porque a educação infantil, como orientação nacional, dispõe de um documento que, de forma mais clara, apresenta as diretrizes obrigatórias a serem seguidas por todas as instituições de educação infantil intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cuja apresentação e análise faremos a seguir.

2.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999)

A responsabilidade em estabelecer diretrizes curriculares é do CNE, que assumiu esta tarefa, deliberando diretrizes para todos os níveis e modalidades de ensino. O documento destinado para a educação infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB Res. N ° 1 de 7/4/99), foi aprovado pelo CNE em 17 de dezembro de 1998 e homologado pelo Ministro da Educação em abril de 1999.

Embora as DCNEI tenham força de lei, sua divulgação por parte do MEC foi inexpressiva se comparada ao RCNEI. Aquino e Vasconcellos (2005, p. 114) referem-se a elas como “o documento silenciado”, devido à sua pouca repercussão nos meios educacionais, apesar de representarem “[...] um avanço em termos de afirmação da condição de cidadania para a pequena infância [e] por se constituírem em instrumento para a consolidação de

práticas pedagógicas democráticas”.

As autoras acima citadas consideram importante a busca pela compreensão dos motivos que levaram o governo federal a assim agir. Elas apontam para o fato de haver, além de diálogo com representantes da área, continuidade entre a produção acadêmica e o conteúdo das DCNEI, o que não ocorreu no processo de elaboração dos RCNEI, apesar de ambos terem sido produzidos em um mesmo período. Julgamos que o Parecer n. 22/98 da conselheira Regina Alcântara de Assis, repleto de ricas reflexões, possa nos ajudar nesse sentido.

Assis (BRASIL, 1999), ao relatar o processo que deu origem às DCNEI na Câmara de Educação Básica do CNE, considerou-a inédita e muito relevante para a área. Nas suas palavras,

Desta forma, confere-se a estas Diretrizes Curriculares Nacionais para os programas que cuidem de crianças, educando-as de 0 a 6 anos, em esforço conjunto com suas famílias, especial importância, pelo ineditismo de seus propósitos e pela relevância de suas conseqüências para a Educação Infantil no âmbito público e privado (BRASIL, 1999, p. 1).

Além de acolher as contribuições da COEDI/MEC, para elaborar tais diretrizes, conta a relatora, manteve-se “[...] amplo diálogo com múltiplos segmentos responsáveis por crianças de 0 a 6 anos, na busca de compreensão dos anseios, dilemas, visões, expectativas, possibilidades e necessidades das crianças, suas famílias e comunidades” (BRASIL, 1999, p. 1). Portanto, elas foram elaboradas por meio de um processo mais democrático que o documento apresentado anterior – RCNEI. Aliás, para Assis (BRASIL, 1999), os professores e demais profissionais que atuam na educação infantil, os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação devem, ao elaborar suas propostas pedagógicas para esse nível de escolaridade, se nortear pelas DCNEI. Ela reconhece que a produção e divulgação do RCNEI pelo MEC foi uma importante contribuição para o trabalho dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos; porém, reforça a relatora, ele não é mandatário.

A relatora salienta que, ao elaborar os projetos pedagógicos e suas propostas curriculares, estas instâncias devem evitar antecipar para as crianças pequenas as rotinas e os procedimentos comuns às classes do ensino fundamental. Por isso, considera importante propiciar uma transição adequada tanto do contexto familiar para o educacional, quanto de um contexto educacional para o outro. Essas transições devem ser planejadas, pois as crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as potencialidades da espécie, afirma Assis (BRASIL, 1999, p. 5). Elas são:

- inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade; - tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;
- inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;
- encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação.

Essa concepção de criança serviu de base para as reflexões da relatora sobre a função da educação infantil e para a análise do papel do estado e da sociedade civil em relação às famílias brasileiras e seus filhos de 0 a 6 anos a qual evidencia a cisão entre cuidar e educar. Para superar tal situação, diz ela, é necessário que as instituições que desenvolvem programas de educação infantil sejam capazes de formalizar intencionalmente o processo de cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos, em complemento ao trabalho da família.

Os programas desenvolvidos em instituições de educação infantil sob a responsabilidade de Secretarias e Conselhos Municipais de Educação devem respeitar o caráter lúdico e prazeroso das ações planejadas a serem realizadas, ora de forma espontânea, ora dirigida, mas sempre revestidas de intencionalidade, assevera a relatora. “Desta forma, estado, sociedade civil e famílias passam a descobrir múltiplas estratégias de atender, acolher, estimular, apoiar e educar suas crianças, cuidando delas” (BRASIL, 1999, p. 5). Faz-se necessário, então, investimento integrado entre as áreas de educação, saúde, serviço social, cultura, habitação, lazer e esportes, no sentido de atender as necessidades e potencialidades das crianças.

Com base nesses esclarecimentos, Assis (BRASIL, 1999, p. 6) sintetiza a forma como concebe a educação infantil:

[...] que ela constitua um espaço e um tempo em que, [para as crianças] de 0 a 3 anos haja uma articulação de políticas sociais, que lideradas pela educação, integrem desenvolvimento com vida individual, social e cultural, num ambiente onde as formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal e corporal ocupem lugar privilegiado, num contexto de jogos e brincadeiras, onde as famílias e as equipes das creches convivam intensa e construtivamente, cuidando e educando.

E que, para as de 4 aos 6 anos, haja uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade, com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-

se, gradualmente, com ambientes distintos dos da família, na transição para a Educação Fundamental.

As DCNEI instituem oito diretrizes. A relatora, em seu parecer, comenta cada uma delas. A primeira diretriz (Art. 3º) define os princípios que devem nortear as instituições de educação infantil, ao elaborarem e executarem suas propostas pedagógicas. São eles:

- A. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- B. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e o Respeito à Ordem Democrática;
- C. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999, p. 1).

A partir desses princípios, as DCNEI apresentam seus objetivos gerais sem detalhar cada ação, como faz o RCNEI. Isto permite que os envolvidos diretamente com a educação das crianças pequenas – famílias, professores e instituições – assumam a elaboração e implantação de seus projetos pedagógicos. Aliás, o nome no plural – Diretrizes –, diferente do Referencial anteriormente analisado, já indica a intenção de tal documento: incentivar e orientar os projetos pedagógicos das instituições de educação infantil, reconhecendo a existência de diferentes condições sociais, econômicas e culturais espalhadas pelo país.

A segunda diretriz diz respeito à importância da identidade das crianças, de suas famílias, dos professores e demais profissionais e da instituição de educação infantil. Ela determina que as propostas pedagógicas dessas instituições respeitem a identidade das crianças, das famílias, dos professores e demais profissionais, convivendo com as diferenças relacionadas ao gênero, à etnia, religião, situação econômica, cultura e ao desenvolvimento. Em seu parecer, Assis (BRASIL, 1999, p. 9) chama atenção também para a identidade das próprias instituições de educação infantil, uma vez que muitas delas guardam “[...] a história das conquistas educacionais deste país e constituem-se em verdadeiro patrimônio cultural a ser valorizados por todos”.

A terceira diretriz, considerada pela relatora como a mais polêmica e a que requer mais estudos e trabalho, reforça a função das instituições de educação infantil, já definida pelo Art. 29 da LDB. Nos termos da lei:

III - As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos,

cognitivos/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1999).

Isto significa dizer que todas as crianças, desde bebê, precisam sentir, brincar, expressar-se, mover-se, entre muitas outras ações, de forma gradual e articulada, por meio de relações consigo própria, com outras crianças e adultos que a rodeiam, com os objetos e com o ambiente em geral. Está subentendida aí uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento que leva em consideração a importância das intervenções pedagógicas para a promoção humana.

Além disso, ao entender a criança como um “ser completo, total e indivisível”, esta diretriz transporta-nos para a discussão a respeito da indissociabilidade dos atos de cuidar e educar, evidenciando a necessidade de articulação entre diferentes profissionais que trabalham com crianças na faixa etária entre 0 e 6 anos e suas famílias: professores, psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais, médicos, enfermeiras, fonoaudiólogos, arquitetos e outros. A interação entre as diversas áreas de conhecimento, visando à aprendizagem de conteúdos básicos e de valores por meio de atividades intencionais, em situações ora estruturadas, ora espontâneas e livres constituem a quarta diretriz curricular para a educação infantil. Segundo Assis (BRASIL, 1999, p. 10), isso significa que

[...] os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.

O que se pretende com essa diretriz é que as instituições de educação infantil elaborem propostas curriculares e as implementem de forma intencional e com qualidade, de forma que todas as crianças tenham acesso a conhecimentos e valores produzidos pelos homens ao longo de sua história. No entanto, salienta a relatora,

[...] tudo isto deve ocorrer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados (BRASIL, 1999, p. 10).

Nesse sentido, o diálogo e a interação são definidos como os principais eixos de todo trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças. Eles devem estar presentes em todas as

situações.

Essas considerações nos remetem à discussão a respeito da função do professor de educação infantil, principalmente porque há neste ponto uma incoerência teórica entre o que afirma a letra da lei e as considerações realizadas pela relatora em seu parecer. Segundo Assis (BRASIL, 1999, p. 11), o professor de educação infantil deve organizar e criar ambientes e situações que contribuam para que as crianças, desde os bebês até as que estão nos últimos níveis da educação infantil, “[...] exercitem sua inteligência, seus afetos e sentimentos, constituindo conhecimentos e valores, vivendo e convivendo ativa e construtivamente”. Cabe-lhes, em todas as situações, provocar, brincar, rir, apoiar, acolher, estabelecer limites, consolar, observar, estimular, desafiar a curiosidade e a criatividade, reconhecer conquistas individuais e coletivas, promover autonomia, responsabilidade e solidariedade.

No entanto, apesar de a lei reforçar o caráter de intencionalidade que deve revestir a função dos profissionais envolvidos com a educação das crianças pequenas, principalmente a do professor, não lhe cabe, segundo a relatora, conduzir absolutamente todas as atividades, nem centralizá-las na sua pessoa, mas participar delas. O professor de educação infantil, bem como os demais profissionais devem assumir os compromissos expressos no projeto pedagógico da instituição que envolve “[...] a organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios até a divisão do tempo e do calendário anual de atividades, passando pelas relações e ações conjuntas com as famílias e responsáveis” (BRASIL, 1999, p. 11).

A quinta diretriz diz respeito à avaliação. Ela reforça o conteúdo do Art. 31 da LDB, que assevera que a avaliação deve ser feita por meio de acompanhamento e registro, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Por isso, as DCNEI consideram que a avaliação sobre os cuidados e a educação das crianças de 0 a 6 anos deve ser parte integrante das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil. Para tanto, consideram que a avaliação deve ser entendida como instrumento de diagnóstico e tomada de decisões ao qual os professores e demais profissionais poderão recorrer para verificar não apenas o nível de desenvolvimento das crianças e suas possibilidades de aprendizagem, mas também a qualidade de seu trabalho no ato de educá-las e cuidá-las.

A formação dos professores que atuam em instituições de educação infantil é o assunto da sexta diretriz, a qual considera que, para elaborar, desenvolver e avaliar uma proposta pedagógica que siga os princípios e as orientações desse documento, são necessários profissionais, inclusive para o cargo de diretor, que tenham pelo menos “diploma de curso de formação de professores”, mesmo que a equipe pedagógica conte com outros profissionais

com outro tipo de formação em nível superior. No entanto, essa diretriz não especifica o nível da formação por ela exigida: se em nível médio ou superior.

A relatora do documento em análise destaca que, para cumprir essa diretriz, faz-se necessário planejar a formação em serviço dos diferentes profissionais que atuam na educação infantil, inclusive os que ainda não têm a formação específica exigida. Salienta que, para isso, será preciso criar estratégias que viabilizem essa formação, bem como avaliá-la constantemente.

O tema da sétima diretriz é a gestão das instituições de educação infantil, que deve ser democrática, a partir de “liderança responsável e de qualidade”, com o intuito de “[...] garantir direitos básicos de crianças e suas famílias à educação e cuidados, num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários para o atendimento” (BRASIL, 1999, Art. 3º inciso VII). Esta diretriz nos remete a uma questão sempre polêmica no campo da educação das crianças pequenas que é a razão criança/adulto. Assis (BRASIL, 1999) considera que, para garantir a qualidade do trabalho a ser desenvolvido, devem ser utilizadas estratégias de atendimento individualizado, apesar de o trabalho acontecer em contexto coletivo. Ela assim estipula a quantidade de crianças por adulto: crianças de 0 a 2 anos - 6 a 8 por educador; crianças de 3 anos - 15 por educador; 4 a 6 anos - 20 por educador.

A última diretriz diz respeito às condições necessárias e indispensáveis para que o funcionamento das instituições de educação infantil possibilite “a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento” de todas as diretrizes que compõem o documento ora em análise. Seguir essas diretrizes requer, principalmente, segundo a relatora, condições para planejar, espaço físico e equipamentos adequados e em quantidade suficiente, calendário e horário de atividades (rotina) organizados de forma a garantirem a efetividade das propostas pedagógicas, cooperação entre os membros da equipe pedagógica, espírito de coletividade. Nesse sentido, cabe às secretarias e aos conselhos municipais de educação, além de oferecerem as condições acima expostas, orientar, supervisionar, avaliar e apoiar as ações de cuidado e educação realizadas nessas instituições.

2.4 Plano Nacional de Educação (2001)

Apesar de o Plano Nacional de Educação (PNE) ter sido sancionado em 2001, o início de seu processo de elaboração remonta ao momento em que os dois documentos anteriormente analisados estavam sendo produzidos e discutidos pelos envolvidos com esse

nível de escolaridade e pelas autoridades competentes. Portanto, tanto o PNE, como o RCNEI e as DCNEI foram produzidos em um mesmo contexto que preconizava as políticas de organizações internacionais, como o BM e o FMI, cujas ações estão voltadas para os interesses do capital financeiro internacional e dos países desenvolvidos.

A idéia de um PNE de duração plurianual sob forma de lei, enquanto instrumento que visasse à erradicação do analfabetismo e à universalização da educação, que fixasse referências em termos de investimento público e meios para alcançar a tão propalada qualidade e que resguardasse as políticas públicas voltadas para a educação da descontinuidade característica das mudanças de governo, tem historicamente acompanhado a sociedade brasileira³⁴.

O atual PNE sob forma da Lei n. 10.172/2001 é um documento a longo tempo almejado por diversos setores da sociedade brasileira dada a sua importância para os rumos da educação nacional.

Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas e serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos (SAVIANI, 2008, p. 4).

A Constituição Federal de 1988 (Art. 214) e a atual LDB (Art. 9º) determinam que é de responsabilidade da União, em colaboração com estados e municípios, a elaboração de tal plano. O parágrafo 1º do Art. 87 das Disposições Transitórias da atual LDB estabeleceu prazo de um ano a partir da publicação da referida lei (portanto, até 23 de dezembro de 1997) para que a União apresentasse um PNE ao Congresso Nacional. Para atender a essas prescrições legais, o MEC elaborou uma proposta para o PNE, divulgada no final do primeiro semestre de 1997, para que, inicialmente, passasse por um processo de discussão e, posteriormente, fosse elaborado sob a coordenação do INEP, com participação do MEC e do CNE. No entanto, em dezembro do mesmo ano, o MEC apresentou uma nova versão do PNE, mas apenas para

³⁴ As primeiras idéias de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional brasileiro remontam à época da instalação da República, se fortalecendo à medida que a situação social, política e econômica do século passado possibilitou que a educação fosse, se não por todos, pelo menos por alguns grupos, concebida como condição fundamental para o desenvolvimento do país. Tal idéia já estava presente no Manifesto dos Pioneiros e, de forma implícita ou explícita, em todas as nossas Constituições, com exceção a de 1937. Nosso primeiro PNE foi elaborado pelo MEC e aprovado pelo então Conselho Federal de Educação em 1962. Tratava-se de um conjunto de metas quantitativas e qualitativas para um prazo de 8 anos – proposto como decreto – que foi reformulada e sofreu acréscimos por duas vezes: em 1965 e em 1966. A idéia de uma lei que concentrasse objetivos e metas concernentes a um plano nacional de educação a longo prazo ressurgiu em 1967, mas só se tornou realidade com a Constituição de 1988 (BRASIL, 2001).

discussão interna.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), entre os meses de outubro e novembro de 1997, produziu um parecer sobre a proposta elaborada pelo MEC para o PNE no qual critica, entre outros pontos, o tratamento dado às creches e a tímida meta de ampliação dos recursos destinados à educação. Segundo Saviani (2008, p. 188),

Uma análise do conjunto do documento permite concluir que a proposta do Plano se limitou a reiterar a política educacional que vinha sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para estados, municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar.

Paralelo a isso, uma outra proposta de PNE foi elaborada, principalmente por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e das entidades educacionais que haviam se reunido no I e II Congresso Nacional de Educação (CONED), ocorridos em 1996 e 1997, em Belo Horizonte. Tal plano continha

[...] um diagnóstico da situação educacional do país cotejada com dados internacionais, acompanhado da discussão e fundamentação do problema do financiamento, como base para uma proposta de Plano Nacional com diretrizes, metas e previsão de recursos financeiros para os diferentes níveis e modalidades da educação (SAVIANI, 2008, p. 237).

Esta proposta foi apresentada pelo Deputado Ivan Valente à Câmara dos Deputados no dia 10 de fevereiro de 1998. No dia seguinte, o governo federal enviou ao Congresso seu projeto. Com isso, o processo de tramitação do PNE no Congresso Nacional, a exemplo de outros documentos legais que dizem respeito à educação, não foi nada tranquilo. Dois projetos de lei deram entrada na Câmara dos Deputados: o primeiro, fruto de elaboração coletiva, emergiu da intensa mobilização da sociedade civil e ficou conhecido como PNE/Sociedade Brasileira; o segundo – conhecido como Plano Nacional de Educação de Fernando Henrique Cardoso (PNE de FHC) – foi elaborado pelo MEC “[...] à moda tecnocrática, com restrita audiência social e política, de modo a garantir o essencial do Banco Mundial” (VALENTE, 2001, p. 11).

Para tramitar no Congresso, o PNE de FHC foi anexado ao PNE/Sociedade Brasileira. Tratava-se de duas propostas opostas de política educacional que traduziam dois projetos

antagônicos de país: “Por um lado, o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade; por outro, o neoliberal – tradução da política do capital financeiro internacional e da ideologia disseminada pelas classes dominantes” (VALENTE, 2001, p. 11).

O primeiro reivindicava

O fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98).

O segundo reforçava a continuidade das políticas voltadas para a “[...] máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99).

Com relação à educação infantil, o primeiro considera como uma de suas linhas mestras o tratamento a ser dado à articulação entre esse nível de escolaridade e o ensino fundamental, principalmente no que diz respeito ao orçamento destinado a este nível de escolaridade, levando-se em consideração a Emenda n. 14/1996³⁵ da Constituição Federal, que exclui a educação infantil dos recursos advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)³⁶, garantindo, entretanto, a ação supletiva da União e dos Estados, orientada pelos Conselhos Estaduais e pelo CNE, na manutenção e ampliação do atendimento a todas as crianças de 0 a 6 anos cujos pais o desejarem ou dele necessitarem (SAVIANI, 2008).

O segundo retoma as diferenças entre as formas de atendimento praticadas nas creches

³⁵ Guimarães (2000) considera a Emenda Constitucional n. 14/1996 a mais impactante iniciativa do Governo Federal na área educacional por definir uma subvinculação nos percentuais de aplicação mínima obrigatória em educação. “Ela mantém a vinculação de 25% dos recursos estaduais e municipais na área, porém determina que, daquele total, 15% deverão ser aplicados, exclusivamente, no ensino fundamental” (GUIMARÃES, 2000, p. 76). Além disso, ela reforça a definição de competências entre as esferas de governo: os estados são responsáveis pelo ensino fundamental e médio e os municípios pelo ensino fundamental e pela educação infantil.

³⁶ Para operacionalizar o que prescreve a Emenda Constitucional n. 14/1996, foi criado o FUNDEF que retem, compulsoriamente, 15% do valor relativo a determinados repasses feitos aos estados e municípios. Guimarães (2000) estudou o impacto do FUNDEF para a educação infantil a partir de sua implantação no estado de São Paulo e verificou que para priorizar o ensino fundamental, sacrificou-se a educação infantil. Prova disto é que, na maioria dos municípios, houve estagnação na oferta de vagas de educação infantil e, em casos mais graves, redução do atendimento. Em quase todos os municípios houve incorporação das crianças com 6 anos de idade ao ensino fundamental, possibilidade prevista pela LDB para aumentar o montante de recursos financeiros, uma vez que, de acordo com a lógica do FUNDEF, cada criança representa um importante valor de troca. As conclusões de Guimarães (2000) a respeito do impacto do FUNDEF na educação infantil do estado de São Paulo podem ser estendidas para o restante do país, salvaguardo-se algumas peculiaridades regionais.

e pré-escolas, estipulando, inclusive, metas de cobertura e funções distintas para esses dois tipos de instituição que compõem a educação infantil. Previam-se níveis de formação diferentes para os profissionais que trabalham em creches e pré-escola, afirmando ser prioridade o atendimento dado às crianças provenientes de famílias de menor renda, favorecendo, assim, uma volta à cisão histórica entre esses dois tipos de instituição. “A proposta do MEC para o PNE deu um forte passo atrás em relação tanto à Política Nacional de Educação Infantil, quanto à LDB”, afirma Rosemberg (2002a, p. 21).

Com base nos dois projetos, o Deputado Neslon Marchesan elaborou um projeto substitutivo³⁷, transformando o PNE em “[...] uma espécie de Frankenstein que simula uma tentativa de diálogo com a mobilização social, sobretudo, através do diagnóstico da situação educacional, com a adoção da política do governo FHC, nas definições das diretrizes, objetivos e metas” (VALENTE, 2001, p. 14). O processo de tramitação dentro da Câmara dos Deputados e do Senado foi longo. Por fim, em 9 de janeiro de 2001, o PNE foi sancionado pelo Presidente da República, recebendo nove vetos, justamente sobre os pontos que requereriam para a sua execução somas consideráveis de recursos financeiros. Esta atitude ilustra o caráter inócuo atribuído ao PNE, que foi transformado, segundo Valente e Romano (2002), em apenas uma carta de intenções.

O PNE está estruturado em seis partes. A primeira – Introdução – é composta por um histórico onde são elencados momentos da história brasileira nos quais está presente a idéia de um plano que tratasse da educação a ser desenvolvida em todo o país, e de objetivos e prioridades. Nesta parte, são apresentados os seus objetivos:

- ◆ a elevação global da escolaridade da população;
- ◆ a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- ◆ a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- ◆ democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 49).

Em virtude da amplidão desses objetivos e da escassez de recursos financeiros, são estabelecidas pelo PNE algumas prioridades. São elas:

³⁷ O Deputado Ivan Valente faz um balanço do PNE, ao apresentar o texto da referida lei. Nele é possível ver com mais detalhes as diferenças entre os dois projetos apresentados ao Congresso Nacional (VALENTE, Ivan. Para um balanço do PNE. In: BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001).

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino;
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram;
3. Ampliação do atendimento dos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior;
4. Valorização dos profissionais da educação;
5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2001, p. 50-51).

A segunda parte do PNE aborda os diferentes níveis de ensino que compõe a educação básica – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e a educação superior. A terceira parte refere-se às modalidades de ensino: educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena. A quarta parte diz respeito ao magistério da educação básica. A quinta parte refere-se ao financiamento e gestão e a última parte aborda a necessidade de acompanhamento e avaliação do referido plano. Em cada um desses pontos é apresentado um diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas.

Segundo Saviani (2008, p. 274), em relação aos diagnósticos apresentados, “há razoável consenso na análise da situação e na identificação das necessidades que precisam ser atendidas”. As diretrizes “tendem a ficar num nível de abstração e de generalidade não dando margem, também, a maiores controvérsias”. As divergências aparecem “no que se refere aos objetivos e metas, em especial àquelas que se relacionam, direta ou indiretamente, ao problema do financiamento”.

As metas referentes à educação infantil foram sensivelmente abaladas por esse problema. Aliás, ao longo da história desse nível de escolaridade, em nosso país, a questão do financiamento público foi (e continua sendo) o fator que mais dificultou a sua expansão, tanto quantitativa, quanto qualitativa, haja vista o sucedido com a criação, primeiramente, do FUNDEF e, posteriormente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Para a educação infantil, o PNE estabelece um conjunto de 26 objetivos e metas, que, em síntese, tratam da ampliação da oferta de creches e pré-escolas; elaboração de padrões mínimos de qualidade de infra-estrutura para o funcionamento das instituições; autorização de funcionamento das instituições; formação de profissionais; garantia de alimentação para as crianças atendidas em estabelecimentos públicos e conveniados; fornecimento de materiais adequados às faixas etárias; estabelecimento de padrões de qualidade como referência para a supervisão, o controle, a avaliação e o aperfeiçoamento da educação infantil.

Todos os objetivos/metapas acima sintetizados têm custos que refletem diretamente no financiamento da educação das crianças pequenas. Porém, o primeiro objetivo, que diz respeito à ampliação da oferta de educação infantil, é o que requer mais recursos financeiros e, por isso, é o que mais pesa no orçamento da área. Com base neste objetivo, metas diferentes foram estabelecidas para as distintas faixas etárias:

- ◆ no prazo de 5 anos: atender 30% da população de 0 a 3 anos e 60% da de 4 a 6 anos;
- ◆ no prazo de 10 anos: atender 50% da população de 0 a 3 anos e 80% da de 4 a 6 anos.

O próprio PNE justifica a adoção de metas distintas para as diferentes faixas etárias de 0 a 3 e 4 a 6 anos, levando em consideração a história do atendimento a essas faixas etárias no Brasil, com predomínio da área de assistência social para as crianças menores:

É preciso analisar separadamente as faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, porque foram grupos tratados diferentemente, quer nos objetivos, quer por instituições que atuaram nesse campo, sejam públicas ou privadas. A primeira faixa esteve predominantemente sob a égide da assistência social e tinha uma característica mais assistencial, como cuidados físicos, saúde, alimentação (BRASIL, 2001, p. 37)

Para afirmar se esta meta prevista pelo PNE, como as demais, serão ou não alcançadas, deve-se levar em conta o comportamento demográfico da população brasileira. Nesse sentido, Barreto (2003) afirma que, apesar de o PNE apresentar um diagnóstico sobre a situação da educação infantil brasileira, para afixar as metas previstas para a ampliação do atendimento nesse nível de escolaridade, não foram levados em consideração dados estatísticos apresentados por várias investigações nessa área. Por exemplo: ao confrontar as metas acima expostas com os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD) realizada em 1999, a autora verificou que a meta inicial para a faixa etária de 4 a 6 anos já estava cumprida antes da elaboração do PNE (60% das crianças de 4 a 6 anos já freqüentavam a pré-escola ou a escola) e a meta final, próxima de ser alcançada. Mas, segundo Brandão (2007), se levarmos em consideração as projeções feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o ano de 2010, quando encerra a vigência deste PNE, será necessário ampliar em 60% o número de vagas em pré-escolas para atingirmos a meta final prevista para o atendimento de crianças de 4 a 6 anos.

O trabalho maior seria com a faixa de 0 a 3 anos de idade cuja taxa de freqüência em creches, segundo o PNAD, é de apenas 9%. Com base no PNAD, Brandão (2007) alerta que, para atingir o percentual estipulado para esta faixa etária no final do prazo de vigência do PNE, será necessário aumentar em, aproximadamente, 470% o número de matrículas em

creches. Por isso, Brandão (2007, p. 81) considera que a meta n. 1 para a educação infantil do PNE não será alcançada. Nas suas palavras,

Em função desses números, consideramos que, dificilmente, a primeira dessas três metas aqui analisadas será atingida, visto que, aumentar o número de matrículas nas creches em 470% e o número de matrículas na pré-escola em 60% exige um elevado investimento financeiro na Educação Infantil. Como os percentuais, aqui apresentados, referem-se a dados de 2004, temos que, para se atingir essa meta número 1, proposta pelo PNE, tais investimentos teriam de ser feitos nos próximos 6 anos, o que, dada a ênfase da política macroeconômica atual, focalizada na realização de um elevado superávit primário para pagamento de juros, encargos e serviços da dívida externa brasileira, torna-se difícil acreditar que os mesmos serão efetivados.

Kappel, Aquino e Vasconcellos (2005) realizaram estudos com o intuito de elaborar estimativas de demanda por matrículas na educação infantil e avaliar o impacto da meta n. 1 (e de outras a ela associadas), que prevê a expansão do atendimento sobre o financiamento dessa etapa de escolaridade. Barreto (2003) considera bastante complexa a tarefa de analisar o financiamento público da educação infantil, pois requer que se levem em conta os outros níveis de ensino, uma vez que estes concorrem por recursos das mesmas fontes.

Adiantamos que, além da primeira meta acima exposta, outras merecem destaque por tratarem, especificamente, da questão da oferta e do atendimento e por impactarem o financiamento da educação infantil, sem o qual elas se tornam inócuas. Sucintamente, elas estabelecem:

- ♦ meta n. 4: que no prazo de cinco anos, todos os prédios de educação infantil tenham padrões mínimos de infra-estrutura (a serem estabelecidos pela Meta n. 2);
- ♦ meta n. 5: que no prazo de cinco anos, todos os dirigentes e professores de instituições de educação infantil tenham formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e em 10 anos, que todos os dirigentes e 70 % dos professores tenham formação específica em nível superior;
- ♦ meta n. 10: que em três anos, todos os municípios tenham um sistema de acompanhamento, controle e supervisão dos estabelecimentos públicos e privados de educação infantil;
- ♦ meta n. 12: a garantia de alimentação escolar para todas as crianças matriculadas em estabelecimentos de educação infantil, públicas e conveniadas;
- ♦ meta n. 18: o atendimento progressivo em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos;
- ♦ meta n. 23: a realização de estudos sobre custos da educação infantil com base em

parâmetros de qualidade.

Para alcançar essas metas, principalmente as que dizem respeito diretamente à questão da cobertura, é necessário contemplar as diferenças regionais para se evitar que, embora elas possam ser atingidas no âmbito nacional, continuem a privilegiar determinadas regiões. A solução para este problema, segundo Kappel, Aquino e Vasconcellos (2005), pode ser encontrada no próprio PNE, mais especificamente na meta n. 25, que afirma que a União e os Estados devem exercer ação supletiva junto aos municípios que apresentem dificuldades técnicas e financeiras. Também as metas n. 12 (garantia de alimentação escolar) e a n. 13 (fornecimento de material pedagógico) comprometem a ação supletiva dessas outras esferas de poder para com os municípios.

Por fim, se quiséssemos resumir a história da educação infantil brasileira contemporânea em apenas uma sentença, enfatizando os seus fins, diríamos que se trata do movimento em busca da superação das funções assistencialista e preparatória em direção a uma educação infantil de cunho pedagógico, voltada para o desenvolvimento integral da criança e pautada na indissociabilidade dos atos de cuidar e educar. Porém, ao longo deste capítulo, ao expormos as diferentes funções atribuídas à educação infantil brasileira durante as três últimas décadas, tomando por referência a nossa legislação educacional e alguns de seus intérpretes, pudemos confirmar que a trajetória desse nível de escolaridade é tão rica em particularidades que elucidá-las permitiu-nos reconhecer seus avanços e retrocessos na busca de uma educação infantil de qualidade para todas as crianças. O relato detalhado dessa trajetória, além de esclarecer os retrocessos, valorizou cada pequeno e gradual avanço, principalmente quando foram explicitadas a conjuntura econômica e política e a correlação de forças existentes na sociedade nos momentos em que os principais documentos legais referentes à educação infantil foram elaborados, discutidos, aprovados e implantados. Porém, o mais importante é que, o estudo de tal trajetória trouxe elementos que auxiliam-nos a refletir a respeito da relação entre o papel conferido a esse nível de escolaridade e a forma de conceber os processos de alfabetização e letramento.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: dois conceitos, uma história

Neste capítulo, discutiremos os conceitos de alfabetização e letramento, enfatizando que, no Brasil, ambos fazem parte da história do ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização. A análise de tal história revela, entre outras questões, os problemas e as dificuldades que nossas escolas enfrentaram – e continuam enfrentando – para ensinar crianças, jovens e adultos a ler, escrever e fazer uso adequado dessas habilidades em práticas sociais, ou seja, o fracasso da escola brasileira em alfabetizar e letrar.

Consideramos imprescindível esclarecer as possíveis formas de conceituar os processos de alfabetização e letramento porque temos o intuito de investigarmos como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica a respeito desses dois processos.

O recorte temporal desta pesquisa, como mencionado na introdução do capítulo anterior, tem como marco inicial o final da década de 1970 e início da de 1980³⁸, período caracterizado pelas crescentes denúncias dos alarmantes índices de repetência, principalmente na 1ª série, e pelas críticas aos métodos de alfabetização utilizados até então – sintéticos e analíticos³⁹. Várias áreas do conhecimento se empenharam em explicar o fracasso da escola em ensinar a ler e escrever, analisando o processo de aquisição da língua escrita sob diferentes enfoques. Até então, os estudos e as investigações sobre essa questão voltavam-se predominantemente às facetas que

³⁸ Segundo Mortatti (2000; 2007), a cada momento da história, um novo sentido é conferido à alfabetização. A autora sintetiza cada um desses momentos assim: “O primeiro momento (1876 a 1890) caracteriza-se pela disputa entre os partidários do “novo” método da palavração e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); o segundo momento (1890 a meados dos anos de 1920), pela disputa entre defensores do “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; o terceiro momento (meados da década de 1920 a final da de 1970), pelas disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização e os dos “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos” (MORTATTI, 2007, p. 156). Ela estabelece o final da década de 1970 e início da de 1980 como marco para o quarto momento da história do ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização de crianças no Brasil. A princípio, caracteriza-se pelas disputas entre os defensores da perspectiva construtivista e os adeptos dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização; atualmente está marcado pelas discussões acerca do processo de letramento.

³⁹ Os métodos de alfabetização são divididos em dois grupos: sintéticos e analíticos. Os métodos sintéticos baseiam-se no conceito de escrita como transcrição visual da língua oral. Pautam-se em dois princípios: ir do simples ao complexo e adquirir automatismos por associações repetidas. São subdivididos em alfabético, cujo ponto de partida são as letras; silábico, caracterizado por iniciar a alfabetização pelas sílabas; e fônico, que parte dos sons correspondentes às letras. Os métodos analíticos também pautam-se em dois princípios: ir do complexo ao simples ou do concreto ao abstrato e tomar as significações, não os símbolos, como ponto de partida para a alfabetização. Desse modo, o conjunto dos símbolos escritos apresentados à criança deve ter um sentido. São subdivididos em: palavração, sentencição e texto. Considerando a possibilidade de combinações entre os métodos sintéticos e analíticos, há ainda os métodos analítico-sintéticos, também conhecidos como mistos (MICOTTI, 1996).

[...] privilegiavam os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e escrever, particularmente em seus aspectos fisiológico e neurológico, com freqüente ênfase nas chamadas 'disfunções psiconeurológicas', e privilegiavam-se as questões pedagógicas, sobretudo os problemas dos pré-requisitos ('prontidão') para a alfabetização e dos métodos de alfabetização (SOARES; MACIEL, 2000, p. 7).

À medida, porém, que foi sendo reconhecida a complexidade do processo de alfabetização e a multiplicidade de facetas que o envolve, pesquisadores de várias áreas do conhecimento passaram a investigá-lo. Soares e Maciel (2000), ao inventariarem e sistematizarem a produção acerca do processo de alfabetização, verificaram que o enfoque mais utilizado era o da psicologia, juntando-se a ele outros enfoques, tais como: lingüística, psicolingüística, sociolingüística. Além disso, a sociologia, a antropologia e a economia, na tentativa de compreender os determinantes sociais e políticos da educação, começaram, naquela época, a produzir estudos sobre os condicionantes do processo de alfabetização. Essa multiplicidade de novas análises sobre a alfabetização vieram a enriquecer a faceta pedagógica desse processo.

Portanto, tratava-se de um período de busca de soluções para o fracasso das escolas na alfabetização das nossas crianças. Nele, uma nova concepção de alfabetização, fundamentada na teoria piagetiana, foi introduzida na área educacional com respaldo de estudos envolvendo algumas facetas anteriormente mencionadas e, principalmente, com apoio oficial. Estamos nos referindo à concepção desenvolvida por Ferreiro e colaboradores a respeito da psicogênese da língua escrita, que ficou conhecida no âmbito educacional como *construtivismo*⁴⁰. É nesse momento que também teve início, ainda que no campo acadêmico e longe das propostas pedagógicas implantadas por órgãos governamentais, pesquisas fundamentados na perspectiva *histórico-cultural* e sobre *letramento* (MORTATTI, 2004).

Apesar de alfabetização e letramento serem “[...] fenômenos complexos que mantêm entre si relações também complexas” (MORTATTI, 2004, p. 11), apresentaremos, primeiramente, nossas considerações sobre o processo de alfabetização, salientando algumas

⁴⁰ É com este enfoque que utilizaremos este termo. Este esclarecimento é importante por Piaget e Vigotski são considerados, por alguns pesquisadores, como construtivistas no sentido epistemológico, ou seja, no que diz respeito à teoria do conhecimento. No entanto, entendemos que a forma como concebem a relação entre desenvolvimento e aprendizagem são distintas: para Piaget, é o desenvolvimento que determina a aprendizagem; para Vigotski, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Há, ainda, autores que consideram os estudos de Piaget e Vigotski complementares, sob a justificativa de que propõem o interacionismo, rompendo com as concepções inatistas e behavioristas do conhecimento humano. Segundo Kramer (2002, p. 129-130), “Piaget rompe até certo ponto ao explicar que a interação se dá entre organismo (sujeito individual) e meio (físico e social), enquanto Vigotski inaugura um rompimento radical, ao compreender que a interação se dá entre um sujeito histórico, cultural e social e um meio igualmente histórico, social e cultural”.

contribuições das duas perspectivas teóricas: o construtivismo e a teoria histórico-cultural. Não estamos buscando fazer aproximações, comparações, nem tampouco estabelecer relações de completude entre elas, pois reconhecemos que se originam de matrizes teóricas distintas. Trata-se, isto sim, de localizá-las no movimento de compreensão dos problemas enfrentados pela escola brasileira, no que se refere a ensinar seus alunos a ler, escrever e fazer uso competente da leitura e da escrita, ressaltando as suas contribuições para a compreensão do processo de alfabetização.

Reconhecemos que ambas lançaram luz sobre o processo de alfabetização, buscando compreender as conceituações que as crianças fazem sobre leitura e escrita as quais emergem no período anterior ao ingresso na escola. São interpretações perspectivadas na criança, vista como um sujeito ativo e que elabora conceitos.

É evidente que não se trata de uma apresentação neutra, até porque não existe neutralidade científica. No entanto, apesar de a nossa opção teórica voltar-se para a perspectiva histórico-cultural, não deixamos de reconhecer que a perspectiva construtivista trouxe elementos importantes para a compreensão do processo de alfabetização. Parafraseando Kramer (2002), não pretendemos “jogar o bebê com a água do banho”, mas reconhecer que ambas as perspectivas romperam com teorias subjacentes aos métodos “tradicionais de alfabetização” e revolucionaram, cada uma a seu modo, a compreensão sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A perspectiva de influência piagetiana focaliza a construção ativa da linguagem escrita pela criança por meio de interações com o ambiente, enfatizando como os conceitos são por ela construídos, se desenvolvem, se modificam e se diferem dos conceitos do adulto. A perspectiva histórico-cultural, representada neste trabalho pelos estudos de Vigotski e Luria sobre o desenvolvimento da escrita na criança, realça a importância da interação entre o adulto letrado e a criança, e a necessidade do apoio do primeiro em eventos significativos de escrita.

Na segunda parte deste capítulo, apresentaremos algumas considerações sobre a origem e os significados do termo letramento, os usos feitos por estudiosos envolvidos com a questão, bem como a pluralidade desse conceito, destacando suas dimensões e seus modelos. Faremos isso, com base em estudos realizados por pesquisadores brasileiros que, a partir da segunda metade da década de 1980, se preocuparam com as dificuldades de nossas escolas em alfabetizar e ensinar as crianças a fazer uso da leitura e da escrita em diferentes situações do cotidiano. Entre eles, destacamos Kato (1986), Tfouni (1988; 1994; 1995), Kleiman (1995), Moratti (2004; 2007) e, principalmente, Soares (1998; 2003; 2004a; 2004b; 2004c),

considerada referência indispensável para estudos sobre letramento.

Por fim, apresentaremos a relação entre os conceitos de alfabetização e letramento, salientando a indissociabilidade e interdependência que há entre ambos, mas evidenciando suas especificidades.

3.1 Alfabetização no Brasil

A partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, coincidindo com as transformações decorrentes do processo de abertura política após o período de ditadura militar, os problemas da educação escolar foram duramente criticados em nosso país. Além das mudanças políticas e sociais, necessárias em função do início da luta pela democratização da sociedade brasileira, urgia reorganizar democraticamente as nossas instituições educativas. As discussões e a análise dos problemas educacionais brasileiros, tanto os referentes à educação infantil, como os relacionados ao processo de alfabetização, passaram a enfatizar a relação dialética e contraditória entre educação e sociedade, sendo esta determinante e, ao mesmo tempo, determinada por aquela.

No dizer de Mortatti (2004, p. 70), “os diagnósticos e denúncias dos problemas educacionais encontravam sua síntese na constatação do fracasso escolar das camadas populares, que se verificava especialmente na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino de 1º grau” (MORTATTI, 2004, p. 70). Para esse fracasso, foram apontadas muitas causas, sobretudo as que diziam respeito às carências cognitivas, culturais e sociais das crianças provenientes das camadas mais pobres da população, apontando-se, como solução, propostas com base em princípios da educação compensatória. No entanto, com a permanência dos problemas, questionou-se tanto a causa – criança carente – quanto a cientificidade da solução. Tentou-se, então, compreender os problemas educacionais, tomando-se por base as suas determinações econômicas, políticas e sociais, ou seja, buscou-se compreender a escola e seus problemas como um espaço de reprodução das desigualdades características da forma capitalista de organizar e produzir a vida.

Nesse contexto, porém, a escola passou a ser vista como um espaço de resistência às diferenças, principalmente as sociais, prescindindo, para isso, de uma outra função que fornecesse instrumentos políticos e culturais às classes sociais minoritárias, visando à sua emancipação e à superação da ordem social injusta. “Esse processo estava, assim, diretamente

relacionado com a relevância social dos conteúdos de ensino e com a formação da cidadania” (MORTATTI, 2004, p. 71).

Como decorrência, os elevados índices de repetência e evasão escolar, sobretudo os da 1ª série e o fracasso na alfabetização, passaram a ser assim explicados: não são as crianças que são carentes e não aprendem a ler e escrever, evadindo-se da escola; é esta instituição que marginaliza e expulsa as crianças porque elas não se ajustam às suas normas, inclusive às lingüísticas. Assim, “[...] do ponto de vista de uma escola que se queria democrática, o fracasso não deveria ser imputado ao aluno, mas à própria escola, que não conseguia oferecer condições de permanência digna, nem ensino de qualidade àqueles a quem oferecia a oportunidade de nela entrar” (MORTATTI, 2004, p. 71).

Com base nessa nova perspectiva de análise dos problemas educacionais e com o objetivo de construir novos modelos, tornou-se comum, salienta Mortatti (2004), denominar as experiências do passado como tradicionais. Aos métodos que até então eram utilizados no ensino da leitura e da escrita foram destinadas críticas contundentes, a partir das quais tais métodos passaram a ser denominados “tradicionais”.

Vencida a fase das críticas, chega-se ao momento de estabelecer propostas concretas de ação, tanto no campo legal, quanto no pedagógico, que visassem a redefinir o papel da escola, a partir de então chamada de democrática. Nesse sentido, foram necessárias medidas concretas que visassem à sua efetivação, tanto no campo legal, quanto no educacional. No âmbito legal, vimos quão intensas foram a mobilização política e a participação da sociedade civil na elaboração do texto constitucional promulgado em 1988, e da atual LDB que, apesar de aprovada pelo Congresso Nacional em 1996, foi gestada nesse contexto. No âmbito pedagógico, fazia-se necessário optar por teorias e práticas pedagógicas que, em consonância com as aspirações da sociedade, postulassem um novo modelo de ensino.

No contexto dessas mudanças, várias iniciativas foram tomadas no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita. Em sua investigação sobre o “estado do conhecimento” em alfabetização, Soares e Maciel (2000) verificaram um volumoso aumento de estudos e pesquisas sobre alfabetização. No levantamento que fizeram, as autoras encontraram, a cada ano, um número crescente de artigos, livros, dissertações, teses e pesquisas financiadas por agências diversas sobre o tema. Muitas dessas estavam articuladas a iniciativas de secretarias estaduais e municipais de educação, dentre as quais os cursos de capacitação para professores alfabetizadores, seminários e encontros sobre alfabetização.

Segundo Mortatti (2004), a partir do final da década de 1970, houve uma considerável expansão dos centros de pesquisas e dos cursos de pós-graduação em educação, notadamente

nas regiões Sul e Sudeste. Já a partir de meados da década de 1980, verifica-se uma gradativa organização dos serviços de extensão universitária e intensa participação de professores universitários em programas de formação continuada de professores, visando a divulgar e aplicar os resultados de suas investigações, principalmente daquelas relacionadas ao processo de alfabetização.

Para a questão que envolve esta pesquisa, importa-nos considerar que a maioria dessas iniciativas tomou como base para a implementação de propostas pedagógicas a perspectiva teórica construtivista, cujas principais contribuições para a compreensão do processo de alfabetização trataremos a seguir.

3.1.1 Contribuições da perspectiva construtivista para a compreensão do processo de alfabetização

Da perspectiva construtivista derivou uma nova forma de compreender o processo de alfabetização, divulgada sistematicamente no Brasil a partir de meados da década de 1980, que se encontra nos resultados das pesquisas de Ferreiro e colaboradores.

Ferreiro, com a colaboração, principalmente, de Teberosky, desenvolveu pesquisas na Argentina e no México, a respeito da aquisição da linguagem escrita pela criança. Para ela, esse processo é psicogenético, cujo início ocorre antes de a criança ingressar na escola e segue uma linha de evolução regular, intitulada *psicogênese da língua escrita*. Aliás, este é o título do primeiro livro de Ferreiro, em co-autoria com Teberosky, traduzido e publicado no Brasil em 1985. Alguns autores consideram que o seu conteúdo representa uma ruptura em relação ao conhecimento científico acumulado sobre o tema até aquele momento. Para Azenha (2006, p. 42-43), esse livro “[...] representou uma grande revolução conceitual nas referências teóricas com que se tratava a alfabetização até então, iniciando a instauração de um novo paradigma para a interpretação do modo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever”. Weisz (1999, p. vii), na apresentação da sétima reimpressão desse livro, considerou-o “uma espécie de marco divisor na história da alfabetização”, devido ao impacto que as idéias nele contidas tiveram na educação brasileira. Mello (2007) considera esse livro o mais relevante no conjunto da obra de Ferreiro por conter a matriz invariante do pensamento da autora.

Nesse livro, as autoras, tomando como base principal a teoria piagetiana, evidenciam e interpretam o caminho percorrido pela criança para compreender as características, o valor e a

função da escrita. Para o cumprimento dos objetivos propostos, foram necessários mais de dois anos de estudos experimentais com crianças de 4 a 6 anos. Segundo Azenha (2006, p. 48), como “o edifício teórico piagetiano acumulava poucos estudos sobre a linguagem, reservando a esta um papel marginal na constituição das competências cognitivas”, Ferreiro e Teberosky recorreram também a estudos de base psicolinguística, principalmente os desenvolvidos por Chomsky, que apontavam a existência de diferenças entre a competência e o desempenho lingüístico. Nesse vínculo entre os pressupostos piagetianos e a teoria chomskiana reside a originalidade da pesquisa realizada por essas autoras, além, é claro, de terem sido as primeiras, em língua espanhola, a procederem a uma revisão completa a respeito das idéias que envolviam a aprendizagem da linguagem escrita.

O impacto desses estudos está na afirmação de que quando a criança ingressa na série em que começa a ocorrer o ensino sistemático da leitura e da escrita já possui uma grande competência lingüística, geralmente não considerada pela escola. Nas palavras das autoras: “atualmente, sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber lingüístico que utiliza 'sem saber' (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 24).

Segundo as autoras, a forma como a criança se apropria da linguagem oral servia como modelo para explicar a aquisição da linguagem escrita e era esse modelo que sustentava a maioria dos métodos utilizados para alfabetizar as crianças.

[...] muitas das práticas habituais no ensino da língua escrita são tributárias do que se sabia sobre a aquisição da linguagem oral; a progressão clássica que consiste em começar pelas vogais, seguidas da combinação de consoantes labiais com vogais, e a partir daí chegar à formação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas (*mamá, papá*), e, quando se trata de orações, começar pelas orações declarativas simples, é uma série que reproduz bastante bem a série de aquisições da língua oral, tal como ela se apresenta vista 'do lado de fora' (isto é, vista desde as condutas observáveis, e não desde o processo que engendra essas condutas observáveis). Implicitamente, julgava-se ser necessário passar por essas mesmas etapas quando se trata de aprender a língua escrita, como se essa aprendizagem fosse uma aprendizagem da fala (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 23-24).

Como decorrência do modelo acima exposto, a escrita alfabética era concebida como uma transcrição fonética do idioma, apesar da não existência de correspondência estrita entre as unidades sonoras e as unidades gráficas nesse tipo de escrita. É essa concepção de escrita, como codificação, que embasa os métodos de alfabetização hoje chamados de “tradicionais”,

afirmam as autoras.

Ferreiro e Teberosky, porém, alertam que, além da relação da escrita com o código oral, há uma relação entre a escrita e o mundo real. De acordo com essa ótica, a linguagem escrita é concebida como um sistema simbólico de representação da realidade. Assim, Ferreiro (1988, p. 12) diferencia as duas concepções de escrita: “no caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão pré-determinados; [...] no caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão predeterminadas”.

Por se apoiarem na segunda concepção, as autoras romperam com as denúncias entre os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização, cujos defensores consideravam ora um, ora outro como os responsáveis pelo fracasso das escolas na alfabetização.

Tradicionalmente, [...] o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do 'melhor' ou 'mais eficaz' deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos *sintéticos*, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos *analíticos*, que partem da palavra ou de unidades maiores. Em defesa das respectivas virtudes de um e de outro, originou-se uma discussão registrada em extensa literatura (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 18). [Destaque das autoras]

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

Ferreiro e Teberosky referem-se às disputas entre os métodos sintéticos e analíticos como “querela dos métodos” (BRASLAVSKY, 1973⁴¹ apud FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 20). Elas incluíram em suas críticas as cartilhas, as provas de verificação do rendimento escolar e os testes de prontidão – principalmente os testes ABC de Lourenço Filho⁴², uns dos mais utilizados na América Latina. Esses testes são criticados por estabelecerem que, para a criança começar a aprender sistematicamente a ler e escrever, tenha

⁴¹ BRASLAVSKY, Berta P. **La querella de los métodos em la enseñanza de la lectura**. Buenos Aires, Kapeluz, 1973.

⁴² Esses testes foram criados pelo educador e psicólogo Lourenço Filho (1897-1970). Seu livro *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* foi publicado em 1934. As crianças que ingressavam no primeiro ano escolar eram classificadas em níveis de maturidade após a aplicação de oito testes que envolviam memória, atenção e raciocínio. O objetivo era formar classes seletivas e homogêneas. Assim, estar-se-iam economizando tempo e esforço dos alunos e do professor e possibilitando melhoria no aprendizado e maior eficiência no ensino. Esses testes foram utilizados no Brasil por mais de 30 anos e também em outros países da América Latina.

que atingir um nível de maturidade e desenvolver um rol de habilidades relacionadas à percepção e à motricidade.

Algumas habilidades ligadas à percepção (discriminação visual, discriminação de sons, coordenação entre a visão e os movimentos da mão), bem como outras ligadas à motricidade (coordenação motora, esquema corporal e orientação espacial) são necessárias para a criança aprender a ler e escrever. No entanto, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), os testes de prontidão avaliavam apenas a capacidade da criança em realizar traços no papel, desenhar letras, ou seja, medem somente os aspectos figurativos, externos à escrita. Durante muito tempo, essas habilidades foram consideradas indícios de que a criança estaria “pronta” para começar a aprender a ler e escrever. No entanto, salienta Ferreiro, o resultado dos testes de prontidão não indicavam o nível de compreensão da criança quanto ao aspecto interno da escrita, isto é, quanto ao seu caráter simbólico.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1985), esquecia-se que, além dos métodos, dos testes de prontidão e das cartilhas, no processo de alfabetização estão envolvidas crianças que interpretam o ensino que recebem e transformam a escrita convencional usada pelos adultos, seguindo uma lógica. Segundo as autoras, ao aprender a ler e escrever, a criança é

[...] um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu, em favor de buscar aptidões específicas, habilidades particulares ou uma sempre mal definida maturidade (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 11).

Portanto, baseadas na teoria piagetiana, Ferreiro e Teberosky concebem a criança como sujeito epistêmico. Elas aliam a esse princípio a concepção de linguagem escrita enquanto representação para interpretar as concepções das crianças sobre o sistema de escrita.

Podemos dizer que os principais objetivos das pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky estão voltados, principalmente, para a compreensão da evolução dos conceitos que a criança elabora sobre a natureza do sistema de escrita. Para isso, partiram “[...]do pressuposto de que as crianças adquirem o conhecimento da linguagem escrita porque, em interação com este objeto, aplicam a ele esquemas sucessivamente mais complexos, decorrentes do seu desenvolvimento cognitivo” (AZENHA, 2006, p. 45). Com esse intuito, embasadas no método clínico de investigação, elas estudaram o desempenho de crianças em atividades de produção de escrita e de interpretação. Para analisarem as produções escritas infantis, Ferreiro e Teberosky não se limitaram às marcas escritas produzidas, mas incluíram

as intenções da criança, seus comentários, as modificações introduzidas durante a escrita e suas interpretações.

Elas desvendaram a lógica empregada pelas crianças, que, muitas vezes, apesar de o professor ter-lhes ensinado a escrever GATO, registravam tal palavra escrevendo GO ou AO ou GT, por exemplo. Trata-se de uma forma diferente de olhar para os escritos produzidos pelas crianças em fase inicial de alfabetização, muito diferente daquela que os considerava como erros. Na verdade, foram os erros sistemáticos, regulares e recorrentes que chamaram a atenção de Ferreiro e Teberosky e que as levaram a investigar os indícios de um certo modo de compreender a linguagem escrita.

Três princípios nortearam o trabalho das autoras no entendimento de como as crianças lidam com a leitura e a escrita:

1. a leitura não é decodificação de grafia em sons;
2. a escrita não é cópia de modelos;
3. os progressos na aprendizagem da leitura e da escrita não podem ser vistos como avanços na decifração ou na exatidão da cópia.

Com base nesses três princípios, Ferreiro e Teberosky (1985, p. 18) buscaram interpretar as produções espontâneas de escrita⁴³ das crianças, ultrapassando a análise dos aspectos gráficos, ou seja, considerando seus aspectos construtivos:

O modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos. Os aspectos gráficos têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, orientação da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações, etc.). Os aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações.

Do ponto de vista dos aspectos construtivos, as autoras constataram a existência de uma linha de evolução regular nas produções espontâneas de escrita das crianças, semelhante em diferentes línguas, ambientes culturais e situações de produção. Nessa linha de evolução, elas identificaram três grandes períodos: distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico; construção de formas diferenciadas de escrita; fonetização da escrita.

No interior de cada um dos períodos, cabem subdivisões. Em cada uma, a criança elabora hipóteses a respeito dos processos de construção da leitura e da escrita, baseando-se

⁴³ Ferreiro considera produção espontânea as escritas realizadas pelas crianças que não resultam de cópia. É “[...] quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras” (FERREIRO, 1988, p. 16).

na compreensão que tem desses processos. Assim, a mudança de um nível para outro ocorre quando a criança se depara com questões que o nível em que se encontra não lhe permite explicar, fazendo-a elaborar novas hipóteses. Isso quer dizer que, para Ferreiro e Teberosky, o processo de aprendizagem da língua escrita é gradativo, com “idas e vindas” entre os muitos níveis. Não cabe aqui detalhar cada um desses níveis, mas apenas as principais hipóteses das crianças no processo de aprendizagem da língua escrita:

- ♦ Distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico: nesse período, as crianças alcançam duas distinções básicas que sustentarão as hipóteses subseqüentes. Primeiro, ao tentarem compreender (ler) o que a escrita representa, as crianças estabelecem diferenciações entre marcas gráficas figurativas e não-figurativas, entre desenho e escrita. É importante estabelecer essa distinção no processo de aprendizagem da escrita porque “ao desenhar se está no domínio do icônico” (as formas dos grafismos reproduzem a forma dos objetos); “ao escrever se está fora do domínio do icônico” (as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos nem sua ordenação espacial reproduz o seu contorno) (FERREIRO, 1988, p. 19-20).
- ♦ Construção de formas diferenciadas de escrita (busca de controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo e quantitativo): estabelecida essa distinção inicial, as crianças começam a procurar as condições necessárias para que algo possa ser lido, ou seja, procuram formas de diferenciação entre as escritas. Nessa etapa, foram observados dois critérios: o primeiro é intrafigural e se expressa sob o eixo quantitativo, ou seja, as crianças consideram que algo só pode ser lido, se possuir, pelo menos, três caracteres (hipótese da quantidade mínima de caracteres); o segundo é interfigural e se expressa sob o eixo qualitativo – as crianças buscam diferenciações entre as escritas produzidas, ou seja, é preciso variar o repertório de letras e a sua posição para que algo escrito possa ser lido (hipótese da variedade de caracteres). No entanto, é muito difícil articular esses dois modos de diferenciação (FERREIRO, 1988).
- ♦ Fonetização da escrita: nos dois períodos iniciais, as produções das crianças não são reguladas por diferenças e semelhanças entre os significantes sonoros. A preocupação com a propriedade sonora do significante marca o início do terceiro período dessa evolução, o qual pode ser subdividido em três níveis, cada um caracterizado por um tipo de hipótese: silábica, silábica-alfabética, alfabética. No nível silábico, as crianças percebem que a quantidade de letras utilizadas para escrever uma palavra tem correspondência com a quantidade de partes reconhecidas na emissão oral dessa

palavra e, então, elas registram uma letra para cada sílaba da palavra, sem omitir sílabas e sem repetir letras. O nível intermediário – silábico-alfabético – gera muitos conflitos, pois as crianças precisam coordenar as diferentes hipóteses elaboradas a respeito da escrita (hipótese silábica, de variedade e de quantidade mínima de letras) com as informações fornecidas pelo meio, principalmente as escritas produzidas pelos adultos. Diante disso, as escritas produzidas pelas crianças são feitas, ora levando-se em consideração a hipótese silábica, ora a hipótese alfabética – cada sílaba pode ser formada por uma, duas, três ou mais letras. As crianças chegam ao nível alfabético quando compreendem que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba (FERREIRO, 1988).

São muitos os professores que afirmam conhecer tais níveis, porém de forma desconexa dos princípios que os geraram e dos fundamentos teóricos que embasaram Ferreiro e Teberosky na análise das produções escritas das crianças. A esse respeito, Mello (2007) alerta que a compreensão dos estudos realizados por essas pesquisadoras não é tão fácil como se imagina, principalmente porque envolvem postulados teóricos complexos. Esta pode ter sido uma das causas de terem “transformado” os estudos desenvolvidos por Ferreiro e colaboradores em método, apesar de elas mesmas terem destacado que não pretendiam propôr uma nova metodologia nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem, mas tão somente apresentar a interpretação do processo de aquisição inicial da linguagem escrita, do ponto de vista do sujeito que aprende, contribuindo, assim, para a solução dos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciados nas altas taxas de evasão e repetência.

Eis aí a relevância dos estudos de Ferreiro e colaboradores. Tal relevância justifica-se, tanto pela explicação das questões sociais que envolvem o processo de alfabetização por elas denunciadas, como pelas questões teóricas. Do ponto de vista social, ao analisar a realidade social e educacional de seu país e de outros que compõem a América Latina, Ferreiro demonstrou que o fracasso nas séries iniciais do processo de escolarização e a evasão da escola atingiam, perversa e predominantemente, a população marginalizada: moradores da periferia das cidades, das zonas rurais e os indígenas. Este pode ser um dos fatores que tanto aproximou Ferreiro dos professores brasileiros, principalmente os que atuavam em escolas públicas, pois trata-se de uma pesquisadora que falava sobre aquilo que eles vivenciavam cotidianamente. Do ponto de vista teórico, suas investigações trouxeram uma contribuição original, ao destacar os pressupostos epistemológicos centrais da teoria piagetiana e aplicá-los na análise do processo de aprendizagem da língua escrita.

Outros fatores colaboraram para a divulgação das investigações de Ferreiro, dentre

eles, Azenha (2006, p. 43) destaca:

Ao lado da consistência teórica que tais investigações exibiam, a participação frequente da própria Emília Ferreiro em eventos de apresentação e difusão de suas concepções trouxe uma outra dimensão à divulgação de suas idéias. O carisma pessoal exibido pela investigadora tem como um dos elementos que o explicam o caráter de inserção no real testemunhado por ela. Nas pesquisas que coordenou existe uma clara integração de objetivos científicos a um compromisso com a realidade social e educacional da América Latina.

Por romper com as concepções tradicionais de alfabetização; por conceber a língua escrita como um sistema de representação, resultado do esforço coletivo da humanidade e não apenas como um código de transcrição de unidades sonoras; por considerar a língua escrita como um objeto cultural e não meramente escolar; por conceber a aprendizagem dessa linguagem como um processo conceitual e não como aquisição de uma técnica; por ver a criança como um sujeito cognoscente, ativo e com competência lingüística, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma seqüência ordenada; por ter abandonado a visão adultocêntrica do processo e a idéia segundo a qual é o método de ensino que alfabetiza sendo o professor o único informante autorizado; por tudo isso, as conclusões resultantes das investigações sobre a evolução psicogenética da aquisição da língua escrita foram consideradas, pelas próprias autoras, uma *revolução conceitual*. Nas palavras de Ferreiro (1988, p. 41): “em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização”.

Não há dúvida de que uma investigação dessa envergadura pode muito contribuir para a prática pedagógica alfabetizadora. Concordamos com Azenha (2006), quando afirma que são duas as contribuições mais significativas da pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky. A primeira delas foi demonstrar o papel ativo do sujeito na relação com o objeto de conhecimento, no caso, a linguagem escrita, superando, assim, a concepção empirista subjacente aos métodos tradicionais de alfabetização. Se nessa relação entre sujeito e objeto a criança elabora hipóteses a respeito do processo de representação da linguagem escrita, “conhecer quais são esses processos de compreensão infantil dota o alfabetizador de um valioso instrumento para identificar momentos propícios de intervenção nesses processos e da previsão de quais são os conteúdos necessários para promover avanços no conhecimento” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 99). A segunda importante contribuição das pesquisadoras foi demonstrar que a aprendizagem da linguagem escrita tem um caráter evolutivo, ou seja, que a criança percorre um caminho em direção à escrita cujo início

acontece antes de ela ingressar na escola.

Essas duas principais contribuições da pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky resultaram em muitos desdobramentos, dos quais, tomando-se por base a análise feita por Azenha (2006), alguns serão arrolados a seguir:

1. Associação entre letras e sons: quase todos os métodos de alfabetização baseavam-se na associação entre letras e sons. Ferreiro e Teberosky demonstraram que essa relação não é óbvia para as crianças no início do processo de alfabetização. Nas suas primeiras produções escritas, elas não supõem que exista uma relação entre o registro gráfico e os sons da língua oral. Aliás, pode-se dizer que esta é uma aprendizagem relativamente tardia no processo de aquisição da linguagem escrita, não podendo, assim, ser concebida como ponto de partida de tal processo, como fazem os métodos de alfabetização analíticos, sintéticos e mistos. Trata-se de uma aprendizagem que pressupõe a capacidade de representar a realidade por meio de símbolos que a substituem.
2. Erro construtivo: o reconhecimento de que a criança elabora diferentes hipóteses a respeito da linguagem escrita durante o seu processo de aquisição muda a forma de se conceber os erros nas suas produções escritas. Estes passam a ser vistos como necessários à aprendizagem e indicam o caráter construtivo do conhecimento e não a existência de uma patologia.
3. Pré-requisitos para a aprendizagem da língua escrita: as habilidades até então consideradas como as que habilitavam a criança a iniciar a aprendizagem da escrita estavam relacionadas basicamente aos aspectos perceptuais e motores. No entanto, além destes, há que se considerar os aspectos conceituais da escrita. Logo, mais do que ensinar as crianças a traçar as letras e a usar o papel, é necessário oferecer-lhes situações em que a escrita como sistema de representação esteja presente.
4. Ler para as crianças: a leitura de textos diversos (contos clássicos da literatura infantil, poesias, adivinhas, parlendas, reportagens jornalísticas etc.) oportuniza a interação com características da linguagem escrita e indica algumas de suas funções sociais. Mas, o mais importante nisso é que tal atividade é extremamente significativa para as crianças.
5. Registros escritos: situações nas quais a fala das crianças (pequenas histórias ou relatos de situações do cotidiano por elas ditadas) é registrada pelo professor (escriba) são vistas como importantes para que elas percebam que existe uma relação entre a fala e a escrita.

6. Nome próprio: em suas investigações, Ferreiro demonstrou a importância da apropriação da forma escrita do nome para o processo de alfabetização, pois, além de ser um conteúdo altamente significativo para a criança, oferece um rico material de confronto entre a escrita espontânea e a convencional.
7. Escrita de textos: confeccionar listas de nomes próprios ou de substantivos, escrever cartas, bilhetes, registrar letras de canções conhecidas pelas crianças são algumas situações que, além de oportunizarem o contato com a escrita e a leitura, favorecem a aprendizagem de seus usos sociais. Desse modo, a criança estará “escrevendo” e “lendo”, mesmo antes de dominar todas as convenções e normas da língua escrita.
8. Funções sociais da escrita: as pesquisas de Ferreiro demonstram quão importante é para o processo de alfabetização o trabalho com leitura e escrita em situações nas quais sejam preservados seus usos sociais. Os métodos utilizados até então para ensinar as crianças a ler e escrever, sob o pretexto de facilitar tal aprendizagem, desconsideravam os usos sociais desses atos. Como decorrência, a escrita era concebida como um recurso meramente escolar, destituído de função social.

Todavia, as muitas tentativas realizadas por todo o Brasil de implementar, na prática pedagógica voltada para a alfabetização, os postulados das pesquisas realizadas por Ferreiro produziram alguns equívocos. Segundo Mello (2007), devido às características da perspectiva construtivista sobre alfabetização, ela foi interpretada de diferentes maneiras pelos professores.

A principal e mais 'perigosa' interpretação, de acordo com alguns estudiosos, é que a escola e o professor podem acreditar que não devam interferir no processo de apropriação da língua escrita pela criança, porque essa se alfabetiza sozinha, uma vez que se encontra no centro do processo de aprendizagem. Como resultado, essas crianças podem caminhar para um destino desastroso (MELLO, 2007, p. 113).

Contribuíram para a divulgação desses equívocos, o modo como foram realizadas as propostas oficiais baseadas nessa perspectiva, em diversos estados e municípios, que visavam a implantar outra forma de alfabetizar as crianças. No trabalho de divulgação dessas propostas, “[...] o que o professor alfabetizador recebeu foi o produto final de uma cadeia de leituras e interpretações que nem sempre correspondiam ao que realmente era na origem” (MELLO, 2007, p. 113).

Azenha (2006) destaca alguns equívocos cometidos por professores alfabetizadores, ao se pautarem nos postulados da perspectiva em questão, dentre os quais listamos os seguintes:

- ♦ utilizar em sala de aula as situações de entrevistas semelhantes às utilizadas por Ferreiro e Teberosky para coleta de dados, acreditando que essas situações eram de aprendizagem;
- ♦ interpretar os níveis de apropriação da língua escrita como elemento para definir pré-requisitos de identificação de prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita;
- ♦ utilizar os níveis de apropriação da escrita como critério para formação de classes homogêneas;
- ♦ organizar ambientes alfabetizadores, creditando a esse cenário parte da responsabilidade pela aprendizagem da leitura e escrita pela criança;
- ♦ criar seqüências didáticas ou programas de ensino, pautando-se na sucessão dos níveis evolutivos da aprendizagem da linguagem escrita;
- ♦ acreditar que a valorização da escrita espontânea do aluno e de um ambiente rico e estimulante em escrita limita a intervenção do professor.

Apesar de a perspectiva construtivista em alfabetização ter conquistado certa hegemonia no cenário educacional brasileiro, principalmente no final dos anos 1980 e durante a década de 1990, outros estudos e investigações sobre o processo de aquisição da escrita foram, nesse mesmo período, ganhando destaque. Estamos falando da perspectiva histórico-cultural, cujas principais contribuições para a compreensão do processo de alfabetização apresentaremos a seguir.

3.1.2 Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a compreensão do processo de alfabetização

A perspectiva histórico-cultural, a princípio sem tantos adeptos como a construtivista (na década de 1980, sua divulgação voltava-se ao âmbito acadêmico), também trouxe muitas contribuições para a compreensão do processo de alfabetização. Neste trabalho iremos nos limitar a apontar tais contribuições, tomando como referência dois textos. Um é de autoria de Vigotski, intitulado “A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita”, escrito em 1931, no qual o autor explica a gênese da linguagem escrita na criança, localizando, em sua pré-história, a emergência das funções específicas que permitem seu uso como mediação da atividade mental. O outro – “O desenvolvimento da escrita na criança” –,

escrito por Luria, em 1929, descreve de forma minuciosa os resultados de uma pesquisa experimental sobre a gênese do processo de simbolização na criança, inspirado em investigações realizadas por Vygotski. Ambos consideram que a aprendizagem da linguagem escrita, como um instrumento cultural complexo, é elemento essencial no desenvolvimento de cada sujeito.

Acreditamos que as críticas tecidas por Vigotski (2000) à forma como a escrita era apresentada às crianças soviéticas, na década de 1920, estão em consonância com a prática escolar brasileira, característica do período de democratização de nossa sociedade, salvaguardando-se as distinções entre o contexto histórico e a forma de organização política de cada uma dessas nações. Tais críticas poderiam ser aplicadas aos problemas de evasão e repetência enfrentados pelas escolas brasileiras na década de 1980, notadamente na passagem da 1ª para a 2ª série, podendo ser estendidas aos dias atuais.

Para Vigotski (2000), as escolas, ao enfatizarem os aspectos psicomotores e o reconhecimento das letras, acabam por ensinar às crianças apenas o traçado das letras, sem lhes ensinar efetivamente a linguagem escrita. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 183): “ensina-se à criança a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. O mecanismo da leitura e da escrita é tão enfatizado ao ponto de relegar a linguagem escrita como tal, pois o ensino deste mecanismo prevalece sobre a sua utilização racional”⁴⁴. Ensina dessa forma, obscurece-se o papel que a aprendizagem da linguagem escrita, o mais inestimável instrumento cultural, pode desempenhar no desenvolvimento das crianças. Na mesma direção, estão as considerações de Mello (2006, p. 182), a respeito da apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo:

[...] ao começarmos pelo aspecto técnico e ao dedicarmos tanto tempo a ele, nós nos esquecemos da função social para a qual a escrita foi criada: esquecemo-nos de que a escrita foi criada para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço.

Vigotski (2000) critica os métodos de alfabetização que enfatizam o domínio da técnica, sem considerar e criar a necessidade da escrita nas crianças. Para ele, da mesma forma que elas se apropriam, sem grandes esforços, da linguagem oral tendo em vista a necessidade de se comunicarem com os outros, a linguagem escrita precisa se tornar uma

⁴⁴ No texto em espanhol, lê-se: “Al niño se le enseña a trazar las letras y a formar con ellas palabras, pero no se le enseña el lenguaje escrito. El mecanismo de la lectura se promueve hasta tal punto que el lenguaje escrito como tal queda relegado, por lo cual la enseñanza del mecanismo de escritura y de lectura prevalece sobre la utilización racional de este mecanismo”.

necessidade para elas, que vivem em uma sociedade grafocêntrica. Para isso, dizia ele, a escrita deve ser apresentada às crianças não como um ato mecânico ou uma habilidade técnica, mas como uma atividade cultural complexa, considerando seus usos sociais. Vigotski (2000) não dirige críticas apenas aos métodos usados para alfabetizar as crianças, mas à própria psicologia da época, que considerava a escrita apenas como uma complicada habilidade motora que pode ser iniciada por meio de exercícios psicomotores, cuja prontidão pode ser medida por testes.

Segundo o autor, Para ele, a forma artificial como a escrita é tratada no processo de alfabetização acaba exigindo “[...] enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, devido ao qual se converte em algo independente, em algo que se basta a si mesmo” (VYGOTSKI, 2000, p. 183)⁴⁵. Nesse sentido, as crianças aprendem primeiramente a dominar as técnicas necessárias à leitura e à escrita para, posteriormente, entrar em contato efetivo com a linguagem escrita. No caso das escolas brasileiras, isso só se torna possível se superada a barreira seletiva das primeiras séries de escolarização e se a condição econômica e cultural permitir.

Dessa forma, a linguagem escrita não está sendo concebida como “[...] um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKI, 2000, p. 184)⁴⁶. De acordo com essa ótica, a aquisição da linguagem escrita deve ser vista como algo extremamente complexo, pois consiste em uma **representação de segunda ordem**, ou seja, tal linguagem é constituída por um sistema de signos que representam os sons e as palavras da linguagem oral, os quais, por sua vez, representam objetos, ações, fenômenos reais. No entanto, na apropriação da escrita, a linguagem oral, como elo intermediário entre o objeto real e a sua representação escrita, deve desaparecer gradualmente, transformando a escrita em um sistema de signos que representam diretamente os objetos e as situações designadas.

Graficamente, podemos sintetizar essa concepção de linguagem escrita, evidenciando que a fala se interpõe entre o objeto real e a escrita e desaparece à medida que se efetiva a aprendizagem da linguagem escrita, tornando-a uma representação direta de objetos e situações reais:

⁴⁵ No texto em espanhol, lê-se: “[...] enorme atención y esfuerzos por parte del maestro y del alumno, debido a lo cual se convierte en algo independiente, en algo que se basta a sí mismo”.

⁴⁶ No texto em espanhol, lê-se: “[...] un sistema especial de símbolos y signos cuyo dominio significa un viraje crítico en todo el desarrollo cultural del niño”.

Quadro 1: Linguagem escrita segundo a perspectiva histórico-cultural

Por assim conceber a linguagem escrita, Vigotski (2000) alertou que sua aprendizagem não poderia ser alcançada de forma mecânica, apenas pelo domínio de técnicas, devendo ser apresentada à criança como um instrumento cultural complexo portador de uma função social. Como a linguagem escrita se constitui em um complexo sistema de signos, o seu domínio significa o ápice de um longo processo de desenvolvimento das funções comportamentais complexas. Isso implica, por sua vez, a compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança.

Essa complexidade deriva do fato de que essa história, tal como a história da humanidade, não apresenta uma evolução contínua, em que uma forma de linguagem é simplesmente substituída por outra. Pelo contrário, a história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, utilizando expressões de Vigotski (2000), é plena de saltos, mudanças, alterações, interrupções, metamorfoses, extinções, ou seja, à medida que se desenvolvem novas formas de linguagem, são produzidos processos de extinção de velhas formas. Ele trata o desenvolvimento da linguagem escrita como um processo único, longo e complexo, com início antes da entrada da criança na escola⁴⁷.

Nesse processo de desenvolvimento, Vigotski (2000) distinguiu os principais pontos pelos quais a criança passa em direção à linguagem escrita. São eles: **o gesto, o desenho e o jogo**. Para o autor, essas diferentes formas de atividade compartilham um aspecto comum – a função simbólica. Se elas contribuem para o desenvolvimento da capacidade de representar

⁴⁷ Este é um aspecto do qual tanto Vigotski (2000), quanto Luria (2006) chamam atenção. Em seus textos, encontramos várias passagens que destacam que o processo de aprendizagem da linguagem escrita tem início antes da entrada da criança na escola, “[...] antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2006, p. 143). Para Luria, quando uma criança entra na escola, ela já desenvolveu algumas funções psíquicas que a habilitam a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

simbolicamente, conseqüentemente, contribuem para o processo de aquisição da linguagem escrita como um sistema de representação de segunda ordem. Tais pontos compõem a história do desenvolvimento da escrita na criança, a qual se inicia com o gesto e, a partir da linguagem oral, passa pelo desenho e pelo jogo antes de chegar à escrita.

A história do desenvolvimento da escrita tem início quando o bebê, ainda sem dominar a linguagem oral, aponta um objeto desejado, realizando, assim, seus primeiros **gestos**, com a intenção de simbolizar algo visualmente. Trata-se de uma escrita feita no ar. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 186):

A história do desenvolvimento da escrita inicia-se quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasceu a linguagem. O gesto, especificamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança, como a semente contém um futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que foi fixado⁴⁸.

Nessa história, há dois momentos que ligam o gesto à escrita: os primeiros rabiscos feitos pelas crianças e o jogo. Em muitas experiências realizadas, Vigotski (2000, p. 186) observou que, ao desenharem, as crianças demonstram com gestos o que gostariam de representar, a ponto de “[...] o sinal deixado pelo lápis ser apenas o complemento do que foi representado pelo gesto”⁴⁹. Ele cita muitos exemplos para comprovar essa afirmação, entre os quais destacamos:

Uma criança que pretende representar uma corrida indica com os dedos o movimento; os pontos e os riscos traçados no papel são para a criança representações do ato de correr. Quando quer desenhar um salto, faz movimentos de saltar com a mão e deixa sinais desse movimento no papel (VYGOTSKI, 2000, p. 187)⁵⁰.

Com base em situações semelhantes à relatada acima, Vigotski (2000) considera os primeiros rabiscos das crianças muito mais gestos do que desenhos propriamente ditos. Esse

⁴⁸ No texto em espanhol, lê-se: “La historia del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales ha nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla contiene al futuro roble. El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza”.

⁴⁹ No texto em espanhol, lê-se: “[...] la huella dejada por el lápiz no es más que el complemento de lo que representa con el gesto”.

⁵⁰ No texto em espanhol, lê-se: “Un niño que pretende representar una carrera, señala con los dedos el movimiento; los puntos y las raytas trazadas en el papel son para el niño representaciones del acto de correr. Cuando quiere dibujar un salto, hace movimientos de saltar con la mano y deja huellas de esse movimiento en el papel”.

entendimento confirma as situações em que a criança, ao desenhar objetos complexos, não representa suas partes, mas suas propriedades gerais, tais como uma forma arredondada ou cilíndrica. O mesmo acontece quando tenta representar conceitos complexos ou abstratos: ela não os desenha, apenas marca no papel gestos que os indicam.

Nos jogos, segundo momento que liga o gesto à escrita, a criança utiliza um objeto para substituir outro de tal modo que um se torna signo do outro. Estamos falando dos jogos simbólicos, das brincadeiras de faz-de-conta. Nesses jogos, para o desenvolvimento da capacidade de simbolizar, não é necessário haver semelhança entre o objeto real e o simbolizado. O que importa é a possibilidade de, com o objeto real, realizar um gesto representativo.

Uma trouxa de retalhos de tecido ou um pedaço de madeira se converte em um bebê durante o jogo porque permitem fazer os mesmos gestos que representam a alimentação e os cuidados para com as crianças pequenas. É o próprio movimento da criança, seu próprio gesto, que atribuem a função de signo ao objeto e lhe confere sentido. Toda a atividade simbólica representacional está plena desses gestos indicadores. Para a criança, pedaço de madeira transforma-se em um cavalo porque pode colocá-lo entre suas pernas e fazer com ele o gesto que o identificará, neste caso, como um cavalo (VYGOTSKI, 2000, p. 187-188)⁵¹.

Em vista disso, o jogo simbólico pode ser compreendido como um sistema de linguagem complexo que, mediante gestos, denota significados diferentes aos objetos usados. Semelhante ao que ocorre com os primeiros desenhos da criança, na brincadeira de faz-de-conta, por meio de gestos indicativos, os objetos adquirem gradualmente outros significados. Ademais, Vigotski (2000, p. 188) ressalta o papel exercido pela fala nessas brincadeiras. É por meio dela que a criança explica, interpreta e confere sentido a cada gesto, objeto e ação. “A criança, além de gesticular, fala, explica a si mesma o jogo, o organiza, confirmando claramente a idéia de que as formas primárias do jogo não são mais que o gesto inicial, a linguagem com a ajuda de signos”⁵².

Nesse processo, há um momento em que o objeto se emancipa de sua condição de gesto e signo. Trata-se do “[...] nascimento independente de signos a partir dos objetos”

⁵¹ No texto em espanhol, lê-se: “Una bola de trapos o una maderita se convierte en un bebé durante el juego porque permiten hacer los mismos gestos que representan la nutrición y el cuidado de los niños pequeños. Es el propio movimiento del niño, su propio gesto, los que atribuyen la función de signo al objeto correspondiente, lo que le confiere sentido. Toda la actividad simbólica representacional, está llena de esos gestos indicadores. Para el niño, un palo se transforma en un corcel porque lo puede poner entre sus piernas y le puede aplicar el gesto que lo identificará como caballo en el caso dado”.

⁵² No texto em espanhol, lê-se: “El niño, además de gesticular, habla, se explica a sí mismo el juego, lo organiza, confirmando claramente la idea de que las formas primarias del juego no son más que el gesto inicial, el lenguaje con ayuda de signos”.

(VYGOTSKI, 2000, p. 188)⁵³. Tal momento foi investigado por Vigotski (2000) por meio de situações experimentais, realizadas de forma lúdica e repetidas várias vezes. A partir disso, constatou-se que as semelhanças entre os objetos não têm um papel importante para a compreensão da notação simbólica. É apenas necessário que tais objetos venham acompanhados de gestos que lhes confirmem significado e que permitam a realização desses gestos.

O significado atribuído ao objeto por meio do gesto é transferido ao próprio objeto, o qual, durante o jogo, passa a ser utilizado, dispensando-se os gestos que inicialmente lhe conferiram significado. Vigotski verificou que a porcentagem de ações gestuais no jogo simbólico diminui com a idade, ao mesmo tempo em que a fala, gradualmente, passa a dominar. Assim, ele conclui que “[...] a diferença no jogo entre crianças de três e seis anos de idade não está na percepção de símbolos, mas no modo pelo qual são usadas as várias formas de representação” (VYGOTSKI, 2000, p. 191)⁵⁴.

Em seus experimentos, crianças de 3 anos, aproximadamente, eram capazes de “ler” uma brincadeira de faz-de-conta, realizada várias vezes, na qual, respectivamente, um livro representava uma casa; chaves, crianças; um relógio, uma farmácia; uma faca, um médico. Note-se que isso ocorria, mesmo que os gestos que conferiam aos objetos tais significados não fossem mais realizados. Crianças de 4 a 5 anos, aproximadamente, eram capazes de “ler” tramas simbólicas mais complexas. Crianças maiores desprezavam a influência do gesto indicador. Isso explica a tendência de os objetos não apenas indicarem as coisas que representam, mas também de substituí-las. Exemplificando:

Em todos os jogos o relógio significou uma farmácia, enquanto os demais objetos mudavam rapidamente e com frequência de significado. Quando começava um novo jogo, utilizava-se o mesmo relógio e, de acordo com o andamento do jogo, explicávamos: “Isto será a padaria”. A criança imediatamente colocava a mão sobre o relógio, dividindo-o em dois e dizia, apontando uma das metades: “Bem, aqui estará a farmácia e aqui a padaria”. O velho significado tornava-se independente e funcionava como uma condição para o novo (VYGOTSKI, 2000, p. 190)⁵⁵.

Na situação acima, com a ajuda da fala, o objeto adquiriu função de signo e tornou-se

⁵³ No texto em espanhol, lê-se: “[...] nacimiento independiente de signos a partir de los objetos”.

⁵⁴ No texto em espanhol, lê-se: “[...] la diferencia en el juego entre niños de 3 y 6 años no radica en la percepción de símbolos, sino en el modo en que utilizan las diversas formas de representación”.

⁵⁵ No texto em espanhol, lê-se: “En todos los juegos el reloj hacía de farmacia, mientras que las demás cosas cambiaban rápidamente y con frecuencia de significado. Cuando se pasaba a un juego nuevo, se utilizaba el mismo reloj y, de acuerdo con el nuevo curso del juego, decíamos: 'Esto será la panadería.' El niño ponía de inmediato la mano sobre el reloj, dividiéndolo en dos y decía, señalando una mitad: 'Bueno, aquí estará la farmacia y aquí la panadería.' El significado viejo se hacía independiente y servía de medio al nuevo”.

independente dos gestos, ou seja, transformou-se em um simbolismo de segunda ordem. Isso significa que a criança, ao representar simbolicamente no jogo, dá importantes passos em direção à linguagem escrita, pois esta é também uma representação de segunda ordem. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 191): “[...] a representação simbólica no jogo é, essencialmente uma forma particular de linguagem num estágio precoce que leva diretamente à linguagem escrita”⁵⁶.

O mesmo ocorre com o **desenho**, que começa quando a criança já alcançou um certo domínio da linguagem oral. A princípio, as crianças desenhavam tal como falavam e acreditavam que o desenho é o próprio objeto, não uma representação dele. Por isso, o desenho infantil deve ser considerado uma linguagem escrita peculiar. Para Vigotski (2000), a criança terá consciência do significado simbólico de seu desenho em torno dos 7 anos de idade⁵⁷.

Inicialmente, as crianças desenhavam o que lhes foi solicitado sem olharem para o objeto, pois se baseiam no que sabem sobre ele e não no que estão vendo. Esse tipo de desenho foi chamado de desenho radiográfico. Nele, a criança, ao desenhar sua mãe de saia, faz suas pernas saindo do tronco, como se a roupa fosse transparente; ao desenhar alguém dirigindo, faz o carro e a pessoa por inteiro, e não apenas as partes do corpo visíveis quando se observa um carro com seu condutor. Do mesmo modo, elas costumam omitir partes importantes do objeto desenhado, ou seja, desenhavam tal como falavam.

Por isso, a criança começa a desenhar quando sua linguagem oral alcançou grande progresso e se tornou habitual. Quando demonstra em seus desenhos o que conhece, o faz como se estivesse falando, como se estivesse relatando uma história. Em função disso, pode-se afirmar que “[...] o desenho é uma linguagem gráfica nascida da linguagem verbal” (VYGOTSKI, 2000, p. 192)⁵⁸.

A diferença entre a linguagem escrita e a etapa inicial do desenho é que este, nesse momento, é uma representação simbólica de primeiro grau. As crianças não representam as palavras, mas os objetos. Entretanto, no processo de desenvolvimento do desenho infantil – que não se explica por si mesmo, nem acontece de forma meramente mecânica – “há um momento crítico, quando se passa do simples rabisco a lápis no papel à utilização de marcas com qualidade de signos que representam ou significam algo” (VYGOTSKI, 2000, p. 193)⁵⁹.

⁵⁶ No texto em espanhol, lê-se: “[...] la representación simbólica en el juego y e una etapa más temprana es, en esencia, una forma peculiar de lenguaje que lleva directamente al lenguaje escrito”.

⁵⁷ Em função de existir um relação entre desenvolvimento da criança e as condições históricas, deve-se relativizar as idades utilizadas por Vigotski. Ele se refere à criança russa do início do século XX, que vivia em condições sociais e materiais distintas das nossas e cujo processo de escolarização se iniciava aos 7 anos.

⁵⁸ No texto em espanhol, lê-se: “[...] el dibujo es un lenguaje gráfico nacido del lenguaje verbal”.

⁵⁹ No texto em espanhol, lê-se: “Hay el el su momento crítico, cuando se pasa del simple garabato a lápiz en el papel a utilizar sus huella en calidad de signos que representan o significan algo”.

Muitas vezes, a criança, utilizando o critério de semelhança, diz que algumas linhas por ela traçadas são um determinado objeto: uma linha em espiral pode ser “fumaça”. Isso não quer dizer que compreendeu que o seu desenho pode representar algo, ou seja, que o desenho tenha adquirido a função de signo. Nessa fase, a criança ainda se relaciona com o desenho como se ele fosse o objeto. Vigotski (2000, p. 193) assim exemplifica esse momento: “[...] quando aparece no desenho um homem de costas, a criança vira o papel para ver seu rosto”⁶⁰.

Mais tarde, o desenho se converte em uma verdadeira linguagem escrita. Vigotski (2000) observou essa fase por meio de situações experimentais nas quais solicitava que as crianças representassem simbolicamente algumas frases. Da mesma forma como foram observadas manifestações gestuais no desenho, agora verificou-se que a função mediadora foi exercida pela fala. “Nesses experimentos foi revelado com muita clareza a tendência de as crianças em idade escolar passar da escrita puramente pictográfica à ideográfica, ou seja, alguns objetos e relações são representados por signos simbólicos abstratos” (VYGOTSKI, 2000, p. 194)⁶¹. As crianças transcreveram a frase que lhes foi ditada, utilizando um desenho diferente para cada palavra. Uma delas, ao representar a frase “Eu respeito você”, desenhou uma cabeça (eu), duas figuras humanas, uma das quais com um chapéu nas mãos (respeito), e outra cabeça (você). Nessas situações, observou-se que o desenho da criança acompanhou rigorosamente a frase ditada, evidenciando como a fala permeou o seu desenho. Nesses experimentos, pode-se verificar que, para cumprirem a tarefa solicitada, as crianças precisaram inventar formas originais para representar os objetos ou as relações entre eles. Portanto, o desenvolvimento da fala é realmente decisivo para o desenvolvimento do desenho e da escrita da criança.

A fala, base para as outras formas de atividade simbólica anteriormente apresentadas (gestos e jogos), também exerce grande influência no desenvolvimento do desenho. Sua influência é igualmente decisiva para a aprendizagem da escrita. Por isso, Vigotski (2000) concebe o desenho como um relato gráfico sobre algo, uma linguagem gráfica peculiar, uma etapa prévia da linguagem escrita. Para alcançar essa etapa, a criança precisa dar o passo mais importante em direção à linguagem escrita, isto é, ela

[...] deve compreender que não se pode apenas desenhar as coisas, mas também a fala. Foi essa descoberta que levou a humanidade ao genial

⁶⁰ No texto em espanhol, lê-se: “[...] cuando aparece en el dibujo un hombre de espaldas, el niño vuelve la hoja para verle la cara”.

⁶¹ No texto em espanhol, lê-se: “En los experimentos citados se há revelado con máxima claridade la tendencia de los escolares a pasar de la escritura puramente pictográfica a la ideográfica, es decir, a la representación con signos simbólicos abstractos algunas relaciones y significados”.

método da escrita por letras e palavras, e essa mesma descoberta leva a criança a escrever as letras. Do ponto de vista psicológico este fato equivale a passar do desenho de objetos ao das palavras (VYGOTSKI, 2000, p. 197)⁶².

Dessa forma, se o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças ocorre mediante o deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras, “todo o segredo do ensino da linguagem escrita consiste na preparação e organização correta desse passo natural” (VYGOTSKI, 2000, p. 197)⁶³. A nosso ver, esta é a mais importante orientação metodológica deixada por Vigotski, em relação ao ensino da linguagem escrita.

Por conceber a escrita como uma modalidade de linguagem que se realiza pela mediação cultural e por considerá-la importante para o desenvolvimento do sujeito, Vigotski (2000) enfatizou a necessidade da realização de outras investigações que procurassem desvendar o caminho percorrido pela criança para aprender a ler e a escrever, antes de ser submetida ao processo de escolarização. Foi o que fez Luria (2006), em uma minuciosa investigação cujos resultados foram sistematizados no artigo *O desenvolvimento da escrita na criança*. Segundo Azenha (2006, p. 64), a questão central da investigação realizada por Luria é a “[...] compreensão de como a criança opera através de signos”.

A maioria dos sujeitos da referida pesquisa era composta por crianças com idade entre quatro e seis anos que ainda não sabiam ler e escrever. Participaram ainda do estudo uma criança escolarizada com nove anos de idade e uma com deficiência mental⁶⁴.

As situações experimentais utilizadas por Luria (2006) exigiam da criança a utilização de certas operações manuais e mentais semelhantes às necessárias para escrever quando se tem a intenção de retratar ou lembrar um objeto. Observamos nessas situações um forte interesse do pesquisador em intervir no processo, por meio de informações que facilitavam descobertas e induziam avanços em direção à linguagem escrita. À criança era dada a tarefa de lembrar um conjunto de sentenças curtas ou de palavras que pertencessem ao seu universo, em quantidade superior à sua capacidade de recordar (acima de seis sentenças) e sem relação umas com as outras. Quando a criança se reconhecia incapaz de lembrar as sentenças ou palavras solicitadas, era-lhe entregue um pedaço de papel, sugerindo-lhe que fizesse o que

⁶² No texto em espanhol, lê-se: “[...] debe comprender que no sólo se puedan dibujar las cosas, sino también el lenguaje. Ese fue el descubrimiento que llevó a la humanidad al método genial de la escritura por letras y palabras, y ese mismo descubrimiento lleva al niño a escribir las letras. Desde el punto de vista psicológico este hecho equivale a pasar del dibujo de objetos al de las palabras”.

⁶³ No texto em espanhol, lê-se: “Todo el secreto de la enseñanza del lenguaje escrito radica en la preparación y organización correcta de este paso natural”.

⁶⁴ Luria (2006) incluiu uma criança que já tinha experiência escolar para poder comparar os procedimentos utilizados por ela com os utilizados pelas crianças que ainda não sabiam ler e escrever. No segundo caso, a intenção do autor era a de observar algumas etapas muito breves em crianças normais, tendo em vista que o desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental é mais lento.

fazem os adultos quando desejam lembrar-se de algo, ou seja, escrever. O interesse de Luria (2006) estava focado no que aconteceria a partir desse momento.

Seu objetivo foi verificar até que ponto a criança que ainda não sabia ler e escrever era capaz de utilizar a escrita como apêndice da memória e como o pedaço de papel, o lápis e os rabiscos deixavam de ser simples brinquedos e se tornavam um instrumento de extensão da memória, um meio para alcançar um fim. Luria (2006, p. 161) sintetiza os resultados de sua investigação, evidenciando o caráter histórico 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 da criança.

Com esse experimento, Luria (2006, p. 180) descreveu como crianças de diferentes idades respondiam à complexa tarefa proposta. Os resultados desse experimento permitiram-lhe traçar os estágios de desenvolvimento da escrita na criança, bem como os fatores que a habilitavam a passar de um estágio para outro, revelando que, “do momento em que uma criança começa, pela primeira vez, a aprender a escrever até a hora em que finalmente domina essa habilidade há um longo período”. Os estágios estabelecidos por Luria foram estudados por Azenha (1997) que assim os organizou: escrita imitativa, escrita topográfica, escrita pictográfica, escrita simbólica.

- ♦ A escrita imitativa:

Com seu experimento, Luria (2006) constatou que as crianças menores apenas imitavam a escrita na aparência, geralmente cursiva e em forma de zig-zague, porque tinham como referência a forma como os adultos escreviam. Nesses casos, a escrita não é vista pela criança como um recurso para ajudá-la a lembrar algo que lhe havia sido dito. Nas palavras de Luria (2006, p. 155): “a escrita da criança não desempenha ainda uma função mnemônica”. Falta-lhe funcionalidade. Por enquanto, ela é “[...] um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo” (LURIA, 2006, p. 149). Prova disso é que, muitas vezes, as crianças pequenas começavam a “escrever” antes que as sentenças fossem ditadas pelo pesquisador. “Por não compreender o princípio subjacente à escrita, a criança toma sua forma externa e acredita-se capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito” (LURIA, 2006, p. 150). Além disso, não havia

conexão entre os rabiscos feitos pela criança e o objeto representado. Luria (2006) verificou que, no início do processo de apropriação da escrita, nem a quantidade de itens, nem o tamanho ou a forma do objeto influenciaram as crianças em suas anotações. Luria (2006, p. 154) sintetiza esse primeiro estágio com as seguintes palavras:

Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do 'escrever' para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança. Podemos chamar esta fase de pré-escrita ou, de forma mais ampla, de fase pré-instrumental.

♦ A escrita topográfica:

Durante seus experimentos, Luria (2006) constatou que algumas crianças produziam rabiscos que, apesar de não apresentarem diferenças entre si, eram utilizados como recursos úteis à memorização da série de palavras ditada. Isso ocorria porque tais palavras, apesar de serem anotadas com rabiscos muito semelhantes, eram distribuídas de forma diferenciada no espaço do papel. A posição do rabisco no papel auxiliava as crianças a memorizar o que haviam “escrito”. Para Luria (2006, p. 158), “esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra”. Por meio de sinais topográficos, a criança era capaz de “ler” várias vezes suas anotações. Mas essa forma de “escrita” não é estável, ou seja, passadas algumas horas ou dias, a criança não mais recordava o que havia anotado. Apesar de ainda não ser um signo simbólico, pois não permite desvendar o conteúdo do que foi registrado, nessa situação, o pequeno sinal feito pela criança já pode ser considerado um signo gráfico primário. Nas palavras de Luria (2006, p. 158-159), “a marca anotada pela criança produz um certo conjunto e serve como sugestão adicional de que certas sentenças foram ditadas, mas não proporciona nenhum palpite acerca de como descobrir o conteúdo daquelas sentenças”. No processo de apropriação da escrita, pela primeira vez, a criança estabeleceu uma relação entre o objeto e o signo gráfico, embora isso não seja ainda “uma escrita, mas apenas sua precursora, na qual são forjadas as condições mais rudimentares e necessárias para seu desenvolvimento” (LURIA, 2006, p. 160-161). É preciso agora caminhar em direção à diferenciação entre os sinais utilizados para que estes possam expressar um conteúdo específico. Em outras palavras, é preciso descobrir o uso instrumental da escrita.

- ♦ A escrita pictográfica:

Segundo Luria (2006), para ocorrer a diferenciação entre os sinais utilizados, a criança precisa transformar o signo primário, que apenas a auxilia na lembrança de algo anotado, em um tipo de signo que lhe permita revelar o conteúdo de suas anotações. A primeira tentativa de passagem de um tipo de signo para outro, observada por Luria (2006, p. 162) nas produções gráficas das crianças, está relacionada ao ritmo da frase pronunciada. As crianças anotavam “[...] palavras ou frases curtas com linhas curtas e palavras ou frases longas com um grande número de rabiscos”. Trata-se, pois, apenas de uma diferenciação rítmica incapaz de revelar o conteúdo do que foi registrado de forma gráfica. Luria (2006), então, variou o conteúdo das frases ditadas, incluindo atributos de cor, tamanho, forma e quantidade. A conjunção desses atributos no conteúdo a ser registrado acrescentou expressividade à produção gráfica da criança, na qual, agora, cada signo é o registro de um conteúdo específico. A criança descobre a escrita pictográfica, o primeiro uso da escrita como meio de expressão. Tal forma de escrita utiliza, inicialmente, desenhos que convergem para uma atividade intelectual complexa, deixando de ser uma representação em si, para assumir a função de intermediar a memória (entre 5 e 6 anos). A partir de então, pode-se observar uma sucessão de diferenciações nos símbolos usados até chegar à utilização de letras.

- ♦ A transição da escrita pictográfica para a escrita simbólica:

Luria (2006) verificou que, diante de uma situação em que seja necessário registrar algo difícil de expressar por meio de pictogramas, há duas opções: uma mais próxima da escrita pictográfica, pois a criança registra o conteúdo, associando-o a algo que dele se aproxima; outra, mais próxima da escrita simbólica, pois a criança faz alguma marca arbitrária para representar o objeto. Observa-se aqui o limite entre a pictografia e a escrita simbólica na criança. Ele constatou que algumas crianças, diante da dificuldade de registrar algo por inteiro, optam por desenhar uma parte qualquer ou apenas seu contorno. Em ambas as situações, a criança já ultrapassou a tendência de retratar o objeto em sua totalidade, aproximando-se da escrita simbólica. “Um grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração é necessário para que a criança seja capaz de retratar todo um grupo por uma ou duas características. Uma criança capaz de agir assim já está no limite da escrita simbólica” (LURIA, 2006, 179).

- ♦ A escrita simbólica:

Nesse estágio, algumas crianças começam a aprender a ler e a escrever, pois estão no

ensino formal. No entanto, apesar de reconhecerem e grafarem as letras, de saberem que elas registram algum conteúdo, isso não quer dizer que elas compreenderam os mecanismos da escrita. Luria (2006) acompanhou algumas crianças nesse estágio e verificou que elas empregavam letras isoladas para o registro de conteúdos, da mesma forma como empregaram os rabiscos na fase de escrita não-diferenciada. Em outros experimentos, Luria (2006) pediu que as crianças anotassem o solicitado sem a utilização de letras e constatou que elas não regrediam à fase pictórica, pois criavam novos signos, permanecendo no nível da escrita simbólica. A princípio, não havia diferenciação entre os signos criados, mas, pouco a pouco, foram criando técnicas que diferenciavam os signos usados. Todavia, era necessário caminhar em direção ao signo arbitrário. Luria (2006) observou a presença tanto do signo figurativo, quanto do arbitrário, em uma situação experimental na qual uma criança de oito anos tinha que registrar a frase “A menina quer comer”. O registro consistia em um desenho de uma menina, seguido de uma marca arbitrária que significava “comer”. Disso pode-se concluir: os signos arbitrários aparecem no registro gráfico quando os meios técnicos utilizados pelo sujeito não são suficientes para registrar o conteúdo e para sua memorização. A continuidade desse processo – alfabetização – requer a aprendizagem “dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação” (LURIA, 2006, p. 188).

Ao traçar, com riqueza de detalhes, os estágios de desenvolvimento da escrita pelos quais a criança passa em direção à alfabetização, Luria (2006), demonstrou que

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, como um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma *melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra*. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado (Luria, 2006, p. 180, grifos do autor).

As investigações realizadas por Vigotski (2000) e Luria (2006), a respeito da história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança, muito contribuem para a compreensão e para o encaminhamento metodológico do processo de alfabetização, dentre as quais

sinteticamente destacamos:

1. o trabalho pedagógico deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças, sendo ensinadas não como habilidades motoras, mas como atividades culturais complexas;
2. a escrita deve ter significado para as crianças, ou seja, ela deve ser incorporada às tarefas necessárias e relevantes para a vida;
3. a escrita deve ser ensinada por meio de jogos, ou seja, de forma lúdica;
4. o desenho e o jogo devem ser considerados etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita na criança.

Podemos complementar essas orientações metodológicas, segundo Mello (2006), valorizando e estimulando a expressão oral, o faz-de-conta, a modelagem, a pintura, a colagem, as dramatizações, ou seja, atividades que ocupam lugar de segunda categoria em nossas escolas e que, apesar de serem realizadas com frequências em centros de educação infantil, carecem de intencionalidade e precisam deixar de ser apenas motoras para assumirem um caráter simbólico.

Se o desenvolvimento da linguagem escrita tem início com os primeiros gestos da criança para expressar algo, passa pelo jogo simbólico e pelo desenho, e culmina na compreensão de que é possível registrar a fala por meio de símbolos gráficos, podemos concluir que as contribuições da perspectiva histórico-cultural igualmente redimensionam o trabalho pedagógico de instituições voltadas para cuidar e educar crianças pequenas, tanto no que diz respeito ao processo de alfabetização, como ao de letramento. Por isso, a seguir, faremos uma exposição dos estudos realizados no Brasil, sobre o fracasso das escolas brasileiras em ensinar as crianças a ler e escrever, sobretudo na década de 1980, mas que permanece até os dias atuais, tendo o processo de letramento como base.

3.2 Letramento no Brasil

Tal como as perspectivas construtivista e histórico-cultural, é também na segunda metade da década de 1980 que, no Brasil, no âmbito acadêmico, se situam as primeiras formulações da palavra letramento para designar algo que ultrapassa o processo de alfabetização. Mais do que ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações do cotidiano tornou-se uma necessidade inquestionável, tanto para o exercício pleno da cidadania, quanto para o desenvolvimento de uma nação.

Segundo Mortatti (2004, p. 98), o processo de letramento

[...] está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

É muito difícil encontrarmos uma definição precisa e única para esse novo fenômeno. Dentre os motivos, destacamos, nesta investigação: a origem e os diversos significados conferidos ao termo letramento; as formas distintas como estudiosos e pesquisadores brasileiros usam esse termo; as dimensões que envolvem o fenômeno do letramento; os diferentes modelos de letramento; as relações entre o processo de letramento e o de escolarização característico da nossa sociedade. Para discutir essas questões, recorreremos a autores brasileiros que, nas últimas décadas, têm se dedicado a estudá-las, dentre eles: Kato (1986), Tfouni (1988; 1994; 1995), Kleiman (1995), Mortatti (2004; 2007) e Soares (1998; 2003; 2004a; 2004b; 2004c). Reconhecemos que há diferenças entre a forma como cada um deles conceitua o processo de letramento, em razão das facetas que utilizam para analisá-lo – psicologia, lingüística, sociolingüística. Apontar tais diferenças ultrapassaria os objetivos e limites deste trabalho; porém, reconhecemos que cada um desses pesquisadores trouxe elementos que, no conjunto, colaboram para uma ampla compreensão do fenômeno em questão.

3.2.1 Origem e significados do termo letramento

O significado do termo letramento na literatura educacional brasileira é ainda impreciso. Isso é compreensível se considerarmos que ele foi recentemente incluído em nossa língua. Sua história, em nosso país, teve início na década de 1980, quando foram introduzidos pesquisas e estudos acadêmicos da área de lingüística e educação, “numa tentativa de separar os estudos sobre o 'impacto da escrita' dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15-16).

Segundo Soares (1998, p. 19), “[...] novas palavras são criadas, ou as velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas idéias, novas maneiras de

compreender os fenômenos”. Nesse sentido, o surgimento do termo letramento representa uma mudança histórica das práticas sociais: “novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-la” (SOARES, 1998, p. 21). Trata-se de uma nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever. É preciso saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade nos impõe cotidianamente.

No Brasil, para designar essa nova necessidade, além do termo letramento, foram utilizados, como possíveis traduções da palavra inglesa *literacy*, os termos alfabetismo e lectoescrita. No entanto, este último tem um sentido diferente dos outros dois, sendo recorrentemente utilizado quando o tema envolve propostas alfabetizadoras fundamentadas nas pesquisas realizadas por Ferreira e colaboradores. Isso quer dizer que lectoescrita, significando letramento, é um problema de tradução⁶⁵. Em relação a alfabetismo e letramento, a princípio os dois termos foram utilizados, ora com mais frequência um, ora de forma mais contundente outro. Nessa oscilação de terminologias, observa-se nos dias atuais uma forte tendência a favor do uso do termo letramento.

Segundo Soares (1998, p. 17), “etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser”. Em inglês, significa o estado ou condição que assume a pessoa que aprende a ler e escrever. No caso da língua portuguesa, à palavra *letra*, que também se origina do latim *littera*, foi acrescentado o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação. Assim, letramento é, segundo Soares (1998, p. 18), “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Soares (1998) e Mortatti (2004) pesquisaram vários significados conferidos por dicionários de língua portuguesa e por dicionários técnicos⁶⁶ para algumas palavras do mesmo

⁶⁵ Tfouni (1995) salienta que o termo *literacy* na literatura inglesa tem uma variedade de definições e pode ser abordado sob diferentes perspectivas. Numa delas, denominada pela autora como *individualista-restritiva*, o termo *literacy* está voltado para o processo de aquisição da leitura e da escrita como código e do ponto de vista do indivíduo, confundido com o processo de alfabetização. Na perspectiva *tecnológica*, relaciona-se o termo *literacy* com seus usos em contextos altamente sofisticados, pois considera-se a leitura e a escrita indispensáveis para o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico. A perspectiva *cognitivista* enfatiza a aprendizagem como produto das atividades mentais do indivíduo, principal responsável pelo processo de aquisição da leitura e da escrita, uma vez que pressupõe que o conhecimento e as habilidades têm origem nesse indivíduo. Nas três perspectivas, a ênfase é sempre nas habilidades e nos conhecimentos necessários para a codificação e decodificação de textos escritos, ou seja, o termo *literacy* é sempre visto como aquisição da leitura e da escrita. Por isso, até a década de 1990, em alguns textos, o termo *literacy* era traduzido como alfabetização, e em algumas situações como lectoescrita, em correspondência ao desenvolvimento da linguagem escrita em crianças. Mas, muitas vezes, independentemente da perspectiva em que foi utilizado na literatura inglesa, o termo *literacy* foi traduzido para a nossa língua, de forma indiferenciada, como letramento. Segundo Tfouni, esta pode ser uma das possíveis origens dos mal-entendidos com relação aos significados do termo letramento aqui no Brasil.

⁶⁶ São dicionários de palavras com significados especializados em um determinado campo de conhecimento ou

grupo semântico do termo letramento. São elas: *analfabeto*, *analfabetismo*, *alfabetização*, *alfabetizar*, *alfabetizado*, *alfabetismo*, *letrar*, *letrado* e *iletrado*. As mudanças nos significados dessas palavras indicam, nas últimas décadas, a tendência acentuada de se ampliar a definição de saber ler e escrever. Por isso, e por serem familiares, os significados dessas palavras nos ajudam a esclarecer o sentido atribuído ao termo letramento. Vale esclarecer que, entre a criação de uma palavra, seu uso efetivo e seu registro em dicionários existem significativos espaços de tempo. Isso quer dizer que os registros em dicionários não acompanham *pari passu* as mudanças nos atos ou fenômenos designados.

Entre as palavras arroladas anteriormente, a de uso mais antigo é **analfabeto**, remontando ao início do século XVIII. A presença do prefixo a(n)- indica negação, no caso, quer dizer privação do conhecimento do alfabeto, da leitura e da escrita. Seu significado se mantém relativamente estável até os dias atuais, abrangendo aquele que ignora as letras do alfabeto, que não sabe ler nem escrever e não tem instrução primária, que conhece mal determinado assunto. Pode, ainda, ter significado pejorativo: ignorante, bronco, rude. Politicamente, “[...] o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas” (SOARES, 1998, p. 20).

Para designar o problema que envolvia o estado ou a condição de analfabeto, no final do século XIX, passou-se a utilizar o termo **analfabetismo**. Nesse caso, o acréscimo do sufixo *-ismo* confere à palavra o significado de *modo de proceder*, ou seja, estado ou condição. Note-se que os significados desses dois termos – analfabeto e analfabetismo – indicam uma condição que antecede o aprendizado da leitura e da escrita e da instrução primária.

Na verdade, a condição de analfabeto é bem conhecida pelos brasileiros, razão pela qual a palavra que designa tal estado – analfabetismo – há tempos faz parte do nosso universo de compreensão. É curioso que essa palavra, tal como o termo analfabeto, seja formada pelo prefixo a(n)-, que denota negação, acrescida do substantivo alfabetismo, pouco conhecido em nossa língua. O termo analfabetismo só se tornou necessário quando havia condições objetivas e materiais – criação da escola pública, gratuita e laica – para que uma parcela significativa da população aprendesse a ler e a escrever, deixando a condição de analfabeto. Nas palavras de Mortatti (2004, p. 39-40):

De fato, conhecemos há pelo menos cinco séculos o estado ou condição de quem não dispõe da 'tecnologia' do ler e do escrever; e, há aproximadamente dois séculos surgiram as palavras para designar tanto o estado ou condição de quem não sabe ler e escrever quanto o problema – quando este passou a ser perceptível como tal – gerado por este estado ou condição.

[...]

No entanto, só foi possível constatar essa condição quando já se dispunha de possibilidades de mudá-la, ou seja, quando se estava consciente da necessidade de ensinar a ler e escrever e se dispunha de meios (materiais, físicos etc.) para se lançar este fim, com a implantação de um sistema público de educação/instrução pública no país.

Essa necessidade de ensinar e aprender as primeiras letras para superar o crescente problema do analfabetismo é relativamente recente no Brasil. Somente nas últimas décadas os índices que avaliam o analfabetismo decresceram, apesar de ainda ser expressivo o número de analfabetos em nosso país. Segundo Soares, devido ao fato de os índices de analfabetismo terem sido muito expressivos em um passado recente, não havia a necessidade de se pensar sobre o “estado ou condição de quem não sabia ler e escrever”, motivo de o termo analfabetismo ser tão conhecido de todos. O mesmo não se pode dizer de seu antônimo: **alfabetismo**.

Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente (SOARES, 1998, p. 20).

À medida que o analfabetismo foi sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas teve acesso à escola e, concomitantemente, a escrita tornou-se essencial para a vida em sociedade, um novo fenômeno surgiu: não basta apenas saber ler e escrever, é preciso incorporar as práticas sociais de leitura e escrita. Em razão dessa nova necessidade, surgiu uma nova palavra ou dotaram-na de novos significados. É o caso da palavra letramento, que ressurgiu no âmbito da lingüística e da pedagogia, recebendo o significado de práticas sociais que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito. Esse termo, por vezes, também pode significar alfabetização (ver nota de rodapé n. 63).

Apesar de terem o mesmo significado, o alfabetismo é considerado uma palavra mais vernácula que letramento. Este é mais um dos motivos pelo qual se tenha preferido utilizar o termo letramento em detrimento de alfabetismo.

Um fato que demonstra essa mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da simples aquisição da tecnologia do ler e

escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita – é a alteração do critério utilizado pelo censo para verificar a quantidade de analfabetos e alfabetizados. Durante muito tempo, foi considerado analfabeto o sujeito que não sabia escrever o próprio nome. Nas últimas décadas, porém, é considerada analfabeta a pessoa incapaz de ler ou escrever um bilhete simples. Além de se verificar a habilidade de codificar o próprio nome, passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita em uma prática social – escrever um bilhete simples.

Embora essa prática seja ainda bastante limitada, já se evidencia a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, mais que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é, já se evidencia a tentativa de avaliação do nível de letramento, e não apenas a avaliação da presença ou ausência da “tecnologia” do ler e escrever (SOARES, 1998, p. 21-22).

Nessa situação, o que interessa é o nível de letramento e não o de **alfabetização**, cujo significado nos dicionários está relacionado à ação de **alfabetizar** e esta, por sua vez, quer dizer “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 1998, p. 31). Na mesma direção, está o significado da palavra **alfabetizado**: aquele que sabe ler e escrever⁶⁷, e não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as exigem. A esse sujeito, segundo Soares, é dado o adjetivo **letrado**.

De acordo com os dicionários de língua portuguesa examinados por Soares (1998) e Mortatti (2004), letrado é uma pessoa erudita, versada em letras (literatura, línguas). Tal termo é utilizado desde o século XVIII, mas sem relação com a palavra analfabeto. Somente na década de 1980, no âmbito da pedagogia, o termo letrado passou a ser compreendido como o oposto de analfabeto. **Iletrado**, por sua vez, é um termo utilizado desde o final do século XIX e, segundo os dicionários de língua portuguesa, significa aquele que não tem conhecimentos literários, que não é erudito. Pode significar, ainda, analfabeto, ou quase. Um indivíduo iletrado é aquele que não tem as habilidades de leitura e escrita típicas de sua comunidade. Vale destacar que esses significados atribuídos aos dois adjetivos – letrado e iletrado – não estão relacionados ao sentido da palavra letramento.

É importante esclarecer que, conforme o sentido atualmente atribuído à palavra letramento – estado ou condição de um indivíduo ou grupo social que se apropria da leitura e da escrita e as usa socialmente – uma pessoa pode não saber ler e escrever, ou seja, ser

⁶⁷ Curiosamente, no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa não há registro da ação escrever como componente do significado dos termos alfabetização, alfabetizar, alfabetizado. Também não há, nesse dicionário, o registro da palavra letramento.

analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado.

Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, que recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* carta para que um alfabetizado as escreva [...], se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 24). [Destaques do autor]

O mesmo pode ocorrer com a criança:

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada** (SOARES, 1998, p. 24). [Destaques do autor]

Por conseguinte, as palavras alfabetizado e letrado não portam o mesmo significado. Nessa medida, “[...] alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, [...] é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 39-40).

Conclui-se que, embora as palavras analfabeto, analfabetismo, alfabetizar, alfabetização e alfabetizado não tenham sido abandonadas, pode-se constatar certo esgotamento de suas possibilidades teóricas e práticas, propiciando o surgimento das palavras **letramento**, **alfabetismo**, **letrado** e **iletrado**. Os sentidos desses termos, pertencem aos grupos semânticos das palavras alfabetização e **letramento**, bem como os exemplos anteriores ilustram as diferenças de significado entre as palavras alfabetização e **letramento**, ajudando a compreendê-las. Julgamos importante e necessário que tais diferenças sejam devidamente esclarecidas, tanto para o encaminhamento dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, como para compreender o uso que os pesquisadores brasileiros fazem dessas palavras, principalmente daquela que nomeia o fenômeno em análise: **letramento**. Por ser uma palavra nova, não são idênticos os significados a ela atribuídos, como vimos acima, e também não são semelhantes a forma e os objetivos com que ela é utilizada, como veremos a seguir.

3.2.2 O uso do termo letramento no Brasil

Um levantamento cronológico das principais publicações em nossa língua que retratam o fenômeno do letramento demonstra um aumento considerável de estudos sobre a temática, a partir de meados da década de 1980. Ao mesmo tempo em que se multiplicam as investigações, aumentam as perspectivas de análise e agregam-se diferentes olhares sobre o tema. Não nos interessa no espaço desta pesquisa as diferentes nuances com que o tema tem sido tratado pelos pesquisadores brasileiros; contudo, consideramos importante conhecermos a forma e os motivos pelos quais alguns desses pesquisadores utilizam o termo letramento e como foram se desencadeando as investigações sobre a questão. Em geral, tais pesquisadores citam-se entre si e algumas das referências arroladas a seguir tornaram-se obrigatórias em investigações concernentes à temática do letramento.

Alguns estudiosos envolvidos com a questão do letramento (SOARES, 1998; MORTATTI, 2004; 2007) afirmam que tal palavra foi utilizada pela primeira vez no Brasil por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado em 1986. Nesse livro, a autora recorre por três vezes ao termo letramento. Na sua apresentação, ao explicar o pressuposto que orientou sua pesquisa sobre os aspectos de ordem psicolinguística relacionados à aprendizagem da linguagem escrita por parte das crianças, Kato (1986, p. 7) apresenta indiretamente uma definição de letramento:

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação.

Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

Adiante, ao estabelecer diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, Kato inclui o grau de letramento como um dos fatores que nelas interferem. Há, para ela, uma fala pré-letramento e uma pós-letramento. Isso significa que a escrita não é a transcrição da fala correspondente à norma culta; ao contrário, a fala padrão é a simulação da própria escrita. Em síntese: a fala é influenciada pela escrita. No fim do livro, em uma espécie de glossário, Kato (1986, p. 140) conceitua letramento como “processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da

escritura”.

Em 1988, Tfouni publicou o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, no qual trata das relações entre escrita, alfabetização e letramento, por meio da explicitação de aspectos do desenvolvimento cognitivo de um grupo de adultos não alfabetizados. Sua conclusão é a de que o letramento é uma questão complexa em sociedades letradas e, no âmbito das relações entre pensamento e linguagem, não há total identificação entre analfabeto e iletrado.

Na introdução desse livro, a autora apresenta uma definição para letramento, estabelecendo relação com o processo de alfabetização.

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

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, p. 9).

Segundo Soares (1998), provavelmente este seja o momento em que a palavra letramento ganhou estatuto de termo léxico nos campos da lingüística e da educação. Desde então, tornou-se cada vez mais freqüente nos discursos de especialistas de ambas as áreas, a ponto de no ano de 1995 terem sido publicados três livros sobre letramento.

Em um, intitulado *Letramento e alfabetização*, Tfouni (1995, p. 7-8) explica, no prólogo, que utilizou o termo letramento, devido à “[...] falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler nem escrever”. O primeiro dos cinco textos que compõem esse livro trata da relação entre escrita, alfabetização e letramento, correspondendo à introdução do livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, anteriormente mencionado. Os demais focalizavam o letramento como um processo social e histórico, salientando suas perspectivas históricas e a-históricas, a relação entre autoria e letramento e entre atividade discursiva e letramento.

Kleiman, também em 1995, organizou o livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, no qual vários aspectos do tema são abordados pelos diferentes autores dos seus capítulos. A coletânea está dividida em quatro

partes, nas quais são abordados os seguintes aspectos: concepções dominantes de letramento e sua relação com a pesquisa e o ensino da escrita; relações entre oralidade e escrita; relações do sujeito não-escolarizado na sociedade brasileira; a ideologia do letramento na mídia e seus reflexos na constituição do indivíduo não-escolarizado.

Em um dos artigos, “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”, Kleiman (1995), entre outras questões, explica que o conceito de letramento começou a ser utilizado nos meios acadêmicos para distinguir os estudos realizados sobre os usos sociais da escrita dos estudos sobre alfabetização.

No mesmo ano, Soares publica, na *Revista Brasileira de Educação*, o artigo “Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas”. Nele, a autora utiliza o termo alfabetismo, pois considerou desnecessário, naquela época, usar o termo letramento por ser um neologismo. Em 2003, esse mesmo artigo foi publicado sob a forma de livro, *Alfabetização e letramento*, juntamente com outros textos da autora sobre o mesmo tema. Soares explica que, após 1995, em vez de alfabetismo, passou-se a utilizar o termo letramento, devido à preferência de estudiosos do tema. A mesma autora publicou, em 1998, o livro *Letramento: um tema em três gêneros*, no qual assim define letramento:

Resultado da ação de ensinar e aprender as
práticas sociais de leitura e escrita

O estado ou condição que adquire

um grupo social
ou um indivíduo

como consequência de ter-se apropriado
da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 1998, p. 39).

Nesse livro, a autora enfatiza, ainda, os seguintes aspectos: a natureza complexa e multifacetada do fenômeno letramento; as dificuldades para sua definição; as dimensões individual e social do letramento; os problemas envolvidos em sua avaliação e medição em contextos escolares e censos.

A partir de então, o termo letramento passou a ser usado de forma mais sistemática e extensiva pela comunidade acadêmica. Prova disso é a publicação, em 2002, pela *Revista Educação e Sociedade*, de um número intitulado “Dossiê Letramento”, que além de uma elucidativa apresentação assinada por Soares, contém cinco artigos de pesquisadores brasileiros e um artigo de uma pesquisadora chilena. Nesses artigos, são abordados diferentes aspectos do tema letramento: análise, em perspectiva histórica, de dados censitários sobre

alfabetização e analfabetismo no Brasil; avaliação de níveis de letramento de jovens e adultos egressos da escola; avaliação de níveis de letramento de estudantes em processo de escolarização; relações entre oralidade e letramento; letramento digital.

Várias análises foram realizadas a respeito das minuciosas informações coletadas na pesquisa do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) por pesquisadores e especialistas em leitura, letramento e educação. Tais análises encontram-se na coletânea intitulada *Letramento no Brasil*, organizada por Ribeiro, publicada em 2003. Nela há, após a introdução, doze textos divididos em quatro partes. Nessas partes, comentam-se diferentes aspectos dos resultados da pesquisa do INAF: sociedade da cultura escrita e as políticas de leitura; letramento e educação; trajetórias de leitores; problemas da pesquisa e da avaliação.

Mortatti publicou em 2004 o livro *Educação e letramento*, dedicado à análise e síntese de questões referentes à relação entre alfabetização e letramento, tratados como fenômenos complexos que mantêm entre si relações igualmente complexas. Ela apresenta dados sobre a persistência histórica do analfabetismo em nossa sociedade e suas relações com o processo de escolarização; os significados atribuídos por dicionários de língua portuguesa e dicionários técnicos a diversas palavras que têm relação direta com o fenômeno do letramento; as definições de letramento contidas em textos acadêmicos produzidos por pesquisadores brasileiros a partir da década de 1980; a relação entre letramento, alfabetização, escolarização e educação.

Recentemente, para enriquecer as discussões em torno do Plano Nacional do Livro e Leitura⁶⁸ (PNLL), o MEC/INEP, em conjunto com a Universidade de Passo Fundo, publicou o livro *Teorias e práticas de letramento*, organizados por Scholze e Rösing (2007). Trata-se de uma coletânea que reúne reflexões de dezesseis pesquisadores de diversas instituições, em caráter multidisciplinar, contemplando diferentes olhares sobre a questão do letramento e suas práticas.

Nessa coletânea, são abordadas várias questões, tais como: a relação entre o letramento e os diferentes gêneros textuais; os processos de letramento na infância; as práticas leitoras multimídiais; os principais problemas do ensino da língua portuguesa nos níveis fundamental e médio; a não-pedagogização da leitura e da escrita; as condições de letramento de professores de escola básica; a narrativa literária e o letramento; o histórico recente do ensino da leitura e da escrita no Brasil; uma proposta metodológica de ensino da leitura e da

⁶⁸ “O PNLL é um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país, empreendidos pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal) e pela sociedade. A prioridade do PNLL é transformar a qualidade da capacidade leitora do Brasil e trazer a leitura para o dia-a-dia do brasileiro” (SCHOLZE; RÖSING, 2007, p. 7).

escrita para jovens e adultos; a mediação entre leitura hipertextual e literária; o ensino da leitura e da escrita e as principais propostas de alfabetização na atualidade; a associação entre o conceito de letramento e a leitura literária infantil; a teoria da estética da recepção; as práticas de letramento no processo de alfabetização; a leitura do texto teatral na escola.

Por meio dessa rápida retrospectiva cronológica sobre o uso do termo letramento por estudiosos e pesquisadores brasileiros, pode-se observar um aumento significativo de produções científicas que exploraram diversos aspectos e problemas envolvidos no estudo desse fenômeno, partindo, por vezes, de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, especialmente no âmbito da educação e da lingüística. Nesse sentido, Mortatti (2004) avalia como enriquecedora a busca entre as diferenças e semelhanças dos aspectos comuns presentes nas definições e considerações dos diversos autores que tratam do assunto. Isso nos obriga a conceber letramento como um conceito plural, como veremos a seguir, fundamentado-nos, principalmente, em Soares (1998; 2004a).

3.2.3 A pluralidade do conceito de letramento

O letramento é considerado um fenômeno multifacetado e extremamente complexo, tornando difícil, ou até impossível, atribuir-lhe uma definição precisa e universal. Por cobrir uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, o conceito de letramento envolve, segundo Soares (1998), sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

Entendido como um estado ou uma condição, o letramento refere-se a um conjunto de comportamentos variáveis e complexos que podem ser agrupados em duas grandes dimensões: a individual e a social. Quando se privilegia a dimensão individual, o letramento é visto como um conjunto de habilidades essencialmente pessoais; quando se privilegia a dimensão social, é visto como um fenômeno cultural. Na maioria das definições de letramento, prioriza-se uma dessas dimensões. Sob esse prisma, ao se definir letramento, é possível enfatizar as habilidades de ler e escrever ou os usos, as funções e os propósitos da língua escrita em um determinado contexto social. A seguir, analisaremos a complexidade e a natureza heterogênea de cada uma dessas dimensões, salientando quão difícil é estabelecer um único conceito para o fenômeno do letramento, mesmo quando se isola uma das suas dimensões.

3.2.3.1 A dimensão individual do letramento

É muito difícil conceituar letramento, considerando-se sua dimensão individual, devido à extensão e diversidade das habilidades individuais que constituem esse fenômeno.

De acordo com Soares (1998; 2004a), a primeira dificuldade decorre do fato de o letramento envolver dois processos distintos – o ler e o escrever. As definições de letramento que priorizam a dimensão individual geralmente consideram a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade; quando reconhecem diferenças entre esses dois processos, tendem, entretanto, a concentrar-se ou na leitura ou na escrita, ignorando que elas se complementam. Soares (1998) ressalta que o letramento envolve tanto a leitura quanto a escrita, e não considerar a coexistência desses dois processos torna ainda mais difícil definir esse fenômeno, pois ambos envolvem um conjunto de habilidades e conhecimentos diferentes.

As habilidades que envolvem a leitura se estendem desde a decodificação de palavras até a compreensão de textos escritos.

A leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 1998, p. 69).

Essas habilidades de leitura podem ser utilizadas em diversas situações e ser aplicadas diferenciadamente a diversos tipos de materiais. Soares (1998, p. 69) listou alguns: “literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas...”

As habilidades que envolvem a escrita estendem-se do registro de unidades sonoras até a transmissão de significado de forma adequada a um leitor potencial.

A escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a

escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar idéias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente (SOARES, 1998, p. 70).

Essas habilidades de escrita também devem ser aplicadas à produção de vários tipos de materiais escritos, desde a assinatura do nome próprio, passando pela organização de uma lista de compra, pela redação de um e-mail até a elaboração de uma tese de doutorado.

À luz dessas considerações sobre o grande número de habilidades e capacidades cognitivas e metacognitivas que constituem a leitura e a escrita, a natureza heterogênea dessas habilidades e aptidões, a grande variedade de gêneros de escrita a que elas devem ser aplicadas, fica claro que é extremamente difícil formular uma definição consistente de letramento, ainda que nos limitássemos a formulá-la considerando apenas as habilidades *individuais* de leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 70).

De acordo com a dimensão individual, as habilidades e os conhecimentos de leitura e escrita podem ser distribuídos de maneira contínua, indicando diferentes níveis de letramento. Nas palavras de Soares (1998, p. 71), isso equivale a dizer: “o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica” (SOARES, 1998, p. 71). Nesse *continuum*, entre o mínimo absoluto e o máximo indeterminado, há inúmeros pontos que correspondem a diferentes níveis de letramento, ou seja, níveis de habilidades e conhecimentos utilizados para ler e escrever uma multiplicidade de materiais escritos em diferentes contextos e situações.

Uma pessoa pode ser capaz de ler sinopses de capítulos de telenovelas em revistas e jornais, mas não conseguir ler uma bula de remédio ou impressos oficiais; uma outra pode ser capaz de ler textos técnicos em sua área de atuação profissional, mas não conseguir escrever um texto minimamente compreensível (MORTATTI, 2004, p. 101).

Nesse exemplo, Mortatti (2004) mostra quão difícil é dizer em que ponto do *continuum* um sujeito estaria ao se avaliar seu nível de letramento, mesmo considerando apenas sua dimensão individual. Da mesma forma, é praticamente impossível determinar qual ponto desse *continuum* indica a separação entre letrado e iletrado; por isso, essas palavras não podem ser utilizadas como antônimas. Como afirma Tfouni (1988), não existe, na nossa sociedade, sujeitos com grau zero de letramento: “do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são 'graus de letramento', sem que com isto se pressuponha sua inexistência” (TFOUNI, 1988, p. 18). Em virtude disso, se considerarmos o letramento como um continuum, “[...] estaremos evitando as

classificações preconceituosas decorrentes da aplicação das categorias 'letrados' e 'iletrados', bem como a confusão que usualmente se faz com essas categorias e, respectivamente, 'alfabetizado' e 'não alfabetizado' (TFOUNI, 1988, p. 19).

3.2.3.2 A dimensão social do letramento

Quando se privilegia a dimensão social do letramento, relaciona-se esse fenômeno com o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Nessa ótica, “[...] letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 72, grifo do autor). Soares (1998) destaca duas formas conflitantes de interpretar as relações entre letramento e sociedade: uma, denominada liberal ou progressista; outra, chamada revolucionária ou radical.

A primeira considera que as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos sociais. De acordo com essa interpretação, define-se letramento como um conjunto de habilidades necessárias para que o indivíduo se adeque às práticas sociais de leitura e escrita. Deriva dessa explicação a expressão *letramento funcional*, utilizada pela Unesco a partir de 1958. Com base nesse conceito, a Conferência Geral da UNESCO de 1978 manteve a definição de pessoa letrada baseada em habilidades individuais, mas acrescentou uma categoria referente à *pessoa funcionalmente letrada*, ou seja, aquela capaz de participar das atividades que envolvem a leitura e a escrita, necessárias para o seu desenvolvimento pessoal e para o funcionamento de sua comunidade.

Esse tipo de interpretação enfatiza o valor pragmático do letramento e o concebe como instrumento neutro para atender as muitas exigências sociais, visando à adaptação do sujeito. Diante, pois, das inúmeras situações da vida que exigem o uso da leitura e da escrita, à escola cabe desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder às demandas cotidianas. Em relação aos jovens e adultos, convém desenvolver as habilidades necessárias para que mantenham ou obtenham empregos melhores, acompanhem os treinamentos a eles destinados, recebam benefícios a que têm direito e assumam suas responsabilidades cívicas e políticas. Entendido dessa perspectiva, o letramento permite ao sujeito desenvolver suas potencialidades e conduz a sociedade ao progresso.

Para a segunda interpretação, letramento é “[...] um conjunto de práticas socialmente

construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 1998, p. 74-75).

Dessa maneira, não é possível separar as práticas de leitura e escrita nem do conteúdo impregnado de valores sociais e culturais por elas veiculado, nem das vantagens e desvantagens decorrentes do tipo de leitura e escrita utilizado ou das formas que assumem na sociedade. Por esse motivo, o conceito de letramento “depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social” (SOARES, 1998, p. 75).

Sob esse ponto de vista, o letramento nem sempre traz consequências positivas, como afirmam os defensores da leitura e da escrita como instrumentos para a realização de objetivos pessoais e satisfação das demandas sociais, ou seja, nem sempre elas têm uma funcionalidade. De acordo com a interpretação radical ou revolucionária, “as consequências do letramento estão intimamente relacionadas com processos sociais mais amplos, determinadas por eles, e resultam de uma forma particular de definir, de transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder” (SOARES, 1998, p. 76).

Em função disso, as consequências do letramento podem ser benéficas apenas para uma parcela da população que considera justo e igualitário o contexto em que ele acontece. Mas, em situações em que as relações sociais são questionadas, o letramento pode ser visto como um instrumento ideológico, tendo como objetivo manter a estrutura social e acomodar as pessoas às condições vigentes. Como alternativa que supera o conceito de letramento funcional, característico da interpretação liberal, a interpretação radical confere a esse fenômeno um poder revolucionário: usar a leitura e a escrita para tomar consciência da realidade, visando a transformá-la. Dessa forma, o letramento pode ter força política, pois “[...] aumenta o controle das pessoas sobre suas vidas e sua capacidade para lidar racionalmente com decisões, porque as torna capazes de identificar, compreender e agir para transformar relações e práticas sociais em que o poder é desigualmente distribuído” (LANKSHEAR, 1987⁶⁹ apud SOARES, 1998, p. 77-78).

Nesse sentido, é necessário relativizar o conceito de letramento, ao enfatizar sua dimensão social, seja valorizando seu valor pragmático ou seu poder de transformar relações e práticas sociais. Isso ocorre porque as atividades que envolvem a leitura e a escrita dependem da estrutura social, do tempo e do espaço. Considerando-se tanto a sua dimensão individual, quanto a social, conclui-se: “[...] é impossível formular um conceito único de letramento

⁶⁹ LANKSHEAR, C. **Literacy, Schooling and Revolution**. New York, The Falmer Press, 1987.

adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político” (SOARES, 1998, p. 78). Para cada uma dessas dimensões corresponde um modelo de letramento.

3.2.4. Modelos de letramento

A dificuldade em estabelecer uma definição para o processo de letramento ocorre porque, segundo estudos desenvolvidos em países que falam a língua inglesa, existem dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro considera as atividades de leitura e escrita neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e do contexto social; o segundo considera a leitura e a escrita como atividades eminentemente sociais, que variam no tempo e no espaço, e dependem do tipo de sociedade, bem como dos projetos políticos, sociais e culturais. No dizer de Mortatti (2004), ao modelo autônomo corresponde a dimensão individual do letramento; ao modelo ideológico, a dimensão social. A seguir, definiremos com maior detalhe esses dois modelos de letramento.

3.2.4.1 O modelo autônomo de letramento

O modelo autônomo pressupõe a existência de apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, que está associada à idéia de progresso, civilização e mobilidade social. Considera a escrita como um produto completo em si mesmo, sem ligação com o contexto de sua produção, ou seja, determinada pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. Atualmente, é esse o modelo que prevalece em nossa sociedade e que se reproduz sem grandes alterações desde o fim do século XIX, quando da criação da escola pública.

Dentre os pesquisadores que se ocupam do letramento, Kleiman (1995) é a que melhor define o modelo autônomo, atribuindo-lhe três características. A primeira diz respeito à relação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo. Ela parte de experiências que comparam estratégias de resolução de problemas utilizadas por grupos letrados e não-letrados. Tais experiências partem do pressuposto segundo o qual existe uma *grande divisão* entre grupos ou povos que usam a escrita e aqueles que não a usam, pautada na capacidade de abstrair, considerada inerente à escrita⁷⁰.

⁷⁰ Essa divisão está fundada na *tese da grande divisa*. Tal tese “[...] propõe que, em uma sociedade letrada,

Para essas experiências, a aquisição da escrita tem conseqüências cognitivas. Os grupos de pessoas letradas que participaram dessas experiências haviam passado pela escola. “Na maioria das vezes, letramento e escolarização se dão simultaneamente, uma vez que é a escola, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 25). Contudo, quando uma das variáveis – escrita e escolarização – é isolada, verifica-se que as funções cognitivas utilizadas na resolução dos problemas dependem da prática social em que o sujeito usa a escrita. De acordo com essas experiências, as funções cognitivas que o modelo autônomo de letramento atribui à escrita são, na realidade, conseqüências da escolarização.

São vários os problemas advindos da associação entre escrita e desenvolvimento cognitivo, salienta Kleiman (1995, p. 27):

O mais importante talvez seja o fato de que uma vez que os grupos não-letrados ou não-escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado. Quando a comparação é realizada, estamos a um passo de [...] fornecer argumentos para reproduzir o preconceito, chegando até a criar duas espécies cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem.

A segunda característica diz respeito à *dicotomização entre oralidade e escrita*. Os estudos que consideram o letramento independente das práticas discursivas nas quais a escrita está integrada – o modelo autônomo de letramento – polarizam as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita. A primeira é considerada pouco planejada, informalmente empregada e expressa conteúdo informal. A segunda tende a ser cuidadosamente planejada, seletivamente utilizada e expressa conteúdos formais.

As diferenças entre o oral e o escrito tendem a não ser tão gritantes quando não são polarizadas. Dessa forma, “nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento” (KLEIMAN, 1995, p. 28). A autora exemplifica: uma carta pessoal, que é uma modalidade escrita, tem mais semelhanças com a oralidade do que uma palestra, que se aproxima mais da modalidade oral, apesar de ser planejada. Isso prova que há uma interface entre essas duas formas de linguagem, em vez de pólos de diferenciação. Essa visão nos permite repensar o processo de aquisição da escrita.

haveria uma separação radical entre usos orais e usos escritos da língua, caracterizando dois tipos específicos de discurso: o discurso oral e o escrito” (TFOUNI, 1995, p. 47). O discurso oral seria marcado pelo raciocínio emocional, preso ao contexto e ambíguo; o discurso escrito seria marcado pelo raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico. A introdução de termos como letrado, não-letrado ou pré-letrado reavivou essa tese. Portanto, há, segundo Tfouni, estreita relação entre a tese da grande divisa e o modelo autônomo de letramento.

Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar (KLEIMAN, 1995, p. 30).

Se focalizarmos os processos de produção da fala e da escrita, também encontraremos semelhanças entre ambos, diz Kleiman (1995). A interação com o adulto, por exemplo, é essencial, tanto no processo de aquisição da oralidade, como nos eventos de letramento.

As práticas letradas em instituições como a família, que são as instituições que introduzem a criança no mundo da escrita com sucesso, são práticas coletivas, em que o conhecimento sobre a escrita é construído através da colaboração, numa relação quase que tutorial (a diáde), ou através da participação em pequenos grupos, que discutem a melhor maneira de redigir uma carta, ou comentam e interpretam coletivamente uma carta oficial, um texto de jornal (KLEIMAN, 1995, p. 30-31).

Pelas razões acima apontadas, para Kleiman (1995), faz mais sentido no ensino da linguagem escrita priorizar o que é comum às linguagens oral e escrita, relegando a diferença a segundo plano.

A terceira característica do modelo autônomo de letramento diz respeito à *atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem*. À escrita é atribuído o poder de transformar as estruturas mentais; isso significa que se trata de um desdobramento do argumento que relaciona a aquisição da escrita ao desenvolvimento cognitivo.

Em conformidade com esse argumento, a escrita, diferentemente da fala, permite que o sujeito ou grupo social desenvolva e exercite suas operações abstratas, superiores. Por esse motivo, é muito valiosa ou até essencial para a realização do potencial humano. Essa conclusão está fundamentada em uma complexa comparação entre processos mentais orais e processos mentais característicos da escrita. Geralmente, os processos mentais orais, característicos de sujeitos ou grupos sociais que não utilizam a escrita, são vistos como “mais simples, subjetivos, tradicionais, voltados para a exterioridade, para os aspectos vitais da condição humana”; já o pensamento característico dos sujeitos ou grupos sociais que se utilizam da escrita é visto como “mais complexo, objetivo, inovador, voltado para a vida psicológica interna” (KLEIMAN, 1995, p. 32).

Como vivemos em uma sociedade que valoriza a cultura escrita, esse tipo de comparação reforça o “mito do letramento” (GRAFF, 1979⁷¹ apud KLEIMAN, 1995, p. 34),

⁷¹ GRAFF, H. J. **The literacy myth**: literacy and social structure in the 19th century. Nova York, Academic

isto é, “[...] uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição, [...] mas também no âmbito social”.

Nessa lógica, o letramento poderia provocar efeitos que, inclusive, são muito difundidos pela mídia, quais sejam: mantém as características da espécie humana; aumenta a capacidade de integração na vida moderna, a possibilidade de ascensão e de mobilidade social; aumenta a produtividade e provoca desenvolvimento econômico; auxilia na distribuição de riqueza; facilita a emancipação da mulher e possibilita avanço cultural e espiritual. Em síntese, ao letramento é atribuído o poder de promover o desenvolvimento econômico, a igualdade social e a modernização.

Essa forma de conceber o letramento apresenta mais um agravante: atribuir ao sujeito ou ao grupo social a que pertence, geralmente as classes marginalizadas, a responsabilidade pelo fracasso. A esse modelo se contrapõe o modelo ideológico de letramento cujas características serão a seguir esclarecidas, com base em estudos de Kleiman (1995).

3.2.4.2 O modelo ideológico de letramento

De acordo com o modelo ideológico, as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, e, como tais, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela foi adquirida. Segundo esse modelo, todas as práticas de letramento são aspectos tanto da cultura como das estruturas sociais e econômicas. É um modelo que pressupõe a existência de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas e investiga suas características.

Tal modelo não nega as pesquisas realizadas sob os princípios da concepção autônoma de letramento; porém, reconhece que os avanços cognitivos propiciados pela escrita no sujeito ou em grupos sociais, devem ser entendidos “[...] em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 1995, p. 39). Esse modelo questiona os efeitos do letramento apontados pelo modelo autônomo, ampliando o campo de investigação desse fenômeno.

O questionamento dos efeitos universais do letramento alarga o campo de investigação consideravelmente, pois aspectos específicos do fenômeno podem ser examinados relativamente a questões outras que o marco divisor

entre oralidade e escrita, e mesmo as conseqüências cognitivas podem ser estudadas enquanto fenômenos complexos cuja correlação simplista com a aquisição da escrita esconde a complexidade do fenômeno (KLEIMAN, 1995, p. 39).

Os estudos que correspondem ao modelo ideológico de letramento partem do pressuposto de que as práticas de letramento mudam segundo o contexto em que ocorrem. Kleiman realizou um estudo com base nesse pressuposto, com o qual mostrou que

[...] o modelo universal de orientação letrada, o modelo prevalente na escola, constitui uma oportunidade de continuação do desenvolvimento lingüístico para crianças que foram sociabilizadas por grupos majoritários, altamente escolarizados, mas representa uma ruptura nas formas de fazer sentido a partir da escrita para crianças fora desses grupos, sejam eles pobres ou de classe média com baixa escolarização (KLEIMAN, 1995, p. 39-40).

A unidade de análise da pesquisa de Kleiman (1995, p. 40) foi um *evento de letramento*⁷²: “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido à situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Contar história para a criança antes de ela dormir é um exemplo de evento de letramento. Foi um evento semelhante a este que ela examinou em sua investigação, selecionando-o por existir em dois grupos de famílias pertencentes à classe média, que se diferenciavam entre si em relação ao nível de escolarização. Nas práticas de letramento de ambos os grupos, há eventos de letramento aparentemente semelhantes, porém profundamente diferentes.

Percebeu-se que há um padrão de letramento em todas as famílias com nível superior de escolarização. Nesse grupo de famílias, durante o evento de letramento, adulto e criança dialogam: a mãe faz perguntas sobre os personagens ou objetos que aparecem no livro, nomeia as ilustrações, inclui perguntas sobre os atributos dos personagens, comparando-os com outras pessoas ou objetos e permite que a criança fale. Esse diálogo extrapola o momento em que se conta história para dormir. Os livros e personagens dos clássicos da literatura infantil, por exemplo, estão presentes até no quarto da criança, que, desde muito pequena, começa a perguntar sobre esses personagens. Ao responderem essas perguntas, os adultos verbalizam como se fosse um diálogo contínuo sobre os elementos que a criança conheceu nos livros. Mais tarde, as crianças começam a contar histórias inventadas e recebem dos adultos encorajamento para esse tipo de atividade verbal. Além disso, o livro é tratado como

⁷² Esse conceito será tratado com maiores detalhes adiante, quando enfocaremos a relação entre letramento e escolarização.

um objeto de diversão; é levado ao consultório médico, por exemplo, para que a criança ou o adulto se distraia enquanto aguarda o momento de ser atendido. Em suma:

Os eventos de letramento, nessas famílias, quaisquer que eles sejam, são altamente valorizados, pois qualquer iniciativa da criança de começar um evento de letramento faz com que uma interrupção de uma conversa entre os adultos, uma inverdade, uma tática diversiva por parte da criança sejam aceitáveis e bem vindas (KLEIMAN, 1995, p. 42).

O quarto das crianças do grupo de famílias de classe média, de baixa escolarização, também é colorido, decorado com ilustrações de personagens de contos clássicos e tem livros de histórias infantis. No processo de socialização da criança com livros de contos infantis clássicos, podem-se verificar três estágios diferentes no ato de contar histórias. No primeiro estágio, o adulto simplifica a história, introduz informações discretas por meio de perguntas sobre as cores, os objetos, o nome das letras e dos números e as crianças as respondem. No entanto, a forma como o diálogo é realizado não permite buscar semelhanças e diferenças entre as figuras e personagens que aparecem no livro e os objetos e pessoas reais. Em outras palavras: não há “[...] transferência da compreensão da escrita, das atividades e das habilidades desenvolvidas durante o evento de letramento para outros contextos” (KLEIMAN, 1995, p. 42). No segundo estágio, apesar de a criança querer falar durante o momento em que a história lhe é contada, não é mais encorajada para isso. Espera-se que sua participação seja de observador, pois deverá aprender as informações do livro para depois responder às perguntas do adulto. No terceiro estágio, já na pré-escola, a criança conhece livros de atividades sobre as cores, as formas e a escrita, e realiza tais atividades várias vezes, pois são considerados importantes para o sucesso escolar.

Observou-se que esse grupo não estende nem o conteúdo, nem as práticas dos eventos de letramento a outros contextos; não dialoga com a criança sobre atividades do cotidiano; não a incentiva a inventar histórias (apenas algum membro da família ou comunidade tem a tarefa de contar histórias); conta histórias que enfatizam alguma lição moral.

A pesquisa concluiu que as crianças dos dois grupos, ao chegarem à escola, serão bem sucedidas nas três primeiras séries, quando o trabalho se concentra na leitura de partes de textos e na resposta a perguntas sobre informações explícitas na história (KLEIMAN, 1995). A partir da 4ª série, “[...] a escola pressupõe que a criança pode estender as suas práticas em eventos de letramento a outros contextos”; não a ensina, entretanto, a fazer essa transposição. Nesse momento, a diferença entre os dois grupos aparece de forma nítida, pois as crianças do primeiro grupo, antes de entrarem na escola, deram opiniões sobre as histórias que ouviram,

fizeram analogias com situações do cotidiano, dialogaram com o adulto durante o ato de contar histórias, inventaram histórias, ou seja, estavam acostumadas a ir além do enredo da história. O mesmo não ocorreu com o segundo grupo de famílias estudadas, cujas crianças acabaram concebendo a escrita como um objeto escolar, sem relação com a vida que acontece fora dos estabelecimentos de ensino.

Este estudo evidencia quão importante é distinguir o modelo autônomo do modelo ideológico de letramento para se compreender a relação entre esse fenômeno e o processo de escolarização característico de nossa sociedade. Nessa relação, é fundamental reconhecer o modelo de letramento subjacente às práticas escolares que determinam o sucesso ou o fracasso na formação de sujeitos letrados.

3.2.5 Letramento e escolarização

A escola, na sociedade contemporânea, tem um papel fundamental na promoção das habilidades necessárias ao letramento, embora seja possível alguém ser letrado sem que tenha passado pelo processo de escolarização. No entanto, salienta Soares (2003), geralmente essa relação entre escolarização e letramento é negada, pois não é tão óbvia quanto a relação entre alfabetização e escolarização. A autora adverte, ainda, que a introdução do letramento no âmbito escolar não pode ser entendida nem como substituição do processo de alfabetização, nem tampouco este pode ser concebido como pré-requisito para o letramento.

A relação entre letramento e escolarização é, portanto, bastante complexa, pois envolve o letramento social e o escolar. A expressão letramento social foi cunhada para enfatizar a natureza social desse fenômeno, em oposição à tendência de considerá-lo como um fenômeno individual. Contudo, tal expressão pode ser considerada inadequada, uma vez que o letramento escolar, por fazer parte de um contexto social, é também social. Soares (2003), reconhecendo essa inadequação de denominação, utiliza as expressões letramento escolar e letramento social apenas com o objetivo de contrastar o letramento que ocorre no contexto escolar do letramento que ocorre fora da escola, em situações cotidianas. Para este, Kleiman (1995) tem preferência pela expressão não-escolar.

Para explicar a distinção entre esses dois tipos de letramento, é necessário recorrermos aos conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento. Diferenciar esses dois componentes do letramento é importante para orientar o pesquisador nas observações de situações que envolvem a escrita e para identificar as características dessas situações. A

distinção entre ambos, entretanto, é meramente metodológica, pois trata-se de duas faces de uma mesma realidade. Isso significa que o conceito de evento de letramento não pode ser dissociado do conceito de práticas de letramento, afirma Soares (2003).

Mortatti (2004) e Soares (2003) sintetizam o conceito desses dois componentes básicos do fenômeno em questão, evidenciando que eles também são plurais:

- ♦ eventos de letramento: são situações em que a língua escrita é parte integrante da interação entre participantes e de seu processo de interpretação. Essa interação pode ocorrer de várias formas – oral, mediada pela leitura ou pela escrita, com o interlocutor presente ou a distância;
- ♦ práticas de letramento: são tanto os comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que dão sentido aos usos da leitura e da escrita em uma determinada situação.

Vejamos como Kleiman (1995, p. 18) exemplifica o conceito de evento de letramento:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: 'Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!' está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma historinha antes de dormir'.

O conceito de práticas de letramento é também exemplificado por Kleiman (1995, p. 18-19):

Se, durante a realização de uma atividade qualquer, ouvimos e compreendemos a expressão 'deixa eu fazer um parêntese', ou ainda, se entendemos a expressão com uma ironia (isto é, expressando o contrário do que está dito), porque o falante utiliza a expressão 'entre aspas' ou porque faz um gesto com as duas mãos alçadas à altura dos ombros, e com dois dedos de cada mão desenhando a forma das aspas no papel, é porque temos familiaridade com a escrita através da leitura de certos tipos de textos, isto é, temos familiaridade com certas práticas de letramento.

Os eventos e as práticas de letramento fazem parte das experiências das pessoas e dos grupos sociais em sociedades letradas, destaca Mortatti (2004). Eles são múltiplos e diversos, pois dependem das formas como os sujeitos e os grupos sociais aos quais pertencem utilizam a escrita e a leitura em suas atividades cotidianas e das estratégias de interpretação por eles utilizadas. Isso nos remete ao fato de que o fenômeno do letramento, seus eventos e suas práticas, extrapolam a forma como as escolas – instituições encarregadas de introduzir formalmente as crianças no mundo da escrita – tratam a leitura e a escrita.

Segundo Kleiman (1995, p. 20),

A escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientação de letramento muito diferentes.

Há, portanto, diferenças entre os eventos e as práticas escolares e os eventos e as práticas sociais de letramento. No quadro abaixo, exercício de síntese, apresentamos, tendo Soares (2003, p. 106) como referência, uma comparação entre eventos e práticas de letramento na vida cotidiana e na escola, tomando como base o mesmo material escrito para as duas circunstâncias: narrativa ou poesia, anúncio publicitário e reportagem ou notícia de jornal:

Quadro 2: Eventos e práticas de letramento

Tipo de texto	Na vida cotidiana	Na escola
narrativa ou poesia	<ul style="list-style-type: none"> - aparece em um livro que atrai pela capa, pelo autor, pela recomendação de alguém; - folheia-se o livro, examina-se o sumário, a orelha, a quarta página, escolhe-se um trecho, um poema, começa-se a ler, abandona-se a leitura por desinteresse ou por falta de tempo, continua-se depois, ou não; 	<ul style="list-style-type: none"> - está na página do manual didático ou reproduzida numa folha solta, desligada de seu portador original; - não há escolha: deve ser lida e relida, haja ou não interesse; - questões de compreensão, de interpretação são propostas, sendo preciso determinar a estrutura da narrativa, o ponto de vista do narrador, caracterizar personagens, ou identificar estrofes, versos, rimas do poema, interpretar metáforas;
anúncio publicitário	<ul style="list-style-type: none"> - é visto de relance em um <i>outdoor</i>, ao se atravessar uma rua, ou em uma página impressa, ao se folhear uma revista; - é lido casualmente, em geral superficialmente, e eventualmente comentado com alguém; 	<ul style="list-style-type: none"> - aparece reproduzido numa página do manual didático, fora de seu contexto original; - deve ser analisado, interpretado, questões devem ser respondidas, respostas são confrontadas e discutidas;
jornal	<ul style="list-style-type: none"> - é folheado em casa, no ônibus, no banco da praça; - levado por interesses pessoais ou profissionais, o leitor escolhe uma determinada reportagem ou notícia, graficamente apresentada em colunas, para logo em seguida passar a outras páginas. 	<ul style="list-style-type: none"> - a reportagem aparece reproduzida no manual didático ou em folhas soltas, com outra apresentação gráfica, e, haja ou não interesse, deve ser lida com atenção, deve ser interpretada, pressupostos devem ser identificados, inferências devem ser feitas.

Pode-se observar, nos exemplos reproduzidos acima, que os eventos e as práticas de letramento descritos envolvem os mesmos tipos de texto. No entanto, os eventos e as práticas de letramento da vida cotidiana surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais e são vividos e interpretados de forma natural. O mesmo não ocorre com os eventos e as práticas de letramento escolar. No ambiente escolar, tais eventos e práticas são selecionados seguindo critérios pedagógicos, planejados para alcançar objetivos predeterminados, visando à aprendizagem de algum conteúdo e, geralmente, resultando em uma atividade de avaliação. Essa forma de conduzir as atividades de leitura e escrita, própria da escola, foi nomeada *pedagogização do letramento* (STREET, 1995⁷³ apud SOARES, 2003, p. 107).

De certa forma, a escola *autonomiza* as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento. É a *pedagogização do letramento*, [...] processo pelo qual a leitura e a escrita, no contexto escolar, integram eventos e práticas sociais específicas, associadas à aprendizagem, de natureza bastante diferente dos eventos e práticas associados a objetivos e a concepções não escolares (SOARES, 2003, p. 107, grifos do autor).

Isso significa que as práticas de letramento desenvolvidas na escola se sustentam no modelo autônomo de letramento: considera a aquisição da escrita como um processo neutro e que, independente do contexto social, realiza com o aluno uma série de atividades para que ele, no final do processo, seja capaz de escrever e interpretar textos de diferentes gêneros. A escola, “ao autonomizar as atividades de leitura e escrita, cria eventos e práticas de letramento, mas com natureza, objetivos e concepções que são específicos do contexto escolar” (MORTATTI, 2004, p. 113).

Concordamos com Soares (2003), quando afirma que essa pedagogização dos eventos e das práticas de letramento é inerente ao necessário e inevitável processo de escolarização característico de nossa sociedade, no qual os conhecimentos acumulados são transmitidos, via escola, às novas gerações. Nesse processo, as práticas sociais de letramento se tornam, numa sequência pré-determinada: *práticas de letramento a ensinar*; posteriormente, *ensinadas*; e finalmente, *adquiridas*.

Soares (2003), fundamentando-se em Perrenoud⁷⁴, assim define essas formas de

⁷³ STREET, Brian V. The schooling of literacy. In: STREET, Brian V. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London, Longman, 1995b. p. 106-131.

⁷⁴ PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

práticas de letramento escolares:

- ♦ práticas de letramento a ensinar: são aquelas selecionadas pela escola e transformadas em objeto de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos;
- ♦ práticas de letramento ensinadas: são aquelas que ocorrem na sala de aula, traduzidas pelos currículos, programas de ensino, propostas pedagógicas e manuais didáticos, em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados;
- ♦ práticas de letramento adquiridas: são aquelas das quais, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola.

Dessa forma, o letramento passa a fazer parte da rotina escolar. O cuidado que se deve ter, alertam Soares (2003) e Mortatti (2004), é que a escola, ao selecionar eventos e práticas de letramento e ao organizá-los metodologicamente, imprime-lhes um caráter didático. Devido à autoridade pedagógica da escola e do professor, o conceito correspondente ao modelo escolar de letramento tende a se disseminar, tornando-se parâmetro para o letramento social. Nas palavras de Soares (2003, 109):

O letramento escolar, resultado da pedagogização do letramento social, acaba por dominar o letramento social: ultrapassa as paredes da escola, como consequência do prestígio dessa instituição como instância social e cultural, de tal forma que o conceito escolar de letramento contamina os eventos e práticas no contexto extra-escolar, impondo comportamentos escolares de letramento e marginalizando outras variedades de letramento próprias desse contexto. [...] É como se o letramento social, passando pelo crivo da escolarização, retornasse à sociedade 'corrompido' pelo letramento escolar.

Como afirma Mortatti (2004, p. 116), é impossível, de fato, separar o letramento que ocorre no âmbito escolar do que acontece em um contexto social, pois eles pertencem a uma mesma realidade:

[...] não se pode também separar radicalmente o letramento escolar do letramento social, porque, sendo ambos partes do mesmo contexto social, hipoteticamente as experiências de leitura e escrita na escola acabam por habilitar a participação em experiências extra-escolares de letramento.

A relação entre letramento escolar e letramento social tem sido alvo de investigações e estudos realizados em outros países, salienta Soares (2003), mas não no Brasil. Porém, os dados obtidos por meio do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF-2001)

permitiram que a autora realizasse algumas inferências a respeito da influência do letramento escolar sobre algumas práticas sociais de letramento.

Ao fazer isso, Soares (2003) encontrou alguns argumentos que negam uma pedagogização do letramento social. Quando os elementos da amostra pesquisada pelo INAF-2001 indicaram, por meio de um questionário, o tipo de material escrito que as pessoas possuíam em casa, o maior número de indicações se concentrou em álbuns de fotografias e de calendários ou “folhinhas”, materiais pouquíssimo explorados pelo trabalho de leitura desenvolvido na escola. Vale destacar que bíblias e livros religiosos foram muito mais citados do que dicionários, enciclopédias e livros didáticos.

Outro exemplo que aponta para a negação da influência do letramento escolar sobre o letramento social diz respeito aos dados sobre os materiais que os participantes declararam que preferem ler para “se distrair ou passar o tempo”. Esses dados mostram que a preferência recai sobre gêneros textuais e portadores de textos que não são privilegiados pelas práticas escolares de letramento, tais como revistas e jornais. Para os participantes que declararam gostam de ler, o tipo de leitura preferida foi a de textos religiosos e bíblicos.

Há dados, entretanto, que reforçam o argumento em favor de uma pedagogização do letramento social. Contraditoriamente, quando os elementos da amostra foram indagados a respeito do tipo de material escrito que possuíam em casa, na categoria livros, o mais citado foi o livro didático.

O cruzamento dos dados sobre os materiais escritos que possuíam em casa e a preferência de leitura com o grau de instrução dos participantes reforça a influência do letramento escolar sobre o letramento social. Verificou-se que quanto mais elevado o grau de instrução, mais importância é atribuída à posse de livros. No tocante à preferência relativa à leitura de lazer, observou-se que à medida que se aumentava o grau de instrução, aumentava-se a preferência por revistas e jornais. O inverso também foi comprovado, pois à medida que decrescia o nível de escolarização, aumentava a preferência pela leitura da bíblia e de livros religiosos.

Os dados acima comprovam a relação entre o fenômeno do letramento e o processo de escolarização. A escola, instância responsável na sociedade contemporânea por promover o letramento, precisa também avaliar os níveis de letramento de seus alunos. Segundo Soares (1998), por causa da dificuldade em se definir o letramento, por se tratar de um conceito plural, a escola encontra, simultaneamente, condições favoráveis e desfavoráveis para medir o nível de letramento dos alunos.

As “condições favoráveis advêm do fato de que o letramento é, no contexto escolar,

um *processo*, mais que um *produto*” (SOARES, 1998, p. 84, grifo do autor). Há consenso entre os estudiosos que se dedicam a investigar o fenômeno do letramento em tratá-lo como um *continuum*, ou seja, um processo gradual. Eles reconhecem que há estágios entre os dois extremos, constituídos, por um lado, pelo completo domínio da leitura e da escrita e, por outro, pelo nível referente ao não-letramento. Entre esses dois pólos, destaca Mortatti (2004), há uma quantidade infinita de estágios intermediários que podem ser avaliados durante o processo de escolarização. Portanto, o letramento não é “[...] algo que as pessoas ou têm ou não têm – ele é um contínuo, variando do nível mais elementar ao mais complexo de habilidades de leitura e escrita e de usos sociais” (SOARES, 1998, p. 89).

Isso significa que a escola pode avaliar o letramento em vários momentos do processo, verificando, de maneira progressiva, a aquisição de habilidades, de conhecimentos, de usos sociais da leitura e da escrita, evitando, desse modo, escolher um único ponto desse *continuum* para dizer se o aluno está letrado ou não.⁷⁵

Se ampliarmos essa constatação para um contexto mais abrangente, podemos concluir que, em uma sociedade letrada, é impossível afirmar que:

- ♦ exista um nível zero de letramento, pois mesmo os sujeitos que não dominam a linguagem escrita, desenvolvem habilidades para utilização dessa linguagem, pela exposição continuada, mesmo que não sistematizada, a situações permeadas pela escrita, tais como: letreiros de ônibus, cartazes, rótulos, placas de trânsito, entre outros;
- ♦ há uma distinção precisa entre letramento e analfabetismo;
- ♦ existem iletrados absolutos, pois até adultos ou crianças analfabetos podem ser considerados letrados em certo nível, visto que podem utilizar, em seu discurso oral, características consideradas próprias do discurso escrito e o contrário também pode ocorrer.

Por outro lado, o conflito entre a falta de uma definição precisa para o letramento e a necessidade de a escola avaliá-lo enfrenta condições desfavoráveis. A sociedade delega às instituições escolares a responsabilidade de transmitir às novas gerações as habilidades, os

⁷⁵ Em medições censitárias, é necessário muitas vezes escolher um ponto no *continuum* do letramento para distinguir pessoas alfabetizadas ou letradas de analfabetas ou iletradas. Mas, salienta Soares (1998, p. 90), “[...] a decisão sobre que ponto escolher como linha divisória é determinada pelo estágio histórico da sociedade em análise, ou seja, por suas condições culturais, sociais e econômicas específicas num determinado momento, e depende das práticas reais de usos da leitura e da escrita e dos processos através dos quais esses usos são transmitidos naquelas condições específicas e naquele momento”. Isso quer dizer que, em um mesmo país, “[...] os conceitos de alfabetizado e analfabeto, de letrado e iletrado variam ao longo do tempo: à medida que as condições sociais e econômicas mudam, também as expectativas em relação ao letramento mudam, e aqueles classificados como alfabetizados ou letrados em determinado momento podem não sê-lo em outro” (SOARES, 1998, p. 90).

valores, as atitudes e os conhecimentos acumulados, visando a formar o homem necessário a uma determinada forma de organização social. Para tanto, o sistema escolar seleciona os conhecimentos que os alunos devem aprender, divide-os em partes, as quais são distribuídas sequencialmente ao longo dos diferentes períodos (bimestres, semestres, séries, níveis). Esses conhecimentos, assim divididos, devem ser avaliados periodicamente, em momentos pré-determinados, para averiguar se cada parte foi suficientemente aprendida.

Desse modo, as escolas fragmentam e reduzem o múltiplo significado do letramento: *algumas* habilidades e práticas de leitura e escrita são selecionadas e, então, organizadas em grupos, ordenadas e avaliadas periodicamente, através de um processo de testes e provas tanto padronizados quanto informais. O conceito de letramento torna-se, assim, fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de uma escolarização burocraticamente organizada e traduzidas nos itens de testes e provas de leitura e de escrita. A consequência disso é um conceito de letramento reduzido, determinado pela escola, muitas vezes distante das habilidades e práticas de letramento que realmente ocorrem fora do contexto escolar (SOARES, 1998, p. 85, grifo do autor).

Assim, o que é avaliado são as habilidades de leitura e escrita em situações concernentes ao âmbito escolar, ou seja, o nível de letramento escolar ao qual nos referimos anteriormente é geralmente insuficiente para responder às exigências das práticas sociais que envolvem a língua escrita fora da escola.

3.3 A relação entre alfabetização e letramento

As questões apontadas neste capítulo evidenciam que os termos alfabetização e letramento não são sinônimos. Trata-se de dois processos distintos que ocorrem de forma indissociável e interdependente.

[...] a alfabetização se desenvolve *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004c, p. 14). [Destaques do autor]

É a natureza distinta desses dois processos que torna complexa a relação entre ambos e, justamente por isso, há a necessidade de diferenciá-los. Em nosso país, tenta-se conceituar esses dois processos desde a década de 1980, quando o foco da discussão era o problema do

fracasso escolar e da repetência, principalmente da 1ª para a 2ª série. No entanto, nem sempre o empenho dos pesquisadores e estudiosos, apesar das muitas contribuições que trouxeram para a compreensão desses processos, provocou os resultados esperados. Segundo Soares (2004c), as diferentes perspectivas teóricas, ao trazerem suas contribuições para a compreensão dos processos de alfabetização e letramento, acabaram provocando uma tendência em confundi-los ou em considerá-los substitutos um do outro.

Em países desenvolvidos – salvaguardando-se as diferenças entre o sistema educacional e a cultura de cada um –, embora a população seja alfabetizada, é significativa a quantidade de sujeitos que não dominam as habilidades de leitura e escrita, necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Podemos dizer, pautando-nos em Soares (2004c), que o problema lá é o processo de letramento e não o de alfabetização, apesar de este ser também questionado. Isso fez com que, nesses países, as questões relativas ao processo de letramento fossem tratadas de forma independente das questões relacionadas ao processo de alfabetização, revelando que lá são reconhecidas as especificidades que envolvem ambos os processos.

No Brasil, porém, a partir da década de 1980, o movimento ocorreu de forma diferente: as discussões sobre a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais surgiram em razão dos questionamentos a respeito dos problemas enfrentados pelas escolas em relação à aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Em poucas palavras: temos, há décadas, sérios problemas com os processos de alfabetização e letramento. Mas, diferentemente do que ocorre nos países desenvolvidos, afirma Soares (2004c), aqui as discussões realizadas, principalmente nos últimos 30 anos, sobre os problemas que envolvem o domínio das habilidades de uso da leitura e da escrita, fizeram com que os conceitos de alfabetização e letramento fossem mesclados ou superpostos, confundindo-se.

Colaboraram para essa confusão, por exemplo, os censos demográficos, a mídia e a própria produção acadêmica brasileira sobre alfabetização e letramento (SOARES, 2004c). Os censos, ao longo dos anos, estenderam o conceito de alfabetização em direção ao de letramento, ao considerarem alfabetizado, a princípio, quem soubesse escrever apenas o próprio nome; posteriormente, quem fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples; depois, adotou-se o critério da escolarização, o qual subentende que, quanto mais tempo o indivíduo permanece na escola, melhor uso faz da leitura e da escrita. A mídia, ao veicular informações e notícias sobre os dados apresentados pelos censos e pelos diferentes sistemas oficiais de avaliação do nosso ensino – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de

Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil – acaba divulgando um determinado conceito de alfabetização que se aproxima do de letramento.

A produção acadêmica brasileira, de forma geral, também acabou aproximando os dois conceitos, mesmo que a intenção tenha sido de diferenciá-los, provocando, em determinados casos, confusão entre ambos os processos. “Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e imperiosa, ela [produção acadêmica], ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos” (SOARES, 2004c, p. 8). A autora sintetiza a tendência em fundir os processos de alfabetização e letramento presente nas discussões sobre os problemas de ensinar as crianças das escolas brasileiras a ler e escrever, recorrentes desde a década de 1980, nos seguintes termos:

[...] no Brasil, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização (SOARES, 2004c, p. 8).

A referida perda da especificidade do processo de alfabetização em relação ao de letramento está relacionada ao atual fracasso de nossas escolas em ensinar seus alunos a ler e escrever, apesar de não ser esta a sua única causa. Se até meados da década de 1980, as críticas sobre a escola focavam os elevados índices de evasão e repetência, sobretudo da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental, hoje elas continuam direcionadas para o fracasso da escola em alfabetizar, mas este se revela nas séries posteriores ao início do processo de escolarização, por meio de avaliações externas à escola, amplamente divulgadas pela mídia. Portanto, o fracasso de nossas escolas em alfabetizar não é um fato novo, ele “[...] apenas mudou de lugar... migrou das primeiras séries para as séries posteriores” (SOARES, 2004b, p. 6).

Quando predominava o uso dos métodos sintéticos e analíticos, o processo de alfabetização era entendido, exclusivamente, como apropriação do código escrito, pois valorizava-se a aprendizagem da codificação e da decodificação da escrita em detrimento de seus usos sociais. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, afirma Soares (2004c), para fugir dessa especificidade tão criticada e considerada a causa do fracasso de nossas escolas em alfabetizar, passou-se a considerá-la desnecessária.

Muitas causas concorrem para a perda da especificidade da alfabetização. No entender de Soares (2004c, p. 9), a causa maior foi “[...] a mudança conceitual a respeito da

aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980”. Soares está se referindo à implantação, em grande parte de nossas escolas – mesmo que em nível de ideário e com muitas distorções –, da perspectiva construtivista, anteriormente apresentada. Essa perspectiva alterou profundamente a concepção de alfabetização, que passou a ser vista como um processo de construção da representação da língua escrita pela criança.

Se nos métodos de alfabetização, hoje denominados “tradicionais”, a criança dependia dos estímulos externos para aprender a ler e a escrever, na perspectiva construtivista, ela passou a ser considerada um sujeito ativo capaz de, progressivamente, construir a linguagem escrita. Sob esse ponto de vista, acreditou-se que bastava estar em contato com essa forma de linguagem em seus usos e práticas sociais e não com materiais artificialmente produzidos para aprender a ler e escrever como eram as cartilhas utilizadas pelos métodos sintéticos e analíticos.

A perspectiva histórico-cultural também critica a “escrita morta” utilizada pelos métodos tradicionais, enfatizando, todavia, que, por ser a linguagem escrita um instrumento cultural, é necessário para sua apropriação, que um sujeito mais capaz – adulto ou uma criança que já leia e escreva – estabeleça a mediação entre a criança e o objeto de conhecimento. Considera-se que, para a criança aprender a ler e escrever e fazer uso dessas técnicas, é necessário muito mais que um ambiente repleto de escrita. De princípios da teoria histórico-cultural depreendemos que, para a sala de aula ser um ambiente alfabetizador, além de contar com uma diversidade de materiais escritos, deve contar com a presença de pessoas que conheçam a língua escrita e tenham a intenção de mediar esse conhecimento.

Concordamos com Soares (2004c), quando afirma que não se pode negar a contribuição que a perspectiva construtivista trouxe para a compreensão do processo de alfabetização, sobretudo no que diz respeito à necessidade de utilizar textos escritos para serem lidos em situações reais de uso. No entanto, afirma a autora, tal perspectiva conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências que ajudam a explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização, resumidos a seguir:

- ♦ a maioria das críticas direcionadas pela perspectiva construtivista aos métodos “tradicionais” era de ordem metodológica, o que contaminou a idéia de “método”, que passou a ser visto como desnecessário para o processo de alfabetização. Assim, foi considerada incompatível com o construtivismo a implantação de um método, apesar de nos ambientes escolares tal perspectiva, fundamentalmente teórica, ter sido transformada, contraditoriamente, em “método”;

- ♦ a natureza do objeto de conhecimento em construção – linguagem escrita – constituído de relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas foi subestimada quando se dirigiu o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança;
- ♦ o convívio intenso com materiais escritos utilizados nas mais diversas práticas sociais foi considerado, equivocadamente, suficiente para alfabetizar a criança.

De acordo com Soares (2004c), esses equívocos e essas falsas inferências fizeram com que o processo de alfabetização fosse, de certa forma, obscurecido pelo de letramento, entendido como contato com material escrito em situações reais de uso, ou seja, o processo de letramento foi priorizado em detrimento do de alfabetização, que acabou perdendo sua especificidade.

Utilizando a metáfora da curvatura da vara, é como se esta estivesse totalmente voltada para a utilização de métodos sintéticos e analíticos no processo de alfabetização e se curvasse para o lado oposto, que concebe a construção da leitura e da escrita por meio do contato com textos escritos sem que, para isso, fosse necessário o ensino direto e explícito do sistema convencional da língua escrita. Poderíamos considerar que o movimento esperado seria em direção a uma posição intermediária, ou seja, que reconhecesse a indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento, sem perder suas especificidades.

Soares (2004c) adverte, porém, que os resultados das avaliações dos níveis de alfabetização da nossa população em processo de escolarização, realizadas nas últimas décadas, têm levado à formulação de sérias críticas à perspectiva construtivista de alfabetização, principalmente pela ausência de intencionalidade no ensino do código alfabético e ortográfico. Essas críticas têm gerado outra situação, decorrente da percepção de que as crianças não estão aprendendo a ler e escrever, apesar de estarem em contato com materiais escritos, que conduz à idéia de que o processo de alfabetização deve ocorrer de forma independente do de letramento e anterior a ele. Para Soares (2004c) essa é uma tentativa de autonomizar o processo de alfabetização. Concordamos com a autora que trata-se de uma forma de recuperar uma faceta fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita, mas perigosa, se significar a recuperação de paradigmas anteriores. Nas palavras de Soares (2004b, p. 7):

Tendência perigosa, porque se começa a achar que letramento abrange todo o processo de inserção no mundo da escrita, e perde-se a especificidade do processo de alfabetização. São dois fenômenos que têm relações estreitas, mas que, ao mesmo tempo, têm especificidades. De certa forma, a

alfabetização é um componente do letramento, mas é preciso distinguir claramente o que é alfabetização – a aquisição do sistema de escrita, a aquisição da tecnologia da escrita – do que é letramento – o uso dessa tecnologia, o exercício das práticas sociais de leitura e escrita.

Voltando à metáfora já utilizada, no caso de se retornar aos paradigmas que envolviam o processo de alfabetização tão criticados na década de 1980, a “vara” penderia novamente para o lado oposto – aquele que prioriza o processo de codificação e decodificação na aprendizagem da linguagem escrita. Dessa forma, não se consideraria a escrita como um complexo processo de simbolização, cujo início ocorre, como revelou a perspectiva histórico-cultural, quando a criança faz seus primeiros gestos com a intenção de expressar algo, passando pelo jogo simbólico e pelo desenho, em direção aos signos gráficos convencionalmente utilizados, tendo sempre como referência a fala.

No segundo caso, a “vara” tenderia a centrar-se no sentido de reconhecer, concomitantemente, a indissociabilidade e a especificidade dos processos de alfabetização e letramento. Deve haver, portanto, um equilíbrio entre os dois extremos da *aprendizagem inicial da linguagem escrita*⁷⁶, pois esta compreende tanto a aprendizagem da leitura e da escrita, quanto a aproximação do aluno das práticas sociais que envolvem essas duas habilidades. Por isso, Soares (2003) defende o equilíbrio e a complementaridade entre ambos os processos, chamando a atenção para o valor da distinção terminológica:

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

Soares (2004c, p 14) considera um equívoco dissociar alfabetização de letramento porque

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá 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 escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento* (grifos do autor).

⁷⁶ Soares prefere utilizar a expressão *aprendizagem inicial da linguagem escrita* para se referir aos dois processos em questão – alfabetização e letramento.

A concepção de alfabetização que permeava os métodos analíticos e sintéticos considerava que primeiro a criança tinha que aprender a codificar e decodificar para, depois, desenvolver habilidades de leitura e escrita e compreender as suas funções sociais, por meio do estudo de tipos e gêneros variados de textos em seus diferentes portadores. Assim, da ótica dos métodos tradicionais, o processo de alfabetização precedia o de letramento.

A perspectiva construtivista, segundo Colello (2004), considera que “[...]o processo de alfabetização incorpora a experiência de letramento”. Por isso, Ferreiro (2003), em entrevista à revista *Nova Escola*, critica a utilização do termo letramento, pois acredita que se corre o risco de o processo de alfabetização voltar a ser compreendido somente como codificação e decodificação. De acordo com ela, é inadmissível que primeiro a criança aprenda a decodificar para depois perceber as funções sociais da escrita. Para ela, o processo de alfabetização compreende o de letramento, ou vice-versa, isto é, alfabetização e letramento são processos simultâneos, o que permitiria a opção por um ou outro termo para designar tanto a apropriação do sistema de escrita, quanto de seus usos sociais. Seria necessário, então, convencionar que alfabetização é muito mais que a aprendizagem da relação grafema-fonema, como tradicionalmente é compreendida, ou se no letramento estaria incluída a aprendizagem do sistema de escrita. Para Colello (2004), entre Ferreiro e os estudiosos do letramento, há, isto sim, um mero debate conceitual.

Como Soares (2004c, p. 15), consideramos conveniente, a manutenção dos dois termos, apesar de eles designarem processos interdependentes e indissociáveis, uma vez que são “[...] processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo aprendizagens diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino”. Na atualidade, isso é importante porque

[...] os equívocos e falsas inferências anteriormente mencionadas levaram alfabetização e letramento a se confundirem, com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira, o que se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras, a distinção entre os dois processos e conseqüentemente a recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes, desde que essa distinção e a especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro (SOARES, 2004c, p. 15).

É necessário reconhecer que cada um desses processos tem diferentes facetas cujas distintas naturezas requerem metodologias de ensino diferentes. Para algumas, não há como

abrir mão de metodologias dotadas de intencionalidade e sistematização, como é o caso, por exemplo, da consciência fonológica e fonêmica e da identificação das relações fonema-grafema – habilidades necessárias para a codificação e decodificação da língua escrita. Nessas situações, é imprescindível a presença do outro – o professor, no caso do ambiente escolar – organizando o ensino com objetivos claros e definidos. Para outras facetas, além de intencionais e sistematizadas, é possível recorrer a metodologias indiretas, subordinadas às possibilidades e motivações das crianças. É o caso quando se pretende imergi-las no mundo da escrita, promover experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecer diferentes tipos e gêneros de material escrito e interagir com eles. Vejamos um exemplo apresentado por Soares (2004b, p. 7-8), em entrevista concedida à revista *Caderno do Professor*:

Brincadeiras e jogos que envolvem a língua escrita, poemas, histórias da literatura infantil são práticas de letramento a partir das quais devem ser desenvolvidas as atividades que visem à consciência fonológica, às relações oralidade-escrita, às equivalências fonemas-grafemas, ao reconhecimento de palavras escritas. Por exemplo: a professora lê uma história, chamando a atenção para o título, mostrando o texto, identificando personagens, pedindo inferências ao longo da leitura, discute a história com as crianças, pede que a recontem, faz perguntas de interpretação – até aqui estamos falando de atividades de letramento; em seguida, pode destacar uma ou algumas palavras-chave da história, que servirão de base para atividades de consciência fonológica, de identificação de sílabas, de relações fonemas-grafemas, etc. – enfim, atividades de alfabetização, que estarão assim contextualizadas em práticas reais de leitura e de escrita.

Em poucas palavras: trata-se de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.

A criança alfabetiza-se, isto é, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita (SOARES, 2004b, p. 9).

Enfim, verificamos a importância de se reconhecer o mérito conceitual dos processos de alfabetização e letramento, evidenciando que ambos fazem parte da história do ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização no Brasil. Compreender e distinguir tais processos, reconhecendo-os como indissociáveis e interdependentes é necessário, principalmente nos dias atuais, quando se constata, além da confusão conceitual entre ambos,

a perda de clareza e intencionalidade na prática docente que os envolve. Além disso, a forma de conceber tais processos têm reflexos na produção bibliográfica voltada à educação infantil, podendo auxiliar o encaminhamento do trabalho pedagógico a ser realizado, tendo em vista as finalidades desse nível de escolaridade, como veremos no capítulo a seguir.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: análise da produção bibliográfica

Neste capítulo, analisaremos como a alfabetização e o letramento são discutidos pela produção bibliográfica voltada para a educação infantil e algumas orientações metodológicas relacionadas a esses dois conceitos por ela sugeridas. Evidenciaremos também a função conferida à educação das crianças pequenas em relação a esses conceitos, pois temos ciência de que há correspondência entre a função desse nível de ensino e a forma de concebê-los.

Para tanto, selecionamos artigos, livros e capítulos de livros, publicados no período de 1980 a 2005, que tratam dos processos de alfabetização e letramento e da educação infantil, concomitantemente. Optamos por trabalhar com essas publicações por divulgarem um conhecimento já consolidado, diferentemente de dissertações e teses que, segundo Soares e Maciel (2000, p. 9), refletem um conhecimento ainda em fase de construção. De mais a mais, parte significativa dos livros e artigos publicados são sínteses ou resultados de investigações desenvolvidas em cursos de mestrado e doutorado. Supúnhamos, no início desta investigação, que eram a tais portadores de textos que os professores atuantes na educação infantil teriam acesso facilitado e não a dissertações e teses.

Em relação ao recorte temporal acima exposto, esclarecemos que ele foi estipulado, levando-se em consideração as discussões realizadas em nosso país, nas duas áreas envolvidas nesta pesquisa: a de educação infantil e a de alfabetização e letramento. Como vimos no primeiro capítulo, tomando como referência a legislação educacional brasileira, as três últimas décadas constituem um período de importância singular para a educação infantil, pois marcado por muitos avanços e, também, por retrocessos. Afirmamos que a história dos últimos trinta anos da educação das crianças pequenas no Brasil poderia ser sintetizada como o movimento em busca da superação das funções assistencialista e preparatória, em direção a uma educação infantil de cunho pedagógico preocupada com o desenvolvimento integral das crianças e pautada na indissociabilidade dos atos de cuidar e educar.

Esse período é igualmente importante para a área que envolve os estudos sobre alfabetização e letramento, como pontuamos no segundo capítulo desta investigação. Foi a partir do final da década de 1970 e início da de 1980 que as taxas de repetência e evasão, principalmente da 1ª para a 2ª série, foram questionadas e os métodos de alfabetização, até então utilizados, criticados. Buscou-se, a partir daquele momento, explicações para o problema do fracasso de nossas escolas não apenas em alfabetizar as crianças, mas em ensiná-

las a fazer uso competente da leitura e da escrita. Para isso, recorreu-se à perspectiva construtivista, representada pelas pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e colaboradores, à perspectiva histórico-cultural representada pelas investigações realizadas por Vigotski e Luria e a estudos feitos por estudiosos brasileiros, tais como Soares (1998; 2003; 2004a; 2004b; 2004c), Tfouni (1988; 1994; 1995), Kleiman (1995), Mortatti (2004; 2007) e outros sobre o fenômeno do letramento.

A publicação relacionada a essas duas áreas teve um crescimento significativo nas três últimas décadas. Esse fenômeno pode ser comprovado nos dois volumes da Série Estado do Conhecimento, publicada pelo MEC em parceria com o INEP, referentes à educação infantil (ROCHA; SILVA FILHO; STRENZEL, 2001) e à alfabetização (SOARES; MACIEL, 2000). Trata-se de pesquisas do tipo estado da arte⁷⁷. O levantamento cronológico das principais publicações brasileiras que retratam o fenômeno do letramento, exposto no segundo capítulo desta investigação, demonstra um aumento considerável de estudos sobre essa temática a partir de meados da década de 1980.

Com relação à área da educação infantil, Rocha, Silva Filho e Strenzel (2001), com base no levantamento que fizeram da produção do conhecimento sobre educação infantil no Brasil, no período entre 1983 e 1996, afirmam que a passagem da década de 1980 para a de 1990 exigiu não apenas a ampliação do acesso a creches e pré-escolas, mas também o desenvolvimento de investigações na área. Segundo as autoras, foram poucas as pesquisas realizadas em períodos anteriores à década de 1980, cujo foco fosse a educação infantil. Tais pesquisas estavam restritas ao campo da psicologia e sofreram influência dos princípios da educação compensatória. As críticas à teoria da privação cultural esvaziaram a educação infantil de objetivo educacional, como vimos no primeiro capítulo do presente estudo. Como decorrência, salientam Rocha, Silva Filho e Strenzel (2001), a questão da educação infantil foi deslocada para a dimensão política e social, para somente a partir do final da década de 1980, ser considerada como um direito da criança pequena.

Os referidos autores analisaram outros mapeamentos da produção bibliográfica nacional sobre educação infantil⁷⁸ que indicaram, a partir da década de 1980, a acumulação de

⁷⁷ Este tipo de pesquisa tem por objetivo: inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento; compreender o estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema; ordenar periodicamente o conjunto de informações e resultados obtidos; indicar possibilidades de integração de diferentes perspectivas; identificar duplicações, contradições, lacunas, vieses (FERREIRA, 2002).

⁷⁸ ROCHA, Eloisa Aires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo, 1999.; ROSEMBERG, Fúlvia. **A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade**. **Cadernos ANPED**, n. 1, 1989; STRENZEL, Giandréa Reuss; SILVA FILHO, João Josué. **Exame da produção teórica na área da educação infantil entre 1983 e 1993. Perspectiva**, Florianópolis, n. 28, p. 79-104, jul./dez. 1997; BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de

conhecimento sobre a educação das crianças pequenas, a necessidade de ampliação das informações e a identificação dos principais temas tratados. A partir desse período, observa-se uma intensificação da produção de pesquisas no âmbito acadêmico e o desenvolvimento de estudos que contemplavam diversos aspectos relacionados à educação infantil: históricos, sociais, psicológicos, pedagógicos, entre outros. No entanto, muitos desses estudos ainda se limitavam à denúncia da insuficiência da prática pedagógica. Foi somente a partir de meados da década de 1980, que as investigações sobre educação infantil incluíram em suas discussões a dimensão pedagógica da questão; voltaram a investigar o desenvolvimento infantil, trazendo contribuições de diferentes perspectivas teóricas, destacando-se a construtivista e a histórico-cultural; passaram a ver as creches e pré-escolas como espaços privilegiados de socialização e de desenvolvimento; começaram a investigar a interação entre as crianças pequenas; buscaram contribuições da psicologia para o encaminhamento da prática pedagógica, principalmente no que diz respeito ao jogo, às interações e ao espaço; conceberam a criança como um ser concreto, contextualizado e em desenvolvimento.

Já os mapeamentos realizados a partir da década de 1990 indicam o fortalecimento da pesquisa na área, o acúmulo de publicações, a diversidade de temas e estudos referentes às várias dimensões envolvidas na educação da criança pequena em consonância com publicações internacionais, principalmente as da Europa. Como resultado do movimento para a promulgação da atual LDB e suas necessárias normatizações, destacam-se duas perspectivas de pesquisas na área da educação infantil: as que, tendo como referência experiências nacionais e internacionais, buscam estabelecer parâmetros de avaliação da qualidade da educação de 0 a 6 anos; e aquelas sobre os diferentes tipos de relações estabelecidas no cotidiano das instituições voltadas para esta faixa etária.

A respeito da área da alfabetização, Soares e Maciel (2000) indicam a necessidade de se fazer uma revisão crítica dos estudos sobre esse tema, os quais se multiplicaram nas últimas décadas. Elas realizaram “[...] um levantamento e uma avaliação da produção acadêmica e científica sobre o tema, à luz de categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sob as quais o fenômeno vem sendo analisado”. Para tanto, conceberam alfabetização como um “[...] processo de aquisição da língua escrita pela criança no processo de escolarização regular” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

As autoras destacaram diversos temas privilegiados por teses e dissertações e afirmaram que todos cresceram mais de 50% na década de 1980. São eles: concepção de alfabetização, conceituação de língua escrita, determinantes de resultados, método,

dificuldades de aprendizagem, proposta didática, caracterização do alfabetizador, formação do alfabetizador, língua oral/língua escrita, sistema fonológico/sistema ortográfico, cartilhas, avaliação, prontidão, produção de texto, leitura. Alguns desses temas passaram a ser estudados exatamente nesse período, como é o caso da concepção de alfabetização, que nas décadas anteriores não se constituía em problema para os pesquisadores, mas, no período em questão, foi o mais recorrente.

As pesquisas direcionadas ao conceito de língua escrita são todas dos anos 1980. Fundamentadas na psicolinguística e na psicologia genética, elas identificaram o processo de descoberta das funções e dos usos da linguagem escrita pela criança e o desenvolvimento de sua compreensão do sistema de escrita, discutindo a alfabetização sob a perspectiva da aprendizagem. O segundo tema mais recorrente nos anos 1980, com 80% da produção do período, diz respeito a uma nova proposta didática para a alfabetização. Também as pesquisas que envolvem a caracterização e a formação do alfabetizador foram predominantemente produzidas nos anos 1980.

Em contra partida, dois temas relacionados ao processo de alfabetização apresentaram decréscimo na produção dos anos 1980: dificuldades de aprendizagem e método. As investigações que privilegiaram aspectos relacionados ao método, por exemplo, apesar de presentes em todas as décadas envolvidas no levantamento realizado por Soares e Maciel (2000), apresentaram considerável decréscimo na década de 1980, devido ao reiterado fracasso em alfabetizar as crianças brasileiras naquele momento, colocando sob suspeita os métodos tradicionais de alfabetização. Para Soares e Maciel (2000, p. 19),

[...] os temas privilegiados na construção do conhecimento sobre a alfabetização no Brasil e o desigual tratamento dado a esses temas em diferentes momentos históricos explicam-se pela predominância ora de um ora de outro referencial teórico nos estudos e pesquisas sobre a aquisição da língua escrita pela criança, no processo de escolarização regular.

As autoras salientam que os temas em torno dos quais se organiza a produção acadêmica sobre alfabetização foram desenvolvidos sob diferentes perspectivas teóricas, havendo uma predominância de textos nos quadros teóricos da pedagogia e da psicologia, correspondendo a 77% da produção total. Elas observaram que, nas décadas de 1960 e 1970, a produção sobre alfabetização estava fundamentada basicamente na psicologia. Já a partir da década de 1980, outras áreas do conhecimento embasaram as pesquisas analisadas: sociologia, estatística, sociolinguística, linguística, psicolinguística. A partir desse momento, a pedagogia se tornou a perspectiva mais freqüente na produção brasileira sobre alfabetização. São

[...] textos que tratam a alfabetização na perspectiva dos fatores internos ao contexto escolar, procurando desvelar as práticas pedagógicas de alfabetização, explicitar os mecanismos e processos presentes no cotidiano da sala de aula, caracterizando alfabetizandos e professores ou supervisores envolvidos no processo de alfabetização (SOARES; MACIEL, 2000, p. 40).

Em relação à produção bibliográfica brasileira que envolve o fenômeno do letramento, é na segunda metade da década de 1980 que se situam as primeiras formulações para designar algo além do processo de alfabetização. Conforme apontamos no segundo capítulo desta investigação, o uso do termo letramento representa uma mudança nas práticas sociais referentes à leitura e a escrita. Pressupõe que não basta saber ler e escrever; é necessário responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade impõe diariamente, ou seja, saber fazer uso do ler e do escrever. Na retrospectiva cronológica que organizamos sobre o uso do termo letramento por estudiosos e pesquisadores brasileiros, pode-se observar um aumento significativo de produções bibliográficas, principalmente a partir da década de 1990, as quais exploram diversos aspectos e problemas envolvidos no estudo desse fenômeno.

Analizadas separadamente, a produção científica nas áreas da educação infantil e da alfabetização e letramento, foi, nas últimas três décadas, gradativamente se avolumando, evidenciando quão significativos são seus respectivos objetos. Por isso, nesta parte da nossa pesquisa foi necessário estabelecermos um critério que viabilizasse a seleção do material bibliográfico a ser utilizado: interessou-nos materiais bibliográficos que relacionam as duas áreas. Foram selecionados textos⁷⁹ que fazem referência, concomitantemente, à educação infantil e aos processos de alfabetização e letramento. Foram excluídos dessa seleção tanto os textos sobre educação infantil que não tratavam dos processos de alfabetização e letramento, como aqueles sobre alfabetização e letramento que não mencionavam a educação das crianças de 0 a 6 anos. Os textos selecionados correspondem à interseção entre as áreas em questão:

Quadro 3: Interseção entre as áreas de alfabetização e letramento e educação infantil

⁷⁹ Quando utilizamos o termo *textos*, ao tratarmos da produção bibliográfica analisada, estamos nos referindo a artigos, livros e capítulos de livros.

Em alguns dos textos selecionados, essa interseção apresenta-se de forma explícita já no título, como, por exemplo: “Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil” (BRITTO, 2005); Alfabetização na pré-escola (SAMPAIO, 1993a); “É importante alfabetizar a criança na pré-escola?” (KISHIMOTO, 1981). Outros, que compõem livros ou periódicos sobre educação infantil, tratam de algum aspecto relacionado aos processos de alfabetização e letramento, apesar de seus títulos não fazerem referência a esse nível de escolaridade. São exemplos: “Com a palavra: a escrita!” (FRANGELLA, 1999); “No caminho rumo à escrita e à leitura” (MANRIQUE, 1997); “Com lápis de cor e varinha de condão... um processo de aprendizagem da leitura e da escrita” (PEREZ, 1993). Há, ainda, aqueles que compõem livros sobre alfabetização e letramento, mas fazem referência ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com idade inferior à estipulada para ingressar no ensino fundamental, como o de Góes (1984) intitulado “Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas” e o coordenado por Cavalcanti (1997) intitulado “Alfabetizando”. Em alguns artigos, somente por meio de sua leitura pode-se perceber tal relação.

Os textos analisados não correspondem à totalidade da produção bibliográfica produzida de 1980 a 2005. Muitos outros textos poderiam ser inclusos. No entanto, consideramos que os utilizados nesta investigação são representativos da temática em discussão no período em análise e revelam um aumento significativo da produção bibliográfica. No total, foram catalogados: 1 livro, 18 capítulos de livro e 11 artigos, perfazendo 30 fontes, sendo 7 publicadas na década de 1980, 13 na de 1990 e 10 entre os anos 2000 e 2005. O quadro abaixo especifica a produção bibliográfica referente a cada um desses períodos:

Quadro 4: Produção bibliográfica que relaciona educação infantil, alfabetização e letramento publicada entre 1980 e 2005, selecionada para análise nesta investigação

	Década de 1980	Década de 1990	2000 a 2005	Total
Artigos	7	4	-	11
Livros	-	1	-	1
Capítulos de livros	-	8	10	18
Total	7	13	10	30

O Quadro 1 revela que as fontes da década de 1980 constituem-se exclusivamente de artigos. Na década de 1990, verifica-se um aumento significativo na quantidade de

publicações e na diversidade de veículos de divulgação: 1 livro, 8 capítulos de livro e 4 artigos. Já os capítulos de livros constituem a maioria dos textos publicados desde a década de 1990 e entre os anos 2000 e 2005. Pode-se afirmar que esse aumento significa a consolidação e o aprofundamento de uma discussão que teve início na década de 1980, divulgada por diferentes periódicos em forma de artigo, e que, nas décadas posteriores, subsidiou os vários trabalhos publicados sob a forma de livro e, principalmente, de capítulos de livros.

Outro aspecto a ser observado é a pouca coincidência de autores dos textos, o que pode ser interpretado como resultado da disseminação da questão que envolve a relação entre a educação infantil e os processos de alfabetização e letramento no período em estudo. Vejamos isso no quadro abaixo:

Quadro 5: Relação cronológica dos textos selecionados

	Autor do texto	Título do texto	Tipo de texto	Ano de publicação
01	KISHIMOTO, Tizuko Mochida.	É importante alfabetizar a criança na pré-escola?	Artigo	1981
02	KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam.	A pré-escola alfabetiza?	Artigo	1983
03	GÓES, Maria Cecília R.	Crerícios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas	Artigo	1984
04	KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam.	Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade	Artigo	1985
05	MALUF, Maria Regina.	Alfabetização na pré-escola: conceitos e preconceitos	Artigo	1987
06	SOUZA, Solange Jobim.	Alfabetização: iniciando uma conversa com os professores	Artigo	1989
07	SOUZA, Solange Jobim.	Alfabetização: refletindo sobre a prática	Artigo	1989
08	FRARE, José Luiz.	A pré-escola deve alfabetizar?	Artigo	1990
09	DEHEINZELIN, Monique.	A condição humana ou leitores e escritores na pré-escola	Artigo	1990
10	REGO, Teresa Cristina.	A capacitação do professor e a questão da língua escrita na pré-escola	Artigo	1992
11	PEREZ, Carmen Lúcia Vidal.	Com lápis de cor e varinha de condão... um processo de aprendizagem da leitura e da escrita	Capítulo de livro	1993
12	SAMPAIO, Carmem Sanches.	Alfabetização na pré-escola.	Capítulo de livro	1993a
13	SAMPAIO, Carmem Sanches.	Ambiente alfabetizador na pré-escola: uma construção	Capítulo de livro	1993b

14	NEVES, Marisa M ^a Brito da Justa; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; TUNES, Elizabeth.	A escrita vista como um processo evolutivo	Artigo	1994
15	ÁVILA, Ivany Souza.	A alfabetização e o papel do lúdico.	Capítulo de livro	1995
16	ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela.	Leitura e escrita	Capítulo de livro	1999
17	CAVALCANTI, Zélia (Org.).	Alfabetizando	Livro	1997
18	MANRIQUE, Ana Maria Borzone de.	No caminho rumo à escrita e à leitura.	Capítulo de livro	1997
19	FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres.	Com a palavra, a escrita!	Capítulo de livro	1999
20	GUEDES, Adrianne O.; BARREIROS, Tereza Cristina.	Cartas sobre leitura e escrita na pré-escola ou a formação de narradores: uma paixão nas entrelinhas.	Capítulo de livro	1999
21	STEYER, Vivian Edite.	Escrita e leitura na educação infantil: um mundo de possibilidades.	Capítulo de livro	2001
22	JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade.	Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil.	Capítulo de livro	2001
23	MORAES, Márcia.	A escrita e as funções mentais da criança da educação infantil.	Capítulo de livro	2001
24	NICOLAU, Marieta Lúcia Machado.	Reflexões sobre as várias dimensões de atuação do professor de educação infantil na estimulação da aquisição da leitura e escrita pelas crianças.	Capítulo de livro	2003
25	SCHMIDT, Maria Helena Costa Braga; MARQUES, Maria Lucia; COSTA, Vera Lúcia Vãos Gomes da.	O processo de aquisição da leitura e da escrita na infância.	Capítulo de livro	2003
26	OSTETTO, Luciana Esmeralda.	Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil.	Capítulo de livro	2004
27	MELLO, Suely Amaral.	O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky.	Capítulo de livro	2005
28	FARIA, Ana Lúcia Goulart de.	Sons sem palavras e grafismos sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil.	Capítulo de livro	2005
29	DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri.	Relatos sobre a infância e o processo de alfabetização.	Capítulo de livro	2005
30	BRITTO, Luiz Percival Leme.	Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil.	Capítulo de livro	2005

Algumas temáticas foram eleitas para a análise dos textos selecionados de acordo com os propósitos desta investigação. São elas: redefinição do conceito de alfabetização, conceituação do processo de letramento, função da educação infantil em relação aos processos de alfabetização e letramento e orientações metodológicas. A seguir, apresentaremos a forma como os autores dos textos selecionados discutem essas temáticas⁸⁰. Salientamos que, por haver uma proximidade entre as temáticas eleitas, os autores não as desenvolvem separadamente. A cisão que ora realizamos tem a função didática de evidenciar o objeto de análise desta pesquisa.

4.1 Redefinição do conceito de alfabetização

A necessidade de rever a forma de conceber a alfabetização marca parte significativa dos textos selecionados para a consecução desta investigação⁸¹, apesar das diferentes nuances com que tal questão é apresentada. No segundo capítulo, salientamos a contribuição das perspectivas construtivista e histórico-cultural para a redefinição de tal conceito, uma vez que ambas concebem a alfabetização como algo além da aprendizagem de um código. Aliás, as críticas que elas fazem à forma como se alfabetizavam as crianças, seja nos países da América Latina, seja na antiga Rússia, salvaguardando-se os distintos períodos históricos que separam uma experiência da outra, incidem sobre a modo como a escrita era apresentada à criança, com ênfase na associação entre letras e sons, transformando-a em um recurso meramente escolar. Podemos afirmar que, de acordo com a perspectiva construtivista, a alfabetização passou a ser vista como um processo em construção; e, conforme a teoria histórico-cultural, como aprendizagem de uma atividade cultural complexa.

Pautados ora em uma dessas perspectivas, ora em outra, ora em ambas, muitos autores dos textos estudados afirmam que a alfabetização é um processo amplo porque tem início antes de a criança ingressar na escola e envolve o reconhecimento das finalidades da linguagem escrita, seus usos e suas funções. Ferreiro e Teberosky (1985), ao evidenciarem e interpretarem o caminho que a criança percorre para compreender as características, o valor e a função da escrita, do ponto de vista do sujeito que aprende, afirmam que quando a criança começa a ter contato com o ensino sistematizado da leitura e da escrita, já possui grande

⁸⁰ A primeira vez que o autor de um dos textos selecionados for mencionado, durante a apresentação das temáticas eleitas, seu nome virá acompanhado do título do texto, do veículo de divulgação e da data de publicação. Nas demais vezes, somente da data de publicação.

⁸¹ São eles: Góes (1984); Kramer, Abramovay (1983, 1985); Maluf (1987); Souza (1989a); Perez (1993); Ávila (1995); Cavalcanti (1997); Junqueira Filho (2001); Steyer (2001).

competência lingüística. Vigotski (2000) corrobora esta afirmação, ao explicar que a história do desenvolvimento da linguagem escrita tem início quando o bebê realiza os primeiros gestos com a intenção de simbolizar visualmente algo e que o jogo e o desenho, pautados pela fala, ligam tais gestos à escrita, considerada um simbolismo de segunda ordem. Igualmente o fez Luria (2006), ao desvendar o caminho que a criança percorre para aprender a ler e escrever, deslocando do desenho de objetos para o de palavras, antes de se submeter ao processo de escolarização.

Iniciamos a análise dos textos selecionados com dois artigos de Kramer e Abramovay. No texto destinado a monitores que atuavam em pré-escolas, publicado pela revista *Criança*, cujo título é “A pré-escola alfabetiza?”, Kramer e Abramovay (1983) destacam a necessidade de se compreender a alfabetização em sentido amplo e restrito para definir a função desse nível de escolaridade. Em sentido amplo, caberia à pré-escola desenvolver diferentes atividades que favorecessem a aprendizagem da leitura e da escrita. O sentido restrito refere-se à aprendizagem da leitura e da escrita propriamente dita, da qual a pré-escola não precisa obrigatoriamente se ocupar, dizem as autoras.

No artigo intitulado “Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade”, divulgado pelos *Cadernos de Pesquisa*, Kramer e Abramovay (1985), ao discutirem se a alfabetização na pré-escola é uma exigência ou uma necessidade, conceituam-na como um processo amplo e em construção. Nas suas palavras,

[...] concebemos a alfabetização como um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo de construção (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 104).

Para confirmar que o processo de alfabetização inicia-se antes do ingresso da criança na escola, Góes (1984), no artigo “Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas”, publicado pelos *Cadernos de Pesquisa*, relata duas pesquisas por ela desenvolvidas. Em uma delas, fundamentando-se tanto na perspectiva construtivista, quanto na histórico-cultural, analisa a apreensão do caráter simbólico da linguagem escrita e afirma que as produções escritas das crianças apresentam uma progressão que vai do rabisco à escrita convencional. Essa progressão foi resumida pela autora da

seguinte forma: a criança rabisca sem estabelecer relação com o conteúdo ou a forma da fala; ela registra a fala por meio de desenhos; ao registrar, utiliza pseudo-lettras; a criança registra utilizando letras (correspondência de partes das palavras; correspondência de sílabas; correspondência alfabética). A aprendizagem da leitura igualmente segue um caminho em direção à noção de que o registro é simbólico e implica conhecimento das regras do sistema da linguagem escrita. No dizer de Góes (1984, p. 3), a aprendizagem da leitura e da escrita

[...] vai desde a produção de rabiscos e a aprendizagem da fala, passando pela de desenhos e pelo surgimento do jogo simbólico, pela tentativa de escrita e noções rudimentares do sistema escrito, até a produção e convenção dos símbolos do sistema escrito, e a produção e leitura de textos.

Na outra pesquisa, ao avaliar a progressão das crianças no domínio das relações entre a linguagem oral e a escrita e na aprendizagem das peculiaridades desta última, Góes (1984, p. 4) confirma a idéia de que o início da aprendizagem da linguagem escrita acontece em idade inferior à exigida para matrícula na 1ª série do ensino fundamental. Nas suas palavras:

A análise das formas como as crianças lidam com situações de cópia, escrita livre, ditados, etc., mesmo que estejam na faixa dos quatro ou cinco anos, mostra que elas efetuam muitos avanços na direção da aprendizagem do sistema escrito, nessas fases em que ainda não lêem ou escrevem.

No artigo publicado pelo periódico *Educação e Sociedade* intitulado “Alfabetização na pré-escola: conceitos e preconceitos”, Maluf (1987) enfatiza que a alfabetização tem início antes da escolarização formal, quando os indivíduos estão expostos às diferentes manifestações da linguagem escrita, podendo ocorrer de forma espontânea ou provocada, ou nunca ocorrer. Para apresentar suas reflexões sobre o conceito de alfabetização, Maluf (1987, p. 135) afirma existir muitas formas de se conceber o processo de alfabetização:

O conceito de senso comum a respeito da alfabetização refere-se a ela como aprendizagem da leitura e da escrita. Etimologicamente, alfabetizar significa levar à aquisição de um alfabeto, isto é, de um sistema convencional de letras de uma determinada língua, assim como alfabetizar-se significa adquirir esse alfabeto por si mesmo.

Na busca de uma definição constitutiva⁸² de alfabetização, Maluf (1987) fundamenta-

⁸² Para Maluf (1987) é inútil, por exemplo, conceituar a alfabetização como um processo que tem início no nascimento e que nunca finda. Todo conceito para ser cientificamente útil, precisa possuir *significação constitutiva*.

se na formulação apresentada por Soares (1985): “alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, acompanhado de compreensão e expressão de significados através do código escrito em questão, revestido de determinantes sociais que respondem por seus fins e funções” (SOARES⁸³ apud MALUF, 1987, p. 136). Tal conceito comporta três dimensões: a primeira diz respeito ao domínio dos mecanismos da leitura e da escrita; a segunda, à apreensão e compreensão dos significados expressos em linguagem escrita; a terceira, às decisões de como, quando, para quê e a quem se alfabetiza (MALUF, 1987).

Steyer (2001), no texto “Escrita e leitura na educação infantil: um mundo de possibilidades”, que compõe o livro *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado* (ROMAN; STEYER, 2001), apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou a forma como crianças de diferentes idades (5 a 8 anos), estudantes de uma escola pública, apresentavam seus textos no processo de aquisição da linguagem escrita. Para a realização dessa pesquisa, ela analisou diferentes trabalhos que enfocam a leitura e a escrita na educação infantil e verificou que nem todos os professores concebem as situações de leitura e escrita como possíveis em salas de aula da educação infantil.

Ela recorre aos estudos de Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese da escrita com base nos quais afirma que as crianças já lêem e escrevem muito antes de entrarem na 1ª série. Isso ocorre porque, de acordo com o conceito de alfabetização da autora, desde os primeiros contatos que mantêm com diferentes portadores de textos disponíveis na comunidade em que vivem, as crianças formulam hipóteses sobre o que é ler e escrever. Para Steyer (2001), são muitas as situações de leitura e escrita que podem ser criadas, desde que a professora acredite que as crianças podem ler e escrever na educação infantil.

Se as professoras da Educação Infantil estiverem convencidas de três aspectos, primeiro, que a Educação Infantil tem seu valor por si mesma, segundo, que a língua escrita tem lugar na Educação Infantil, e, terceiro, que as crianças têm condições de ler e escrever na Educação Infantil, então bastará propor situações para as crianças e elas se porão a ler e escrever. E, aspecto muito importante, as pistas fornecidas pelas descobertas de Emília Ferreiro e seu grupo poderão indicar o caminho a seguir na criação destas situações de leitura e de escrita (STEYER, 2001, p. 151-152).

As crianças dos centros urbanos, principalmente as de classe média, entram em contato, desde a mais tenra idade, com a linguagem escrita, vivenciam situações de leitura,

⁸³ Soares, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

afirma Souza (1989a), no artigo “Alfabetização: iniciando uma conversa com os professores” publicado pela revista *Criança*. Para a autora, tal fato significa que a alfabetização se inicia bem antes do ingresso da criança na escola ou pré-escola. Isso é uma vantagem para essas crianças, pois estão desde pequenas aprendendo sobre a função social da linguagem escrita, diferentemente das crianças das camadas populares. No entanto, lembra Souza, “[...] quando a criança ingressa na 1ª série, a professora, sem se dar conta, supõe que esta bagagem cultural já foi igualmente adquirida por todas as crianças” (SOUZA, 1989a, p. 23).

Perez (1993), no texto “Com lápis de cor e varinha de condão... um processo de aprendizagem da leitura e da escrita”, publicado no livro *Revisitando a pré-escola* (GARCIA, 1993), fundamentando-se na teoria histórico-cultural, salienta que a aprendizagem da leitura e da escrita não acontece de forma evolutiva, pois é um processo de transformação dos simbolismos na criança. Nas palavras da autora: “[...] trata-se de um desenvolvimento por saltos, que não é linear e contínuo, mas sim um processo marcado pela descontinuidade, provocado por avanços e retrocessos, conflitos e contradições” (PEREZ, 1993, p. 85). O desenvolvimento da criança ocorre por saltos qualitativos que resultam das mediações sociais no processo de aprendizagem. Existe, portanto, de acordo com a perspectiva adotada pela autora, uma relação dialética entre desenvolvimento e aprendizagem: a criança se desenvolve ao aprender e aprende se desenvolvendo.

Para Perez (1993), toda aprendizagem, ao se iniciar, não provoca um desenvolvimento acabado; pelo contrário, revela um processo de desenvolvimento. No caso específico da linguagem escrita, trata-se de “[...] um processo discursivo, marcado por uma rede de interações que integra a criança ao seu meio sócio-histórico-cultural”. Não é “[...] um processo gradual de transformações isoladas, mas um processo totalizador, em que desenvolvimento e aprendizagem constituem uma unidade dialética” (PEREZ, 1993, p. 89). Segundo a autora,

O processo de aquisição da linguagem escrita é um processo de expansão e de extensão de um modo de descobertas. Falar, ler e escrever são instâncias de desenvolvimento integral do sujeito. Nas produções das crianças observamos o ato de conhecer, conhecer não apenas a escrita da palavra, mas o mundo. A relação palavra/mundo revela que a palavra não é apenas um instrumento de comunicação, mas um momento de revelação de conhecimentos/consciência, intuição/imaginação, fantasia/desejo (PEREZ, 1993, p. 103).

De acordo com esta ótica, Ávila (1995), autora do texto “A alfabetização e o papel do lúdico”, que compõe o livro *O espaço pedagógico* (RODRIGUES; AMODEO, 1995), afirma

que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo longo e complexo. Sendo assim,

[...] há um longo caminho a ser percorrido pela criança até compreender as leis de composição interna desse sistema. Esse processo começaria muito antes até da sua interação com sinais gráficos e ir-se-ia construindo pelos caminhos da formação do símbolo (imitação, imitação diferida, jogo simbólico), caminhos esses que se identificam com o lúdico (a brincadeira, o jogo...) (ÁVILA, 1995, p. 40).

Ao perguntar-se quando tem início tal processo, responde:

Desde o momento em que a escrita se torna objeto de atenção da criança numa dada sociedade letrada, quando ela começa a interagir com a língua, ou muito antes disso, quando ela tenta compreender o mundo e vai se valendo do jogo simbólico, para interpretar, operando com significantes e significados (ÁVILA, 1995, p. 40).

A idéia de que o processo de alfabetização se inicia antes da entrada da criança na escola é ampliada com a de que tal processo continua durante a escolarização. Dessa forma, a educação infantil constituir-se-ia em um momento do processo de alfabetização das crianças. Confirmando essa idéia, Junqueira Filho (2001), autor do texto “Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil”, um dos capítulos do livro intitulado *Educação infantil: pra que te quero?* (CRAIDY; KAERCHER, 2001), explica que utiliza os verbos ler e escrever no gerúndio para, já no título do texto, esclarecer que a aprendizagem da leitura e escrita é um processo que continua após a educação infantil: “[...] na educação infantil, estaremos, em processo, lendo e escrevendo com as crianças, ou seja, começaremos a exploração da linguagem escrita com elas e continuaremos a fazê-lo” (p. 141). Isso significa, diz Junqueira Filho, parafraseando Carlos Drumond de Andrade, que se deve enveredar pelo mundo da leitura e da escrita, pelo jeito mais simples e direto que existe: *lendo e escrevendo*.

Cavalcanti (1997), organizadora do livro *Alfabetizando*, trabalha com a idéia de processo de alfabetização extensivo, ou seja, que não se encerra em uma determinada série, mas avança pelos anos iniciais de escolarização. Para isso, é preciso que “[...] ler e escrever sejam compreendidos como práticas que envolvem uma dimensão pessoal, lúdica e prazerosa, e que são interdependentes, intimamente relacionadas e fruto de um processo longo, difícil e extremamente enriquecedor” (CAVALCANTI, 1997, p. 3). Ela concebe a alfabetização como um “[...] processo psicogenético de construção de conhecimento sobre a Língua Escrita e as práticas sociais que lhe são derivadas: ler e escrever” (CAVALCANTI, 1997, p. vii). Aproximando-se do conceito de letramento, afirma que em uma sociedade

letrada como a atual, o processo de alfabetização tem início quando a criança, ainda pequena, vive imersa em um mundo letrado e procura compreendê-lo. A seguir, apresentaremos como alguns autores dos textos selecionados referem-se ao conceito de letramento.

4.2 Conceituação do processo de letramento

Por ser o letramento um fenômeno recente, apesar do crescimento de estudos e pesquisas na área, poucos dos textos selecionados o mencionam, sendo estes publicados a partir do final da década de 1990⁸⁴. Todavia, alguns textos, como apontamos no item anterior, embora não mencionem tal fenômeno, por conceberem a alfabetização de forma ampla e contínua, falam da necessidade de imergir a criança no mundo da escrita. Dessa forma, ainda que os processos de alfabetização e letramento sejam indissociáveis e interdependentes, distinguí-los tem se mostrado uma necessidade recente, diante do movimento do movimento de redefinição do conceito de alfabetização, que os aproximou, mesclou e os confundiu.

O conceito de letramento é explicado por Britto (2005) como uma literação do termo inglês *literacy*, que foi, no Brasil, durante muito tempo, traduzido por alfabetização. Em seu texto “Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil”, capítulo do livro *O mundo da escrita no universo da pequena infância* (FARIA; MELLO, 2005), retoma algumas definições do termo letramento, bem como revê a forma como esse conceito foi introduzido nos meios acadêmicos e escolares brasileiros. Para isso, faz referências a publicações de diferentes autores que tratam da questão, dentre eles: Kato (1986), Kleiman (1995), Tfouni (1995) e Soares (1998).

Embora haja diferenças entre as explicações dadas por tais autores, diz Britto (2005, p. 9), a questão de fundo que envolve o conceito de letramento e traz consequências para a educação das crianças pequenas é a “[...] reconsideração e a ampliação da importância da leitura e da escrita na sociedade urbano-industrial, mais ainda, das formas de participação nessa sociedade e da validação de instrumentos pedagógicos e de avaliação”. Salienta que o conceito de alfabetização, que nas décadas de 1970 e 1980 deixou de ser considerado apenas como o processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita, com a inclusão do conceito de letramento na educação, voltou a ser visto apenas como aprendizagem e domínio do código escrito. “Como se alguém pudesse aprender a ler e a escrever sem aprender simultaneamente objetos culturais e comportamentos cognitivos associados a essa

⁸⁴ São eles: Cavalcanti (1997); Schmidt, Marques, Costa (2003); Britto (2005); Mello (2005).

aprendizagem ou como se houvesse tecnologia neutra”, critica Britto (2005, p. 14).

O autor destaca dois conceitos relacionados ao termo letramento, atualmente muito utilizados e que trazem implicações diretas para a educação infantil. São eles: alfabetismo e cultura escrita. Apesar de menos utilizado, alfabetismo é “[...] uma palavra alternativa e hipoteticamente mais apropriada para captar a noção de habilidades estritamente relacionadas ao uso da escrita em suas várias esferas” (BRITTO, 2005, p. 15). Cultura escrita é uma expressão abrangente que procura caracterizar um modo de organização social, cuja base é a escrita. Segundo Britto (2005, p. 15), “cultura escrita implica valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limita ao uso objetivo do escrito”.

As crianças de lares economicamente mais favorecidos têm acesso a essa cultura pelos diálogos que estabelecem com a mãe, pai e irmãos, pelos lugares que freqüentam, pelos passeios que realizam. Essas relações favorecem a aprendizagem da escrita, dando sentido para tal forma de linguagem. “É à medida que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros de escrita, que ela encontrará sentido no escrito, de modo que, quando aprender o sistema da escrita, ele terá sentido para ela” (BRITTO, 2005, p. 17). O mesmo não ocorre com as crianças, cujos pais analfabetos ou com pouca escolaridade, envolvidos nas tarefas diárias, pouca atenção podem dar aos seus filhos. Por isso, diz Britto (2005), desconsiderar a perspectiva da cultura escrita significa aumentar as diferenças sociais ao invés de combatê-las. Para ele, é na perspectiva da cultura escrita que o debate sobre alfabetização e letramento na educação infantil ganha sentido.

Na mesma direção estão as observações feitas por Mello (2005), no texto “O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky”, capítulo que compõe o livro acima citado, a respeito da relação entre a educação infantil e os conceitos de alfabetização e letramento. Fundamentando-se nos estudos desenvolvidos por Vigotski e colaboradores, a autora afirma que o trabalho realizado na educação infantil e no ensino fundamental referente à aprendizagem da linguagem escrita está desprovido de cientificidade e, por isso, necessita ser revisto, visando à “[...] formação e desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças” (MELLO, 2005, p. 23).

Nesse sentido, a autora destaca o conceito de letramento como inserção do sujeito no mundo da cultura escrita. Nessa condição, letramento não é concebido como sinônimo de aprendizagem de letras, sílabas e palavras. Pelo contrário, é entendido como compreensão das funções sociais da escrita, o que possibilita usá-la como instrumento cultural, por meio do qual é possível comunicar-se, registrar opiniões e ter acesso ao conhecimento.

No texto “O processo de aquisição da leitura e da escrita na infância”, parte do livro *Oficinas de sonhos e realidade na formação do educador da infância* (NICOLAU; DIAS, 2003), Schmidt, Marques e Costa (2003) trazem contribuições para o esclarecimento da relação entre alfabetização e letramento. Elas partem do pressuposto segundo o qual a escrita é um bem construído socialmente, presente na vida das pessoas desde a mais tenra idade. Concordam que o conceito de letramento extrapola o de alfabetização como capacidade de codificar e decodificar. Em razão disso, afirmam: “[...] a alfabetização deve estar a serviço do letramento” (SCHMIDT; MARQUES; COSTA, p. 195).

Segundo as autoras, o fato de vivermos em uma sociedade letrada e participarmos dela antes mesmo de conhecermos as letras significa que o processo de letramento antecede o de alfabetização. Isso deve ser levado em consideração, ao se trabalhar com crianças na educação infantil.

A criança que recebemos na educação infantil vive nesse mundo letrado, embora algumas vezes não possamos nos dar conta disso. Ela chega à escola com muitos conhecimentos formulados sobre a língua escrita, mesmo que ainda não tenha sido apresentada formalmente a ela (SCHMIDT; MARQUES; COSTA, 2003, p. 194).

Nesse sentido, dizem as autoras, não cabe apenas às escolas, mas também às instituições de educação infantil aprofundarem o nível de letramento das crianças, oportunizando-lhes contato com a maior diversidade possível de textos que circulam na sociedade e que, concomitantemente, seja desenvolvido um trabalho, sistematizado e contínuo, com alguns tipos de texto. Elas dividem essa tarefa em quatro eixos, complementares entre si, os quais devem ser explorados a partir de textos que circulam socialmente. São eles:

- ♦ Linguagem oral: como as crianças que freqüentam a educação infantil ainda não lêem e escrevem, a linguagem oral é o instrumento mais utilizado por elas, tendo duas funções – comunicar e mediar o conhecimento letrado. Por isso, as autoras consideram a educação infantil importante para o desenvolvimento das crianças, por permitir o aprofundamento do nível de letramento, principalmente daquelas cujas famílias têm um pequeno grau de instrução.
- ♦ Produção de texto: para que as crianças produzam textos não é necessário o domínio do código alfabético, dizem as autoras. À medida que elas entram em contato com textos escritos, vão adquirindo informações sobre a estrutura dessa forma de linguagem, verificando suas diferenças em relação à linguagem oral, percebendo que

diferentes textos possuem sintaxe e estrutura diferentes, que existem vários tipos e tamanhos de letras, que o texto pode vir acompanhado de ilustrações etc. Por isso, as crianças “[...] podem registrar seus textos seguindo as próprias formulações que já elaboraram sobre a escrita, ainda que distante da escrita formal, assim como o professor pode exercer o papel de 'escrivão' dos textos elaborados oralmente por elas” (SCHMIDT ; MARQUES; COSTA, 2003, p. 198).

- ♦ Leitura: as autoras afirmam que as crianças também podem ler antes de dominar o código alfabético. “Tal como a escrita prescinde, temporariamente, do domínio do código alfabético, a leitura pode ser realizada por antecipações sobre seu conteúdo com base nas ilustrações, conhecimento do portador, no assunto, entre outros” (SCHMIDT ; MARQUES; COSTA, 2003, p. 199), podendo ser realizada pelo professor ou por alguém que já conheça o funcionamento do sistema alfabético. As autoras ressaltam que a leitura de textos diversos pelo professor ajuda as crianças a conhecer as diferentes formas de estruturá-los, suas características específicas e suas diferentes finalidades.
- ♦ Domínio da base alfabética e das convenções gráficas: a criança alcançará o domínio do código alfabético por meio do trabalho de produção e leitura de textos, dizem as autoras. Respaladas na psicogênese da linguagem escrita, lembram que as crianças são capazes de elaborar hipóteses sobre a língua escrita, as quais são constantemente desequilibradas pelo contato sistemático com a escrita formal, que, por sua vez, as levam a uma melhor compreensão do sistema de escrita alfabético. “A possibilidade de pensar sobre a escrita, de comunicar suas hipóteses e de contar com a compreensão da importância desse processo por parte do professor provavelmente as levará ao domínio do código alfabético” (SCHMIDT ; MARQUES; COSTA, 2003, p. 200).

Cavalcanti (1997) reúne em seu livro textos de reflexão metodológica escritos para subsidiarem o trabalho dos professores de uma escola particular de São Paulo, no que tange ao processo de alfabetização, e textos originários de relatórios sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com turmas de crianças de 3 a 5 e de 6 a 8 anos. Em um desses relatórios, mais especificamente o elaborado pela professora Ana Claudia Rocha, referente ao primeiro semestre de 1995, são expostos dois objetivos que norteiam o trabalho com linguagem escrita na escola em que trabalha. São eles: “alimentar o processo pelo qual elas [as crianças] compreendem o funcionamento de nosso sistema alfabético de escrita; propiciar a ocorrência de um processo denominado letramento – através do qual o indivíduo constrói conhecimento sobre a língua que escreve” (CAVALCANTI, 1997, p. 56). A autora salienta a necessidade de

haver um equilíbrio entre esses dois objetivos:

A imersão num ambiente rico em eventos nos quais a língua escrita tem papel de destaque é importante para a alfabetização, mas não é suficiente para tornar o aluno capaz de utilizá-la com autonomia. Para isso, é necessário um equilíbrio entre atividades pontuais, para aprender a ler e escrever, e situações de imersão, nos quais a participação dos alunos é mais espontânea e pouco controlada pelo professor (CAVALCANTI, 1997, p. 57).

Uma vez esclarecido como os autores dos textos selecionados conceituam os processos de alfabetização e letramento, apontaremos, a seguir, a função que confem à educação infantil em relação a esses dois processos.

4.3 Função da educação infantil em relação aos processos de alfabetização e letramento

Iniciamos esta investigação tendo como pressuposto a existência de uma estreita relação entre a função conferida à educação infantil e a forma de conceber os processos de alfabetização e letramento. Verificamos que a aproximação entre tais temáticas ocorre em função do contexto histórico em que são produzidas, como apontamos, respectivamente, no primeiro e segundo capítulos desta investigação. Prova disso é que a discussão a respeito da pertinência de um trabalho envolvendo os processos de alfabetização e letramento na educação infantil ganha volume somente a partir do momento em que se admite que as crianças pequenas, enquanto sujeitos de direito, precisam muito mais que assistência e cuidados... precisam de educação.

A relação entre a função conferida à educação infantil e a forma de conceber os processos de alfabetização e letramento foi confirmada por parte significativa da produção bibliográfica aqui analisada. Neles, a função da educação infantil é permeada pela discussão sobre a pertinência ou não de um trabalho que envolva os processos de alfabetização e letramento nesse nível de escolaridade. Trata-se de uma questão mais abrangente – redefinição do papel da educação infantil – que implica uma questão, aparentemente, menor: alfabetiza-se ou não na educação infantil. Sampaio (1993a), no texto “Alfabetização na pré-escola”, capítulo do livro *Revistando a pré-escola* (GARCIA, 1993a), ao principiar a discussão sobre a alfabetização na pré-escola, evidencia a complexidade dessa temática, afirmando: “[...] discutir a alfabetização na pré-escola exige refletir sobre a função da pré-

escola e definir o conceito de alfabetização” (SAMPAIO, 1993a, p. 53). Assim, dependendo da forma como se conceitua a alfabetização, cabe à pré-escola alfabetizar ou não suas crianças, ou melhor, dependendo da forma como se relacionam os processos de alfabetização e letramento, diferentes funções podem ser definidas para a educação infantil.

O artigo “A pré-escola deve alfabetizar?”, escrito por Frare (1990), jornalista da revista *Nova Escola*, evidencia a relação entre a forma de conceituar a alfabetização e a função destinada à educação infantil. Diferenciando-se dos demais textos aqui analisados, Frare entrevista diversos profissionais (diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores escolares, secretários de educação, professores, pesquisadores) e pais para levantar a opinião deles a respeito dessa discussão. Além disso, mostra que, no início da década de 1990, tal discussão estava presente não apenas nos ambientes acadêmicos e nas instituições responsáveis por elaborar e difundir as diretrizes para esse nível de escolaridade, mas permeava também todos os ambientes educativos, chegando até os lares.

Entre os professores entrevistados, há os que defendem que a pré-escola deveria preocupar-se com a prontidão para a alfabetização, explorando, principalmente, todos os sentidos da criança e a coordenação motora, e os que acreditam que a criança já deveria saber ler e escrever ao iniciar a 1ª série para evitar problemas ao longo do processo de escolarização. Alguns professores defendiam a realização de avaliações envolvendo a coordenação motora e a capacidade audiovisual como requisito para a criança freqüentar a pré-escola e de testes eliminatórios associados à leitura e escrita para a matrícula na 1ª série. Outros professores consideram absurda a realização de seleção para o ingresso na 1ª série. A partir do conceito de maturação, alguns professores acreditam que a pré-escola não deveria alfabetizar sob pena de causar dislexia ou disgrafia nas crianças. Outros acreditam que esta é uma preocupação desnecessária, pois a criança se alfabetiza sozinha.

Diante da dúvida, Frare (1990) menciona escolas que buscaram solução para o problema na homogeneização das classes, formando turmas de 1ª série com crianças que freqüentaram a pré-escola e turmas com crianças que não freqüentaram a pré-escola. Acreditava-se que, com classes homogêneas, seria possível atender àquelas crianças que clamavam pela alfabetização e àquelas que ainda não estavam “preparadas”. Houve quem condenasse esses artifícios de homogeneização das turmas tanto na pré-escola, quanto na 1ª série. Tais opiniões têm como princípio o fato de que as crianças nunca estarão em um mesmo nível; que não existe um momento ideal no qual as crianças estejam “prontas” para a alfabetização; que a heterogeneidade favorece a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Ruth Caribé da Rocha Drout, uma das entrevistadas de Frare, afirmou ser função da pré-escola atender à criança em todas as suas potencialidades: cognitiva, motora, afetiva e social. Dessa forma, a pré-escola não teria como única finalidade o ensino da leitura e da escrita, devendo preocupar-se com o desenvolvimento integral da criança. Zélia Porto, outra entrevistada de Frare, concorda que a pré-escola deve contribuir para o processo de alfabetização, mas sem torná-la uma obrigação, ou seja, nesse período a criança deve ser exposta a atividades relacionadas ao uso da leitura e da escrita, mas sem objetivar a sistematização do código e o domínio formal da língua. Para ela, a pré-escola deveria ser um ambiente que favorecesse a construção da linguagem escrita por parte da criança, pois da mesma forma que ela descobre o mundo, pode, de forma prazerosa e sem sistematização, descobrir o mundo gráfico.

Diante de tantas possibilidades, Frare (1990), na condição de jornalista, não se posiciona, deixando a cargo do leitor chegar às conclusões⁸⁵. Em vista disso, encerra o artigo com posições de autores como Ferreiro e Kramer, as quais concebem o processo de alfabetização de forma distinta. Para Ferreiro, a polêmica em torno do fato de a pré-escola dever ou não alfabetizar é uma falsa questão. De acordo com ela, “as crianças têm o mau hábito de não pedir permissão para começar a aprender. Então, o que se deve fazer na pré-escola é permitir que a criança aprenda” (FRARE, 1990, p. 16). Kramer, encerrando o mesmo artigo, afirma não haver problemas no fato de a criança ser alfabetizada antes de entrar na 1ª série, pois a criança, principalmente a que vive em meios urbanos, está desde muito cedo em contato com a linguagem escrita.

Os entrevistados de Frare (1990), pautando-se em distintas concepções de alfabetização, estabelecem diferentes funções para a educação infantil. O mesmo ocorre com o restante da produção bibliográfica selecionada para a realização desta investigação: os autores dos textos analisados concebem alfabetização e letramento de forma distinta e definem papéis diferentes para a educação infantil em relação a esses dois processos. Há que se considerar também a perspectiva teórica na qual se embasam e o momento em que tais textos foram produzidos. Vale lembrar que os textos publicados na década de 1980 e a maioria dos da década de 1990 não fazem referência ao processo de letramento, cuja conceituação teve início em meados da década de 1980. A seguir, apresentamos a forma como os textos analisados definem a função da educação infantil em relação aos processos de

⁸⁵ Apesar de aparentemente não conclusivo, há que se considerar a importância deste artigo divulgado por uma revista de periodicidade mensal, de circulação nacional e acessível aos profissionais da educação tanto pelo preço, quanto pela facilidade de encontrá-la nas bancas de revistas ou nas próprias escolas, por intermédio de assinaturas feitas pelas secretarias de educação municipais ou estaduais. Trata-se de um veículo formador de opinião.

alfabetização e letramento, classificando-os de acordo com a concepção de alfabetização e letramento que apresentam ou criticam: alfabetização como aprendizagem de um código; alfabetização como processo amplo e contínuo; alfabetização e letramento como processos indissociáveis e interdependentes.

4.3.1 Alfabetização: aprendizagem de um código

Dos textos selecionados, o primeiro a ser publicado foi o de Kishimoto (1981), intitulado “É importante alfabetizar a criança na pré-escola?”. Ele revela a importância dessa questão, principalmente no momento em que se iniciavam discussões envolvendo a redefinição do conceito de alfabetização e da função da educação infantil. A posição de Kishimoto (1981) difere das defendidas pelo demais autores dos textos estudados, por comprometer-se, naquele momento, com princípios da teoria da privação cultural e com os ideais da educação compensatória que fortemente marcaram a história da educação infantil brasileira contemporânea. Como decorrência, concebe a alfabetização como aprendizagem de um código, para a qual as crianças deveriam ser preparadas, desde que supridas suas carências nutricionais, afetivas e culturais.

Ela inicia sua reflexão sobre os objetivos e a função conferidos à pré-escola a partir da década de 1970, citando experiências desenvolvidas em outros países que serviram de inspiração para projetos brasileiros: a experiência francesa com as classes de adaptação, que inspirou, no Rio de Janeiro, as classes de mesmo nome cuja finalidade era aprimorar a prontidão escolar; o programa americano Head Start, que serviu de modelo para o Plano de Educação Infantil (PLANEDI), ao atender à população carente de São Paulo. Com base nessas experiências, “[...] prevenir as deficiências de inadaptção escolar, sanar as deficiências culturais das crianças” e promover o seu desenvolvimento mental, passou a ser função da pré-escola”, afirma Kishimoto (1981, p. 29).

Contrariamente à idéia de a pré-escola desenvolver um trabalho que envolvesse o processo de alfabetização, Kishimoto (1981) faz referências ao parecer do CFE, de 1975, que estabelecia os objetivos da pré-escola, entre os quais o referente à preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com esse documento, a pré-escola teria como uma de suas funções garantir a prontidão para o processo de alfabetização. A justificativa utilizada na época para o que Kishimoto (1981) chama de “alfabetização precoce” estava no ritmo desenfreado dos acontecimentos sociais e econômicos.

A autora, porém, considera temerário alfabetizar as crianças antes dos 7 anos, em razão do “nível cultural e da qualidade de vida da população brasileira” (KISHIMOTO, 1981, p. 33). A maioria de nossas crianças é desnutrida, tem baixa estatura e reduzida capacidade de adquirir conhecimentos, diz a autora. Pautando-se em princípios da teoria da privação cultural, argumenta:

[...] exigir a alfabetização precoce dessas crianças subnutridas, que talvez nem teriam chances de aprender a ler e escrever em condições regulares (em torno dos 7 anos), significa o massacre de nossa criança, é um atestado de insanidade mental de nossas autoridades educacionais (KISHIMOTO, 1981, p. 34).

Com base nos ideais da educação compensatória, Kishimoto (1981, p. 40) teme que a alfabetização precoce seja mais um modismo, caro ao sistema educacional brasileiro: “Se a alfabetização precoce ‘vira moda’, daqui a pouco estaremos alfabetizando crianças carentes, desnutridas, da periferia, ao invés de desenvolver programas de educação compensatória para suprir suas deficiências”. Enfim, diz ela: “[...] a introdução da alfabetização na pré-escola por parte de um grande número de instituições de educação infantil precisaria ser revista, com muito cuidado, para não criar mais distorções no já tão precário sistema educacional” (KISHIMOTO, 1981, p. 38).

Os argumentos usados por Kishimoto (1981) a respeito de ser ou não função da educação infantil alfabetizar as crianças diferem dos utilizados por autores dos textos publicados na década de 1980 e início da de 1990 analisados nesta investigação⁸⁶. Esses autores, diante dos altos índices de evasão e repetência e do movimento de redefinição do conceito de alfabetização, desferem críticas às práticas realizadas com as crianças que freqüentavam os últimos níveis da educação infantil, na época chamados de pré-primário ou pré-escola, pautadas em exercícios de coordenação motora, de acuidade auditiva e visual, de orientação espacial e temporal. Tais práticas, que compunham o período preparatório, foram questionadas porque estavam fundadas no conceito de maturidade, por sua vez fundamentado na concepção de linguagem escrita como código; portanto, para alfabetizar as crianças, era preciso ensiná-las a codificar e decodificar. Demonstraremos, a seguir, a forma como essas críticas foram elaboradas pelos autores dos textos que compõem o material bibliográfico selecionado.

O comprometimento dos profissionais que atuam na pré-escola com o conceito de

⁸⁶ São eles: Góes (1984); Kramer, Abramovay (1985); Souza (1989b); Rego (1992); Perez (1993); Sampaio (1993a); Abramowicz, Wajskop (1999); Steyer (2001).

maturidade e com o tipo de programação comumente considerada como preparatória para a alfabetização foi evidenciado por Góes (1984) em uma de suas pesquisas a respeito da opinião de professores sobre as condições necessárias às crianças para iniciarem o processo de alfabetização. As professoras que participaram do estudo realizado por Góes (1984) consideraram a maturidade, a acuidade auditiva e visual, a orientação espacial e temporal e a coordenação viso-motora como condições indispensáveis à alfabetização. Para elas, em um trabalho preparatório para a alfabetização, é essencial: treino de habilidades psicomotoras; treino perceptual envolvendo, principalmente, a visão e a audição; atividades de comunicação e expressão oral; atividades diversas, tais como recorte, modelagem, mímica; atividades para o domínio dos padrões gráficos do sistema escrito. Enfim,

Na análise desses dados, evidenciou-se que, nas suas concepções de maturidade para a alfabetização, as professoras privilegiam o papel de condições psicológicas gerais e de aspectos perceptuais e psicomotores. Os aspectos categorizados no estudo como cognitivos, motivacionais e psicolinguísticos foram considerados numa frequência bastante menor (GÓES, 1984, p. 5).

Situação semelhante foi a encontrada por Steyer (2001), ao realizar uma pesquisa a respeito da forma como crianças com idade entre 5 e 8 anos apresentam seus textos no processo de aquisição da linguagem escrita. A autora analisou as concepções de professores de educação infantil sobre o trabalho com leitura e escrita nesse nível de escolaridade e constatou que parte dos professores que participaram da investigação concebia a educação infantil como uma etapa da vida escolar voltada à preparação para a 1ª série do ensino fundamental. “A Educação Infantil não tem, para algumas professoras, valor por si só. O valor da Educação Infantil está sempre no futuro, no que virá” (STEYER, 2001, p. 150).

Segundo Góes (1984), a escola, ao assumir a existência de um momento específico para iniciar a alfabetização, espera receber crianças que tenham atingido um determinado ponto do desenvolvimento – que já estejam “preparadas” ou “prontas” – para dar início ao processo de ensino da linguagem escrita que, de acordo com essa ótica, tem um ponto inicial definido. Desse modo, “[...] prontidão refere-se a um momento definido do desenvolvimento da criança em termos de presença de certas habilidades” (GÓES, 1984, p. 6).

Há que se considerar, também, o critério etário para iniciar a 1ª série, lembra Góes (1984). De acordo com esse critério, todas as crianças de determinada idade devem apresentar um nível de habilidades pré-estipulado para dar início ao processo de alfabetização. Há aí, diz a autora, um duplo esquecimento: primeiramente, “[...] a criança

também se *prepara* para a alfabetização fora da escola, antes e paralelamente ao desenvolvimento das atividades acadêmicas”; segundo, “[...] a escola é a instituição que deve oferecer condições para a sistematização e concretização dessa aprendizagem” (GÓES, 1984, p. 6, grifo da autora).

Em uma análise superficial, a idéia de prontidão se apresenta como uma forma de respeito ao desenvolvimento da criança. No entanto, quando os vários aspectos envolvidos nessa questão são examinados, verifica-se que o respeito deveria estar na ação inicial de ensino, tanto na 1ª série, quanto na pré-escola. A criança, ao iniciar sua escolarização, precisa ser respeitada de acordo com o estágio em que se encontra no processo de desenvolvimento e ser ensinada em função da fase atingida, afirma Góes (1984).

Outros autores dos textos estudados para a consecução desta etapa da investigação, já mencionados, fundamentados em diferentes perspectivas teóricas, criticaram o trabalho de preparação realizado pela pré-escola pautado no conceito de maturidade e, conseqüentemente, na concepção de alfabetização como aprendizagem de um código. Souza (1989b), no artigo “Alfabetização: refletindo sobre a prática”, publicado na revista *Criança*, critica a prática corriqueira desenvolvida em pré-escolas envolvendo o treino motor e perceptivo. Para ela, a preparação para a aprendizagem da linguagem escrita “[...] depende muito mais das oportunidades que a criança tem de conviver com este tipo de comunicação social do que fazer exercícios para treinar habilidades motoras e de discriminações perceptivas e auditivas” (SOUZA, 1989b, p. 23). Salienta que tais habilidades são importantes para o processo de aprendizagem da linguagem escrita, mas não as mais importantes nem as únicas responsáveis por ele. “[...] Para conquistar o mundo da escrita, é preciso compreender o seu significado, para então, depois, dominar os seus mecanismos” (SOUZA, 1989b, p. 23).

Perez (1993), fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural, critica a prática pedagógica pautada no conceito de maturidade e na necessidade de uma preparação prévia para a aprendizagem da leitura e da escrita, acima descrita, amplamente desenvolvida nas pré-escolas:

Por trás desta prática está a concepção de que a aprendizagem se relaciona à natureza fisiológica da maturidade, sem qualquer relação com o processo de construção de conhecimentos sobre a leitura, e a escrita, que, embora se relacione com as percepções e a motricidade, está essencialmente ligada às funções mentais superiores da inteligência (PEREZ, 1993, p. 85).

Sampaio (1993a), tomando por base o conceito de que aprendizagem promove

desenvolvimento, igualmente critica o trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades motoras cujo intuito é preparar as crianças para a posterior alfabetização.

Os exercícios de coordenação motora, discriminação visual e auditiva, coordenação visomotora, lateralidade etc. constituem o eixo do que é realizado com as crianças. Desenhar, recortar, colar, pintar, modelar, cantar, representar, correr, ouvir, falar, ouvir histórias, atividades realizadas diariamente, teriam o objetivo de desenvolver as ‘habilidades’ para o aprendizado da leitura e escrita – um aprendizado que se dará no futuro, na classe de alfabetização ou 1ª série (SAMPAIO, 1993a, p. 54).

Dessa forma, aprendizagem e desenvolvimento são vistos como processos independentes que ocorrem em momentos distintos, critica Sampaio (1993a, p. 55):

[...] a criança aprende a ler e a escrever em momentos estanques: primeiro, existe o ‘momento’ em que a criança deve ser ‘preparada’ para atingir a ‘maturidade’ para o aprendizado do código escrito – é o desenvolvimento, na pré-escola, das habilidades essenciais para o futuro aprendizado. Depois vem o momento da ‘aprendizagem’ – a escola – em que a criança primeiro copia, depois começa a criar frases e, por último, chega ao momento da compreensão e apreensão do sentido daquilo que é lido ou escrito.

Para Kramer e Abramovay (1985), o conceito de prontidão é um dos principais problemas diretamente relacionados à proposta de alfabetização na pré-escola. Elas lembram que tal conceito tem sido tradicionalmente compreendido como aquisição de habilidades motoras e perceptivas necessárias à aprendizagem da leitura e escrita. Nessa ótica, o início do processo de alfabetização compreende um período – o preparatório – no qual se realiza o treino da coordenação motora e das discriminações visual e auditiva. Kramer e Abramovay (1985) salientam que outra forma de conceber tal problema, oriunda de pesquisas que começavam a ser divulgadas no Brasil, naquela época, como a de Ferreiro e Teberosky, relaciona a aprendizagem da linguagem escrita a níveis de apreensão do seu caráter simbólico, da sua dimensão fonológica e das suas funções.

Conforme Rego (1992), no artigo “A capacitação do professor e a questão da língua escrita na pré-escola”, publicado pela revista *Idéias*, a superação da concepção de que as crianças precisam ser primeiramente “preparadas” por meio de treino motor e perceptivo, para depois serem alfabetizadas, pressupunha revisão na forma de conceituar a alfabetização. Diante da continuidade dos alarmantes índices de repetência e evasão na 1ª série e, principalmente, com base em estudos que investiam na possibilidade de as crianças lidarem com a natureza do objeto de conhecimento – no caso a linguagem escrita –, o conceito de

prontidão “[...] começou a receber severas críticas, principalmente pelo fato de que, nessa metodologia, as crianças ficavam sujeitas a uma série de propostas repetitivas, descontextualizadas, mecânicas, desmotivadoras e [...] privadas do contato com o código escrito”, afirma Rego (1992, p. 43).

A autora lembra que, desde a década de 1980, a questão do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita preocupa profissionais de diferentes áreas do conhecimento (psicologia, psicolinguística, sociologia e antropologia) que, com suas pesquisas, contribuíram para a elaboração de uma nova forma de conceber o processo de alfabetização. Destaca os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky que “[...] a partir de pressupostos da epistemologia genética piagetiana buscaram analisar o processo de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares argentinas e mexicanas, movidas pela constatação de que, apesar das variedades dos métodos de alfabetização, um grande número de crianças não aprende” (REGO, 1992, p. 44).

Tais estudos permitiram a compreensão do caminho percorrido pela criança em direção à aprendizagem da leitura e da escrita e, como decorrência, suscitaram a crítica à prática de alfabetizar por meio dos chamados métodos tradicionais e ao conceito de prontidão. Segundo Rego (1992), Ferreiro e Teberosky mostraram que o mais envolvido no processo de aprendizagem da leitura e escrita é o nível cognitivo da criança e não apenas os aspectos perceptivos e motores desenvolvidos pelos “exercícios de prontidão”. Por isso, a maturidade necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita depende mais do contato e das experiências que a criança estabelece com a linguagem escrita, mesmo antes de seu ingresso na escola, do que dos aspectos perceptivos e motores, ou seja, “[...] o aprendizado da linguagem escrita não se reduz a uma técnica, pois é um sistema de representação” (REGO, 1992, p. 45).

Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky tiveram grande repercussão no Brasil. Muitos projetos pedagógicos se inspiraram em seus estudos com o intuito de modificar a prática educativa. No entanto, nem todos souberam “[...] diferenciar um contexto educativo (eminentemente prático) de uma construção teórica (proveniente de pesquisas básicas)”, fazendo uma transferência imediata e simples dos resultados obtidos na pesquisa para a prática pedagógica (REGO, 1992, p. 45).

Um bom exemplo desta transferência da ‘psicologia para a pedagogia’ é o que vem acontecendo com a utilização das informações sobre os níveis de conceitualização escrita no âmbito educativo. Na maior parte das vezes esta informação vem sendo usada para categorizar as crianças e turmas em níveis

de hipóteses, rotulá-las e até mesmo discriminá-las. De modo geral, nos meios educacionais ainda encontramos um discurso vazio e inconsistente revelado na alternância de rótulos que as crianças recebem ao longo de seu processo de aprendizagem. Se antes era chamada de ‘burra’ ou ‘atrasada’ por não aprender, com a linha maturacionista e preparatória passou a ser vista como ‘em fase de prontidão’. Este último conceito foi substituído por ‘carente cultural’ na medida em que a educação compensatória prometia resolução de todas as injustiças sociais; atualmente, com a apologia à avaliação cognitiva, passou a ser ‘pré-silábica’ ou ‘silábica’ (REGO, 1992, p. 45).

Apesar das diferentes perspectivas referidas apontarem para a insuficiência das atividades preparatórias, as críticas a esse tipo de trabalho realizado em instituições de educação infantil permaneceram vivas por longo tempo. Exemplo disso encontramos no texto de Abramowicz e Wajskop (1999), intitulado “Leitura e escrita”, capítulo que compõe o livro *Educação infantil: creches*, de sua autoria. No final da década de 1990, elas criticam a prática, ainda comum, de exercícios de coordenação motora com o intuito de preparar as crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para elas, isso nada tem a ver com “ler e escrever”, em nada contribui para a formação de leitores e escritores, enfim, não amplia o universo cultural das crianças. Tais críticas foram possíveis, devido ao fato de elas conceberem o processo de alfabetização como amplo e contínuo.

A seguir, veremos como outros autores dos textos selecionados mencionam a importância de se conceber o processo de alfabetização desse modo para repensar as finalidades da educação infantil.

4.3.2 Alfabetização: processo amplo e contínuo

Do material bibliográfico selecionado, vários autores de textos publicados principalmente na década de 1980 e início da de 1990⁸⁷, por se pautarem no conceito de alfabetização como um processo que envolve, além da aprendizagem de um código, a inserção no mundo da escrita, cujo início acontece antes do ingresso na 1ª série, posicionaram-se a favor de a educação infantil estimular a alfabetização das crianças, como demonstra Sampaio (1993a, p. 62):

⁸⁷ São eles: Kramer, Abramovay (1985); Maluf (1987); Souza (1989a; 1989b); Rego (1992); Sampaio (1993a); Ávila (1995); Abramowicz, Wajskop (1999).

[...] se a criança agora é considerada como em processo de alfabetização desde que nasce, quando chega à escola, ainda que em turmas de pré-escola, continua se alfabetizando. A alfabetização não caminha mais como algo separado, que fica à margem do trabalho realizado na pré-escola.

Os autores que consideram uma das funções da educação infantil favorecer o processo de alfabetização encontram fundamentos para justificar suas posições nos postulados das perspectivas construtivista e histórico-cultural. Contudo, a aproximação da educação das crianças pequenas do processo de alfabetização aconteceu de forma polêmica e, por vezes, até contraditória, pois ocorreu em um período marcado pela crítica aos métodos que concebiam a linguagem escrita como código, como demonstram Souza (1989a; 1989b), Maluf (1987) e Kramer e Abramovay (1985).

Os artigos de Souza (1989a; 1989b) são reflexos do debate instaurado nos anos 1980 sobre a pertinência ou não de um trabalho que envolvesse a alfabetização na pré-escola e, principalmente, da necessidade de discutir tal questão junto aos professores que, mesmo no final daquela década, estavam confusos diante da situação. Em suas palavras: “Estas questões voltam sempre à tona em quase todos os debates sobre alfabetização na pré-escola e é por isso que estamos, mais uma vez, conversando sobre este assunto” (SOUZA, 1989a, p. 22).

Souza (1989a) relata o quanto famílias de crianças pertencentes às camadas populares, geralmente com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, pressionavam os professores para que a alfabetização fosse iniciada na pré-escola e salienta a dificuldade desses profissionais em entender tal solicitação. Isso acontece, segundo Souza, porque se esquecem de que “[...] em nossa sociedade, o tempo de ir à escola é diferente de acordo com a classe social”. Por isso, é necessário “[...] discutir como a pré-escola pode contribuir para a alfabetização destas crianças que são marginalizadas pela sociedade e também pelo sistema de ensino” (SOUZA, 1989a, p. 22).

Ela apontou duas idéias, aparentemente opostas, que alimentaram a polêmica em torno da alfabetização na pré-escola e que dizem respeito à discussão em torno do conceito de alfabetização e da função da educação infantil. Uma delas, envolvendo o conceito de maturação, considerava que a linguagem escrita só deveria ser ensinada na 1ª série, pois as crianças poderiam ser prejudicadas em aprendizagens posteriores, caso não estivessem suficientemente amadurecidas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de uma pré-escola com “objetivos em si mesma”, como apontou Kramer (1987). Nesse caso, caberia à pré-escola apenas promover atividades lúdicas, sem manifestar compromisso explícito com

a alfabetização das crianças. Contrapondo-se a esta, havia a idéia de que a alfabetização deveria começar na pré-escola, onde as crianças seriam devidamente treinadas para copiar, juntar letras, discriminar sons, ou seja, seriam preparadas para enfrentar as dificuldades que porventura viriam a encontrar na 1ª série do então 1º grau. Refere-se aqui a uma pré-escola com função preparatória.

Essas duas posições serviram apenas “[...] para radicalizar a discussão da alfabetização na pré-escola e polarizar as opiniões das professoras” (SOUZA, 1989a, p. 23). Elas não trouxeram contribuição que permitisse esclarecer as dúvidas a respeito da redefinição da função da pré-escola em relação ao processo de alfabetização nem ajudaram a compreender a questão, em voga na época, que envolvia a dificuldade de as crianças, principalmente das camadas populares, aprenderem a ler e escrever, por partirem da idéia de que, para alfabetizar, basta ensiná-las a codificar e decodificar. Revelando sua opção teórica pela perspectiva construtivista, Souza (1989a, p. 23) considera necessário “[...] conhecer o que a própria criança tem a nos dizer sobre a sua maneira de aprender a ler e a escrever e, também, como ela começa a construir a sua compreensão sobre a linguagem escrita, estas são as verdadeiras questões que nos apontam para um trabalho inovador na pré-escola”.

Tal qual o texto de Souza (1989a), a posição assumida por Maluf (1987) sintetiza as discussões realizadas em plena década de 1980 a respeito da relação entre alfabetização e educação infantil e aponta a direção que tal discussão tomaria nos anos seguintes, quando da conceituação do fenômeno do letramento, mas diferencia-se dos demais textos por situar tal discussão no âmbito de um grave problema social: o analfabetismo no Brasil. Para tanto, provoca reflexões sobre o significado da palavra “analfabeto”, sobre os dados estatísticos divulgados à época pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre o índice de analfabetismo da população brasileira e sobre a relação entre linguagem, ideologia e poder. É neste quadro que Maluf (1987, p. 134) discute os conceitos e preconceitos envolvidos na questão da alfabetização na pré-escola, vendo-a “[...] como um fato social, sujeito aos movimentos da história e da sociedade”. Para a autora, a pré-escola brasileira teria um papel importante a desempenhar na luta contra o analfabetismo.

Já naquela época, Maluf (1987) salientava que tal questão não era nova, mas havia se colocado de forma mais intensa e radicalizada em meados da década de 1980, por causa do movimento de redefinição do conceito de alfabetização. Tal como Souza (1989a), Maluf (1987, p. 133) mostrou como essa discussão havia se polarizado, revelando quão complexa ela era, pois envolvia a redefinição da função da educação infantil. De um lado, havia os que consideravam dever da pré-escola apenas cuidar das crianças para que posteriormente elas

“[...] florescessem, desabrochassem como flor em um jardim”. A linguagem escrita não estaria presente nessa pré-escola. Era preciso, nas palavras da autora, “[...] fazer a assepsia da pré-escola, livrando-a de letras, cartazes ou livros que possam, eventualmente, provocar na criança o desejo de aprender a ler”. Do outro lado, havia os que consideravam dever da pré-escola preparar a criança para a aprendizagem da leitura e a escrita com o intuito de minimizar os problemas de repetência e evasão do 1º grau.

Para Maluf (1987), a pré-escola desempenha um papel fundamental na aprendizagem da linguagem escrita, principalmente para as crianças a partir dos 5 anos provenientes das camadas populares, cujos pais ou responsáveis têm baixo ou nenhum nível de escolaridade e que tiveram pouco contato com a linguagem escrita. Cabe-lhes promover: “estimulação visual com o sistema gráfico; interação cooperativa favorecedora da comunicação; possibilidade de representar a sua fala significativa através da escrita; oportunidades de manuseio espontâneo de símbolos gráficos significativos” (p. 141).

De acordo com Maluf (1987), são muitas as experiências de contato com a linguagem escrita que a pré-escola pode promover. A ênfase deve recair sobre a leitura, porque é uma “[...] atividade que pode tornar-se mais motivadora por possibilitar maiores descobertas e é mais simples, no sentido de não exigir a motricidade fina necessária para escrever” (p. 141). Fundamentando-se na perspectiva construtivista, salienta que as atividades envolvendo a escrita devem ser favorecidas inicialmente por meio do desenho, da pintura e de tentativas de escrita, que devem ser acompanhadas pelo professor no sentido de compreender as etapas de construção da escrita pelas quais a criança está transitando. Conforme a autora, cabe, ainda, à pré-escola

[...] oferecer modelos e solicitar mudanças no sistema escolar, ao menos ao nível das primeiras séries, de modo que estas revejam suas práticas e atendam melhor às características e necessidades da criança, que não perdeu a necessidade de brincar, movimentar-se e fantasiar só porque chegou aos bancos escolares (MALUF, 1987, p. 141-142).

As reflexões referentes ao papel da pré-escola diante do processo de alfabetização apresentadas por Rego (1992) vão em direção às expostas anteriormente. De acordo com a autora, como consequência dessa nova forma de se conceber o processo de alfabetização, o papel da pré-escola foi redimensionado, passando a ser de sua responsabilidade “[...] favorecer o acesso das crianças à linguagem escrita, privilegiando o seu sentido social” (REGO, 1992, p. 45).

O título do artigo de Kramer e Abramovay (1985), “Alfabetização na pré-escola:

exigência ou necessidade”, indicado como tema para palestra no ano anterior pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, denuncia a forma polêmica com que tal questão estava sendo vista nos estabelecimentos de ensino que trabalham com crianças com idade inferior à estipulada para ingressar no então 1º grau. Característico do momento em que se discutia não apenas a validade de se desenvolver um trabalho de alfabetização na pré-escola, mas também o próprio conceito de alfabetização e a função da educação infantil, as autoras apresentam seus argumentos a respeito do título de seu artigo:

[...] não há contradição entre necessidade e exigência da alfabetização na pré-escola. Ao contrário, é a necessidade que provoca a exigência. O reconhecimento dessa exigência enquanto uma aspiração legítima, seja dos pais, seja dos professores, seja das crianças, implica em olharmos para as crianças como seres sociais e não apenas como indivíduos que se desenvolvem e se preparam para se tornar adultos um dia (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 103)

Kramer e Abramovay (1985) iniciam seu artigo discutindo a função da pré-escola. Segundo elas, os pais (das diferentes classes sociais) são unânimes em vincular a pré-escola ao início do ensino da leitura e da escrita. As famílias das classes populares, afirmam as autoras, têm consciência “[...] do pouco tempo que as crianças permanecerão na escola de 1º grau, bem como das funções de preparação e socialização que a pré-escola pode exercer” (1985, p. 103).

No entanto, entre pesquisadores e professores não há consenso, dizem elas. Há os que não consideram válido investir em pré-escola; os que questionam os resultados obtidos com a pré-escola e o seu alto custo; os que “[...] defendem a educação pré-escolar como capaz de prevenir os problemas e os fracassos da 1ª série, principalmente através da preparação” (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 104). As autoras, contudo, se posicionam a favor de a pré-escola ter uma função pedagógica:

A nosso ver, a pré-escola tem uma função pedagógica que se manifesta não só através da valorização dos conhecimentos que as crianças já possuem, mas também através da aquisição de novos conhecimentos. Nem inútil, nem capaz de resolver os problemas futuros, nem tampouco importante em e por si própria, a pré-escola tem sim um papel a cumprir. Reconhecidos seus limites e os critérios necessários para conferir qualidade ao trabalho pedagógico nela desenvolvido, a pré-escola pode significar uma contribuição efetiva à escola de 1º grau (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 104).

Nesse sentido, Kramer e Abramovay (1985) salientam que as formas de representação

e expressão sobre o mundo, acompanhando o processo de desenvolvimento da criança, vão se diversificando e complexificando: de motoras e sensoriais (ação, movimento) para simbólicas (imitação, fala, desenho) e destas para codificadas (leitura e escrita). Portanto, a aprendizagem da leitura e da escrita consiste em uma parte de um amplo processo. Sendo a alfabetização compreendida dessa forma, dizem elas, pode-se concluir que a pré-escola pode duplamente contribuir para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, na medida em que mostra para a criança a possibilidade de ler e escrever e promove a aquisição gradativa de novas formas de representação e interpretação do mundo.

Para definir o papel da pré-escola em relação ao processo de alfabetização, Kramer e Abramovay (1985) chamam a atenção para a função social que envolve a aprendizagem da linguagem escrita, principalmente para as crianças oriundas das camadas populares: “Ela é um dos instrumentos que permite o acesso aos conhecimentos da cultura dominante, que é uma das condições para a real democratização do ensino”. Dessa forma, a pré-escola exerce um papel importante em relação ao processo de alfabetização: “[...] garantir a compreensão, por parte das crianças, do que é a leitura e a escrita e, ainda, favorecer a auto-confiança das crianças na sua capacidade de aprender a ler e escrever” (1985, p. 105). Isso requer um trabalho sistemático, dirigido, dinâmico e criativo, afirmam as autoras.

Alguns dos textos publicados, principalmente a partir de meados da década de 1990 (Ávila, 1995; Abramowicz, Wajskop, 1999), pautados nas perspectivas teóricas já apontadas, que, naquele momento, se disseminavam por todo o território nacional, apesar de com força e apoio diferentes, retomam a discussão sobre o papel da educação infantil em relação à alfabetização das crianças. Fazem isso com o objetivo de propor (quando sugerem algum trabalho) ou justificar (quando relatam alguma experiência) uma prática pedagógica à luz de um conceito amplo de alfabetização. Ávila (1995), por exemplo, recorre às discussões desenvolvidas por Kramer e Abramovay (1985) para responder ao questionamento inicial de seu texto sobre ser ou não a pré-escola o melhor momento para se iniciar a alfabetização.

Do artigo de Kramer e Abramovay (1985), Ávila (1995) retoma, inicialmente, a questão das funções que a pré-escola poderia assumir: desnecessária para uns, para alguns capaz de preparar as crianças para a 1ª série e de prevenir os fracassos no 1º grau e, ainda, para outros, com objetivos próprios e responsável pelo desenvolvimento global das crianças. Depois, sinteticamente, reapresenta a dualidade que, na década de 1980, se estabelecia entre pré-escolas privadas e públicas: as primeiras alfabetizam suas crianças, as segundas negam essa possibilidade. Por fim, destaca a concepção de alfabetização apresentada por Kramer e Abramovay (1985), como processo destituído de um momento específico para acontecer, mas

que tem início quando a criança se expressa por gestos ou palavras, e confirma a idéia de que não existe impedimento teórico que justifique não desenvolver um trabalho com a leitura e a escrita na pré-escola.

Mais para justificar uma prática pedagógica do que para buscar respostas à polêmica instaurada em razão da necessidade de redefinir o papel da educação infantil, Ávila (1995) recorre às idéias de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre ser a questão da alfabetização na pré-escola um problema mal colocado. Diz isso porque tanto os favoráveis quanto os contrários à alfabetização na pré-escola partem do pressuposto de que cabe ao adulto decidir o momento mais adequado para o início de tal processo. Ao pressuposto de que a alfabetização começa quando o adulto decide, Ferreiro e Teberosky (1985) contrapõem a tese de que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita muito antes de entrarem na escola e sem que ninguém determine quando elas devem começar.

Dez anos separam o texto de Ávila (1995) do de Kramer e Abramovay (1985) e do de Ferreiro e Teberosky (1985). Não cabe aqui comparar a profundidade com que os primeiros tratam a questão em relação a Ávila. Mas é importante salientar que Kramer e Abramovay (1985) e Ferreiro e Teberosky (1985) fundamentam-se em concepções de alfabetização diferentes. O texto de Ávila (1995), apesar de não esclarecer isso, apresenta os frutos dessa discussão em forma de relatos de experiência nos capítulos que seguem ao seu no livro *O espaço pedagógico* (RODRIGUES; AMODEO, 1995).

Também Abramowicz e Wajskop (1999) retomam a polêmica entre alfabetizar ou não na pré-escola. As autoras, utilizando linguagem simples e direta, muitas fotos e ilustrações, respondem a algumas questões relacionadas ao fazer educativo com crianças em instituições de educação infantil e afirmam que “[...] não existe o porquê de se perguntar se as creches devem ou não ensinar a ler e escrever, pois essa é uma aprendizagem que já se iniciou no ambiente social” (1999, p. 65). As crianças que vivem em meios urbanos já deram início à aprendizagem da leitura e da escrita, pois tal conhecimento está espalhado por todas as partes desse ambiente, dizem as autoras. Elas interagem com a escrita por meio de livros, nas relações com pais e irmãos, etc. No entanto, Abramowicz e Wajskop (1999) salientam que as crianças do meio rural ou cujos pais e familiares não lêem nem escrevem têm menos contato com a leitura e a escrita. Mas, apesar disso, de alguma maneira, elas já deram início a tal aprendizagem quando ouvem histórias e pelo enfrentamento das dificuldades encontradas no universo em que vivem. Ao afirmarem isso, as autoras aproximam o conceito de alfabetização do de letramento.

4.3.3 Alfabetização e letramento: processos indissociáveis e interdependentes

Os textos que fazem referência ao conceito de letramento para redefinir a função da educação infantil são recentes, sendo todos publicados a partir de 2001. Eles são reflexos do movimento que busca diferenciar os processos de alfabetização e letramento, reconhecendo-os como distintos, mas indissociáveis e interdependentes. No entanto, nem sempre tais processos são vistos dessa forma pelos autores dos textos ora analisados, apesar de mencioná-los.

Usufruindo das discussões a respeito do conceito de letramento, cujo início data da década de 1980 com aumento significativo a partir da década de 1990, alguns autores dos textos selecionados para esta investigação (JUNQUEIRA FILHO, 2001; OSTETTO, 2004) consideram que a educação infantil não deve se preocupar com o processo de alfabetização das crianças. Diferenciando-a do processo de letramento, tais autores concebem a alfabetização como aprendizagem da leitura e da escrita enquanto técnicas.

Junqueira Filho (2001), por exemplo, considera que uma das funções da educação infantil é atender as demandas das crianças em relação à leitura e à escrita, mas não lhe cabe assumir o compromisso de alfabetizá-las até o final desse período de escolaridade. Para Junqueira Filho (2001), o início da alfabetização na educação infantil só tem sentido se as crianças derem indícios de interesse pela linguagem escrita. Não se deve “nadar contra a corrente” nem “forçar a barra”, expressões utilizadas por ele. Segundo o autor,

Isso não quer dizer, no entanto, que estamos fugindo da raia, ou que não é da nossa responsabilidade atender as demandas das crianças em relação à leitura e à escrita. Ao contrário, devemos estar preparados para responder às crianças à altura de sua curiosidade – para não desperdiçarmos suas potencialidades, para não lhes negar o conhecimento a que têm direito, para não desanimá-las e confundi-las, nem empobrecê-las nas suas iniciativas de se relacionar com a complexidade do mundo (JUNQUEIRA FILHO, 2001, p. 141).

Por outro lado,

[...] também não podemos nos fazer de desentendidos, fingindo que não estamos nos dando conta do interesse das crianças pelas questões relativas à leitura e à escrita, porque decidimos, a priori, que estas questões devem ser trabalhadas apenas a partir da primeira série do primeiro grau. Até lá, finjo que não ouço, não vejo, não sei e nego às crianças o direito que elas têm de receber informações a respeito de uma linguagem através da qual, ao

explorá-la junto com seus colegas e mestres, terá a possibilidade de se relacionar consigo mesmo e com o mundo numa outra qualidade de interação (JUNQUEIRA FILHO, 2001, p. 142-143).

Ostetto (2004), no texto “Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil”, parte do livro *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão* (OSTETTO; LEITE, 2004), compartilha da mesma posição teórica do autor anteriormente mencionado. Ela acredita que há lugar na educação infantil para a escrita, pois a concebe como um instrumento cultural; porém afirma não ser função desse nível de escolaridade alfabetizar as crianças, se alfabetização for concebida como aprendizagem de técnicas que envolvem a leitura e a escrita.

A escrita como tantos outros objetos culturais, também está presente na educação infantil. Todavia, para aproximar mais as crianças desse objeto simbólico de nossa cultura, não precisamos lançar mão daquele ditado antigo “a letra com sangue entra”, passando lições enfadonhas de copiar as letras, decorar o alfabeto, seguir o modelo, escrever na linha etc. Será útil não esquecer, jamais, que a função primeira da educação infantil não é a alfabetização, aqui entendida como aquisição da base alfabética, sistemática e continuamente desenvolvida no ensino fundamental (OSTETTO, 2004, p. 85).

Ciente de que letramento é um conceito multifacetado, o que torna difícil atribuir-lhe uma definição única e precisa, podemos dizer que alguns dos autores⁸⁸ do material bibliográfico selecionado o compreendem como estado ou condição do sujeito imerso no mundo da escrita, reconhecendo ora sua dimensão individual, ao considerá-lo importante para a vida do sujeito, ora sua dimensão social, ao concebê-lo como um fenômeno cultural.

Nicolau (2003), no texto “Reflexões sobre as várias dimensões de atuação do professor de educação infantil na estimulação da aquisição da leitura e escrita pelas crianças”, que compõe o livro *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância* (NICOLAU; DIAS, 2003), tomando por base as orientações oferecidas pelo RCNEI referentes não apenas às linguagens oral e escrita, mas incluindo também as outras áreas que envolvem o conhecimento de mundo (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática), afirma que a educação infantil tem um importante papel no processo de desenvolvimento da criança. Essa delimitação em áreas é apenas formal, diz a autora, diante da impossibilidade de tratar as linguagens oral e escrita isoladamente. Isso ocorre porque

⁸⁸ São eles: Nicolau (2003); Mello (2005); Faria (2005); Britto (2005).

[...] as atividades que estimulam o movimento, a formação de conceitos matemáticos, a compreensão de relações entre a sociedade e a natureza, a música e as artes visuais valem-se das linguagens verbal e não-verbal, ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento dessas linguagens (NICOLAU, 2003, p. 208).

A autora parte do princípio de que “[...] a educação infantil propicia condições para a criança se desenvolver pessoal e socialmente mediada pela construção do conhecimento cultural” (NICOLAU, 2003, p. 207). Por isso, afirma que cabe à educação infantil estimular a aprendizagem da leitura e da escrita, incluindo-a num processo mais amplo – o letramento –, e destaca o papel do professor desse nível de escolaridade como estimulador do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente para crianças de 4 a 6 anos, aproximadamente. Nas suas palavras:

Estimular o pré-escolar à aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe partir do universo vocabular das crianças, de seus interesses, experiências de vida, expectativas e inquietações, e, portanto, considerar a alfabetização um processo de compreensão do sistema de escrita, inserido em outro processo mais amplo que implica a aprendizagem da linguagem escrita e de seus usos possíveis – o letramento; conseqüentemente, do valor simbólico da linguagem enquanto veículo de cultura (NICOLAU, 2003, p. 227-228).

Tratando a linguagem escrita como atividade cultural complexa, Britto (2005), para definir o papel da educação infantil em relação aos processos de alfabetização e de letramento, retoma o debate sobre a cultura escrita. Para ele, é na perspectiva dessa cultura que o debate sobre alfabetização e letramento na educação infantil ganha sentido. O autor equaciona essa questão do seguinte modo:

[...] inserir a criança no mundo da escrita é mais que alfabetizá-la, se entendermos por alfabetização apenas o domínio do código; ou é iniciar a alfabetização, se compreendermos por alfabetização a inclusão em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e de formas de conhecimento. Nessa lógica, o processo de letramento (ou alfabetização) começa antes do ensino fundamental e não se interrompe sequer com a terminalidade da escolaridade regular. Letramento (ou alfabetização), nesse sentido, significa viver no mundo da escrita, dominar os discursos da escrita, ter condições de operar com os modos de pensar e produzir da cultura escrita (BRITTO, 2005, p. 17).

Em razão disso, o autor considera ser grande o desafio de definir o papel da educação infantil em relação aos processos de alfabetização e letramento:

O grande desafio da educação infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização, construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito.

Antecipar o ensino das letras sem trazer o debate da cultura escrita para o cotidiano é desrespeitar o tempo da infância e sustentar uma educação tecnicista, em que predominam o mito da precocidade e o mito da superespecialização, alimentados pela lógica da competitividade (BRITTO, 2005, p. 16-17).

Mello (2005) conceitua letramento como inserção do sujeito na cultura escrita. Fundamentando-se nos estudos desenvolvidos por Vigotski, afirma que a educação infantil deveria assumir o letramento das crianças como uma de suas funções, deixando a tarefa de alfabetizá-las (e letrá-las) para o ensino fundamental.

Se entendermos o conceito de letramento como se referindo ao processo de inserção do sujeito no mundo da cultura escrita de forma que perceba a escrita como um instrumento cultural complexo, ou seja, letramento não como sinônimo de aprendizagem de letras, sílabas ou palavras, mas como compreensão da função social da escrita que possibilite sua utilização não como uma técnica, mas como um instrumento da cultura que permite a comunicação e o registro da expressão e do conhecimento, eu diria que Vygotsky defenderia o letramento para as crianças até 6 anos, e para as crianças entre 6 e 10 anos, a alfabetização com letramento (MELLO, 2005, p. 40).

A referida autora critica a concepção de educação infantil que, ao defender a antecipação da escolarização, propõe o início do ensino da leitura e da escrita o mais cedo possível. Para ela,

[...] tal escolarização precoce ocupa o tempo da criança na escola e toma o lugar da brincadeira, do faz-de-conta, da conversa em pequenos grupos quando as crianças comentam experiências e conferem os significados que atribuem às situações vividas. Para esses pais e professores, quanto mais cedo a criança é introduzida de modo sistemático nas práticas da escrita, melhor a qualidade da escola da infância. Essa prática de antecipação de escolarização sustenta-se na idéia de que quanto mais cedo a criança se transformar em escolar e se apropriar da escrita, maiores suas possibilidades de sucesso na escola e na vida, e maior o progresso tecnológico do país (MELLO, 2005, p. 24-25).

Para sustentar essas críticas, a autora parte das contribuições da perspectiva histórico-cultural sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Salienta que as pesquisas realizadas por Vigotsky e colaboradores sobre o desenvolvimento da escrita na criança trazem elementos que contribuem para esclarecer o papel da educação infantil em relação aos

processos de alfabetização e letramento. Com base nesses estudos, Mello (2005) resume a maneira como a escrita deve ser apresentada à criança da seguinte forma:

1. que o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela,
2. que a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa,
3. que a necessidade de aprender a escrever seja natural, da mesma forma como a necessidade de falar,
4. que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras (MELLO, 2005, p. 40).

No texto “Sons sem palavras e grafismos sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil”, parte do livro *O mundo da escrita no universo da pequena infância* (FARIA; MELLO, 2005), Faria (2005) compartilha do mesmo posicionamento teórico de Mello (2005). A autora afirma que a educação infantil “[...] não precisa antecipar ou reproduzir nem a casa, nem a escola, tampouco o hospital”, como fora na sua origem, aqui no Brasil. Ao considerar a educação infantil como o único momento em que as crianças terão oportunidade de exercitar outras possibilidades de argumentar e de se comunicar sem ser com a linguagem oral e escrita, Faria discute a função desse nível de escolaridade e reafirma a necessidade de uma pedagogia voltada para a educação das crianças pequenas que priorize outras formas de linguagem.

Numa sociedade como a nossa, que prioriza a palavra, o discurso, o único momento em que as crianças têm possibilidade de exercitar outras formas de argumentação, de conversa, sem ser com as palavras, com o discurso e com a escrita, é na primeira etapa da educação básica. Então, eu vou propor o “ensino” ao contrário.

É democrático oferecer as oportunidades para as crianças aprenderem a ler e a escrever, não tenho dúvida. Mas é democrático também oferecer as oportunidades de trabalhar as outras 99 linguagens⁸⁹, que não é função da escola. A função da escola é trabalhar com a leitura e a escrita. Nessa direção vai outra provocação: pensar uma pedagogia da educação infantil sem conteúdo escolar (FARIA, 2005, p. 126).

Não se trata de uma pedagogia sem conteúdo, mas sem conteúdo escolar, diz a autora. “Educação infantil não é ensino infantil” (FARIA, 2005, p. 137, grifos da autora). Para ela, os profissionais que atuam na educação infantil e não estão habituados a estudar sobre alfabetização e letramento, muitas vezes assumem como sua tarefa alfabetizar as crianças em

⁸⁹ Referindo-se ao poema *Ao contrário, as cem existem* de autoria de Loris Malaguzzi. Loris foi secretário de educação da cidade da Reggio Emilia. Neste poema ele afirma que todas as pessoas têm cem linguagens, mas que quando crianças 99 dessas linguagens são roubadas, restando apenas a fala e a escrita (EDWARDS, 1999).

função do desejo dos pais ou de ordem de superiores. Por isso, afirma a autora, é necessário conhecer os processos de alfabetização e letramento, esclarecer seus significados, para verificar sua contribuição para a educação infantil.

4.4 Orientações metodológicas

Entre os textos selecionados para a realização desta investigação, é significativa a quantidade dos que trazem orientações metodológicas sob a forma de sugestão de trabalho ou de relato de experiência com o intuito de auxiliar o professor de educação infantil a encaminhar sua prática, tendo em vista os processos de alfabetização e letramento.

Nos textos publicados na década de 1980 as orientações metodológicas são poucas e breves, geralmente sob a forma de exemplos, situadas nas conclusões ou nos meandros de questões teóricas que envolvem a redefinição do conceito de alfabetização e da função da educação infantil. As poucas orientações metodológicas encontradas nesses textos anunciavam a necessidade de buscar novos caminhos para o trabalho pedagógico na educação das crianças pequenas em relação à alfabetização, que, naquele momento, começava a ser compreendida em sentido amplo. Aliás, esta foi a marca dos textos publicados a partir de meados da década de 1990, pois usufruíram das contribuições tanto da perspectiva construtivista, quanto da histórico-cultural para a compreensão do processo de alfabetização. Muitas vezes, como justificativa para propor ou relatar uma prática planejada e sistematizada que envolvia a linguagem escrita, tais textos retomavam reflexões a respeito da função da educação infantil e reafirmavam a importância da redefinição do conceito de alfabetização. Somente em alguns textos, todos publicados a partir de 2001, foram incluídas orientações referentes ao processo de letramento.

A seguir, apresentaremos pontualmente as orientações metodológicas mais significativas e com maior frequência trazidas por esses textos, tais como: a *função social da linguagem escrita*, a necessidade de envolver a criança em um *ambiente alfabetizador*, a importância da realização de *tentativas de escrita e de leitura* e de um trabalho que explore a escrita e a leitura dos *nomes próprios*, a articulação entre *diferentes linguagens* e a necessidade de oportunizar às crianças situações de *produção e interpretação de textos*.

Salientamos que as orientações ora apresentadas não estão dessa forma divididas em seus textos de origem. A classificação aqui exposta tem apenas a função de facilitar ao leitor visualizá-las e compreendê-las.

4.4.1 Função social da linguagem escrita

Reflexões sobre a função social da linguagem escrita com o intuito de orientar metodologicamente o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na educação infantil marcaram os textos publicados a partir de meados da década de 1990 analisados nesta investigação. Muitos autores desses textos afirmaram que o primeiro passo em direção à alfabetização das crianças, compreendida em sentido amplo, requer explorar as funções sociais da linguagem escrita⁹⁰.

Orientações semelhantes foram encontradas nos textos de Junqueira Filho (2001), Nicolau (2003) e Mello (2005), desta vez enriquecidas com as reflexões derivadas das pesquisas que possibilitaram a conceituação do processo de letramento e refletiram o movimento de diferenciação deste fenômeno do processo de alfabetização. Com isso, podemos afirmar que, seja concebendo a alfabetização como um processo que se inicia antes do ingresso da criança na 1ª série do ensino fundamental, seja concebendo-a como aprendizagem de técnicas necessárias para ler e escrever em consonância com um processo maior denominado letramento, tais autores foram praticamente unânimes em considerar a exploração das funções sociais da escrita como fator indispensável tanto para alfabetizar, quanto para letrar.

Segundo Mello (2005), pautando-se em premissas da teoria histórico-cultural, é necessário envolver as crianças em processo de alfabetização em atividades que esclareçam as funções sociais da linguagem escrita porque as novas gerações se apropriam dos instrumentos culturais criados pelos homens ao longo da história à medida que os usam para realizar atividades para os quais foram criados. De acordo com essa tese, diz a autora, para aprender a ler e escrever, é necessário utilizar a escrita, considerando o fim para o qual ela foi criada, ou seja, registrar as experiências da vida, expressar sentimentos, comunicar-se, entre outras funções.

Perez (1993), Abramovicz e Wajskop (1999), Manrique (1997) e Sampaio (1993a) contribuem para a discussão dessa questão com reflexões sobre a importância da imersão das crianças no mundo da palavra. Perez (1993) inicia seu texto esclarecendo a diferença entre crianças que vivem imersas no mundo da palavra e crianças cuja escrita não faz parte de suas

⁹⁰ São eles: Junqueira Filho (2001); Nicolau (2003); Mello (2005); Perez (1993); Abramovicz, Wajskop (1999); Manrique (1997); Sampaio (1993a); Frangella (1999); Neves, Almeida, Tunes (1994); Ostetto (2004); Cavalcanti (1997).

vidas. A autora lembra que as crianças provenientes de meios urbanos e de classe média apresentam desde cedo interesse pela linguagem escrita, pois estão cotidianamente expostas a situações nas quais essa linguagem está revestida de sentido e significado.

A criança que está exposta a experiências interessantes sobre a linguagem escrita – com materiais para escrever, oportunidade de falar e perguntar, disponibilidades do outro para ouvi-la e responder às suas perguntas, contato permanente com livros, palavras escritas, números e experiências positivas com a leitura, desenvolve seu interesse e curiosidade, construindo conhecimentos sobre a escrita, pois esta está incorporada à sua atividade cotidiana. Ler e escrever é tão natural quanto andar e falar (PEREZ, 1993, p. 78).

A situação é bem diferente para as crianças da zona rural ou de setores urbanos socialmente marginalizados, salienta Perez (1993, p. 79):

De um modo geral, a criança das classes populares não dispõe de materiais para ler e escrever, não possui lápis, papel, livros e revistas para manipular. Muitas vezes não tem qualquer relação com a escrita em sua atividade cotidiana, quando muito possui uma relação precária – cartazes, placas, anúncios – que faz parte do universo social urbano. O que não lhe permite conhecer o valor da escrita e suas múltiplas funções. Por outro lado, na família não aparece a necessidade do uso da escrita – embora sejam grandes as expectativas de seus pais em relação ao aprendizado da leitura e da escrita (PEREZ, 1993, p. 79).

A autora destaca que esse aspecto é de suma importância porque, como a aprendizagem de todo conhecimento, a aprendizagem da leitura e da escrita depende tanto das atividades superiores do sistema nervoso, quanto das experiências do sujeito. Desse modo, para aprender a ler e escrever, são essenciais as experiências da criança com a linguagem oral e escrita que estão relacionadas com a necessidade de ler e escrever.

Abramovicz e Wajskop (1999) iniciam essa discussão propondo uma atividade para ser desenvolvida com um grupo de crianças com idade entre 4 e 6 anos, que consiste em registrar, por meio da escrita ou de desenhos, o que viram em um passeio em torno da escola. A partir daí, apresentam duas possibilidades de descrição de tal passeio em conformidade com o contexto vivido pelas crianças: meio urbano e rural. As crianças que vivem em meios urbanos encontrarão a palavra escrita por toda parte, diferentemente daquelas que vivem em meios rurais, onde o mundo da escrita é menos presente. A partir dessa atividade, as autoras refletem sobre as diferentes vivências e as diversidades culturais e lingüísticas que podemos encontrar entre as crianças que freqüentam uma mesma instituição de educação infantil.

Essas diferenças devem ser levadas em consideração ao se pensar em trabalhar a leitura e a escrita com essas crianças. Elas afirmam isso porque “[...] as crianças se aproximam, aprendem e vivem relações muito diversas com a leitura e a escrita” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 65).

Na mesma direção estão as observações feitas por Manrique (1997) e Sampaio (1993a). As crianças que vivem em ambientes alfabetizados, diz Manrique (1997) no texto “No caminho rumo à escrita e à leitura” que compõe o livro *Educação infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização*, Manrique (1997) constata que as crianças provenientes de ambientes alfabetizados têm oportunidade de observar e participar desde a mais tenra idade de situações que envolvem a leitura e a escrita. “Estas adquirem significado quando os adultos ressaltam explicitamente o que estão fazendo, quando esclarecem o propósito da atividade e quando as estimulam a descobrir e reconhecer as escritas presentes no meio ambiente” (MANRIQUE, 1997, p. 66). No entanto, as crianças das classes populares, diferentemente das oriundas da classe média, expostas diariamente à escrita como forma de representação, não vivenciam, em seu cotidiano, situações relacionadas à leitura e à escrita, diz Sampaio (1993a). Ela lembra que este é um dos problemas das crianças que não conseguem aprender a ler e escrever: “a escola, ignorando que ela não traz, como a criança da classe média, a aprendizagem da escrita como valor, se descuida de mostrar o valor da escrita para essas crianças” (SAMPAIO, 1993a, p. 60). Por isso, é importante esclarecer as funções da escrita para a criança em processo de alfabetização, como ressaltam Frangella (1999), Neves, Almeida e Tunes (1994) Sampaio (1993a) e Ostetto (2004).

Frangella (1999), no texto “Com a palavra, a escrita!”, publicado no livro *Infância e educação infantil* (KRAMER, 1999), ao discutir a necessidade de a escola tratar a linguagem escrita como prática social e não apenas como saber escolar, afirma ser necessário “[...] trazer à tona as funções e os usos sociais da escrita e, tendo isso como premissa, possibilitar às crianças encontros efetivos com a linguagem escrita, visando não instrumentalizar, mas incorporar a escrita como prática cultural de registro e comunicação” (FRAGELLA, 1999, p. 67).

As considerações de Ostetto (2004) seguem a mesma linha de raciocínio, ao advertir que a educação infantil não pode, tal como acontece no ensino fundamental, transformar a linguagem escrita em um objeto escolar. Nas suas palavras:

É preciso, antes de tudo, não esquecer que a escrita está dentro da escola porque está fora dela, no mundo: a escrita não é um objeto escolar! É

igualmente necessário pensar na função social da escrita: para que ler e escrever? Para fazer as lições escolares? Para repetir a palavra da professora? Para cumprir um objetivo escolar, destituído de sentido (OSTETTO, 2004, p. 85).

Por isso, na educação infantil, “mais do que ensinar a criança a reproduzir as letras, é preciso garantir que ela compreenda *o que é e para que serve* ler e escrever” (OSTETTO, 2004, p. 93). Nesse sentido, é importante que ela presencie atos, situações concretas e reais de leitura e escrita, diz a autora.

Neves, Almeida e Tunes (1994), autoras do artigo “A escrita vista como um processo evolutivo”, publicado pela revista *Criança*, lembram que a linguagem escrita é uma prática social e significa o esforço da humanidade para representar a linguagem oral. Por esse motivo, a criança precisa aprender em que situações sociais ela pode ser utilizada e quais as suas funções. Assim, lembra Sampaio (1993a, p. 56), uma escola que “prioriza a língua vinculada estritamente ao sistema de normas se divorcia da linguagem, esvaziando-a de sentido”. Ao contrário, “uma escola que opte por favorecer a apropriação da linguagem escrita prioriza situações de interação em que a escrita seja utilizada na plenitude de suas funções sociais”.

Abramovicz e Wajskop (1999) e Cavalcanti (1997) apresentam em seus textos diversos trabalhos desenvolvidos em turmas de educação infantil relatados pelas professoras para enviar aos pais ou para divulgá-los. Nesses relatórios, fica patente a idéia de que, para as crianças refletirem sobre a linguagem escrita e suas diferentes funções sociais, é importante o contato constante com diversos materiais que contenham a escrita. Então, para a criança se envolver significativamente com a escrita, cabe à escola proporcionar-lhe o acesso a outros textos que circulem em ambientes não-escolares. Segundo Abramowicz e Wajskop (1999, p. 65-66), no processo de alfabetização, as crianças precisam ter acesso a diferentes materiais escritos e aprender que

[...] escrevemos e lemos por diversas razões: para receber e dar informações, para transmitir recados, para ler bulas de remédios, receitas médicas e holerites, para registrar nossas vidas, nossas emoções e sentimentos, para nos instruir, porque gostamos e temos prazer, porque às vezes somos obrigados... e, simplesmente, porque sim.

O professor pode inspirar-se em situações que ocorrem fora da escola para criar situações de aprendizagem escolar. Por meio de atividades que envolvam a escrita e a leitura em situações reais de uso, e não em situações artificiais e sem significado, os alunos podem

refletir sobre a serventia e o modo como é utilizada a língua escrita na vida, segundo a professora Fernanda Flores, em um dos relatórios apresentados por Cavalcanti (1997). Isso ocorre, por exemplo, quando elas escrevem textos portadores de mensagens que podem ser lidas por outras pessoas, como a professora, outras classes, seus familiares, outros colegas. Desse modo, as crianças adquirem conhecimentos sobre como se escreve e aprendem por que e para quê escrevemos.

Em outro relatório apresentado por Cavalcanti (1997), a professora Paula Stella afirma ser necessário conversar com as crianças sobre a utilidade do registro como apoio à memória e sobre a possibilidade de se estabelecer comunicação por meio da escrita. Para isso, é necessário planejar e promover situações nas quais as crianças se sintam incentivadas a fazer uso da escrita como instrumento de comunicação. Em uma dessas situações, seus alunos escreveram uma carta para um amigo da classe que havia mudado de turno. Segundo a professora, eles aprenderam que, por meio da escrita, é possível estabelecer uma correspondência com indivíduos não presentes e que é necessário adequar a mensagem às circunstâncias.

Por meio desses relatos, é possível observar que as atividades realizadas em relação à linguagem escrita não tinham um caráter estritamente escolar, pois destacavam a funcionalidade da escrita nas situações de aprendizagem propostas, aproximando-se do processo de letramento. Como decorrência, as crianças desde cedo aprenderam que a linguagem escrita pode ser utilizada para comunicar-se, obter novas informações, apreciar a escrita como manifestação cultural e artística, entre outras funções (CAVALCANTI, 1997).

Exemplificando a aproximação entre as questões que envolvem o conceito de letramento e as reflexões sobre as funções sociais da escrita, trazemos algumas sugestões fornecidas por Nicolau (2003). Partindo da acepção que Paulo Freire confere à leitura da palavra mundo, a autora afirma que as experiências de vida das crianças, bem como suas manifestações e representações revelam seu grau de letramento, ou seja, indicam o que elas sabem sobre as funções da escrita e seus significados. Cabe à instituição de educação infantil criar inúmeras situações para aproximar, cada vez mais, as crianças das funções e dos significados da linguagem escrita, como as sugeridas a seguir:

Essa aproximação às funções e aos significados da escrita é mais marcada quanto mais as crianças são estimuladas a ouvir histórias contadas e lidas, folhear e ler imagens de livros de histórias com e sem textos, inventar histórias, dramatizando-as, recontando-as, respondendo a questões e/ou se expressando nas linguagens que preferirem; a descobrir o significado de cartazes afixados nos estabelecimentos comerciais e nas ruas; a comentar

acerca dos programas de televisão assistidos; a relatar ocorrências observadas na pré-escola e fora de seu âmbito, representando-as por meio de suas múltiplas formas expressivas, inclusive valorizando as muitas oportunidades que o jogo teatral oferece; a avaliar situações decorrentes de seus jogos e brincadeiras, enfim, a conversar e a representar sobre tudo, inclusive sobre seus familiares, suas vidas e expectativas (NICOLAU, 2003, p. 213).

Pactuando com essa idéia, Junqueira Filho (2001) afirma que, no processo de aprendizagem da leitura e escrita, as crianças precisam entender ‘por que se deve aprender a ler e escrever’, ‘para que se deve aprender a ler e escrever’, ‘qual a utilidade dessa linguagem na vida cotidiana’, ‘qual é o sentido da leitura e da escrita na vida das pessoas’, enfim qual a função social da escrita.

Se o adulto aprende, através das dificuldades impostas pela realidade como a negativa ou a exclusão diante de trabalhos melhores, para os quais é preciso saber ler e escrever; ou na rotina diária, quando precisa tomar um ônibus, escrever uma carta ou deixar um bilhete para alguém, preparar uma lista de supermercado ou entender as anotações que o dono do armazém faz na sua caderneta; ou ainda entender os termos de um documento que requer sua assinatura, firmando contratos ou acordos, entre outros exemplos –, qual o sentido e o valor de saber ler e escrever na sociedade em que vivemos, é preciso, em relação às crianças, discutir o valor dessa linguagem tanto na vida delas – presente, imediata, cotidiana –, quanto os motivos pelos quais ela existe neste planeta (JUNQUEIRA FILHO, 2001, p. 142).

Ele salienta a importância de o professor organizar, na rotina escolar, situações em que as crianças leiam e escrevam, explorando as relações entre a utilização da linguagem escrita e a organização do mundo em que vivem. Sugere aos professores que, juntamente com seu grupo de crianças, confeccionem livros de história ou sobre assuntos que tenham estudado; estabeleçam correspondência com colegas da própria turma, com outras turmas e com turmas de outras escolas; confeccionem convites; realizem atividades de culinária (que exigem a leitura e o registro de receitas); organizem um livro de coletânea de poemas; criem agendas com endereço, telefone e data de aniversário dos amigos; confeccionem jornais e revistas.

4.4.2 Ambiente alfabetizador

Em complemento às orientações metodológicas relacionadas à necessidade de

explorar a função social da escrita junto às crianças na educação infantil, alguns autores⁹¹ indicam a necessidade de promover um ambiente que dê sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, um ambiente alfabetizador. Cíntia Fondora, em um relatório enviado para os pais de seus alunos, que compõe o livro de Cavalcanti (1997, p. 32), elaborou uma definição para ambiente alfabetizador:

Um ambiente alfabetizador é aquele no qual a criança assiste a inúmeros e diferentes atos de leitura e escrita, ouve diferentes tipos de leitura, vê ilustrações de livros, arrisca escrever como pode (onde a língua escrita tem um papel de destaque na rotina das pessoas). Algumas pessoas podem conviver com este ambiente em suas casas, mas ele também pode ser criado na escola.

O ambiente da sala de aula deve ser organizado de forma a oferecer diversas oportunidades para que as crianças possam obter informações sobre a língua (em textos escritos afixados nas paredes, por exemplo), para alimentar sua curiosidade até mesmo em momentos em que o professor não está orientando ou interferindo no trabalho (CAVALCANTI, 1997).

Sampaio (1993a) considera que, principalmente para as crianças das classes populares, “[...] a pré-escola precisa ser um espaço onde a criança tenha contato com a leitura e a escrita. Onde possa pensar sobre o que representa e de que modo se comunica através da escrita. Onde a leitura e a escrita possam ser utilizadas com sentido” (1993a, p. 61). Para justificar a necessidade de um ambiente alfabetizador, ou seja, de um ambiente que favoreça a aprendizagem da leitura e da escrita, Sampaio (1993a), fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural, afirma que, tal como na aprendizagem da fala, para aprender a ler e escrever, é necessário que a leitura e a escrita sejam importantes para a vida da criança.

No texto intitulado “Ambiente alfabetizador na pré-escola: uma construção”, capítulo do livro *Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio* (GARCIA, 1993b), Sampaio (1993b) relata o processo vivido por algumas crianças em situações de escrita de bilhetes ou cartas para os pais, para exemplificar o que seria um ambiente alfabetizador. Nesse trabalho, as crianças discutiram coletivamente, com a mediação do professor, sobre diferenças entre carta e bilhete; como iniciar uma carta e um bilhete; a estrutura desses textos; o preenchimento de envelope (destinatário e remetente) etc. Segundo Sampaio (1993b, p. 40), por meio dessa atividade, as crianças adquiriram, com sentido e prazer, conhecimentos de várias áreas, tais como: Geografia, Língua Portuguesa, Matemática.

⁹¹ São eles: Cavalcanti (1997); Sampaio (1993a; 1993b), Abramowicz, Wajskop (1999); Neves, Almeida, Tunes (1994); Guedes, Barreiros (1999); Perez (1993).

Assim, “o ambiente alfabetizador ultrapassou as portas das salas de aula, os muros da escola e superou limites, estendendo-se até a rua”.

No dizer de Sampaio (1993b), a escrita de cartas e bilhetes para os pais tornou-se uma “atividade plena de sentido”, uma vez que houve uma grande mobilização em torno de tal tarefa. “Nesse processo, as crianças não apenas estavam realizando uma atividade extremamente significativa, como estavam, concretamente, se alfabetizando. Estavam utilizando a linguagem escrita para se expressarem e se comunicarem” (SAMPAIO, 1993b, p. 36).

Abramowicz e Wajskop (1999, p. 65) salientam a importância de a leitura e a escrita estarem presentes não apenas nas salas de aula, mas também em todos os locais da creche. Para elas, “[...] as creches podem ajudar a intensificar e a multiplicar os momentos de relação com tal conhecimento, criando inúmeros ambientes, que, não sendo exclusivamente alfabetizadores, propiciam formas de apropriação desse conhecimento”.

Outro exemplo relatado por Sampaio (1993b) de situação de aprendizagem da linguagem escrita carregada de significado que mobilizou as crianças foi a leitura dos nomes das ruas e estabelecimentos comerciais encontrados no caminho até o correio, onde postaram as cartas e os bilhetes por eles escritos. Ampliando a questão do sentido, Sampaio (1993b, p. 39) sublinha que

Não é apenas a alfabetização que precisa ter sentido – qualquer aprendizagem só se dá de fato quando o sentido está presente. Só assim se verifica a mobilização do sujeito enquanto totalidade: razão, sensação, sentimento, intuição, imaginação estão presentes quando a atividade tem sentido .

Ambiente alfabetizador é, portanto, aquele em que as atividades referentes à linguagem escrita fazem sentido para as crianças, ou seja, estão repletas de significado. Por isso, a autora critica práticas que fragmentam a linguagem escrita em frases, palavras, sílabas e letras isoladas e chama atenção para a necessidade de que as atividades concernentes à aprendizagem da linguagem escrita realizadas na educação infantil estejam envoltas de sentido.

Neves, Almeida e Tunes (1994), ao analisarem os índices elevados de insucesso, principalmente nas primeiras séries das escolas públicas brasileiras, tal como Sampaio (1993b), criticam a forma sem vida com que a escola lida com a linguagem escrita, limitando a criança a escrever somente o que seu conhecimento ortográfico possibilita. Trata-se da supremacia da forma sobre o conteúdo e o desejo de se expressar, dizem as autoras. Segundo

as autoras, a escola desconsidera o processo evolutivo pelo qual a criança passa, ao aprender a ler e escrever. Em poucas palavras: a aprendizagem da linguagem escrita pela criança é desprovida de sentido.

“Cartas sobre leitura e escrita na pré-escola ou a formação de narradores: uma paixão nas entrelinhas” é o título do texto escrito por Guedes e Barreiros (1999), capítulo que pertence ao livro *Infância e educação infantil* (KRAMER et al, 1999). Guedes, em carta enviada a Barreiros⁹², destaca que, sob orientações de professores e trocas de experiência com colegas de curso e de trabalho, reformulou sua prática, enfatizando atividades que permitissem contato com textos literários e várias situações significativas de uso da linguagem escrita. Passou, então, a utilizar a escrita em situações plenas de sentido: “Escrevíamos os nomes dos personagens de que gostávamos, receitas de comidas que fazíamos, nomes de amigos, letras de músicas prediletas, cartas a pessoas com quem queríamos nos comunicar, bilhetes para nos lembrarmos de coisas importantes, etc” (GUEDES; BARREIROS, 1999, p. 31).

Barreiros, ao responder a correspondência de Guedes, afirma ter recorrido ao pensamento de Paulo Freire para justificar a necessidade de o trabalho com a linguagem escrita ter sentido para a criança. Parafraseando Freire, afirma que as crianças precisam “*escrever* a sua vida, *ler* a sua realidade” (GUEDES; BARREIROS, 1999, p. 33). Ao atuar como supervisora pedagógica, Barreiros discutiu com profissionais da pré-escola diferentes concepções a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita. Esses estudos ajudaram-na a definir o trabalho na pré-escola visando à “promoção da intimidade das crianças com a língua que usamos para escrever”. Para tanto, muitas estratégias foram criadas. Eis algumas:

[...] compartilhar a leitura de histórias, poemas, notícias de jornal; consultar calendários, cardápios, a agenda escolar; questionar cartazes, placas, rótulos, instruções; copiar receitas, letras de música; elaborar convites, cartões de felicitação; enviar telegramas, postais, trocar bilhetes, cartas, redigir avisos, lembretes; buscar informações em dicionários, enciclopédias, livros didáticos; criar oralmente textos com características de contos tradicionais e acompanhar o registro da professora; analisar a escrita do próprio nome, entre outros (dos colegas, das professoras, dos familiares, de personagens prediletos) (GUEDES; BARREIROS, 1999, p. 35).

Perez (1993) insiste na necessidade de a aprendizagem da leitura e da escrita acontecer de forma significativa:

⁹² Este texto difere dos demais pela forma epistolar com que diferentes questões são discutidas pelas autoras. A opção por tal forma se deve ao desejo das duas correspondentes em mostrar que o processo de formação acontece na interlocução.

Para a aprendizagem da leitura e da escrita é imprescindível que a criança esteja envolvida em situações significativas que viabilizem o “fluir do significado”. Que lhe sejam oferecidas oportunidades de produzir e criar suas histórias, desenvolvendo e estimulando assim o seu discurso oral e sua competência narrativa (PEREZ, 1993, p. 106).

Ela recorre aos ensinamentos de Celestin Freinet, para reforçar a idéia de aprendizagem da linguagem escrita com sentido:

A criança, ao interagir com a escrita, apreende o seu sentido e significado social. Aprender a linguagem escrita é experimentar, usar, praticar, conhecer, criar. Só se aprende algo realizando esse algo; é lendo e escrevendo que a criança aprende a ler e a escrever (PEREZ, 1993, p. 88).

Para exemplificar uma aprendizagem que envolve a linguagem escrita plena de sentido e significado, Perez (1993) relatou um trabalho realizado na escola onde atuava, que consistia em escrever cartas para as professoras em comemoração ao seu dia e enviá-las pelo correio. Ela contou quão prazerosa foi a realização dessa produção, uma vez que as crianças sabiam que estavam escrevendo para alguém que iria receber e ler a carta, e verificou avanços em direção à apreensão da escrita.

4.4.3 Nomes próprios

Explorar a escrita de nomes próprios tornou-se uma prática comum relatada por alguns autores dos textos aqui analisados. Segundo Sampaio (1993a), as crianças, quando chegam à pré-escola, já sabem que têm um nome que pode ser exposto para o grupo. É por meio da exploração da escrita e leitura dessas palavras que as crianças podem confrontar as diferenças entre a grafia de seus nomes e dos nomes dos colegas, adquirindo, dessa forma, conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Por essa razão, Pérez (1993) considera fundamental explorar a escrita do nome próprio no processo de alfabetização. Trabalhar o nome próprio da criança é, conforme a autora:

[...] incorporar sua [da criança] história ao contexto pedagógico, trazendo-a para o cotidiano da sala de aula. O nome está ligado a uma história de vida e a uma identidade pessoal e particular. O trabalho com o nome permite que se estabeleça no espaço da sala de aula a articulação individual/coletivo (PEREZ, 1993, p. 96).

Trabalhos envolvendo os nomes das crianças, realizados por algumas professoras, foram relatados por Cavalcanti (1997) e Ávila (1995). Fernanda Flores realizou um conjunto de atividades a partir da leitura e escrita dos nomes das crianças de sua turma, as quais estão registradas em um dos relatórios que compõem o livro de Cavalcanti (1997). Ela explica que identificar e escrever os nomes de seus colegas tornou-se um desafio para as crianças. Daí a importância de criar situações em que elas presenciem a leitura e a escrita dos nomes dos integrantes da turma; escrevam o seu nome e o dos colegas nos papéis em que desenham, nos avisos que vão para casa; leiam cartões para saber em que lugar cada criança deve se sentar; leiam diariamente a lista de nomes dos alunos da classe para anotar aqueles que estão presentes e os que estão ausentes (chamada). A autora ressalta que, para auxiliar a escrita do próprio nome e o dos colegas, é necessário afixar, em lugar visível, fichas onde esses nomes estejam escritos (CAVALCANTI, 1997).

Em outro relatório que integra o livro de Cavalcanti (1997), Ana Claudia Rocha conta que explorou a escrita e a leitura dos nomes das crianças que compunham sua turma, utilizando como estratégia jogos de bingo, memória, mico, brincadeiras de roda, entre outras. Seu objetivo era “[...] que os nomes das crianças da classe constituíssem um conjunto de palavras conhecidas, ou melhor, um repertório comum de palavras estáveis que pudessem ser uma fonte rica de investigações, pesquisa e informações” (CAVALCANTI, 1997, p. 49). Ela salienta que estabilizar a escrita do nome implica reconhecer quais são as letras que o compõem e em que ordem devem ser registradas. Para fundamentar seu trabalho, a professora cita as justificativas elaboradas por Ferreiro e Teberosky (1985) para o desenvolvimento de um trabalho que envolva a escrita e o reconhecimento de palavras estáveis ou modelos:

1. O modelo dá informação à criança sobre as letras, tanto de sua forma convencional como do valor qualitativo, diferenciador e indicador da presença de uma palavra.
2. O modelo dá informação sobre a quantidade de letras necessárias para escrever o nome;
3. O modelo dá informação sobre a variedade, posição e ordem das letras em uma escrita convencional;
4. Finalmente, o modelo serve de ponto de referência para confrontar as idéias das crianças com a realidade convencional da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985 apud CAVALCANTI, 1997, p. 49-50).

Cavalcanti (1997) explica que, no processo de alfabetização, é necessário desenvolver atividades que propiciem o entendimento do sistema alfabético de nossa língua. Trata-se de atividades por meio das quais as crianças aprendem a escrever algumas palavras convencionalmente, independentemente das hipóteses que estejam levantando acerca da

linguagem escrita. À medida que essas atividades são desenvolvidas, a escrita de algumas palavras se estabiliza, passando a servir como fonte de informações para o registro de outras. São chamadas de palavras estáveis, pois constituem “[...] palavras que as crianças são capazes de escrever e ler antes mesmo de dominarem a base alfabética, dando a impressão aos mais desavisados de que já são capazes de ler e escrever convencionalmente qualquer coisa” (CAVALCANTI, 1997, p. 57).

A autora sugere algumas atividades que tenham por objetivo tornar estáveis a escrita do nome próprio e de outras palavras, igualmente significativas para o grupo, tais como nomes de colegas, animais, personagens de histórias:

[...] confeccionar cartazes, produzir agenda telefônicas com nomes e números de telefones de todas as pessoas da nossa classe, realizar jogos como bingos, memórias, brincadeiras como caça-palavras (em diagramas ou no interior de textos) e, ainda, produzir listas dos mais diferentes tipos para os mais diversos fins (CAVALCANTI, 1997, p. 57-58).

Estabilizada a escrita dos nomes próprios, as crianças começam a fazer comparações entre um registro e outro: “Olhe a letra de fulano!” Em um primeiro momento do aprendizado, são as letras iniciais dos nomes que mais chamam a atenção das crianças, que passam a reconhecê-las, fazendo referência ao nome de algum colega. Cavalcanti (1997, p. 59) transcreve a fala de uma criança para exemplificar como as crianças interagem entre si e utilizam a escrita de palavras estáveis como fonte de informação para registrar outras palavras: “Para escrever palavras que a gente não sabe é só pensar nos nomes das crianças da classe e ver se dá para usar uma parte deles. Por exemplo, se tiver que escrever GATO, lembra do começo do nome do GABRIEL”.

Situações semelhantes foram expostas por Ávila (1995) cujo texto, tal como o de Cavalcanti (1997), é composto por relatos de experiências. Em um desses relatos, a autora conta que as crianças, ao confeccionarem um livro intitulado “Álbum da vida”, cujas primeiras páginas consistiam no registro dos nomes das crianças, pais, irmãos e professora, “[...] fizeram muitos comentários e relações sobre as letras de seus nomes, reconhecendo as que eram iguais às dos colegas, às dos nomes do pai, da mãe, da professora” (ÁVILA, 1995, p. 49). Em outro relato, Ávila (1995, p. 47) expõe como uma criança de 5 anos relacionou as letras iniciais de seu nome com as iniciais de outra palavra muito significativa, pois era o título do projeto que estavam desenvolvendo: “O “Di” de dinossauro é o mesmo que o meu “di” (ÁVILA, 1995, p. 47).

4.4.4 Tentativas de escrita e leitura

Dos autores pesquisados, vários fazem referência à necessidade de a criança em processo de alfabetização ter oportunidades de realizar tentativas de escrita e leitura⁹³. Perez (1993, p. 101-102) salienta a importância de as crianças ainda não alfabetizadas tentarem escrever para se expressarem e para conhecerem a escrita:

Na aprendizagem da leitura e da escrita é importante que a criança se sinta encorajada a utilizar a escrita como um veículo para sua expressão criadora, mesmo que ainda não domine o código convencional, pois é escrevendo que a criança vai construindo conhecimentos sobre a escrita.

A criança, mesmo que não domine o código convencional da escrita, é capaz de utilizá-lo com sentido, na medida em que se vale dos conhecimentos que possui para dizer o que pensa de forma original e criativa.

Alguns autores denominam esse exercício de tentativa de escrita, outros de escrita espontânea. Segundo Manrique (1997, p. 70), é a escrita

[...] na qual a criança escreve ‘como sabe’; não é corrigida mas estimulada, como forma de fomentar a segurança. Como não precisam obedecer ordens notacionais (gráficas, ortográficas ou outras), as crianças podem desenvolver estratégias de geração e tradução de suas idéias em linguagem escrita.

Nesse sentido, Abramowicz e Wajskop (1999) afirmam que, por meio da escrita espontânea, as crianças exercitam a escrita, criam hipóteses, inventam, repetem e copiam. Fundamentadas na perspectiva construtivista, as autoras salientam que, nesse momento do processo de aprendizagem da linguagem escrita, “não existe erro”, devendo a educadora aceitar e respeitar as tentativas de escrita das crianças, mesmo que estejam distantes da escrita convencional.

Em uma de suas cartas, Guedes relata a Barreiros (1999) que sentia segurança nas propostas de trabalho que visavam a desenvolver uma relação das crianças com o mundo da leitura e da escrita, tais como:

[...] construção coletiva do registro de uma história, ilustrando-a e transformando-a em livro; num grande bloco (“livro da vida”), registros de nossas experiências, aventuras vividas no quintal; escrita de cartas, bilhetes, convites, dentro de situações reais, de modo a evidenciar o sentido e o uso

⁹³ São eles: Rego (1992); Perez, (1993); Sampaio (1993a); Manrique, (1997); Cavalcanti, (1997); Abramowicz, Wajskop (1999); Guedes, Barreiros (1999).

social desses materiais; leitura de diversos tipos de texto, chamando atenção para suas especificidades (título, autor, parte escrita, ilustração, orientação da esquerda para a direita); leitura de histórias em cartelas, desafiando o grupo a recontá-las e colocá-las na ordem (GUEDES; BARREIROS, 1999, p. 40).

No entanto, tal segurança diminuía quando as atividades envolviam aspectos formais da linguagem escrita, principalmente quando “fazer do seu jeito”, expressão por ela utilizada, já não era suficiente diante da necessidade de escrever de forma socialmente aceita. Frente às escritas espontâneas das crianças, que até então tinham suas experiências, seus saberes, suas produções valorizadas, achava difícil dizer que “daquele jeito não era possível ler”. Vejamos como a autora revela seu impasse:

Para mim, o grande desconforto decorria de ser necessário lidar com o socialmente convencionado e, ao mesmo tempo, considerar realmente as hipóteses e produções infantis de modo construtivo: fazendo as crianças desvelarem os segredos da escrita com interesse, curiosidade e, acima de tudo, garantido a todas o mesmo sentimento apaixonado que via em seus olhos quando virávamos princesas e príncipes no quintal (GUEDES e BARREIROS, 1999, p. 41).

Uma das soluções encontrada por Guedes estava relacionada diretamente ao incremento de situações que envolviam a escrita espontânea, tanto com as crianças do último nível da educação infantil, como com crianças de três, quatro e cinco anos de idade, as quais devem ter oportunidades de tentar escrever e observar situações nas quais o professor atua como escriba. As tentativas de escrita produzidas por essas crianças permitiram à autora reconhecer algumas das hipóteses por elas levantadas e os níveis estabelecidos por Ferreiro e Teberosky (1985) a respeito da psicogênese da escrita.

Apesar de as tentativas de escrita terem sido amplamente difundidas, Rego (1992) adverte ser necessário tomar alguns cuidados em relação à sua produção, pois, na pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky (1985), elas foram utilizadas como instrumento para diagnosticar a forma como a criança representa o seu pensamento por meio da escrita, não tendo fins didáticos. Pautada na perspectiva histórico-cultural, a autora alerta sobre a realização de tentativas de escrita, pois, na prática pedagógica, houve uma distorção desse tipo de recurso: por ser espontânea, acreditou-se que não seria necessário (nem salutar) que o professor interviesse na produção da criança.

Para avançar em direção à escrita convencional, cabe ao professor propor situações nas quais as crianças tenham oportunidade de experimentar a escrita e discutir, problematizar e responder às perguntas por elas feitas sobre esse exercício, afirmam Abramowicz e

Wajskop (1999). Nesse sentido, solicitar que a criança leia o que escreveu, desde o início do trabalho, tem um sentido pedagógico: sem desqualificar o trabalho da criança, a professora está ensinando que, enquanto ela não se apropriar do código formal, não será compreendida por ninguém e não poderá usar a escrita como forma de comunicação, diz Sampaio (1993a).

O exercício de tentar escrever deve vir acompanhado do de tentar ler, não apenas a sua produção, mas também os demais textos registrados convencionalmente. Tal exercício, chamado pseudoleitura, é, segundo Cavalcanti (1997, p. 26), o “[...] ato de imitar a leitura a partir de um texto que [as crianças] conhecem de memória”. Tal exercício possibilita analisar, entre outros aspectos, as relações entre a linguagem oral e a escrita. Enfim, pseudoleitura é

[...] o mesmo que fingir saber ler. Essa simulação muitas vezes se transforma em situação de pesquisa por parte do aluno, que tenta relacionar as partes gráficas que vê no texto com as partes orais que segmenta em sua fala. Essa simulação pode contribuir para que características da escrita se tornem observáveis para os alunos: semelhanças e diferenças, desenho, traçado da letra. Mas o mais importante, em atividades deste tipo, é o esforço das crianças em relacionar logicamente a escrita à fala e vice-versa (CAVALCANTI, 1997, p. 26).

Poemas, canções, parlendas e trava-línguas são textos muito utilizados no ensino da linguagem escrita, pois têm sentido e significado para os alunos, devido a sua forma divertida e ritmada, além de serem facilmente memorizados pelas crianças, possibilitando a recitação e a realização de pseudoleituras (CAVALCANTI, 1997). Até as crianças que ainda não sabem ler declamam o texto que dominam de memória como se estivessem lendo. De acordo com a autora, a leitura de textos memorizados pelas crianças é importantíssima no processo de alfabetização, por ser uma atividade que favorece a compreensão do funcionamento alfabético de nosso sistema de escrita. Manrique (1997, p. 69), complementando o pensamento de Cavalcanti, considera que o mais importante é que “quando uma criança ‘faz de conta que lê’, [...] percebe-se a si mesma como um leitor e o próprio sentimento de confiança e segurança promove seu interesse e o prazer por aquilo que faz”.

4.4.5 Produção e interpretação de textos

Nos textos publicados na década de 1990, foram encontradas referências a respeito da necessidade de a criança em processo de alfabetização, esteja ela na educação infantil ou no ensino fundamental, ter oportunidade de tentar escrever e realizar pseudoleituras. Em

complemento a esses estudos, outros autores (STEYER, 2001; SCHMIDT, MARQUES, COSTA, 2003; BRITTO, 2005) dedicaram parte de suas reflexões à importância de as crianças, desde pequenas, terem oportunidade de produzir e interpretar textos. Isso significa que as crianças da educação infantil não apenas podem tentar escrever, mas também são capazes de produzir textos; não apenas podem realizar pseudoleituras, mas também são capazes de ler e interpretar textos.

Produzir textos é uma atividade que as crianças podem realizar sem necessariamente dominar o código alfabético, dizem Schmidt, Marques e Costa (2003). À medida que as crianças têm contato com textos escritos, adquirem informações sobre a estrutura dessa forma de linguagem, verificando suas diferenças em relação à linguagem oral, percebendo que diferentes textos possuem sintaxe e estrutura também diferentes, que existem tipos e tamanhos variados de letras, que o texto pode vir acompanhado de ilustrações etc. Por conta disso, elas “podem registrar seus textos seguindo as próprias formulações que já elaboraram sobre a escrita, ainda que distante da escrita formal, assim como o professor pode exercer o papel de 'escrivão' dos textos elaborados oralmente por elas” (SCHMIDT; MARQUES; COSTA, 2003, p. 198).

Foi o que Steyer (2001) comprovou em um minucioso estudo cujas reflexões colaboraram para ampliar a forma de conceber a leitura e a escrita na educação infantil. Respalhada pela psicogênese da linguagem escrita, a autora realizou um estudo detalhado sobre a forma como as crianças em idade pré-escolar escreviam textos. Para tanto, deteve-se na análise dos seguintes aspectos:

- ♦ Utilização da folha para escrever: a autora verificou que a maioria das crianças entre 5 e 6 anos, para escrever um ditado, utilizava a folha, posicionando-a na horizontal, mas para escrever um texto, posicionava-a na vertical. Ditado e texto constituíram-se em modelos prévios de textos que as crianças, mesmo em idade pré-escolar, já haviam incorporado, concluiu Steyer (2001).
- ♦ Orientação da escrita na folha: as crianças da pré-escola apresentaram orientações distintas para a escrita de um ditado de palavras ou frases (alinhamento em colunas, de cima para baixo) e para a escrita de um texto (como um todo único, escrito de cima para baixo e da esquerda para a direita).
- ♦ Diagramação textual (como as crianças organizavam o texto no espaço da folha): ao tentarem montar uma frase cujas palavras estavam escritas separadamente em cartões, todas as crianças, embora tivessem alinhado tais cartões de formas diferentes, o fizeram de maneira contínua, não deixando espaços entre os cartões. Isso significa que

as crianças apresentam uma concepção de que, ao se escrever uma frase, as palavras devem ser alinhadas horizontalmente.

- ♦ Separação entre as palavras: no registro escrito de um texto livre ou de uma história, as crianças não separavam as palavras umas das outras, mas o faziam utilizando várias linhas. Isso mostra que, para a maioria das crianças, “há uma relação entre 'escrever um texto e escrevê-lo em várias linhas' mesmo que ainda não o façam separando as palavras” (STEYER, 2001, p. 160). As crianças apresentaram uma tendência para escrever sem separações entre as palavras ou com apenas uma separação. Segundo a autora, isso significa que elas ainda não haviam estabelecido uma relação entre escrever uma frase e escrevê-la separando as palavras umas das outras.
- ♦ Pontuação: dependendo do que lhes fora proposto, as crianças em idade pré-escolar ora não utilizavam nenhum sinal de pontuação, ora os colocava indistintamente no início, no meio ou no final da frase. Algumas crianças diziam que alguns sinais eram letras, principalmente o ponto de interrogação, de exclamação e a vírgula (confundidos respectivamente com o i, 6, e). Steyer (2001) concluiu que a maioria das crianças sabe que, para escrever um texto, usamos sinais de pontuação, mas ainda não aprenderam como nem quando utilizá-los.

Na mesma pesquisa, Steyer (2001) se propôs a investigar as concepções de leitura e de interpretação de texto apresentadas pelas crianças. Diante de uma série de livros de história, investigou se as crianças sabiam o que era um livro de história e se eram capazes de diferenciá-lo de outros tipos de livro, se podiam identificar as capas dianteiras e traseiras dos livros e quais indícios utilizavam para estabelecer relação entre uma história e um portador de texto (código de barras, pelo folhear, ilustrações, nome do livro, nome do autor, logotipo da editora, nomes de outros livros que pertencem à mesma coleção, margens, paginação). A autora constatou que as crianças conseguem interpretar um texto, mesmo que essa interpretação ainda não seja convencional, e verificou que a criança se empenha ativamente nessa tentativa de interpretação, buscando um sentido para os atos de escrita de outras pessoas.

Com base nos resultados obtidos, a autora concluiu que as crianças da educação infantil são capazes de produzir e interpretar textos. Para ela, a criança é um “[...] sujeito ativo, ao mesmo tempo leitor e escritor, produtor e interpretador de textos, protagonista de uma relação interativa e criativa com o texto” (STEYER, 2001, p. 153). Em vista disso, a autora afirma ser perfeitamente possível propor situações de produção e interpretação de texto para as crianças da educação infantil.

Seguem a mesma direção as observações feitas por Britto (2005). Para ele, a leitura é geralmente entendida como “[...] processo de enunciar em voz alta ou para si mesmo o texto impresso” (BRITTO, 2005, p. 17). No entanto, salienta o autor, tal conceito precisa ser ampliado porque, ao lermos, não apenas decodificamos a escrita, mas, principalmente, interagimos intelectualmente com o discurso escrito. Isso quer dizer que não é necessariamente obrigatório usar o sentido da visão para ler um texto; podemos utilizar a audição para estudar um texto escrito enunciado em voz alta por outra pessoa. É o que ocorre quando uma criança ouve uma história contada/lida por alguém. Com base nessas reflexões, Britto (2005) confirma sua posição a respeito da relação entre os processos de alfabetização e letramento e a educação infantil:

Pode-se dizer que, na educação infantil, ler com os ouvidos é mais fundamental do que ler com os olhos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interação, na interlocução, no discurso escrito organizado, com suas modulações prosódicas próprias, como também aprende a sintaxe escrita e aprende as palavras escritas. Somente assim podemos considerar que a alfabetização (ou o letramento) é uma condição fundamental da educação infantil (BRITTO, 2005, p. 19).

Portanto, para que as crianças se sintam leitoras e usufruam dos prazeres da leitura, não é necessário que estejam alfabetizadas, afirma Deheinzelin (1990) no artigo intitulado “A condição humana ou leitores e escritores na pré-escola”, publicado pela revista *Idéias*. Cabe ao professor mediar esse ato, lendo-lhes textos de boa qualidade. Um contato íntimo das crianças, desde a pré-escola, com uma linguagem escrita de qualidade é de suma importância para o processo de alfabetização, salienta a autora.

Schmidt, Marques e Costa (2003, p. 199) também afirmam que as crianças podem realizar leituras de textos antes de dominarem o código alfabético:

Tal como a escrita prescinde, temporariamente, do domínio do código alfabético, a leitura pode ser realizada por antecipações sobre seu conteúdo com base nas ilustrações, no conhecimento do portador, no assunto, entre outros – assim como também pode ser realizada pelo professor ou por alguém que já conheça o funcionamento do sistema alfabético.

As autoras ressaltam que a leitura de textos diversos ajuda as crianças a conhecer as diferentes formas de estruturá-los e suas características específicas. Por meio da leitura de textos diversificados, aprendem também que eles possuem finalidades diferentes, como as exemplificadas a seguir: prazer – texto literário; orientação prescritiva de procedimentos –

receita; informação sobre novidades – notícia; expressão de sentimento ou solicitação – carta.

É por meio do trabalho de produção e leitura de textos que a criança alcançará o domínio do código alfabético, dizem Schmidt, Marques e Costa (2003). Respaladas na psicogênese da linguagem escrita, elas lembram que as crianças são capazes de elaborar hipóteses sobre a língua escrita, as quais são constantemente desequilibradas pelo contato sistemático com a escrita formal, levando a uma melhor compreensão do nosso sistema de escrita alfabético. “A possibilidade de pensar sobre a escrita, de comunicar suas hipóteses e de contar com a compreensão da importância desse processo por parte do professor provavelmente as levará ao domínio do código alfabético” (SCHMIDT; MARQUES; COSTA, 2003, p. 200).

Simultaneamente ao trabalho de pensar sobre a escrita, visando ao domínio do código alfabético, deve ocorrer um trabalho que objetive o aprofundamento do nível de letramento das crianças. Schmidt, Marques e Costa (2003) e Steyer (2001) afirmam que, para isso, é necessário que as crianças tenham contato com a maior diversidade possível de textos que circulem na sociedade para observar e conhecer seus diferentes aspectos formais e que, concomitantemente, seja desenvolvido um trabalho sistemático e contínuo com alguns tipos de textos selecionados.

4.4.6 Diferentes linguagens

Alguns autores dos textos analisados que concebem o processo de alfabetização de forma ampla e contínua (SAMPAIO, 1993a; PEREZ, 1993; GUEDES, BARREIROS, 1999) fizeram breves intervenções, defendendo a idéia de que as crianças devem conhecer outras formas de linguagem para ampliar seu universo cultural.

Sampaio (1993a) enfatiza a importância de as propostas de educação infantil destacarem a articulação entre as diferentes linguagens. As crianças precisam ter acesso à linguagem gráfica, gestual, plástica, cinestésica, musical, corporal, televisiva, informática, afirma a autora. Para ela, “[...] a pré-escola é o espaço, por excelência, de iniciação nessas linguagens” (SAMPAIO, 1993a, p. 61), pois, ao desenhar, a criança terá acesso à linguagem pictórica; ao cantar, à linguagem musical; ao modelar, pintar, recortar, colar, à linguagem plástica; ao liberar seus movimentos, à linguagem corporal; entre outras. Assim, “quanto mais a pré-escola abrir para a criança a possibilidade do acesso às diferentes linguagens que estão

postas no mundo, mais o seu universo cultural se ampliará” (SAMPAIO, 1993a, p. 59).

Além disso, o trabalho com diferentes linguagens favorece a aprendizagem da linguagem escrita com sentido e significado. Segundo Perez (1993, p. 101), “através do uso de várias linguagens a criança expande sua atividade, libera suas fantasias, exercita a imaginação, ao mesmo tempo em que constrói conhecimentos sobre a leitura e a escrita, num universo particular repleto de sentido e significado”.

Para exemplificar um trabalho abrangendo diferentes linguagens, Barreiros relata para Guedes (GUEDES; BARREIROS, 1999) uma atividade com poemas que realizou com crianças de classe de alfabetização. Tal atividade foi iniciada com recriações de parlendas e quadrinhas, culminando com a observação das diferenças entre diversos poemas (quantidade de estrofes, rimas, refrão, título). Barreiros sugere que se faça ainda tradução de poemas em outras linguagens, tais como: desenho, pintura ou colagem e gravação de leitura de poemas.

Essa preocupação com as outras formas de o homem representar e se expressar, bem como a relação da escrita com outras linguagens se configurou em uma das questões discutidas pelos autores dos textos analisados que diferenciam os processos de alfabetização e letramento. Ostetto (2004), Faria (2005) e Mello (2005) vêem a linguagem escrita como uma forma a mais de representação entre tantas outras e reforçam o discurso a favor das múltiplas linguagens.

Mello (2005) critica o trabalho que a educação infantil, de uma forma geral, desenvolve junto às crianças, dizendo que, na tentativa de simplificar o processo de aprendizagem da linguagem escrita, retira-lhe sua finalidade e sentido, tornando os seus exercícios enfadonhos, repetitivos e sem vida. Como decorrência, continua Mello (2005), pouco tempo sobra para o desenho, a pintura, a dança, o faz-de-conta, enfim, para as diferentes formas de expressão que constituem as bases necessárias para a aquisição da escrita. Isso não quer dizer, ressalta a autora, que essa linguagem deva ser excluída da educação infantil; deve, antes, ser concebida como mais uma linguagem pela qual as crianças podem se expressar. A autora mostra-se defensora do trabalho com múltiplas linguagens, mas aponta uma possibilidade de equacionar o problema:

Se as crianças puderem conviver com a escrita e com a leitura – realizadas inicialmente pela professora – enquanto vivem muitas experiências significativas – por exemplo, conhecendo o espaço por meio de passeios pelos arredores da escola, pelo bairro, pela cidade; conhecendo pessoas que trabalham na escola, de visita dos pais, mães e avós da turma à escola, de leitura de histórias, de poesias, de audição de música, de filmes; se puderem conhecer mais sobre os assuntos que chamam sua atenção por meio de

observação e experimentação na natureza, leitura, vídeo, conversa com especialistas... e se puderem comentar essas experiências e registrá-las por meio de desenho, pintura, colagem, modelagem, brincadeiras e teatro de fantoches –, a leitura e a escrita constituirão o próximo passo que a criança vai querer dar em seu processo de apropriar-se do mundo (MELLO, 2005, p. 35-36).

Em outras palavras:

[...] se queremos que nossas crianças leiam e escrevam bem e se tornem verdadeiras leitoras e produtoras de textos [...], é necessário que trabalhem profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral por meio de relatos, poemas e música, o desenho, a pintura, a colagem, o faz-de-conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeiras, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila (MELLO, 2005, p. 36).

O pensamento de Ostetto (2004) exemplifica como o discurso a favor das múltiplas linguagens por ela incorporado influenciou sua posição diante da questão relacionada aos processos de alfabetização e de letramento e a educação infantil. Ela questiona se, como educadores, somos multiplicadores de cores ou reprodutores do cinza, ou seja, se priorizamos a linguagem escrita ou abrimos espaço para as demais formas de expressão humana. Como profissionais da educação, é preciso, afirma a autora, alimentarmos nossa imaginação com diferentes linguagens, pois “[...] se minhas linguagens, minhas formas de expressão estão reprimidas, esquecidas, aprisionadas e reduzidas à escrita, como propor para as crianças que vivam suas múltiplas linguagens, dando formas coloridas a suas diferentes expressões? Impossível!” (OSTETTO, 2004, p. 82).

Na mesma linha de raciocínio estão as considerações de Faria (2005), que chama a atenção para a necessidade de rever a formação dos professores, no sentido de serem alfabetizados em outros tipos de linguagens, tais como a pintura e a escultura. Possuindo conhecimentos sobre outras formas de representação utilizadas pelos homens, o professor poderá compreender, por exemplo, que ao modelar com massa, a criança está se expressando. Esta é uma forma de expressão que não utiliza a palavra nem a escrita. Infelizmente, é por conhecermos muito pouco sobre essas formas de representação que não utilizam as letras, que as deixamos do lado de fora da escola, afirma a autora.

Nessas condições, pode a educação infantil ser um “[...] circo colorido, alegre, barulhento, misterioso, envolvente, com muitos cenários, múltiplos personagens”, múltiplas linguagens? questiona Ostetto (2004, p. 85), a partir do poema de Gentileza, musicado por Marisa Monte, segundo o qual “o mundo é uma escola, a vida é o circo”. Nesse circo,

podemos encontrar “[...] diferentes papéis, múltiplos sentidos; novas cenas, encharcadas de linguagens, criadas e recriadas, a cada ato, a cada fato, a cada personagem”. A autora enfatiza a necessidade de mesclar a linguagem priorizada pela escola – a escrita – com as diferentes linguagens do mundo, de modo que outras linguagens componham o cenário da educação infantil. Nas suas palavras:

Antes da escrita, outras linguagens devem ser privilegiadas e desenvolvidas na educação infantil. Se um programa educativo contemplar o ensino sistemático da leitura e da escrita, certamente estará deixando de lado outras linguagens mais essenciais nesse período de vida das crianças (OSTETTO, 2004, p. 85).

É importante que, no cotidiano escolar, sejam proporcionadas às crianças múltiplas formas de representação, expressão e leitura do mundo: oral, plástica, corporal, musical e, inclusive, escrita. O que não pode ocorrer, diz Ostetto (2004), é considerar a escrita a única forma de representação, tornando-a o centro do trabalho pedagógico realizado na educação infantil. Isso implica dizer que o movimento, a dança, o canto, as brincadeiras, o desenho, a pintura, a modelagem não podem ficar em segundo plano e que as crianças não podem deixar de vivenciar as experiências próprias de crianças.

Em suma, consideramos que a análise do material bibliográfico catalogado para esta investigação confirmou a existência de uma estreita relação entre as formas de conceituar os processos de alfabetização e letramento e a função conferida à educação infantil. Verificamos que se conceituada como aprendizagem de um código, a alfabetização não tem espaço na educação infantil. Neste caso, sua função é a de garantir a prontidão necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita. Cabe-lhe realizar exercícios que explorem a coordenação motora, a acuidade visual e auditiva, a orientação espacial e temporal, por meio dos quais as crianças alcançarão um nível de maturidade necessário para o início do processo de alfabetização. As contribuições, principalmente, da perspectiva construtivista e da teoria histórico-cultural, permitiram conceituar a alfabetização como um processo amplo, ou seja, que aborda além da aprendizagem do código, a inserção no mundo da escrita. Seja concebendo a linguagem escrita como um processo em construção ou como uma atividade cultural complexa, as duas perspectivas evidenciaram que a aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se muito antes do ingresso da criança na escola, favorecendo, assim, uma redefinição da função conferida à educação infantil. Cabe-lhe propiciar a aprendizagem da linguagem escrita por parte da criança, por meio de um ambiente alfabetizador, de tentativas de escrita e de leitura, de um trabalho que envolva os nomes próprios e as funções sociais da

escrita. Porém, com o movimento de diferenciação dos processos de alfabetização e letramento, passou a considerar como responsabilidade da educação infantil aprofundar o nível de letramento das crianças. Essas mudanças na forma de definir a função da educação infantil em relação aos processos de alfabetização e letramento instigou-nos a investigar como os professores que atuam nesse nível de escolaridade compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica a respeito desses dois processos. Trata-se da parte empírica desta pesquisa, que apresentaremos a seguir.

5 EDUCAÇÃO INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: concepções de professores

Neste capítulo abordaremos os procedimentos teórico-metodológicos adotados nesta investigação. Salientamos que as reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores serviram de preparação para a parte empírica da presente investigação, dando-nos maior embasamento a respeito do objeto de estudo em questão. Isso não quer dizer que não tenha sido necessário retornar a essas reflexões durante a realização da fase empírica da pesquisa. Muitas foram as vezes em que nos vimos obrigados a debruçar-nos sobre livros, artigos, anotações de leitura com o objetivo de, de posse dos dados coletados, aprofundar as reflexões até então realizadas. É como se existisse um esquema aberto de trabalho, permitindo constante trânsito entre a teoria e a empiria, como afirma André (1989). Além disso,

[...] sem um referencial básico de apoio, a pesquisa pode cair num empirismo vazio e conseqüentemente não contribuir para um avanço em relação ao já conhecido. Por outro lado, a escolha de uma dada perspectiva não deve significar uma orientação pronta e única, mas um dos possíveis caminhos de aproximação do real, e esse caminho pode e deve ser questionado e revisto durante todo o desenrolar da pesquisa. A teoria vai assim, sendo construída e reconstruída ao longo da pesquisa (ANDRÉ, 1989, p. 41).

Concordando com André (1989), Duarte (2002, p. 152) considera que “[...] a confiabilidade e legitimidade de uma pesquisa empírica [...] dependem, fundamentalmente, da capacidade de o pesquisador articular teoria e empiria em torno do objeto, questão ou problema de pesquisa”. Porém, fazer essa articulação não é tarefa das mais fáceis, pois

[...] demanda esforço, leitura e experiência e implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes (DUARTE, 2002, p. 152-153).

Com esse intuito, tendo já apresentado nossas reflexões sobre as funções da educação infantil brasileira contemporânea, os conceitos de alfabetização e letramento e a forma como a produção bibliográfica os discute, demonstraremos a partir de agora, seguindo princípios da pesquisa qualitativa, nossa análise sobre a forma como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela

produção bibliográfica voltada para a educação infantil a respeito dos processos de alfabetização e letramento.

5.1 Problema e hipóteses

Ao longo de nossa experiência profissional, temos observado ora como professora de educação infantil, ora como coordenadora do setor de educação infantil da rede municipal de ensino, ora como professora de prática de ensino de educação infantil, a insegurança e a indefinição dos professores que atuam nesse nível de escolaridade frente às diversas possibilidades de encaminhar a prática pedagógica em relação aos processos de alfabetização e letramento. Em incursões por instituições públicas de educação infantil, por ocasião da orientação e avaliação de atividades de estágio de alunas do Curso de Pedagogia, indagávamos aos professores a respeito de práticas relacionadas à alfabetização e ao letramento realizadas junto às crianças. Era comum recebermos respostas desvinculadas dos aspectos teóricos e metodológicos referentes a esses dois conceitos, tais como: porque as crianças gostam, porque viram alguma colega de trabalho fazer, porque consta no planejamento, porque alguém mandou, porque a colega de trabalho vai fazer, porque ouviu em um curso ou palestra.

Vivenciávamos com relativa frequência essa forma de justificar a prática, considerando-a incompatível com o crescimento, nas últimas três décadas, da produção bibliográfica sobre alfabetização e letramento voltada para a educação infantil. Em razão desse problema, questionamo-nos: como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para a educação infantil a respeito dos processos de alfabetização e letramento?

Vale salientar que essa questão sofreu algumas modificações à medida que estudos sobre a temática foram realizados e novas fontes incorporadas. De acordo com Chizzotti (2000), as questões iniciais relacionadas a um projeto de pesquisa são geralmente revistas e reorientadas a partir do contexto e das informações obtidas pelos sujeitos envolvidos na investigação no decorrer desta. Isso se deve, principalmente, à necessidade de o pesquisador ter conhecimento geral sobre o fenômeno que pretende conhecer com mais profundidade e suporte teórico definido para guiar a sua ação (TRIVIÑOS, 1987).

No projeto inicial desta pesquisa, estabelecia-se, a princípio, que somente o RCNEI seria utilizado como fonte documental. Ao longo da investigação, verificamos, contudo, que

outras fontes documentais portavam informações sobre as funções que a educação infantil contemporânea brasileira havia assumido no decorrer de sua história, devendo, por isso, ser incluídas.

Para a revisão bibliográfica, inicialmente, seriam utilizadas como fontes dissertações e teses desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação, pois nosso objetivo era verificar como a linguagem escrita vinha sendo discutida por pesquisadores envolvidos com a educação infantil. No desenvolvimento do estudo, constatou-se que seria mais adequado ampliar a temática, refletindo sobre os processos de alfabetização e letramento presentes na produção bibliográfica voltada para a educação infantil. Optamos, então, por trabalhar com livros, capítulos de livros e artigos que abordam a questão. Para tanto, levamos em consideração três aspectos: esses textos são portadores de um conhecimento já consolidado; em sua maioria, são textos resultantes de pesquisas desenvolvidas em cursos de mestrado e doutorado; são a esses textos que os professores que atuam na educação infantil poderiam ter acesso.

A pesquisa qualitativa, a medida em que se realizam os estudos, permite além de redefinir e re-delimitar o problema, reformular as hipóteses. Por isso, as hipóteses iniciais podem ser, ao longo do trabalho, deixadas de lado e outras podem surgir, frente a novas informações que, por sua vez, solicitam outros caminhos. Em função disso, as hipóteses inicialmente estabelecidas no projeto sofreram algumas modificações, passando a ser as seguintes:

- ♦ As orientações teóricas e metodológicas a respeito dos processos de alfabetização e letramento chegam aos professores de educação infantil por meio da produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino;
- ♦ O ecletismo teórico característico da produção bibliográfica não ajuda os professores de educação infantil a compreender as orientações sobre os processos de alfabetização e letramento por eles veiculadas;
- ♦ Os professores de educação infantil desconhecem os fundamentos teóricos e metodológicos que justificam as práticas pedagógicas relacionadas aos processos de alfabetização e letramento por elas desenvolvidas.

5.2 *Locus da pesquisa*

A respeito do “locus da pesquisa”, Triviños (1987) oferece dois conselhos, visando ao bom andamento da investigação. O primeiro refere-se à necessidade de o pesquisador conversar com as autoridades diretamente ligadas aos locais onde pretende realizar seu estudo sobre as suas intenções, bem como os objetivos da pesquisa. Em obediência a esse conselho, solicitamos uma reunião com os responsáveis pelo setor de educação infantil da rede municipal de ensino de Maringá, a qual foi realizada no dia 16 de agosto de 2007. Nessa ocasião, explicamo-lhes o objetivo da investigação, que foi autorizada naquele mesmo momento.

Nessa oportunidade, os responsáveis pelo setor indicaram cinco centros municipais de educação infantil (CMEI) dentre os quais seriam escolhidos três, de acordo com o interesse dos professores em participar da pesquisa. Aleatoriamente, visitamos três desses CMEIs para explicarmos nossos objetivos à supervisora e diretora, expormos os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados e verificarmos se havia interesse na sua participação. Todas manifestaram intenção de colaborar com a investigação, porém fazia-se necessário consultar os professores, o que foi realizado em momento oportuno.

O segundo conselho de Triviños (1987) diz respeito à importância de obter informações gerais sobre o local onde se desenvolverá a parte empírica da pesquisa. Por isso, fez-se necessário colher informações sobre as suas principais características. Aproveitamos as visitas aos CMEIs por ocasião das entrevistas e colhemos informações sobre a estrutura física, o quadro de profissionais, a quantidade de crianças atendidas, as rotinas realizadas. Contamos também com as informações contidas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada uma das instituições disponibilizados à pesquisadora pelas respectivas diretoras⁹⁴.

Os três CMEIs que constituem o “locus” desta pesquisa situam-se em bairros periféricos da cidade e prestam atendimento em período integral das 7 às 18:30 horas, de segunda a sexta-feira. Possuem capacidade semelhante: de 150 a 180 crianças, filhas de mulheres que trabalham fora, cuja renda familiar é inferior a três salários mínimos, que moram no bairro onde se localiza o CMEI ou em suas proximidades.

Até 2007, os CMEIs atendiam crianças de 4 meses a 6 anos. Estas eram divididas em turmas de acordo com a sua idade. No berçário, eram atendidos bebês entre 4 meses e 1 ano e

⁹⁴ Não tivemos acesso às propostas pedagógicas que compõem os PPPs, pois, naquele momento, estavam sendo reformuladas, em conjunto com outros CMEIs, seguindo as orientações do setor de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação e, posteriormente, seriam encaminhadas ao Núcleo Regional de Educação, para análise e aprovação.

meio aproximadamente; nos maternais, estavam as crianças entre 1 ano e meio e 3 anos aproximadamente; nos prés I, II e III eram matriculadas as crianças que completavam, respectivamente, 4, 5 e 6 anos durante o ano letivo. No início de 2008, o ensino fundamental de 9 anos foi implantado nas escolas públicas do Paraná, alterando a faixa etária atendida pelas instituições de educação infantil que passou a ser de 4 meses a 5 anos completados durante o ano letivo. Portanto, em 2007, ano em que os dados desta investigação foram coletados, as crianças com 6 anos ainda eram atendidas pelos centros municipais de educação infantil.

O quadro de funcionários dos três CMEIs é formado por profissionais concursados responsáveis pela administração, professores, atendentes, auxiliares de creche e auxiliares de serviços gerais. O corpo administrativo é composto por uma diretora indicada pela Secretaria Municipal de Educação, uma supervisora escolar e um auxiliar administrativo. Todos cumprem carga horária de 8 horas diárias.

O quadro de professores é composto por profissionais com formação mínima de magistério em nível médio. Cumprem carga horária de 4 horas diárias, sempre no período da manhã e, até o ano de 2007, atuavam em turmas de berçário a pré III. A partir de 2008, voltaram a trabalhar somente com as turmas de pré-escola.

O quadro de atendentes é também formado por profissionais com formação mínima de magistério em nível médio; porém, cumprem carga horária de 6 horas diárias. Até 2007, trabalhavam com as turmas de pré-escola após o término do horário dos professores. Em 2008, assumiram o trabalho com os berçários e maternais, em função do remanejamento dos professores dessas turmas para as séries iniciais do ensino fundamental⁹⁵.

Para compor o quadro de auxiliares de creche, é exigida formação em nível médio, mas não necessariamente pedagógica. Esses profissionais cumprem carga horária de 8 horas diárias e atuam somente nas turmas de berçário e maternais. O quadro de auxiliares de serviços gerais comporta auxiliares de serviços gerais e merendeiras. Para essas funções, é exigido o ensino fundamental completo como formação mínima e todos cumprem carga horária de 8 horas diárias.

A estrutura física dos três CMEIs é semelhante: possuem 1 berçário com espaços reservados para lactário, assepsia e solário; 2 salas de maternais com solário e banheiro próprio; 3 salas de aula para pré I, II e III; secretaria, sala de direção, sala de supervisão

⁹⁵ Segundo membros da Secretaria Municipal de Educação, esse remanejamento foi realizado em cumprimento a uma determinação judicial impetrada pela Procuradoria da Justiça, que esclareceu que o concurso público prestado por esses professores visava ao preenchimento de vagas para professores de pré-escola a séries iniciais do ensino fundamental, não contemplando as turmas com crianças de 0 a 3 anos. Coincidência ou não, no mesmo ano foi implementado o ensino fundamental de 9 anos.

escolar; banheiro para professores e funcionários; cozinha com almoxarifado; refeitório; lavanderia; banheiro feminino e masculino adequados às crianças; biblioteca e sala de televisão em um mesmo ambiente; pátio coberto; área de lazer gramada e com parque infantil. Os prédios encontram-se em boas condições: dois foram recentemente reformados e um iniciou suas atividades em 2001.

As atividades permanentes (rotina) dos três CMEIs estão organizadas da mesma forma, com pequenas variações nos horários:

Quadro 6 – Rotina dos centros municipais de educação infantil

Das 7 às 8 h	Entrada – à medida que chegam ao CMEI, as crianças do berçário, maternal I e II são encaminhadas para as próprias salas e as demais são recebidas no refeitório onde tomam café da manhã.
8 h	As crianças dos prés I, II e III saem do refeitório e vão para a sala de aula e as do maternal I e II dirigem-se ao refeitório para tomar café.
Das 8 às 9h	Atividades em sala de aula ou fora, sob orientação de professores.
Das 9 às 9:30h	Intervalo de todas os professores. As crianças do berçário e maternas ficam sob orientação de auxiliares de creche e as dos prés ficam sob orientação de atendentes.
Das 9:30 às 10:30h	Atividades em sala de aula ou fora, sob orientação de professores.
Das 10:30 às 11:30h	Almoço de acordo com uma escala.
Das 11:30 às 13:30h	Descanso: após o almoço e a escovação de dentes, as crianças retornam às suas salas, que se encontram organizadas com colchões espalhados pelo chão. Durante esse horário, elas são observadas por uma atendente.
A partir das 13:30h	Lanche da tarde, seguindo a mesma escala do almoço.
Das 14 às 15h	Atividades dentro ou fora de sala de aula, sob orientação de atendentes e auxiliares.
Das 15 às 15:30h	Intervalo das atendentes e auxiliares de acordo com uma escala.
Das 15:30 às 16:10h	Atividades dentro ou fora de sala de aula, sob orientação de atendentes e auxiliares.
Das 16:10 às 16:30 h	Janta, seguindo a mesma escala do almoço.
A partir das 16:30h	Horário de saída à medida que os pais chegam. Enquanto as crianças aguardam os pais, são realizadas atividades diversificadas em sala de aula ou fora, sob orientação de atendentes e auxiliares.

Obs.: as turmas de berçário seguem uma rotina diferente, com horários para mamadas e ingestão de frutas nos intervalos entre uma refeição e outra.

5.3 Sujeitos da pesquisa

Tanto Triviños (1987), quanto Duarte (2002) afirmam que não é fácil escolher os sujeitos mais apropriados para a consecução dos objetivos de uma pesquisa.

A definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. (DUARTE, 2002, p. 141).

Ciente desse desafio, participaram desta investigação, a princípio, 15 professoras pertencentes à rede municipal de ensino de Maringá - PR, que atuam em três CMEIs. Porém, uma delas desistiu logo no início do trabalho de coleta de dados, ficando a amostra composta por 14 professoras. Não julgamos necessário substituí-la, pois consideramos que, devido ao tamanho da amostra, a ausência de um dos sujeitos não alteraria os dados a serem coletados e não prejudicaria a execução da pesquisa. Vale salientar que os dados abaixo correspondem ao ano letivo de 2007 e nem todos os professores que atuam nos três CMEI escolhidos compuseram o plano de amostragem, como revela o quadro abaixo:

Quadro 7 – Plano de amostragem

	Total de professores	Compõem a amostragem
CMEI - 1	6	5
CMEI - 2	6	3
CMEI - 3	7	6

Trabalhamos com professores que atuam em todos os níveis dentro da educação infantil: berçário, maternal e pré-escola. Pretendeu-se, com isso, que os professores constitutivos da amostra representassem a categoria em estudo – professores de educação infantil – e não apenas uma etapa desse nível de escolaridade (só pré-escola, por exemplo).

Seguimos as orientações de Triviños (1987) sobre a necessidade de o pesquisador realizar algumas atividades preliminares com o objetivo de esclarecer seu objetivo, definir seu papel e delimitar a atuação dos investigados. Acatamos a sugestão de uma das supervisoras no sentido de que a própria pesquisadora fizesse uma breve exposição sobre seus objetivos aos

professores, em um horário em que todas pudessem participar, como o intervalo do período da manhã. Desse modo, realizamos, primeiramente, uma reunião com os professores de cada uma das três instituições cujas equipes pedagógicas haviam demonstrado interesse em participar da investigação. Nelas expusemos os objetivos da pesquisa e solicitamos a colaboração voluntária para a sua realização.

Em 21 de agosto de 2007, a reunião foi realizada com o grupo de professores do primeiro CMEI visitado, do qual 5 professoras se interessaram pela pesquisa e aceitaram dela participar. Aproveitamos a ocasião para informar-lhes que o projeto referente a esta investigação havia sido aprovado pela Comissão de Ética Provisória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Em obediência às orientações dessa Comissão, esclarecemos às professoras que os dados coletados seriam avaliados em grupo, o que não permitiria identificação pessoal, garantindo anonimato e privacidade. Foi igualmente exposto o caráter voluntário da participação e que havia a possibilidade de solicitarem desligamento em qualquer ocasião do transcurso da mesma. No final da exposição, pedimos às professoras que aceitaram participar da investigação assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme o solicitado pelo Comitê de Ética da USP (anexo 1).

Seguimos o mesmo modelo de abordagem nos outros dois CMEIs, obtendo bons resultados. Em 23 de agosto de 2007, no segundo CMEI visitado, 3 professoras aceitaram participar da pesquisa e, em 30 de setembro do mesmo ano, 6 professoras do terceiro CMEI visitado passaram a compor a amostra de sujeitos desta investigação. Dessa forma, não foi necessário consultar todos os CMEIs indicados pelo setor de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação.

Apesar de breves, julgamos que esses primeiros contatos com as professoras foi duplamente importante para a consecução deste estudo: a pesquisadora obteve uma idéia geral do interesse do grupo; a figura da pesquisadora tornou-se relativamente familiar a tal grupo.

5.4 Coleta de dados

Em uma investigação que se pretende qualitativa, a coleta de dados não se constitui num momento estanque e isolado das demais etapas da pesquisa. “Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). Portanto, a

coleta e análise de dados não são divisões estanques. Pelo contrário, são fases de um estudo que continuamente se retroalimenta.

Ao coletar e analisar os dados, é importante que se tenha em mente um dos principais requisitos para um investigador: a flexibilidade para conduzir o processo da pesquisa. Contudo, “isto não significa ausência de informação ampla sobre o assunto que estuda; pelo contrário, este conhecimento aprofundado do fenômeno, precisamente, lhe permitirá ampla visão do tópico e movimentação intelectual adequada das circunstâncias que se apresentam” (TRIVIÑOS, 1987, p. 140). No entanto, em relação à neutralidade frente aos problemas, às dúvidas e opiniões das pessoas investigadas, o pesquisador deve primar pela inflexibilidade.

5.4.1 Instrumentos e procedimentos utilizados

Em uma investigação qualitativa, segundo Triviños (1987), o pesquisador deve considerar a participação dos sujeitos como um dos elementos de seu fazer científico. Por isso, ele recomenda a utilização de instrumentos, técnicas e procedimentos que valorizem tanto o papel da pessoa que fornece as informações, quanto do pesquisador. Em conformidade com essas orientações, foram usados, neste estudo, dois instrumentos para coletar os dados necessários para a sua consecução: questionário e entrevista.

Apesar de ser muito utilizado pelas pesquisas quantitativas, o questionário fechado, conforme Triviños (1987), também pode ser empregado numa pesquisa qualitativa. Nesses casos, é muito útil para caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais. Sendo assim, na primeira etapa da coleta de dados desta investigação, todos os professores de educação infantil que compõem a amostra responderam a um questionário (anexo 2) com a finalidade de obter dados gerais acerca de sua situação funcional, experiência profissional e formação. Esse instrumento permitiu traçar o perfil do grupo de professores.

A entrevista é considerada por Bogdan e Biklen (1994) o melhor instrumento de abordagem para o estudo de pessoas que partilham uma característica comum. Além disso, para uma pesquisa que se pretende qualitativa, a realização de entrevistas é um dos momentos mais delicados, visto que não se trata de um ato contemplativo, não podendo o investigador se limitar a perguntar-escutar. Nessa situação, lembra Freitas (2002, p. 24), o pesquisador “[...] encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele”. Trata-se de uma relação entre sujeitos, ou melhor, “investigador e investigado são dois sujeitos em interação”. Nessa circunstância,

mesmo ocupando posições distintas, ambos estão em processo de aprendizagem. Segundo Freitas (2002), eles estão tendo oportunidade, dentro do contexto da pesquisa, de refletir, aprender e ressignificar-se.

Assim, para a consecução deste estudo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com todos os professores que compõem a amostra. Esse tipo de entrevista é considerado por Triviños (1987, p. 146) um dos principais meios de o investigador coletar os dados necessários à consecução de sua pesquisa, pois, “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Apesar de permitir maior espontaneidade ao informante para expor seu pensamento e suas experiências, a entrevista semi-estruturada, observa Triviños (1987, p. 146), “[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”.

Por isso, elaboramos um roteiro com perguntas baseadas nos objetivos e nas hipóteses levantadas para a consecução desta investigação (anexo 3). Vale salientar que tais questões não nasceram a priori; pelo contrário, são resultados de leituras, estudos e análises realizados pelo investigador a respeito das funções da educação infantil brasileira contemporânea e sobre os conceitos de alfabetização e letramento. É da seriedade na elaboração de um roteiro de entrevista e da sensibilidade do entrevistador em reconhecer os momentos em que a ordem das questões precisa ser invertida ou o seu teor modificado que depende parte da realização de uma pesquisa, destaca Duarte (2002). Isso não impede que, ao realizar as entrevistas, o pesquisador tenha que rever o roteiro, mesmo que este já tenha sido testado anteriormente.

As entrevistas foram realizadas individualmente, para apreender a opinião de cada sujeito da amostra a respeito das seguintes temáticas: função da educação infantil; conceito de alfabetização; conceito de letramento; conhecimento a respeito da produção bibliográfica sobre alfabetização e letramento; prática pedagógica. Foram realizadas nos próprios centros municipais de educação infantil nos quais as professoras trabalham. Em respeito às suas atividades profissionais e de acordo com a sua disponibilidade de tempo, as datas e os horários das entrevistas foram estabelecidos em comum acordo com as professoras e a equipe coordenadora da instituição. Utilizamos, para tanto, os dias de hora-atividade de cada professora, com base nos quais foi elaborado um cronograma, cuja primeira entrevista realizou-se no dia 27 de agosto de 2007 e a última em 13 de novembro do mesmo ano.

Ciente de que a duração de uma entrevista é flexível, dependendo das circunstâncias que a rodeiam, do informante e do seu interesse pelo tema em estudo, seguimos as recomendações feitas por Triviños (1987), no sentido de não prolongá-las muito para não torná-las repetitivas ou empobrecidas. A entrevista mais longa teve durabilidade de 1 hora e 12 minutos e a mais curta, de 14 minutos. Cada uma foi gravada em áudio, com a devida aprovação do informante e transcrita pela pesquisadora. A opção pela gravação ocorreu do fato de esse tipo de registro permitir contar com todo o material fornecido pelo informante por meio de transcrições.

Para organizá-las, elaboramos um quadro (anexo 4) cujos campos foram preenchidos pelas respostas fornecidas por cada professora. Nele constavam todas as respostas de uma mesma professora para as questões realizadas durante a entrevista. Posteriormente, preparamos outros nove quadros (anexo 6) divididos em colunas, sendo cada uma referente a uma professora, permitindo-nos visualizar todas as respostas das entrevistadas para uma mesma questão. Detivemo-nos mais na análise destes, pois permitiram verificar as respostas do grupo como um todo, em conformidade com as temáticas investigadas, apesar de, por vezes, ser necessário recorrer ao conteúdo do quadro anterior.

5.5 Apresentação e análise dos dados

De posse das informações adquiridas no decorrer da investigação, analisamos o que emergiu das diferentes situações, procurando as similaridades, as diferenças e as particularidades, com o objetivo de investigar como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para este nível de ensino a respeito dos processos de alfabetização e letramento. Segundo Duarte (2002, p. 152),

Aqui, como em todas as etapas de pesquisa, é preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fossem um fio de Ariadne, que orienta a entrada no labirinto e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no trabalho de campo.

Em razão disso, apresentaremos primeiramente o perfil das professoras que participaram da pesquisa. Posteriormente, analisaremos as suas respostas para as questões da

entrevista, as quais foram organizadas em categorias correspondentes às temáticas envolvidas nesta investigação: conceito de alfabetização e letramento; função da educação infantil; conhecimento a respeito da produção bibliográfica sobre alfabetização e letramento; prática pedagógica.

Optamos por trabalhar com excertos das respostas das 14 professoras entrevistadas com o objetivo de evidenciar as análises realizadas. Tais respostas foram apresentadas, evitando identificação pessoal. Em função da quantidade de sujeitos que participaram deste estudo, ao invés de criar pseudônimos para cada um, optamos por numerá-los. Assim, a primeira professora entrevistada foi chamada de PE-1 (professora entrevistada n. 1), a segunda de PE-2 (professora entrevistada n. 2), e assim sucessivamente. Elaboramos um quadro (anexo 5) para facilitar ao leitor relacionar o sujeito, sua formação, o nível de atuação no centro de educação infantil e as respostas obtidas.

5.5.1 Perfil das professoras que participaram da pesquisa

O perfil das professoras que compuseram a amostra da pesquisa foi elaborado com base nos dados obtidos por meio do questionário. Foram colhidas informações sobre a situação funcional, formação e experiência profissional.

Para conhecermos a **situação funcional** das professoras que participaram da investigação, obtivemos dados a respeito do regime e da jornada de trabalho e dos cargos por elas ocupados em cada instituição em que atuaram ao longo de suas carreiras. Tais dados informaram que todos os membros da amostra foram aprovados em concurso público para professor de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental – carga horária de 20 horas semanais – e pertencem ao quadro efetivo de professores da rede municipal de ensino de Maringá, sendo regidos pelo Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de Maringá, podendo ter outro regime numa segunda jornada de trabalho, como será especificado abaixo.

Das 14 professoras que compõe a amostra:

- ♦ 2 cumprem apenas uma jornada de trabalho de 20 horas semanais;
- ♦ 1 cumpre apenas uma jornada de trabalho de 30 horas semanais;
- ♦ 11 cumprem duas jornadas de trabalho.

Entre as professoras que cumprem duas jornadas de trabalho:

- ♦ 5 possuem um segundo padrão, ou seja, foram aprovadas em outro concurso público para professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, sendo consideradas estatutárias, nos dois períodos que trabalham – manhã e tarde – o que equivale a 40 horas semanais;
- ♦ 5 trabalham mais 20 horas semanais em regime de trabalho específico, denominado hora suplementar;
- ♦ 1 exerce também outra atividade profissional sem ser o magistério.

Com relação aos cargos ocupados nas instituições educativas em que atuam, todas as professoras constitutivas da amostra trabalham atualmente em pelo menos um período – 20 horas semanais – como professoras em centros municipais de educação infantil. Do total, 11 professoras trabalham também um segundo período, exercendo a mesma função ou ocupando diferentes cargos, como descrito abaixo:

- ♦ 4 atuam como professoras das séries iniciais do ensino fundamental em escolas municipais de Maringá;
- ♦ 1 atua como professora em outro centro municipal de educação infantil de Maringá;
- ♦ 1 atua como professora auxiliar em escola municipal de Maringá;
- ♦ 2 atuam como professoras auxiliares em outros centros municipais de educação infantil de Maringá;
- ♦ 1 atua como orientadora educacional em escola municipal de uma cidade próxima a Maringá e como coordenadora pedagógica em escola particular;
- ♦ 1 atua como coordenadora pedagógica em centro municipal de educação infantil de cidade vizinha a Maringá;
- ♦ 1 atua como professora das séries iniciais do ensino fundamental em escola particular.

Em relação à **formação profissional**, os dados revelaram que a maioria das professoras que compõem a amostra desta pesquisa (13) cursou o magistério. Esse quadro sofre variações em relação à formação em nível de graduação. Das 14 professoras da amostra, apenas uma não possui curso superior. Entre as demais, 10 concluíram uma graduação:

- ♦ 7 em Pedagogia;
- ♦ 1 em História;
- ♦ 1 em Letras;
- ♦ 1 em Normal Superior.

Além destas, mais 4 professoras estão cursando Normal Superior na modalidade à distância⁹⁶. Com relação à pós-graduação, 8 professoras cursaram uma especialização na área

⁹⁶ Apesar de 14 professoras terem respondido ao questionário, neste item o número de respostas é 15, em função

de educação:

- ♦ 2 em Psicopedagogia;
- ♦ 2 em Gestão Educacional;
- ♦ 2 em Orientação Educacional;
- ♦ 1 em Educação Especial;
- ♦ 1 em Educação Infantil;
- ♦ 1 em Alfabetização.

Uma delas concluiu uma segunda pós-graduação (*lato sensu*) na área de História. Apenas 1 professora estava, no momento da coleta de dados, em fase de elaboração do trabalho monográfico para conclusão do curso de especialização.

A terceira parte do questionário possibilitou verificar a **experiência profissional** das professoras – sujeitos desta pesquisa – no campo do magistério de uma forma geral (sem especificar o nível de atuação: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e na educação infantil de forma específica. Além disso, também indica o tempo em que trabalham nos centros de educação infantil em que esta pesquisa foi desenvolvida. O gráfico a seguir demonstra isso.

Essa parte do questionário também possibilitou o detalhamento da experiência do grupo de professoras na área da educação infantil. O quadro a seguir sintetiza o tempo trabalhado (em anos letivos) em cada nível na educação infantil:

de uma professora já ter uma graduação e no momento estar cursando Pedagogia à distância.

Quadro 9 – Tempo de trabalho em cada nível na educação infantil

Nível Anos	Berçário	Maternal	Pré I	Pré II	Pré III
10					1 prof.
9	1 prof.				
8					1 prof.
7					1 prof.
6					
5		1 prof.			1 prof.
4		1 prof.	2 prof.		
3		2 prof.	2 prof.		1 prof.
2	3 prof.	4 prof.	1 prof.	4 prof.	2 prof.
1	5 prof.	2 prof.	2 prof.	2 prof.	2 prof.
0	4 prof.	4 prof.	6 prof.	6 prof.	4 prof.

Observa-se que entre 9 e 10 professoras já atuaram ou atuam como docente no primeiro segmento da educação infantil, ou seja, com crianças de 4 meses a 3 anos, apesar de ser uma experiência de apenas 1 ou 2 anos letivos para a grande maioria. É muito mais significativa a experiência das professoras com pré III (crianças que completavam 6 anos ao longo do ano), com algumas atuando por até 10 anos nesse último nível da educação infantil.

Merece destaque a experiência das profissionais que compõem o grupo de amostra em outros níveis de ensino, além da educação infantil. Das 14 professoras que responderam ao questionário, 11 já atuaram em outro nível de ensino, além da educação infantil. Destas, 9 tiveram entre 1 e 4 anos de experiência com as séries iniciais do ensino fundamental, 1 atuou como professora de inglês. Apenas uma professora teve uma ampla experiência em outros níveis de ensino, tendo atuado por 20 anos no ensino fundamental, exercido a função de professora de todas as séries iniciais e de orientadora educacional de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental e do ensino médio.

Em síntese, os sujeitos desta pesquisa são professoras cuja idade varia de 23 a 52 anos, que possuem formação além da exigida pela atual LDB, com considerável experiência profissional no campo da educação e, em especial, na educação infantil (principalmente nos últimos níveis), que adquiriram estabilidade no emprego por meio de concurso público e se dedicam exclusivamente ao magistério.

5.5.2 Alfabetização e letramento: concepções de professoras

Durante as entrevistas questionamos as professoras a respeito dos processos de alfabetização e letramento separadamente, ou seja, primeiro perguntamo-lhes o que compreendem por alfabetização e, depois, o que compreendem por letramento. Essa estratégia nos permitiu verificar se elas diferiam um processo do outro, sem que fossem estimuladas a encontrar diferenças entre eles. Como já afirmamos em vários momentos desta investigação, consideramos os processos de alfabetização e letramento como indissociáveis e interdependentes, porém diferentes. Acreditamos que não ferimos essa forma de os conceber pelo fato de, em situação com fins investigativos, isolarmos um do outro.

Apresentaremos, primeiramente, as respostas que nos permitem analisar como as professoras entrevistadas compreendem o processo de alfabetização. Posteriormente, as que dizem respeito ao letramento. Adiantamos que, ao falar sobre alfabetização, nenhuma professora mencionou o processo de letramento devido concebê-la em sentido amplo. No entanto, ao revelarem como entendem o processo de letramento, a maioria das professoras entrevistadas relacionou-o à alfabetização, ora aproximando os dois processos, a ponto de considerá-los sinônimos, ora confundindo um com o outro, ora percebendo diferenças entre ambos, apesar de não conseguirem delimitá-las. Vale destacar que, de forma geral, elas apresentaram relativo receio em buscar uma definição para letramento e uma desistiu de tal tarefa.

Algumas das professoras entrevistadas, ao responderem a pergunta sobre como compreendem a **alfabetização**, formularam conceitos abrangentes, indicando que a concebem como algo que vai “além de” codificar sons em sinais gráficos – escrita – e de decodificar esses sinais em sons novamente – leitura. As respostas da PE-7 e da PE-5 exemplificam esta forma de compreender o processo de alfabetização:

Alfabetização é mais que a criança decodificar códigos. Estar alfabetizada é entender as coisas no todo. Não é só a escrita, não é só a leitura. [...] Eu acho que alfabetização não é só saber ler e escrever. Estar alfabetizada é compreender as coisas que a rodeiam. [...] Então alfabetizar não é apenas saber ler e escrever. (PE-7)

*Eu entendo alfabetização diferente da descrição do Aurélio. Claro que alfabetização é decodificação de símbolos. Para mim **a alfabetização realmente é a decodificação do símbolo, mas vai além da decodificação do símbolo.** É tudo aquilo que você consegue ler sem estar escrito também.* (PE-5)

O que as professoras querem dizer com a expressão “além de”? Se respondermos essa questão, tomando como base o conteúdo das respostas acima expostas, diríamos que ela significa “compreender as coisas que a rodeiam” e “ler até o que não está escrito”. Admitimos a possibilidade de realizarmos leituras de outros materiais que não primam pela linguagem escrita (melodias, pinturas, esculturas), e que, em muitas situações da vida cotidiana, é necessário “ler” o que acontece ao nosso redor. Pesquisas sobre letramento já demonstraram que um sujeito analfabeto – privado do conhecimento do alfabeto, da leitura e da escrita – pode ler e compreender o mundo em que vive, participando de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Segundo Tfouni (1988), não há, na nossa sociedade, sujeitos com grau zero de letramento; pelo contrário, existem muitos níveis de letramento. Isso quer dizer que um sujeito pode ser analfabeto, porém “ler” inúmeras situações do seu dia-a-dia e participar de práticas sociais que exigem leitura e escrita.

Ainda que as PE-7 e PE-5 não tenham explicado o que significa “além de”, o conteúdo de suas respostas revela a absorção do movimento de redefinição do conceito de alfabetização, que a ser concebido de forma ampla, no período em que os métodos analíticos e sintéticos utilizados para ensinar a ler e escrever eram duramente criticados, em função das taxas elevadas de repetência e evasão escolar. Tais críticas incidiam sobre a forma restrita com que a escrita era apresentada à criança, enfatizando-se a associação entre letras e sons, de modo a transformá-la em um recurso útil somente para a escola. Em função dos insuficientes resultados dessa maneira de alfabetizar as crianças que se revelaram, nas décadas de 1970 e 1980, sob a forma de repetência e evasão escolar, urgia redefinir o conceito de alfabetização.

Desse modo, passou-se a diferenciar alfabetização em sentido restrito e em sentido amplo. O primeiro corresponde somente ao desenvolvimento da capacidade de codificar e decodificar, o segundo como algo que extrapola a aprendizagem do sistema de escrita, pois envolve a compreensão do significado da escrita, seus fins e suas funções. Vejamos algumas outras respostas à pergunta sobre o conceito de alfabetização que indicam proximidade com essa segunda forma de compreendê-lo:

Alfabetizar é criar condições para que as crianças consigam ler, escrever e interpretar não apenas o que eles lêem, mas as diversas situações. (PE-14)

Alfabetizar vai muito além de decodificar e escrever palavras. Além de conseguirem decodificar, eles têm que conseguir interpretar situações, usar essa leitura para a vida deles. Se eles já sabem ler eles vão ler uma receita e usar aquilo. Porque de repente eles podem ler uma receita, saber que aquilo ali tem 4 copos e não conseguir nem entender direito para que

esses 4 copos. Alfabetizar vai muito além de enfiar um monte de letra e, números nas crianças. Elas têm que saber usar aquilo, tirar proveito para a sua vida. Não é só saber o alfabeto, não é só saber decodificar. Não adianta jogar um monte de letras, sílabas, palavras ou até textos que não vai servir para nada. (PE-4)

Alfabetizar, para mim, é levar a criança a conhecer o mundo através da escrita, da leitura. É levá-la a compreender o que está acontecendo ao seu redor, saber o significado das coisas. (PE-12)

Vale relembrar que a produção bibliográfica brasileira voltada para a educação infantil que discute o conceito de alfabetização, publicada na década de 1980 e no início da de 1990, contribuiu para que tal processo fosse compreendido dessa forma. Para exemplificar, trazemos aqui a posição presente em três textos selecionados para a realização desta investigação. O primeiro é de autoria de Kramer e Abramovay (1985, p. 104) que, ao discutirem se a alfabetização na pré-escola é uma necessidade ou uma exigência, conceituam-na como um processo “[...]onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta”.

Soares (1988, p. 14), que anos mais tarde defenderia a distinção entre os processos de alfabetização e letramento, no momento de redefinir o conceito de alfabetização reconheceu-a como um fenômeno multifacetado, concebendo-a como “[...] um processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, acompanhado de compreensão e expressão de significados através do código escrito em questão, revestido de determinantes sociais que respondem por seus fins e funções”. Pautada em Soares (1985), Maluf (1987) afirma que o conceito de alfabetização têm três dimensões: domínio dos mecanismos da leitura e da escrita; apreensão e compreensão dos significados expressos em linguagem escrita; decisão de quando, para que, como e a que se dirige tal linguagem.

Respostas como “alfabetizar é tudo” ou “tudo envolve a alfabetização” foram utilizadas pelos sujeitos da pesquisa revelando a ampliação desse conceito na concepção das professoras. De tão repetido, tal conceito tornou-se um jargão, revelando ausência de conteúdo que lhes permitisse elaborar uma definição mais precisa para a alfabetização.

*Alfabetizar é mostrar os caminhos para a criança através de tudo, reconhecendo o seu nome, o nome dos amigos... **Alfabetizar é tudo.** (PE-1)*

*Eu acho que **tudo envolve a alfabetização.** É a criança ver uma bola e saber que é uma bola. Isto já é uma maneira de alfabetizar. Eu penso assim. É a criança entender o que eu estou ensinando para ela. (PE-2)*

*Tudo é uma alfabetização. [...] Eu acho que **tudo é um aprendizado e todo aprendizado é uma alfabetização**, sem escrita, sem leitura, mas é uma forma de alfabetizar. (PE-3)*

Se partirmos das premissas de que “alfabetizar é tudo”, “tudo envolve a alfabetização” e “todo aprendizado é uma alfabetização”, corre-se três riscos:

- a) de não se considerar necessário revestir de intencionalidade as ações realizadas nas instituições de educação infantil;
- b) de acreditar que o trabalho com crianças pequenas dispensa sistematização, pois basta propor algo a ser feito com elas, não importa “o que”, “como” e “para que”;
- c) de considerar que toda atividade realizada com as crianças, independente da idade, teria como finalidade alfabetizá-la.

Iremos no deter, nesse momento, na análise desse último risco, pois acreditamos que a produção bibliográfica brasileira sobre educação infantil que discute o conceito de alfabetização colaborou para a disseminação da idéia de que tal processo inicia-se antes da entrada da criança na 1ª série. Já demonstramos nesta investigação que, para a redefinição do conceito de alfabetização, contou-se com a contribuição das pesquisas de Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da escrita e dos estudos de Vigotski e Luria a respeito do desenvolvimento da escrita na criança.

A primeira interpretou o caminho percorrido pela criança ao aprender a ler e escrever, evidenciando as hipóteses por ela elaboradas nos diferentes níveis de apreensão da escrita. A segunda mostrou que o desenvolvimento da escrita inicia-se quando o sujeito realiza os primeiros gestos com a intenção de simbolizar algo, passando pelo jogo e pelo desenho em direção à linguagem escrita, considerada um simbolismo de segunda ordem. As duas correntes teóricas pressupõem que a aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se antes que a criança seja submetida ao processo de escolarização.

Apesar de as respostas à pergunta referente ao conceito de alfabetização indicarem ausência do conhecimento das contribuições das perspectivas acima apontadas para a compreensão do processo de alfabetização, elas revelam que as professoras que participaram desta investigação absorveram o movimento de redefinição de tal conceito no sentido de reconhecer que o início do processo de alfabetização – em sentido amplo – acontece muito antes do ingresso no ensino fundamental, como podemos observar abaixo:

Alfabetização começa desde quando a gente nasce. Eu acho que a alfabetização do centro tem que aproveitar as características que as crianças trazem de casa, mas ajudar com que eles **formem o conceito da**

vida, do que vai acontecer para ele. (PE-3)

*Eu acho que **alfabetização começa desde o berçário**. Porque a partir do momento que você passa para criança para ela **entender, por exemplo, o que é uma planta, um animal, um ser humano, você está, de uma certa forma**, alfabetizando esta criança. Até o alfabeto, até a palavra, o que significa a palavra, o que é, por que. Tudo isso é alfabetizar. Mesmo que não seja pela escrita, mas você está alfabetizando através da linguagem, da fala. (PE-11)*

Em relação à produção bibliográfica brasileira voltada para a educação infantil, verificamos que, do total de textos analisados, sete trazem reflexões sobre o início do processo de alfabetização. Góes (1984), por exemplo, ao relatar duas pesquisas por ela desenvolvidas, fundamentando-se nas perspectivas anteriormente mencionadas, confirmou a idéia de que o início da aprendizagem da leitura e da escrita acontece antes do ingresso no ensino fundamental. Em uma delas, a autora analisou a apreensão do caráter simbólico da linguagem escrita e confirmou que as produções escritas das crianças apresentam uma progressão que vai do rabisco à escrita convencional. Na outra pesquisa, avaliou a forma como crianças de 4 a 5 anos lidam com a linguagem escrita em situações de cópia, escrita espontânea e ditados e constatou avanço em direção ao domínio das relações entre a linguagem oral e a escrita.

Maluf (1987), apoiada em Soares (1985), afirma que a alfabetização tem início antes da escolarização formal, quando as crianças estão expostas a diferentes manifestações da linguagem escrita. As observações realizadas por Souza (1989a) vão na mesma direção, pois como declara a autora, a alfabetização das crianças inicia-se muito cedo, principalmente para as que vivem em centros urbanos, por entrarem em contato com a linguagem escrita e vivenciarem situações de leitura e de escrita desde a mais tenra idade.

Steyer (2001), pautada nos estudos de Ferreiro e colaboradores, atesta que as crianças, desde os primeiros contatos mantido com diferentes portadores de textos disponíveis na comunidade em que vivem, formulam hipóteses sobre o que é ler e escrever e, desse modo, estão se alfabetizando. Ávila (1995), baseada na perspectiva histórico-cultural, salienta que a alfabetização é um processo longo e complexo, cujo caminho percorrido pela criança começa antes de sua interação com sinais gráficos, passando pela imitação, pelo jogo, em direção à formação da idéia de símbolo.

Para Junqueira Filho (2001), a educação infantil constitui-se em um momento da alfabetização das crianças, cujo processo tem continuidade nos níveis posteriores de escolarização. Na educação infantil, afirma o autor, as crianças começam a enveredar pelo

mundo da leitura e da escrita. No mesmo sentido, estão as afirmações de Cavalcanti (1997), ao asseverar que a alfabetização é um processo longo e difícil que se inicia quando a criança, ainda pequena, vive imersa no mundo letrado e procura compreendê-lo.

Partindo de um conceito amplo de alfabetização, não há, conforme o depoimento da professora a seguir, uma data para começar ensinar as crianças a ler e a escrever:

Para muitas pessoas parece que tem que ter uma data para começar a ensinar a ler e escrever. Lá no maternal, se a criança quer copiar o nome, não pode porque lá não pode fazer isto, mesmo que seja a criança que queira. E eu vou privá-la daquilo? Parece que tem que ter uma data: Vamos começar a ensinar a ler e escrever agora! (PE-10)

Se o processo de alfabetização “é tudo” e “não tem uma data para começar”, já que “começa desde quando a gente nasce”, o que pode ser realizado com as crianças nos centros municipais de educação infantil?

No berçário, a professora fez cartazes sobre o que as crianças do berçário comem, vestem. Ela conta história e mostra as gravuras mostrando onde está o começo, o meio e o fim. Querendo ou não, ela já está mostrando isto para a criança. As crianças estão, desde cedo, tendo este contato de que para escrever tem uma seqüência. Ela não está ensinando isto para a criança lá no berçário, mas de uma forma lúdica, a criança vai interiorizando aquilo. E quando ela for escrever vai ser muito mais tranqüilo porque ela já tem aquilo interiorizado: quando eu ouço historinha sempre tem um começo, meio e fim, sempre acontece alguma coisa no final, tem um jeito de começar. (PE-10)

Ao contar/ler histórias para as crianças que freqüentam os níveis iniciais da educação infantil, podemos, por exemplo, mostrar-lhes as ilustrações e explorar o movimento por meio de gestos e do manuseio de materiais impressos, como livros, revistas e histórias em quadrinhos. No entanto, não é este o trabalho proposto pela resposta da PE-10, ao tentar definir um conceito para alfabetização. Podemos dizer que a definição por ela elaborada indica transposição do trabalho comumente realizado com os níveis posteriores de ensino para a pré-escola e, desta, para o berçário e o maternal. Essa dificuldade pode ser explicada pelo fato de que, em muitas situações, instituições de educação infantil, para superar o estigma assistencialista, acabam seguindo o modelo de escola característico do ensino fundamental. Isso significa que temos muito ainda por fazer para superar esses moldes e caminhar em direção a uma educação infantil pautada na indissociabilidade da relação entre cuidar e educar.

Quando as professoras entrevistadas (PE-7, PE-11, PE-10) admitem a necessidade de

oportunizar às crianças o contato com o mundo do conhecimento, acreditam que, de alguma forma, isso lhes confere a possibilidade de aprender, inclusive, a ler e escrever. Entendemos, porém, que não basta colocar a criança em contato com o conhecimento para que este seja por ela apropriado. No caso da linguagem escrita, não é suficiente mostrar cartazes e gravuras, solicitar que as crianças copiem o seu nome, contar história, como sugerem as professoras, para que elas aprendam a ler e a escrever. Não estamos dizendo com isso que esse trabalho seja desnecessário; estamos apenas afirmando que consideramos imprescindível que o professor organize e sistematize o ensino, tanto para alfabetizar, quanto para letrar.

Nas respostas das professoras que tentaram explicar como compreendem o processo de **letramento**, foi comum o uso de expressões que denotam dúvida, imprecisão, desconhecimento, tais como: “eu não sei responder”; “eu penso que”; “eu acho que”; “pelo que eu tenho uma idéia”; “pelo que eu entendi”; “sei lá”; “seria mais ou menos assim”. Isso comprova quão incompreendida está essa temática para elas. Trazemos como exemplo as respostas de duas professoras, mas adiantamos que tais expressões foram comuns nos demais depoimentos:

*No meu ver o letramento é tudo que a criança está em contato, que ela está vendo, em casa. **Eu tenho muitas dúvidas ainda.** Tem muitos professores que tem essa dúvida: o que é letramento? **É confuso ainda.** Não é novo, só não está bem explicado, não está esclarecido. (PE-2)*

*Falando da criança, **eu acho que** letramento é tudo que envolve a leitura, que envolve a letra mesmo. **Eu não sei como te responder.** (PE-1)*

Reconhecemos que estamos tratando de um termo recentemente incluído em nossa língua, cujas primeiras formulações datam da segunda metade da década de 1980. Segundo Soares (1998), à medida que mais pessoas tiveram acesso à escola, que o analfabetismo foi gradativamente superado e que a sociedade tornou-se cada vez mais grafocêntrica, uma nova situação se evidenciou: não mais bastava saber ler e escrever; era necessário saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade cotidianamente impunha. Dessa necessidade surgiu o conceito de letramento, que representa uma mudança histórica nas práticas sociais que exigiram novas formas de usar a leitura e a escrita.

Além disso, o letramento é um fenômeno multifacetado e extremamente complexo, o que torna difícil atribuir-lhe uma definição única e precisa. Se isolarmos sua dimensão individual, o conceituaremos como um conjunto de habilidades essencialmente pessoais que envolvem a leitura e a escrita; se privilegiarmos sua dimensão social, o veremos como um fenômeno cultural, um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita e de exigências

sociais de uso da língua escrita. Se partirmos de uma perspectiva liberal ou progressista, evidenciaremos o valor pragmático do letramento: conjunto de habilidades necessárias para que o indivíduo aja adequadamente em práticas sociais de leitura e escrita. Se partirmos de uma perspectiva revolucionária ou radical, o definiremos como um conjunto de práticas concernentes à leitura e à escrita socialmente produzidas por meio de processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder. Nas palavras de Soares (1998, p. 78): “é assim, impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político”.

Do mesmo modo, reconhecemos, mesmo com o aumento de estudos e pesquisas sobre o processo de letramento, que a produção bibliográfica brasileira voltada para a educação infantil que discute o conceito de letramento é ainda sensivelmente menor que a referente à alfabetização, até porque estamos tratando de um fenômeno novo. Dos textos selecionados apresentados no capítulo anterior, os que discorrem sobre letramento foram publicados a partir de 2001. São, portanto, referências bibliográficas recentes.

Com base nas explicações acima, poderíamos justificar a dificuldade das professoras entrevistadas em mostrar como compreendem o processo de letramento assim: trata-se de um termo que diz respeito a um fenômeno recente, complexo, de difícil definição e com pouca produção científica na área da educação infantil. A PE-11, ao tentar conceituar o processo de letramento, formula várias outras perguntas, indicando dúvida e desconhecimento. Vejamos:

*Inclusive eu e minha amiga estávamos esses dias discutindo sobre o que é letramento e o que é alfabetização. **Cada pessoa que vem, fala uma coisa.** Então a gente fica assim: o que é letramento? O letramento é aquela criança que conhece as letras, mas não sabe formar palavras ainda? Ou, alfabetização é conhecer o alfabeto e não saber ler? Então a gente está com esta dúvida. **Um fala que é uma coisa, outro fala outra.** Então a gente tem várias informações, mas uma informação correta a gente não tem. (PE-11)*

Se considerarmos uma outra variável presente nesse depoimento, poderemos avaliar a situação exposta de uma outra forma. Estamos nos referindo à crítica, mesmo que não intencional, à forma como os conceitos de alfabetização e letramento foram trabalhados com as professoras de educação infantil. Acreditamos que, ao relatar que “cada pessoa que vem, fala uma coisa” e “um fala que é uma coisa, outro fala outra”, a PE-11 está denunciando a ineficácia ou insuficiência da formação continuada fornecida por diferentes instâncias que, ao realizarem cursos, palestras, sessões de estudos, não esclarecem as diversas formas de

conceituar tal fenômeno ou não o tratam com a profundidade necessária para sua efetiva compreensão e apropriação pelos professores.

A resposta acima reproduzida é uma maneira de externar o esgotamento desse modelo de formação, geralmente marcada por algumas horas ou dias nos quais o professor se limita a ler alguns excertos ou a assistir uma exposição sobre determinada temática, cujo ponto de vista é aceito como verdade absoluta ou mal compreendido ou tratado com descaso. Admitimos o mérito da PE-11 em perceber que há diferenças nas formas de conceituar um mesmo fenômeno e que alfabetização e letramento são processos distintos, mas incomoda-nos o comportamento apático e desinteressado diante de tamanha dúvida. Mesmo reconhecendo que o conceito de letramento ao qual teve contato possa estar equivocado, ela não busca, em outras fontes, informações sobre a questão que aparentemente tanto a angustia.

Para conceituar letramento, quatro professoras (PE-1, PE-2, PE-12 e PE-10) sentiram necessidade de fazer menção ao processo de alfabetização. Acreditamos que isso se deve ao fato de, segundo Mortatti (2004), tanto a alfabetização como o letramento serem fenômenos complexos que mantêm entre si relações igualmente complexas, apesar das especificidades que os envolvem. Vejamos o que disse a PE-2:

*Letramento é a criança **estar em contato direto**, porque **letramento é tudo que ela vê**. Para mim a criança está em contato com o letramento. A alfabetização ela vai aprender. A gente vai alfabetizar a criança. Eu penso assim, mas não tenho isso bem esclarecido.* (PE-2)

Consideramos que o conceito elaborado pela PE-2 está incompleto, pois faltou-lhe dizer com o que a criança precisa “estar em contato direto”. Provavelmente ela esteja se referindo às práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura, ao complementar tal conceito com a frase “é tudo que ela vê”. Vemos as afirmações “a alfabetização ela vai aprender” e “a gente vai alfabetizar a criança”, como uma tentativa de estabelecer um paralelo entre alfabetização e letramento, provavelmente com a intenção de mostrar que, para o processo de alfabetização, não há como abrir mão de uma mediação totalmente revestida de intencionalidade, embora a professora entrevistada não utilize os termos adequados para isso.

A PE-10, como as demais professoras entrevistadas, para explicar o que é letramento, também fez referência ao processo de alfabetização. No início da resposta, definiu tal processo como aprendizagem da leitura e da escrita; no final, acrescentou a necessidade de que a leitura venha acompanhada de compreensão e reflexão. Contudo, por admitir que os processos de alfabetização e letramento acontecem paralelamente, essa resposta aproximou-se

da forma como os concebemos, em função da relação de interdependência e indissociabilidade entre ambos.

Hoje, para mim, alfabetização é quando a criança está decodificando a letra, quando ela consegue ler o que está escrito. Daí vem o letramento, como paralelo, um trabalho junto com a alfabetização. Se não fica um trabalho separado: primeiro ela é alfabetizada, depois é letrada. Isto não existe. Se a criança leu alguma coisa ela tem que entender o que está escrito, tem que pensar sobre o que está escrito. [...] Para mim alfabetização é a criança conseguir ler o que está escrito e entender e pensar sobre o que está escrito. (PE-10)

No depoimento a seguir, a PE-1, ao afirmar que o letramento pode ocorrer “mesmo que você esteja na rua”, tentou conceituá-lo como “[...] processo de estar exposto aos usos sociais da escrita” (TFOUNI, 1995, p. 7-8). No entanto, revelou quão confusos os conceitos de alfabetização e letramento estão para ela, ao não conseguir diferenciar uma pessoa letrada de uma alfabetizada.

O letramento, o letrar, envolve tudo, mesmo que você está na rua. Porque tem diferença da pessoa letrada e da pessoa alfabetizada. Ela pode conhecer as letras, mas pode não saber formar as palavras. Aqui [no centro de educação infantil] as crianças já conhecem o alfabeto. Então, eu acho que são letrados porque eles já conhecem alguns símbolos. (PE-1)

Esclarecemos que um sujeito pode “não conhecer as letras” e “não saber formar palavras”, mas ter um determinado nível de letramento. Como o “letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica” (Soares, 1998, p. 71), existem inúmeros estágios entre os dois extremos constituídos, por um lado, pelo mínimo absoluto de uso da leitura e da escrita, por outro, pelo completo domínio dessas habilidades nas mais diversas situações. Isso quer dizer que, mesmo os sujeitos que não dominam a linguagem escrita, desenvolvem habilidades para utilizá-la, pela exposição continuada, ainda que não sistematizada, a situações permeadas pela escrita. Portanto, as crianças que freqüentam a educação infantil, conhecendo ou não o alfabeto, como disse a PE-1, podem ser consideradas letradas em determinados níveis, pois são capazes de reconhecer rótulos, placas de trânsito, número ou destino do ônibus, entre muitas outras situações.

Semelhante à resposta anterior, a da PE-12 indica confusão entre os significados dos termos alfabetizado e letrado:

Alfabetizado todo mundo é, mas letrado nem todos, porque não tem o

*entendimento. Muitas coisas no dia-a-dia a gente sabe que tem que ser feita, que tem que ser praticada e às vezes a gente não faz porque a gente é um pouco relapsa, a gente deixa o nosso letramento, o nosso entendimento, um pouco de lado. **O letramento é você entender e pôr em prática no seu dia-a-dia.** A educação infantil tem muito a contribuir para que isso aconteça. (PE-12)*

Segundo Soares (1998), ao sujeito que sabe ler e escrever é dado o adjetivo “alfabetizado” e ao sujeito que se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam é dado o adjetivo “letrado”. Na sociedade contemporânea, a instituição oficialmente responsável por tornar os sujeitos alfabetizados e letrados é a escola. Embora todos possamos ter um determinado grau de letramento, tendo ou não experiências escolares, a apropriação da leitura e da escrita passa necessariamente por essa instituição, apesar de nem todos terem acesso a ela ou nela permanecerem até completarem seus estudos. Isso implica dizer, ao contrário do que acima afirmou a PE-12, que todos os sujeitos que vivem em uma sociedade grafocêntrica podem ter um determinado nível de letramento, e, para isso, não precisam necessariamente ser alfabetizados. Foi o que Tfouni (1988) comprovou em sua pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo de um grupo de adultos não alfabetizados, concluindo que, em sociedades grafocêntricas, não há total identificação entre os termos analfabeto e iletrado e entre alfabetizado e letrado.

Da mesma forma que um adulto analfabeto que vive em um meio em que a leitura está presente, que se interessa pela leitura de uma notícia de jornal ou de uma reportagem de revista feita em voz alta por um sujeito alfabetizado, que pede para alguém em um supermercado ler as informações que constam no rótulo de um produto, é, em determinada medida, uma pessoa letrada porque se envolve em práticas sociais de leitura e escrita, uma criança que ouve histórias lidas pelos pais ou pela professora de educação infantil, que folheia livros, que observa a leitura de um manual de eletrodoméstico, ou seja, que vive imersa no mundo da escrita, é, de certa forma, letrada.

Apesar de confundir os termos alfabetizado e letrado, acreditamos que a definição elaborada pela PE-12 aproximou-se do conceito de letramento, ao considerá-lo como “entendimento”. Para ela, “letramento é você entender e pôr em prática no seu dia-a-dia”. Mesmo não tendo esclarecido “o que” é preciso “pôr em prática”, acreditamos que esteja se referindo à leitura e à escrita. Se assim for, letramento para a PE-12 diz respeito à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais.

A PE-8 também definiu letramento como “entendimento”. No entanto, dá indícios de que essa forma de compreender o processo de letramento não é apenas sua, mas resultado de

algum curso que participou ou palestra que assistiu, juntamente com outras colegas de trabalho.

Letramento é a pessoa entender o que está acontecendo. Eu lembro até de um exemplo que foi dela [professora que ministrou o curso] e eu guardei que era sobre o cinto de segurança. A gente usa por usar, mas não entende o porquê, quais os benefícios que ele vai te trazer. Seria mais ou menos assim, o entender. (PE-8)

Os depoimentos das PE-12 e PE-8, anteriormente expostos, denunciam a presença de um “tradutor”: pessoa que, supomos, tenha estudado com profundidade um determinado tema e “traduzido-o”, de acordo com a sua interpretação, às professoras. Esta pode ser uma das razões de algumas delas considerarem **alfabetização e letramento** como sinônimos, ou confundirem o significado desses processos, ou mesmo reconhecerem que são distintos, mas não conseguirem delimitar as diferenças entre ambos, como demonstraremos abaixo.

As PE-1 e PE-11 consideram que alfabetização e letramento são sinônimos, pois se referem ao mesmo fenômeno:

Eu acho que o letramento só muda o nome. Eu acho que alfabetização e letramento é mais ou menos a mesma coisa, não é? (PE-1)

O que é letrar? O que é alfabetizar? Eu acho que os dois engloba e sai um. Alfabetizar e letrar eu acho que é a criança conhecer o alfabeto, mas saber ler e escrever. Aí eu acho que ele está letrado e alfabetizado. (PE-11)

Outras confundem o conceito de letramento com o de alfabetização, como, por exemplo, a PE-13:

Letramento em si é a criança passar a conhecer as letras, começar a montar palavras. (PE-13)

Outras reconhecem diferenças entre os processos de alfabetização e letramento, mas não conseguem diferenciá-los, como é o caso da PE-14:

Sinceramente eu não lembro. Eu acho que letramento é diferente de alfabetização. A criança, no letramento, na minha opinião, fala e já escreve e alfabetização é aquilo que a gente pede para a criança aprender, formular palavrinhas, alguma coisa assim. Sei lá. (PE-14)

O fato de a alfabetização e o letramento serem processos distintos, porém

indissociáveis e interdependentes pode ter contribuído para que as professoras entrevistadas os tenham definido como acima expusemos. Reconhecemos que é a natureza distinta desses dois processos que torna complexa a relação entre ambos e que, justamente por isso, é importante diferenciá-los.

Já demonstramos nesta investigação que, no Brasil, nos últimos 30 anos, as discussões sobre os problemas que envolvem o domínio das habilidades de uso da leitura e da escrita permitiram aproximar os conceitos de alfabetização e letramento, o que favoreceu o estabelecimento de confusão entre ambos. Contribuíram para isso, segundo Soares (2004c), os censos demográficos, a mídia e a própria produção bibliográfica brasileira sobre alfabetização e letramento. Esta última, embora reconheça a relação entre ambos os processos e apesar de intencional diferenciá-los, acabou diluindo a especificidade de cada um, aproximando-os ou sobrepondo-os, a ponto de confundi-los, como fez a PE-13, ou de fundi-los, como fizeram as PE-1 e PE-11.

Há relação entre o histórico fracasso de nossas escolas em ensinar seus alunos a ler, escrever e fazer uso competente dessas habilidades e a referida perda de especificidade dos processos de alfabetização e letramento. Quando as crianças eram alfabetizadas pelos métodos tradicionais, valorizava-se a apropriação do sistema de escrita. Contudo, principalmente na década de 1980, essa especificidade foi muito criticada e vista como causa da incapacidade das escolas brasileiras em alfabetizar. Em razão disso, a apropriação do sistema de escrita foi considerada desnecessária, passando-se a enfatizar o convívio da criança com a linguagem escrita.

Concordamos com Soares (2004c), quando afirma que a principal causa para a perda da especificidade do processo de alfabetização foi a mudança na forma de conceituá-lo, com base nas pesquisas realizadas por Ferreiro e colaboradores. Estes demonstraram que a alfabetização é um processo de construção da representação da linguagem escrita que extrapola as capacidades de codificar e decodificar. Acrescentamos, fundamentando-nos em Mortatti (2004), que os estudos realizados por Vigotski sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, ao criticarem a escola por ensinar à criança a traçar letras e formar palavras, mas não lhe ensinar efetivamente a linguagem escrita, também contribuíram para isso, embora em menor escala, porque menos difundida entre os professores.

A idéia de que não é necessário um “método” para alfabetizar, a valorização do processo de construção da linguagem escrita em detrimento da natureza do objeto de conhecimento em construção – linguagem escrita – constituído de relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas e a crença de que o convívio com a escrita em diferentes

práticas sociais é suficiente para alfabetizar as crianças fizeram com que o processo de alfabetização fosse obscurecido pelo de letramento, perdendo especificidade. Estamos nos referindo ao movimento de redefinição do conceito de alfabetização, anteriormente concebido como aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, de forma restrita que passou a ser conceituado de forma ampla. É por assim compreenderem o processo de alfabetização, ou seja, por valorizarem o significado da linguagem escrita, seus fins e suas funções, sobrepondo-os ao conhecimento do sistema de escrita, que as PE-1 e PE-11 consideram sinônimos os termos alfabetização e letramento, ou confunde-os, como fez a PE-13.

Por fim, para salientar que essa confusão conceitual e que a forma como as professoras entrevistadas compreendem o processo de letramento está fundamentada no que ouviram nas experiências cotidianas e não no que estudaram, leram, refletiram e discutiram sobre o assunto, trazemos a resposta da PE-5:

O meu conceito, a partir do que eu ouvi, é um pré III assumido pelo ensino fundamental. Ele passou a ficar no pré III, mas especificadamente alfabetizando. No pré III a gente não alfabetizava com tanta ênfase. É um pré III que alfabetiza. (PE-5)

Faz-se necessário esclarecer que, em algumas escolas da rede municipal de ensino de Maringá, nos anos 2003 e 2004, foi criada uma série que antecedia a 1ª série do ensino fundamental (de 8 anos), cujas crianças matriculadas completavam 6 anos ao longo do ano letivo, em substituição ao pré III. Não se tratava de uma implantação oficial do ensino fundamental de 9 anos, previsto pela PNE (2001), mas de uma proposta experimental pautada em estudos e pesquisas sobre alfabetização e letramento iniciados pela equipe responsável pela Secretaria Municipal de Educação. Essa série foi equivocadamente denominada “Letramento”. As crianças que anteriormente freqüentavam as turmas de pré III, que funcionavam nas escolas municipais (não nos CMEIs), foram matriculadas numa série com esse nome. No entanto, a continuidade das pesquisas e dos estudos permitiu que a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação reconhecesse a inadequação da denominação, o que culminou na elaboração de um projeto que visava a ampliar o ensino fundamental para 9 anos, o qual foi encaminhado ao CEE-PR em 2004 e implantado, efetivamente, somente em 2008.

É dessa experiência que origina a explicação da PE-5 para o processo de letramento: “é um pré III assumido pelo ensino fundamental”. Torna-se importante salientar, novamente, que consideramos alfabetização e letramento processos interdependentes e indissociáveis.

Seria, dessa forma, inadequado que uma série escolar recebesse tal nome, mesmo que seu objetivo compreendesse alfabetizar e letrar as crianças. Concordamos, com base em Soares (2003), a respeito da necessidade de a escola, de forma intencional e sistematizada, promover habilidades necessárias ao letramento por meio de eventos e práticas escolares voltadas para esse fim. Por isso, letramento não pode ser concebido como um pré-requisito para alfabetização, semelhante ao que era esperado das crianças em relação ao desenvolvimento dos aspectos psicomotores. Estes eram vistos como necessários para que elas fossem alfabetizadas, no momento no qual predominava o uso dos métodos de alfabetização que primavam pelo domínio do sistema convencional da língua escrita. Nessa situação, as crianças eram primeiro alfabetizadas e depois, se ultrapassassem a barreira da 1ª série, inseridas no mundo da escrita.

A resposta da PE-5, ao afirmar que letramento “é um pré III que alfabetiza”, também confirma a confusão conceitual que acima denunciávamos. Afinal, nos indagamos: o que é letramento e o que é alfabetização para essa professora? Ela distingue um processo do outro? Em função disso, destacamos a importância de os professores reconhecerem as especificidades desses processos e de encontrarmos um meio termo entre as duas posições anteriormente expostas: a que privilegia o letramento e a que privilegia a alfabetização. Isso se faz necessário porque, acreditamos nós, a entrada da criança no mundo da escrita acontece tanto por meio da aquisição do sistema de escrita, como por meio de práticas (sociais e escolares) que envolvem a língua escrita, dando-lhe significado e sentido. Com base nessa concepção, é possível dizer, como mostraram-nos Soares (2004b) e Colello (2004), que, ao alfabetizar as crianças, estaremos letrando-as e que, ao letrá-las, estaremos alfabetizando-as.

5.5.3 Funções da educação infantil: concepções de professoras

Analisar a função que os professores de educação infantil conferem a esse nível de ensino é importante para a consecução desta investigação porque acreditamos que haja relação entre as finalidades da educação infantil e o modo de conceber os processos de alfabetização e letramento.

Ao colher os dados, indagamos as professoras, inicialmente, sobre as finalidades da educação infantil, sem mencionarmos os processos de alfabetização e letramento. Posteriormente, pedimo-lhes que definissem o papel desse nível de ensino, levando em consideração esses dois processos.

Na primeira situação, observamos que as funções delegadas à educação infantil ao longo de sua história, tais como socializar as crianças, prepará-las para a entrada no ensino fundamental e guardá-las marcaram presença nas respostas de algumas das professoras entrevistadas. Em poucas situações, essas funções apareceram de forma isolada nas respostas fornecidas. Entretanto, na maioria das vezes, uma função foi cindida à outra, como no caso da PE-11, que ao definir as finalidades desse nível de ensino, afirmou ser: socializar a criança; promover seu desenvolvimento; e prepará-la para o ingresso na 1ª série.

*A função da educação infantil, na minha opinião, é **ajudar a desenvolver a criança socialmente**, tem a parte pedagógica e do desenvolvimento nas fases de 0 a 6 anos que ela passa [...] e nós como professores, como educadores, temos um papel para ajudar, **contribuir para o desenvolvimento dessa criança**. Porque se a criança não vem para a escola, participar da vida social da escola com outras crianças, em casa ela também vai se desenvolver, mas eu penso que o desenvolvimento dela não vai ser tão estimulado como é dentro da escola. Por isso que a educação infantil é importante hoje. Sempre teve a sua importância, mas hoje a criança já vem para a escola esperta, vem com um desenvolvimento maior, mas **aqui dentro ela tem chance de estar se desenvolvendo mais ainda**, de estar se **preparando melhor para o ensino regular**. (PE-11)*

Na resposta da PE-3 transcrita a seguir, nota-se a presença das funções de socialização e de promoção do desenvolvimento das crianças, mas percebe-se também uma crítica ao trabalho realizado nos centros de educação infantil, que, apesar das recomendações fornecidas pelos documentos oficiais que fazem menção às finalidades desse nível de ensino, tais como o PNEI, a LDB, o RCNEI e as DCNEI, ainda mantêm uma rotina envolvida essencialmente com o cuidar:

*Nós, como centro, **estamos muito envolvidos ainda com o cuidar**. [...] O centro está ainda muito na raiz, de quando começou: **cuidar para que a mãe possa trabalhar**. Eu acredito que é de uma importância tremenda o centro na vida das crianças, **elas se desenvolvem**, criam uma capacidade grande, pois **tem relacionamento com crianças de várias idades, de várias formas de pensar**. (PE-3)*

Dentre as entrevistadas, houve quem delegasse amplas funções à educação infantil, responsabilizando-a pela vida escolar e profissional da criança. É o caso da PE-9, que apesar de reconhecer a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, limita-a à transmissão de valores morais. Mesmo considerando que a aprendizagem de valores morais e a preparação para a vida profissional deve primar pelo lúdico, ela não está se preocupando com o que a criança é hoje, suas necessidades e vontades, mas com o que ela poderá vir a ser.

*Eu penso que a educação infantil é a base para toda a vida escolar e toda a vida profissional da pessoa. A partir do momento que a criança começa a conviver na educação infantil ela começa a **aprender muitos valores** que muitas vezes a sociedade não consegue passar para essa criança, que é o valor de **respeito, de moral, de partilha**. Seria a partir desse momento que ela estaria se **preparando para uma vida profissional**, não de uma forma totalmente direcionada, mas através do lúdico, das brincadeiras e também a **base para um bom caminho na vida escolar**. (PE-9)*

Não encontramos nas respostas das professoras entrevistadas resquícios dos princípios da teoria da privação cultural que, por meio de programas de educação compensatória, fortemente influenciaram o ideário dos profissionais da educação infantil. Expressões típicas de programas dessa natureza, como “criança carente”, “criança desnutrida”, “com déficit cognitivo”, “carência afetiva”, não compuseram as respostas fornecidas pelas professoras quando indagadas a respeito da função desse nível de ensino.

Programas desse gênero conferiram à educação das crianças pequenas a função de prever e compensar as carências culturais, nutricionais e afetivas das crianças advindas de famílias pobres como forma de equalizar as oportunidades educacionais. Esse é o caso do programa *Educação Pré-Escolar: Uma Nova Perspectiva* e do *Projeto Casulo*, implantados pelo MEC em 1975 e 1977, respectivamente. Eles indicam a opção dos órgãos governamentais por esse tipo de programa, ao atender as recomendações do UNICEF e da UNESCO, e marcaram o início do processo de expansão da educação infantil brasileira.

Tais projetos consideravam a educação infantil como pré-requisito para um bom desempenho na fase da escolarização, ou seja, se as crianças carentes apresentavam dificuldade para aprender, a solução seria antecipar o início da aprendizagem escolar, preparando-a para tal. Mas, segundo Kramer (1988), em termos efetivos foram poucos os avanços oriundos de projetos fundados sob essa perspectiva. O que ocorreu, afirma a autora, foi a influência do discurso pautado na teoria da privação cultural e em programas de educação compensatória no ideário dos profissionais que trabalhavam com crianças pequenas.

Apesar da terminologia peculiar à educação compensatória não marcar presença nas respostas das professoras, o mesmo não ocorre com a preocupação em preparar as crianças para o nível posterior de escolarização. Ainda que todas as professoras que compuseram a amostra tenham iniciado sua carreira profissional após o encerramento de programas oficiais de educação infantil com viés compensatório, ainda que os atuais cursos de formação de professores não enfoquem a educação infantil com essa função, ainda que a produção bibliográfica considere tal questão teoricamente resolvida, encontramos elementos nas

respostas de algumas professoras que comprovam a não superação dessa forma de conceber as finalidades da educação infantil. As respostas das PE-1 e PE-7 revelam isso:

Eu acho que a educação infantil, quer queira ou quer não, acaba preparando um pouco a criança a ingressar no ensino fundamental. [...] Mas eu acredito que é um preparo para o ensino fundamental sim. Ela vai se habituando com o ambiente, ela vai se habituando com a escola em si. (PE-7)

Eu penso que a educação infantil é um começo para a criança se interar para entrar na escola, porque tem pais que acham que a criança tem que entrar somente na 1ª série. (PE-1)

A função preparatória foi a única que esteve presente nas respostas de algumas professoras, sem estar articulada com uma outra função. As PE-13 e PE-10 destacam a necessidade de as crianças na educação infantil realizarem atividades psicomotoras como preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para mim, a função da educação infantil é desenvolver essas atividades psicomotoras, mais de coordenação motora. (PE-13)

Para mim, a educação infantil tem que desenvolver habilidades para quando a criança for aprender a ler e escrever. São atividades psicomotoras, de conhecer o corpo, de coordenação. (PE-10)

Subjacente à finalidade de preparar para a escolaridade posterior está a concepção de alfabetização que prioriza a aprendizagem do código. As crianças devem, assim, ser preparadas, mediante o treinamento de suas habilidades psicomotoras por meio de exercícios de coordenação motora, acuidade visual e auditiva, orientação espacial e temporal. Tais práticas compuseram, principalmente na década de 1980, o conhecido período preparatório e foram muito questionadas por estarem atreladas aos métodos utilizados naquela época para ensinar a ler e escrever. Não acreditamos que essas habilidades sejam desnecessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, as pesquisas realizadas por Ferreiro e colaboradores e por Vigotski e Luria, apresentadas nesta investigação, permitiram cada uma a seu modo, compreender a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo amplo que supera os aspectos motores, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de simbolizar e o reconhecimento das finalidades da linguagem escrita, seus usos e suas funções.

Atualmente, apesar de a produção acadêmica brasileira ter, de forma geral, aproximado e até confundido o conceito de alfabetização com o de letramento, com base em

Soares (2004c), conceituamos alfabetização como aquisição do sistema convencional de escrita, e letramento como desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita presentes em diferentes práticas sociais. Cada um desses processos tem a sua especificidade, mas ocorre de forma indissociável e interdependente. Isso não quer dizer que cabe à educação infantil, na atualidade, se dedicar ao ensino do sistema de escrita em detrimento de seus usos sociais e vice-versa. Aliás, a análise da história da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização no Brasil já demonstrou que, em ambos os casos, o resultado obtido pela escola foi desastroso, ou seja, as crianças não aprenderam nem a ler e escrever, nem a fazer uso dessa tecnologia.

Também verificamos a presença dos termos cuidar e educar nas respostas de parte significativa das professoras entrevistadas quando indagadas a respeito da função da educação infantil, revelando uma aparente afinidade com eles. A PE-2, por exemplo, definiu a função desse nível de escolaridade da seguinte forma:

É o educar. As pessoas acham que a educação infantil é mais cuidar, mas não é só o cuidar, é também o educar. [...] Desde o berçário, a educação infantil envolve tanto o cuidar e o educar. (PE-2)

Porém, para explicarem a expressão cuidar e educar algumas professoras fizeram menção a outras funções comumente conferidas à educação de crianças pequenas. Na resposta reproduzida a seguir, a PE-8 afirma que tal expressão significa a superação da função de guarda atribuída à educação infantil na sua origem:

Até então a educação infantil vinha trazendo um cuidar somente. Hoje ela já tem até um nome: cuidar e cuidar. Então, não é mais aquele depósito de crianças que já foi anos anteriores. [...] O objetivo dela, hoje, é este: cuidar e educar. (PE-8)

A afinidade com os termos cuidar e educar não significa que eles foram compreendidos pelas professoras que os citaram como funções complementares, como expressão do direito da criança pequena à educação, conforme afirma o texto constitucional. Pelo contrário, trata-se de uma expressão apropriada pelos professores sem o devido entendimento de seu significado, apesar das DCNEI reforçarem tal função, já definida pela PNEI e pela LDB, salientando que as instituições de educação infantil devem se voltar para a promoção de “[...] práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/lingüísticos e sociais da criança, entendendo

que ela é um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 1999).

Reconhecemos, no entanto, que a incorporação dessa finalidade para a educação das crianças pequenas ocorre de forma lenta, característica de um processo de transição de uma forma de atendimento para outra, principalmente se considerarmos as fortes marcas deixadas pelas funções educacionais de cunho assistencialista que predominaram ao longo da história desse nível de ensino. Há mais de duas décadas, luta-se, no Brasil, por uma educação infantil com função pedagógica voltada para o desenvolvimento integral das crianças e pautada na indissociabilidade dos atos de cuidar e educar. Com base nisso, podemos dizer que as respostas da maioria das professoras entrevistadas indicam que elas absorveram, mesmo que com pouca consistência, o que a legislação e os textos acadêmicos definem na atualidade como função da educação infantil no sentido de esta ter um papel educativo, responsabilizando-se, juntamente com a família, pela aprendizagem e pelo desenvolvimento da criança.

Como exemplo dessa situação, trazemos a resposta da PE-4, que ao explicar que as crianças, além de cuidadas, devem ser educadas, reafirmou a responsabilidade de a educação infantil desenvolver os aspectos físicos, sociais e intelectuais da criança:

*A função da educação infantil vai **muito além do cuidar** que era o que a princípio se esperava das creches. Aqui as crianças, além de cuidadas, têm que ser educadas de uma forma que se desenvolvam em todos os aspectos: físicos, sociais e intelectuais.* (PE-4)

Proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças, como afirmou a PE-4, é uma responsabilidade delegada à educação infantil pelo PNEI. Trata-se de um princípio estabelecido por esse documento para nortear as diretrizes pedagógicas e as ações a serem efetivadas por instituições de educação infantil que objetivem ter uma função educativa. Esses aspectos destacados pela PE-4 e presentes no PNEI devem ser compreendidos como dimensões do desenvolvimento infantil e não como áreas separadas umas das outras. Confirmado pela atual LDB e reforçado pelas DCNEI, esse princípio está relacionado com a necessidade de ver a criança como um todo, visando ao seu desenvolvimento integral, e expressa uma nova visão das necessidades infantis.

A respeito do fato de a educação infantil se responsabilizar pelo desenvolvimento das crianças, é interessante analisar a resposta da PE-5, que salienta a importância de que tal nível de ensino estimule o desenvolvimento das crianças, desde que seu papel extrapole a

necessidade de higienizá-las e cuidá-las:

*Eu acho que a educação infantil é muito importante se bem coordenada, se bem administrada, se bem aplicada, se a criança não vir para o centro de educação só para ser higienizada, só para ser cuidada, **se ela realmente for estimulada**, se for dada a ela **condições de crescer**. Porque **naturalmente ela vai crescer**. **Ela cresce pela própria formação biológica** dela. Mas, se você **estimular esse crescimento**, ela vai **crescer muito mais**; vai favorecer a ela as relações, as ligações que ela vai fazer com a realidade externa, com tudo aquilo que ela vai lidar depois. Então, para mim, a educação infantil é uma questão importante desde que bem aplicada. (PE-5)*

A forma como a PE-5 emprega o termo *crescer* indica que ela está se reportando a algum conteúdo obtido em sua formação inicial ou continuada que discutiu os aspectos biológicos e sociais envolvidos no processo de desenvolvimento da criança. Ela atribui dois significados ao termo em questão. A princípio, utiliza a palavra crescer, reportando-se ao crescimento físico e à maturação biológica. Em seguida, refere-se aos aspectos sociais, pois menciona a necessidade de estimular a criança para promover o “crescer”, termo utilizado nessa situação como sinônimo de aprender, o que demonstra compromisso não apenas com o cuidar, mas também com o educar.

Em um segundo momento da entrevista, quando as professoras já haviam respondido as questões referentes aos conceitos de alfabetização e letramento, novamente as indagamos a respeito da finalidade da educação infantil, salientando porém, que, desta vez, seria em relação a esses dois processos.

A marca da função preparatória presente nas respostas analisadas anteriormente tornou-se ainda mais visível quando as professoras demonstraram preocupação com o conteúdo que as crianças vão aprender ao ingressarem no ensino fundamental. Ao unirem alfabetização, letramento e educação infantil, o caminho por elas encontrado foi o da preparação. Dessa forma, conceberam a educação infantil como uma fase voltada para a preparação de aprendizagens posteriores, como forma de evitar problemas ou dificuldades e de facilitar a alfabetização que, de acordo com essa visão, tem o início previamente marcado para ocorrer somente na 1ª série do ensino fundamental. Trata-se da prática, denunciada por Góes (1984), de conciliar o critério etário para iniciar a 1ª série com um nível de prontidão pré-estipulado. Vejamos as respostas das PE-1, PE-6, PE-9, PE-12 e PE-14:

*Cada lugar tem uma forma de trabalhar. A escola tem o papel dela, o centro tem outra que **é de preparar a criança para ir para a escola**. (PE-1)*

Muitas pessoas colocam, mas de uma maneira assim: “pra que aprender a ler agora se tem tanto tempo na vida”. Eu penso assim: se aqui a criança desenvolve a coordenação, quando chegar o momento para ela aprender escrever, ela vai estar preparada para isso. (PE-6)

É dar um embasamento. A criança que está na educação infantil tem que receber noções que possam possibilitar para quando ela sair daqui do centro ou da escola de educação infantil preparada para uma possível alfabetização. Não acho que a criança tenha que necessariamente sair daqui lendo e escrevendo, mas tendo todas as noções que vai propiciar isso. (PE-9)

Eu sou a favor de trabalhar o processo da alfabetização. Agora, posso dizer que eu sou contra já mandar a criança para a 1ª série alfabetizada. Porque tem que trabalhar dentro da educação infantil os caminhos que vão preparar essa criança para chegar numa 1ª série, ser alfabetizada pela 1ª série. (PE-12)

Eu acho que quanto mais você trabalhar com a criança, mais chance ela vai ter de chegar preparada na 1ª série, com menos dificuldade na alfabetização. (PE-14)

Com exceção da resposta da PE-6, que destaca a importância da “coordenação” como facilitadora do momento de “aprender escrever”, não foi possível verificar o que as demais professoras acima citadas pretenderam dizer com “preparar para”. A partir das palavras por elas proferidas, cabe à educação infantil, em relação à alfabetização, “trabalhar o processo”, “trabalhar [...] os caminhos” para “quando chegar o momento” a criança “receber noções”. Tais expressões são, na realidade, novos jargões, semelhantes àqueles que afirmam que “alfabetização é tudo”. Anteriormente criticados, esses jargões são, na essência, ocos de conteúdo, não oferecendo indicadores para a sistematização necessária a esse processo.

Se elas partiram do conceito de alfabetização considerando seu sentido restrito, ou seja, como desenvolvimento das habilidades necessárias para codificar e decodificar, estariam se referindo à realização de exercícios psicomotores, envolvendo coordenação motora, acuidade auditiva e visual, orientação espacial e temporal e atividades para o domínio de padrões gráficos; se, entretanto, conceberam alfabetização em sentido amplo, estariam destacando a importância de mostrar para as crianças o aspecto simbólico da linguagem escrita e que existem diferentes formas de usá-la de acordo com suas várias funções. Em qualquer uma das situações, privilegia-se apenas um aspecto da linguagem escrita – código ou significado/função –, como demonstramos, com base em Soares (2004c), no segundo capítulo desta investigação, utilizando a metáfora da curvatura da vara.

Kramer e Abramovay (1985) consideram a idéia de preparação pautada no conceito de

prontidão, um dos principais entraves para o estabelecimento de uma pré-escola com função pedagógica. Segundo as autoras, tal conceito foi tradicionalmente compreendido como aquisição de habilidades motoras e perceptivas necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, essa forma de conceber “prontidão” e “preparação” mudou a partir da divulgação das pesquisas de Ferreiro e colaboradores. Nesse sentido, Rego (1992) destaca o importante papel exercido pela perspectiva construtivista em denunciar a insuficiência dos exercícios motores como preparatórios para aprender a ler e escrever. No entanto, por relacionarem a aprendizagem da linguagem escrita a níveis de apreensão do seu caráter simbólico e à apreensão da dimensão fonológica e das funções da escrita, esses aspectos, em muitas situações passaram, equivocadamente, a ser vistos como “pré-requisitos” para a alfabetização.

Duas das professoras entrevistadas, quando questionadas sobre o papel da educação infantil em relação aos processos de alfabetização e letramento, consideraram que esse nível de escolaridade é responsável pelo letramento das crianças, porém confundiram tal processo com o desenvolvimento de aspectos psicomotores, revelando absoluta ausência de clareza na definição desses dois processos. É o caso das PE-3 e PE-5:

*Tem que desenvolver a **coordenação, noção de espaço, lateralidade** tudo isto deve ser trabalhado na educação infantil. Também o **equilíbrio**. Tudo isso faz parte do aprendizado da criança para ela ter um desenvolvimento melhor. A partir do momento que ela conhece **lado direito, lado esquerdo** e domina bem isso... **É isso que se trabalha na educação infantil**. (PE-3)*

*Eu acho que tem porque uma coisa sempre antecede a outra. Então, eles precisam dessas **noções básicas de lateralidade, de noção de espaço, de coordenação**, para depois poder ter um aprendizado. A criança que não tem base nenhuma aprende pela própria estrutura humana que conforme você vai adquirindo mais idade, você tem condição de aprender. Mas a facilidade é outra quando tem **embasamento**, quando tem **incentivo**, quando tem **estímulo**. É diferente uma criança que não tem noção de nada e uma outra criança. (PE-5)*

A partir das respostas acima transcritas, questionamo-nos: como dar “embasamento”, “incentivo” ou “estímulo” que levem as crianças à condição de leitoras e escritoras por meio exercícios que se restringem aos aspectos psicomotores? Reafirmamos que o desenvolvimento desses aspectos apontados pela PE-3 e PE-5 são importantes para a criança ser alfabetizada, mas não se constituem nos mais importantes, nem nos únicos, nem mesmo para estimulá-la ou incentivá-la a tal aprendizagem, quem dirá para letrá-la.

Muitos autores de textos que compõem o conjunto da produção bibliográfica analisada

nesta investigação apontaram a insuficiência das atividades que envolvem tais aspectos, como indicamos acima. De forma breve, relembramos aqui a opinião de três deles: Souza (1989b), Perez (1993) e Abramowicz e Wajskop (1999). Souza (1989b) criticou a prática, bastante corriqueira, de fazer exercícios para treinar habilidades motoras e de discriminação visual e auditiva como preparação para a aprendizagem da linguagem escrita. Para ela, tal preparação depende muito mais das oportunidades da criança de conviver com a linguagem escrita, ou seja, de situações relacionadas ao letramento. Abramowicz e Wajskop (1999) consideram que tais exercícios não contribuem para a formação de leitores e escritores e não ampliam o universo cultural das crianças. Perez (1993), baseando-se na teoria histórico-cultural, reconhece que há relação entre a aprendizagem da leitura e da escrita e as capacidades perceptivas e motoras, contudo afirma que tal aprendizagem está essencialmente ligada às funções mentais superiores da inteligência.

Ao tentar definir o papel da educação infantil em relação aos processos de alfabetização e letramento, a PE-9 mencionou aspectos ainda não destacados pelas demais professoras entrevistadas: o interesse da maioria das crianças pela linguagem escrita e a sua responsabilidade em proporcionar esse aprendizado. Lembrou, contudo, que há crianças que não atingem “maturidade para aprender a ler e a escrever”. Nas suas palavras:

*Eu acho que devemos trabalhar a linguagem escrita porque **a criança, principalmente no pré III, tem sede da escrita. Se eu não trabalho, se eu não deixo essa criança desenvolver essa parte, eu posso estar podando essa criança. Mas por outro lado tem a criança que ainda não conseguiu atingir a maturidade para aprender a ler e escrever. Por isso eu acho que se deve trabalhar a linguagem escrita, mas não de uma forma obrigatória, e sim respeitando a particularidade de cada criança.*** (PE-9)

É notória a preocupação da PE-9 em estimular a aprendizagem da linguagem escrita. Seu receio volta-se justamente para a necessidade de promover o desenvolvimento das crianças e, ao mesmo tempo, respeitar as suas particularidades. Precisamos compreender o que ela quer dizer com a expressão “atingir a maturidade”. Normalmente relaciona-se esse termo aos aspectos biológicos; porém, a forma como ela se expressou indica que ela também esteja se referindo às oportunidades de contato com a linguagem escrita, que, como sabemos, na nossa sociedade são diferentes para cada criança.

A compreensão de que a “sede” das crianças pela escrita é própria de uma sociedade em que tal forma de linguagem está presente em todas as situações pode colaborar nessa situação. É por estarem imersas em uma sociedade grafocêntrica que as crianças podem

manifestar o desejo de aprender a ler e escrever antes de ingressarem no ensino fundamental. Além disso, é o contato com todo tipo de material escrito, de forma sistematizada e intencional, que desencadeia a possibilidade da aprendizagem da leitura e da escrita e promove o desenvolvimento das crianças.

Uma professora destacou a necessidade de a educação infantil explorar outras formas de linguagem, além da escrita:

A linguagem escrita é necessária. Mas não só a linguagem escrita. Todas as outras formas de linguagem também são necessárias. Eu não acho que a educação infantil tem que ter o compromisso da linguagem escrita. Mas ela tem que ter o compromisso com a interpretação dos outros tipos de linguagem. Porque a decodificação da linguagem escrita ele vai ter a partir do início do ensino fundamental. Porque é necessário você entender o mundo não só pela decodificação escrita. Têm n outras formas de entender, de passar informação, que só pela escrita você não entende, na grande maioria das vezes. (PE-5)

Concordamos com a PE-5, ao considerar que seja possível transmitir informações por meio de outras linguagens e que seja importante a criança aprender a interpretá-las. Salientamos que ela não está falando sozinha, pois a idéia de que as crianças devam conhecer outras formas de linguagem para ampliar seu universo cultural constitui-se em uma das orientações metodológicas com forte presença na produção bibliográfica analisada no capítulo anterior, principalmente nos textos em que os autores diferenciam alfabetização de letramento.

Ostetto (2004), por exemplo, acredita ser necessário mesclar, na educação infantil, a linguagem escrita com outras formas de representação, expressão e leitura do mundo. Para ela, a escrita não pode ser vista como a única forma de representação, tornando-se o centro do trabalho pedagógico realizado na educação infantil. Faria (2005) também chama a atenção para outras formas de expressão que não utilizam as letras e que, na escola, geralmente são deixadas de fora. Mello (2005) critica o trabalho realizado na educação infantil que prioriza a linguagem escrita, deixando pouco tempo para o desenho, o faz-de-conta, a pintura, a dança.

A posição dos autores acima mencionados é clara: cabe à educação infantil explorar outras formas de linguagens, evitando privilegiar a linguagem escrita. O risco que se corre é o de, utilizando novamente a teoria da curvatura da vara, pendê-la para o lado oposto, eximindo a educação infantil de responsabilidade para com os processos de alfabetização e letramento das crianças, semelhante ao que afirmou a PE-5: “eu não acho que a educação infantil tem que ter o compromisso da linguagem escrita”.

A continuidade do depoimento da PE-5, com significativa experiência nesse nível de escolaridade, revela, de forma explícita, a permanência dessa velha questão e denuncia a presença de um sujeito oculto que se interpõe entre a professora de educação infantil e as orientações teóricas e metodológicas presentes nos documentos oficiais e na produção bibliográfica aqui analisados.

Ainda existe alguns questionamentos aqui no centro: alfabetiza-se ou não? De repente colocava-se que sim, que as crianças teriam que sair do pré III do centro de educação infantil sabendo ler e escrever. Ai vinha outro e dizia que não era necessário, bastava que a criança tivesse todos os outros envolvimento. Então, definido mesmo eu até agora não me apropriei de nada. (PE-5)

Na resposta acima transcrita, é visível a voz do outro, a quem a professora de educação infantil confere autoridade, transformando-o em uma espécie de porta-voz da verdade, da regra, da teoria. Esse outro, sujeito indefinido, pode ser um professor de formação inicial, um palestrante, um supervisor escolar, o coordenador pedagógico, um colega de trabalho, um membro da equipe pedagógica da secretaria de educação, ou todos eles juntos.

Duas palavras utilizadas pelas professoras ,ao apresentarem suas opiniões a respeito do papel da educação infantil em relação aos processos de alfabetização e letramento, chamou-nos atenção pela frequência com que foram ditas. Trata-se dos termos “forçar” e “cobrar”. Do total de professoras entrevistadas, oito utilizaram o verbo “forçar”. Vejamos:

*Na minha opinião eu vejo assim: não posso **forçar**, mas não posso deixar de apresentar as letras. (PE-6)*

*A educação infantil tem o papel de alfabetizar desde que vá **de acordo com a capacidade**, sem que seja obrigatória, **forçada**. (PE-14)*

*Eu sou contra alfabetizar se for aquela coisa **forçada** obrigatória, que a criança tem que sair lendo. (PE-13)*

*Eu fui chamada atenção porque eu estava trabalhando a escrita, que eu estava dando atividades que estavam **forçando** a criança. (PE-9)*

*A gente não deve segurar a criança, mas estimular e deixar acontecer naturalmente o processo de alfabetização. Não **forçar**. A gente sabe que no **forçar** a criança **queima etapas**. (PE-12)*

*O que eu não acho correto é **forçar** a criança a aprender a leitura e a escrita. Isso eu acho que acaba com o prazer dela. Quando eles vêem, eles têm vontade de conhecer de como forma esta palavra, de como escreve isso,*

*de como faz aquilo. Isso é gostoso, é bom, isso motiva. Se eu **forço**, a criança não vai mais ter vontade.* (PE-10)

*Muitos acham que não deve **forçar** muito a criança.* (PE-2)

*Eu sou a favor, desde que a criança não esteja sendo **forçada** a fazer algo que ela não tenha **maturidade** ou **capacidade** para fazer.* (PE-7)

Seguindo o raciocínio das professoras entrevistadas e por meio de expressões por elas usadas, poderíamos dizer que uma educação infantil que “não força” caminha de acordo com as “capacidades” das crianças em cada etapa de seu desenvolvimento, etapas que não podem ser “queimadas”. Assim, a criança só pode realizar determinada tarefa se estiver “pronta” para isso. A essa forma muito recorrente de explicar a prática pedagógica subjaz a concepção de que “o desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer adquirir à criança determinados conhecimentos e hábitos” (VYGOTSKI, 1991, p. 32). Conforme essa explicação, a criança precisa se desenvolver para aprender, ou seja, esses dois processos são assumidos como separados.

Acreditamos que, para superar a situação acima exposta, faz-se necessário observarmos o conceito de zona de desenvolvimento potencial. Vigotski (1991) confirma que a aprendizagem deve ser coerente com o desenvolvimento da criança; todavia, salienta a importância de não nos limitarmos a um único nível de desenvolvimento. Ao nível que corresponde às tarefas que a criança é capaz de resolver como atividade independente Vigotski denominou nível de desenvolvimento efetivo ou real, porém ele não indica por completo o estado de desenvolvimento da criança. É necessário verificar o nível que corresponde às tarefas que a criança consegue realizar com auxílio de adultos. À distância entre um nível e outro é dado o nome de área de desenvolvimento potencial.

Com base nesse conceito, podemos entender o termo “forçar” utilizado demasiadamente pelas professoras entrevistadas de duas formas:

1. propor alguma tarefa além do nível potencial da criança;
2. propor alguma tarefa na área de desenvolvimento potencial da criança.

É fácil prever o resultado da primeira situação: as crianças mostrariam desinteresse pela tarefa e sentir-se-iam desestimuladas, pois o que lhe foi proposto está além das suas possibilidades de resolução, mesmo que receba pistas, que lhe seja mostrada a solução do problema, que seja auxiliada por outras crianças ou adultos. Nessas condições, “forçar” seria sinônimo de desestimar. Na segunda situação, “forçar” tem outro sentido: é propor à criança tarefas que ela tenha condição de resolver naquele momento, não em função apenas da sua

maturidade, mas também das aprendizagens anteriores e dos conhecimentos prévios, tendo em vista as pistas, as explicações e os exemplos dados por um adulto ou uma criança mais experiente.

Entendemos que se propormos às crianças tarefas que elas são capazes de resolver de forma independente, ou seja, “sem forçar”, estaremos lhes proporcionando um ensino ineficaz, posto que não promove desenvolvimento. “Não forçar”, desse ponto de vista, seria desconsiderar tanto os conhecimentos prévios e as experiências anteriores da criança, quanto suas possibilidades de desenvolvimento.

Ao contrário, se “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1991, p. 46), é papel de toda instituição educativa, inclusive as voltadas para as crianças de 0 a 6 anos, “forçar” situações organizadas que conduzam ao desenvolvimento. Neste caso, “forçar” seria sinônimo de sistematizar o ensino, de trabalhar pedagogicamente na área de desenvolvimento potencial das crianças. Assim, em relação aos processos de alfabetização e letramento, caberia às professoras de educação infantil observar os conhecimentos prévios e as experiências com leitura e escrita que as crianças já tiveram para lhes propor novas e mais densas experiências, que lhes sejam acessíveis e desafiadoras a ponto de impulsionar tais processos.

Se por um lado, a repetição desse termo nos incomoda, por outro ela nos indica o quanto as professoras de educação infantil não têm clareza sobre a relação aprendizagem-desenvolvimento e, em função disso, sentem-se tolhidas diante da necessidade de uma ação sistematizada de ensino, como é o caso da alfabetização e do letramento. Consideramos que essa preocupação em “não forçar” impede que o professor organize adequadamente o aprendizado com vista ao desenvolvimento das crianças, isto é, inibe a realização de práticas pedagógicas que levariam à sistematização do ensino, necessária aos processos de alfabetização e de letramento. Soares (2004c) já demonstrou que, por serem processos de natureza distinta e que envolvem aprendizagens diferenciadas, para alfabetizar e letrar é possível recorrer a metodologias de ensino diferentes, porém igualmente dotadas de intencionalidade e sistematização.

“Cobrar” é outra palavra muito utilizada pelas professoras entrevistadas, como referimos anteriormente. Nas duas respostas reproduzidas a seguir, esse termo foi utilizado como sinônimo de exigir.

*Eu não preciso estar no maternal pensando que a escrita é importante e por isso **cobrar** isso o tempo todo de meu aluno. Eu tenho que **colocar ele em***

contato com este mundo, mas não cobrar a escrita de meu aluno. (PE-14)

*A criança não tem que provar que sabe; não tem que **cobrar** dela que saia lendo e escrevendo da educação infantil. Ela é uma criança nova, tem muito tempo pela frente ainda e tem que priorizar atividades que desenvolvam todos os outros aspectos. Por isso, eu acho que não tem necessidade de ser **cobrado** a alfabetização. Ela tem que estar em contato com o mundo da escrita e até com o processo, mas não que tenha que ser **cobrado** que ela saia alfabética. (PE-4)*

Quando utilizam o termo “cobrar” acompanhado do advérbio “não”, as professoras acima mencionadas estão se referindo ao processo de alfabetização. Apesar de não utilizarem o termo letramento, admitem o compromisso da educação infantil de colocar as crianças em “contato com o mundo da escrita”, mas não de alfabetizá-las.

Alguns dos textos constitutivos da produção bibliográfica analisada no capítulo anterior dão direcionamento semelhante à questão que envolve os processos de alfabetização e letramento, anteriormente apontada. Junqueira Filho (2001) considera que uma das funções da educação infantil é atender às demandas das crianças em relação à leitura e à escrita, porém não é de sua responsabilidade alfabetizá-las. Deve-se responder às crianças de acordo com a sua curiosidade, sob pena de desperdiçar suas potencialidades, desanimá-las ou confundi-las, diz o autor. Ostetto (2004) afirma que a principal meta da educação infantil não é a alfabetização, entendida como aprendizagem de técnicas que envolvem a leitura e escrita. Só há lugar para a linguagem escrita na educação infantil se ela for concebida como instrumento cultural, afirma a autora. Essa tarefa é do ensino fundamental, assevera Mello (2005). Para ela, a educação infantil deve assumir, como uma de suas funções, o letramento, entendido como inserção do sujeito no mundo da escrita.

Britto (2005, p. 17) explica o duplo significado das expressões “inserir no” e “colocar em contato com o” mundo da escrita utilizada tanto pelas professoras entrevistadas como por autores dos textos analisados, levando em consideração duas possibilidades de conceituar o processo de alfabetização: “[...] inserir no mundo da escrita é mais que alfabetizá-la, se entendermos por alfabetização apenas o domínio do código; ou é iniciar a alfabetização, se compreendermos por alfabetização a inclusão em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e de formas de conhecimento.”

Acreditamos que as explicações para a função da educação infantil em relação aos processos de alfabetização e letramento acima transcritas contribuem para a utilização do termo “cobrar” como sinônimo de “exigir” por parte das professoras entrevistadas. Há, porém, um agravante: elas não diferenciam um processo do outro, o que as deixa em dúvida entre o

que podem exigir e o que não podem exigir, ou até onde devem ir essa “cobrança”. O depoimento da PE-11 transcrito a seguir revela quão difícil é para ela, diante da falta de clareza entre um conceito e outro, enxergar as possibilidades e os limites do seu papel enquanto professora de educação infantil.

*A criança tem que aprender, ou aqui ou mais na frente. Claro que você não vai **cobrar** dela que ela aprenda a ler e escrever aqui no centro. [...] Mas deve ter uma **cobrança**. Não é uma **cobrança** ferrenha, mas deve ter sim. (PE-11)*

Embora admita a necessidade de buscar objetivos compatíveis com os diferentes segmentos dentro da educação infantil, classificamos a resposta da PE-13 na mesma linha de raciocínio, pois ela evidenciou preocupação em relação às “cobranças”, mas graduando-as.

*Ela vai aprender [a ler e escrever] e eu acho bem interessante que ela aprenda, mas não precisa ter aquela **cobrança**. Agora, com o pré I, II e III, aí sim. O pré I, mais maleável, porque está saindo do maternal, mas já com mais **cobrança**. E o pré III com mais **cobrança**. (PE-13)*

Apesar de as professoras reconhecerem que a educação infantil exerce uma função pedagógica, consideramos que a preocupação em “não cobrar” denuncia quão forte é a sua marca preparatória. Acreditamos que tenha contribuído para isso a crença de que o convívio com materiais escritos utilizados nas mais diversas práticas sociais seja suficiente para promover a apropriação da leitura e da escrita e fazer uso delas. Passou-se a acreditar que uma convivência intensa com materiais escritos prepararia as crianças para aprender a ler e escrever, ou seja, o letramento seria pré-requisito para a alfabetização. Dessa forma, dissociaram-se os dois processos, tornando-os independentes um do outro. A resposta da PE-4 exemplifica muito bem essa postura. Em dois momentos da entrevista, ela reafirmou a responsabilidade de a educação infantil inserir a criança no mundo da leitura e da escrita e não de alfabetizá-la:

*A linguagem escrita está em todo lugar. A criança está em contato com a linguagem escrita em todo lugar, na escola, na rua, em casa, na TV, nos outdoors e ela tem curiosidade sobre isto. **Eu sou a favor dela perceber a função disso**, dela saber que tem um nome e que ele pode ser escrito, ou que naquele lugar está escrito o seu nome, que o nome pode ser escrito em determinadas situações. (PE-4)*
[...]

A criança não tem que sair daqui alfabetizada. A gente tem que propiciar um mundo de leitura e escrita para que ela goste da leitura, de forma que

*ela reconheça que as coisas podem ser escritas, que ela interprete o que ela ouve. Mas **ela tem que estar no mundo da leitura e da escrita**. Se ela conseguir ler e escrever, ótimo. A gente tem que propiciar da melhor forma possível. **Mas isto não deve ser cobrado**. (PE-4)*

A PE-1 também considera que a criança deve, desde cedo, ter uma relação estreita com o mundo da leitura e da escrita e que a educação infantil é um local apropriado para isso:

*Eu acho que **desde o começo ela fica mais íntima com o mundo da leitura e da escrita**. Por que se ela não vier para a escola e ficar em casa, ela não vai ter esse contato. Aqui, **na educação infantil ela já vai tendo mais conhecimento**. (PE-1)*

Consideramos importante que as PE-1 e PE-4 reconheçam o papel da educação infantil em “propiciar um mundo de leitura e escrita” às crianças. Contudo, é preciso tomar cuidado com esse tipo de declaração que delega ao ambiente a responsabilidade de mostrar às crianças que a escrita tem diferentes funções e pode ser utilizada em muitas situações. As funções e os usos da escrita não estão no material escrito em si, mas nas relações que com eles estabelecemos. Não é possível perceber essas relações apenas por meio do convívio com tais materiais.

Vale ainda reforçar que, para alfabetizar as crianças, não há como dispensar a mediação pedagógica, pois a linguagem escrita é constituída de relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas, as quais não são apropriadas por elas apenas por meio do convívio com material escrito diverso, uma vez que precisam ser ensinadas. Portanto, tanto para alfabetizar, quanto para letrar, há a necessidade de um professor mediando a relação da criança com a escrita. Esse discernimento sobre a necessidade de mediação docente pode ser observado na resposta da PE-8, quando indagada a respeito do papel da educação infantil em relação aos processos de alfabetização e letramento das crianças:

Se você não oferece, a criança por si só não corre atrás. Eu acho que a criança aprende a escrita, até sozinha, mas sempre com a mediação do professor. (PE-8)

Ainda sobre o uso do verbo “cobrar”, uma outra professora explicou o que para ela significa “cobrar da criança”, confundindo, desse modo, o caráter pedagógico tão perseguido ao longo da história da educação infantil brasileira (como demonstramos no primeiro capítulo desta investigação) com o aspecto lúdico característico do trabalho com crianças pequenas. Vejamos as palavras da PE-11, quando questionada a respeito do significado de tal expressão:

*É uma coisa mais **sistematizada**, mais **organizada**. É impor a leitura e a escrita com mais frequência e deixar um pouco o **lúdico**. Claro que tem que ter todo dia uma parte para a brincadeira, para ser **livre** porque ela fica aqui o dia inteiro. Mas na parte da manhã que a criança está mais fresca tem que dar mais a parte **pedagógica** mesmo. (PE-11)*

A resposta da PE-11 indica contraposição entre pedagógico e lúdico e entre sistematizado e livre. Concordamos com ela ao considerar que um trabalho pedagógico deva ser organizado, sistematizado, e que um trabalho lúdico deva ser prazeroso. Todavia, a linha de raciocínio da professora reduz o lúdico à brincadeira livre, sem intervenção pedagógica, enquanto o processo de alfabetização, por requerer sistematização e intencionalidade, é concebido como algo destituído de prazer. Não trataremos neste trabalho, pelo limite que ele próprio nos impõe, da importância do lúdico para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Apenas destacaremos, de forma sucinta, as reflexões fornecidas por Assis (BRASIL, 1999), ao relatar o projeto das DCNEI no CFE. Naquela ocasião, ela salientou a importância de a educação infantil destinada às crianças de 0 a 3 anos ser um espaço e um tempo que valorize os jogos e as brincadeiras e, para as de 4 a 6 anos, destacou a necessidade de haver uma progressiva articulação entre atividades de comunicação, ludicidade e ambiente escolarizado. Aliás, a quarta diretriz daquele documento diz respeito à necessidade de equilíbrio entre as situações dirigidas e as livres, visando à aprendizagem de conteúdos e de valores, por meio de atividades intencionais.

Também acreditamos que essa forma de contrapor esses importantes aspectos da educação infantil (pedagógico X lúdico e sistematizado X livre) tem raízes nas críticas dirigidas aos programas pré-escolares com função compensatória, elaboradas a partir do final da década de 1970, que afirmavam que eles efetivamente não beneficiavam as crianças mais pobres da população às quais se destinavam, mas que, ao contrário, as discriminavam e marginalizavam ainda mais precocemente, como já demonstramos no primeiro capítulo desta investigação, quando analisamos as funções da educação infantil brasileira contemporânea.

Como respostas a essas críticas, foram criados, na década de 1980, programas de educação pré-escolar cujo objetivo estava voltado para o desenvolvimento global e harmônico da criança, de acordo com suas características físicas e psicológicas, idade e cultura. Segundo Abramovay e Kramer (1984), deixou-se de proclamar o caráter compensatório da pré-escola, esvaziando-a de função, e passou-se a concebê-la “com objetivos em si mesma”. Caberia tudo nessa pré-escola importante por si mesma, informal, assistemática, que ocupava grandes espaços ociosos e utilizava mão-de-obra voluntária não especializada.

Apesar das críticas à concepção assistencialista e dos movimentos em favor dos direitos da criança que levou à inclusão da educação infantil no âmbito dos direitos educacionais na Constituição Federal de 1988, programas não-formais semelhantes aos descritos acima foram retomados na década de 1990, quando da reforma do Estado brasileiro, que incorporou, nas políticas educacionais, as diretrizes do BM, principalmente. Tais programas voltados para o atendimento das crianças pequenas eram desprovidos de caráter pedagógico.

Em nossa concepção, a contraposição entre os aspectos lúdico e pedagógico e entre sistematizado e livre encontrada na resposta da PE-11 está presente na crítica à antecipação da escolarização apresentada por alguns textos da produção bibliográfica brasileira, analisada no capítulo anterior. Segundo Mello (2005), a escolarização precoce sustenta-se na idéia de que quanto mais cedo a criança se apropriar da escrita, maiores serão suas possibilidades de sucesso na escola e na vida. Como decorrência, resta-lhe pouco tempo para a brincadeira, o faz-de-conta, a conversa em pequenos grupos, diz a autora. Compartilhando do mesmo posicionamento, Faria (2005) discute a função da educação infantil e reafirma a necessidade de uma pedagogia voltada para a educação das crianças pequenas que priorize outras formas de linguagem, além da escrita.

Apesar disso, não consideramos que o trabalho pedagógico devidamente sistematizado deixe, necessariamente, de ser prazeroso, divertido ou inviabilize o aspecto lúdico necessário à educação e ao cuidado das crianças pequenas, nem que tal aspecto dispense intencionalidade e sistematização. Um não exclui o outro, ao nosso ver. Ao contrário, os jogos e as brincadeiras e outras atividades relacionadas aos aspectos lúdicos realizados em instituições educativas requerem planejamento, organização e intencionalidade, mesmo que sejam apenas para diversão, podendo também estar relacionados com os processos de alfabetização e letramento e, inclusive promover, por meio destes, o desenvolvimento das crianças.

A resposta da PE-6 para a pergunta sobre o papel da educação infantil para com o processo de alfabetização a seguir transcrita sugere que ela reconhece o papel da brincadeira e do jogo no desenvolvimento das crianças, indicando uma opinião diferente para essa relação entre o lúdico e o pedagógico.

*Tem professores que acham que isso [alfabetizar] não é necessário agora, porque tem todo o ensino fundamental para isso, que lá é mais obrigatório. Há opiniões diferentes. Muitos acham que tem que brincar, brincar, brincar... Mas, porque não **alfabetizar através da brincadeira**? A criança vai aprendendo sem que ela perceba. Muitas vezes colocavam que era obrigatório, tinha que ensinar o A, escrever as palavrinhas. Mas **a criança***

também aprende através da brincadeira. (PE-6)

A idéia de que é possível “alfabetizar através de brincadeiras” e de que a criança aprende brincando presente na resposta da PE-6 também foi encontrada na da PE-2, quando indagada a respeito do papel da educação infantil para com os processos de alfabetização e letramento:

Muitos acham que tem que brincar, sair mais da sala para brincar. Mas a parte da manhã é mais pedagógica. A tarde é mais para brincar. É o aprender brincando, apesar de que eu também faço atividade relacionada a isto. Eu tenho um cronograma: tem dia de TV, tem dia de parque, tem dia de pátio. Mas o meu interesse é a linguagem escrita mesmo. Eu quero ver o que eu consigo tirar deles e deixar esta parte de brincadeira mais para a tarde, que é a função da atendente. (PE-2)

“Aprender brincando” é uma idéia comum em instituições de educação infantil e, por estar relacionada à função desse nível de ensino, merece um pouco mais de atenção. Para analisá-la, organizamos um quadro, tomando como base a resposta da PE-2, acima exposta:

Quadro 10 – Divisão do trabalho entre professora e atendente

Período	manhã	tarde
Profissional responsável	professora	atendente
Responsabilidade	trabalho pedagógico	trabalho lúdico
Prioridade	escrita	brincadeira

Pela manhã, sob responsabilidade da professora, é realizada a “parte mais pedagógica”, priorizando a linguagem escrita; à tarde, sob responsabilidade da atendente, é realizado o trabalho voltado para o aspecto lúdico, priorizando a “parte de brincadeiras”. Aprender e brincar são concebidos como atos distintos, realizados em horários separados e sob responsabilidade de profissionais com função e formação diferentes. Essa divisão de tarefas sugere que a expressão “aprender brincando”, comum em ambientes educativos para crianças pequenas, é mais uma expressão desprovida de conteúdo. Acreditamos que seja possível aprender brincando desde que a brincadeira ou qualquer outra atividade a ser realizada com as crianças em ambientes educativos estejam carregadas de intencionalidade pedagógica.

Podemos expandir esta análise para a relação entre o cuidar e o educar, consideradas pela legislação educacional atual como funções da educação infantil. Se o brincar for

concebido como um ato livre e espontâneo, a função do profissional responsável por acompanhar esses momentos de brincadeiras é apenas garantir a integridade física das crianças. Em poucas palavras: cuidar. Se for este o entendimento que embasa a divisão do trabalho acima exposta, podemos afirmar que ela reforça e torna mais explícita a dicotomia entre o cuidar e o educar: a professora ensina, logo educa; a atendente brinca, logo cuida. Dessa situação podemos inferir que a dicotomização entre o cuidar e o educar está oficializada na rede municipal de ensino, pois em todos os CMEIs a divisão de tarefas é semelhante.

Vale destacar que, desde a PNEI (1994), são traçadas diretrizes que salientam o cuidar e o educar como funções complementares da educação infantil. Por compreender a criança como um “ser completo, total e indivisível”, as DCNEI (BRASIL, 1998b, p. 10) destacam a necessidade de desenvolver programas de educação infantil que formalizem intencionalmente o processo de cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos e de articular o trabalho dos diferentes profissionais que neles atuam.

No entanto, nem do ponto de vista legal a indissociabilidade entre o cuidar e o educar está superada. O RCNEI, embora considere o cuidar como parte do educar, apresenta de forma separada suas considerações a respeito desses importantes aspectos da educação das crianças pequenas, desconsiderando o caráter complementar que, na atualidade, envolve essas duas funções da educação infantil, reproduzindo a dicotomia entre assistência e educação, já superada do ponto de vista histórico. É por isso que Kuhlmann Júnior (2000a) afirma que deve existir um elo que una uma função à outra: cuidar-educar e educar-cuidar.

Dentre as entrevistadas, as PE-10 e PE-6 foram as únicas que mencionaram concomitantemente os processos de alfabetização e letramento, ao definirem o papel da educação infantil. Vejamos:

*Como a educação infantil para chegar na **alfabetização** tem que desenvolver todas as habilidades motoras e psicológicas da criança; para o letramento, que é a parte prática de tudo isso, é contextualizar tudo o que ele aprende.* (PE-10)

*Eu acho que os dois [alfabetização e letramento] **poderiam caminhar juntos aqui no centro**, porque a partir do momento que a criança está envolvida nesse contexto social eu acho que tem como o professor trazer **atividades que possam vincular a criança com o letramento, como textos informativos. Nada muito obrigatório, como a alfabetização no centro.** Eu concordo com isto, sem aquela obrigatoriedade. **Mas eu acho que o letramento e alfabetização têm que ser trazido desta forma para o centro.*** (PE-6)

Seus depoimentos sugerem ao pesquisador que elas possuem conhecimentos muito elementares, mas que lhes permitem buscar diferenças entre alfabetização e letramento, reconhecer, mesmo que de forma incipiente, uma relação entre eles, pois, como disse a PE-6, podem “caminhar juntos”, sendo possível procurar um espaço para ambos na educação infantil. Eles confirmam o que buscamos evidenciar nas respostas das demais professoras, ou seja, a falta de clareza em conceituar os processos de alfabetização e letramento gera dúvida e insegurança para definir a função da educação infantil, as quais foram potencializadas no segundo momento da questão, quando indagadas a respeito do papel desse nível de ensino em relação àqueles processos, reafirmando seu cunho preparatório.

5.5.4 Conhecimento das professoras a respeito da produção bibliográfica sobre educação infantil, alfabetização e letramento

Indagamos as professoras sobre a legislação educacional brasileira que define a função da educação infantil e a produção bibliográfica sobre alfabetização e letramento voltadas para esse nível de ensino. Como tínhamos o objetivo de investigar como as professoras de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas a respeito dos processos de alfabetização e letramento, essas informações foram importantes para a consecução desta pesquisa.

As professoras entrevistadas responderam à primeira questão da entrevista – sobre a função da educação infantil – com considerável desembaraço, sugerindo à pesquisadora que esse é um assunto comumente discutido entre elas ou ao qual tiveram acesso facilitado por meio leituras ou estudo da legislação educacional em cursos de formação inicial que fizeram ou por meio de palestras, cursos, sessões de estudo ou seminários oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação como formação continuada em serviço.

No entanto, muitas das professoras quando indagadas a respeito dos documentos oficiais que definem as finalidades da educação infantil, disseram que “sabem que eles existem”, mas que não se lembravam de seus nomes. Quando o título de alguns desses documentos era pronunciado pela pesquisadora, algumas professoras diziam que já haviam “ouvido falar” deles. Algumas lembraram do ECA e do RCNEI, porém a mais lembrada – por cinco professoras – foi a LDB. Para se referirem a esses documentos, foram utilizadas expressões como: “aquele de três volumes” ou “PCN’s da educação infantil” (referindo-se ao

RCNEI); “aquele verdinho que veio do Estado”; o “livro vermelho”.

Apesar de algumas professoras mencionarem o nome desses documentos ou de já terem “ouvido falar” deles e de terem “estudado algumas partes”, poucas recordações têm de seus conteúdos:

Eu sei que eles existem, já ouvi falar, mas se você me perguntar, certinho, certinho do que eles falam, eu não me lembro (PE-1).

Por meio de respostas curtas, elas revelaram o pouco ou nenhum conhecimento que possuem a respeito do modo como esses documentos oficiais definem o papel da educação infantil:

Não peguei especificamente para estudar isto. (PE-5)

Já andei olhando assim mais ou menos, não que eu tenha lido por completo, tenho só uma noção. (PE-8)

Este não era o meu foco de atenção. Se tem, eu não parei para atentar para esse detalhe. O meu objetivo era outro. (PE-14)

Eu fiz uma leitura mais específica. (PE-4)

Nós temos este livro [RCNEI] e já estudamos algumas partes, mas nunca sobre isto. (PE-3)

Não me recordo. Eu tenho que pegar ele [referindo-se ao RCNEI] para ver. (PE-13)

Quando indagadas sobre o local onde conheceram os documentos, duas professoras lembraram que tiveram oportunidade de estudar alguns deles em reuniões pedagógicas organizadas pela supervisora do CMEI. Uma salientou que teve acesso aos RCNEI e à LDB no curso de especialização, no momento de elaboração do trabalho monográfico.

Houve quem reconhecesse a necessidade de estudar os documentos que definem as finalidades da educação infantil com maior profundidade, denunciando que eles não estão tão disponíveis quanto parecem. É o caso da resposta fornecida pela PE-4, transcrita abaixo:

*[...] eu não tenho estudo que eu posso dizer que estou tranqüila quanto a isto, que eu interpretei isto super bem e que está me ajudando. Se eu disser isto, eu estou mentindo. Eu acho que **tenho que estudar muito mais, tanto as diretrizes, quanto a LDB** e eu sei que este estudo faz falta. De tudo o que eu já li, do pouco que eu sei sobre educação infantil e do que eu penso sobre*

educação infantil, o que isto contradiz com a minha prática, o que confirma, o que ajuda na minha prática. Tem algumas coisas que não, algumas coisas que sim, mas até que ponto eu entendi isto corretamente. Eu precisaria de mais leitura e a gente, apesar de precisar, não lê com tanta frequência. Até porque esses documentos não estão tão em mãos quanto parece. (PE-4)

A aproximação das respostas proferidas pelas professoras para as perguntas a respeito da função atualmente conferida à educação infantil e sobre os documentos oficiais permite-nos afirmar que elas absorveram, mesmo que de forma incipiente, a idéia de que cabe a esse nível de ensino promover práticas de educação e cuidados. Porém, é um conhecimento fundado no senso comum, uma vez que elas não conhecem os documentos que oficializam essa função, não os leram, ou o fizeram parcialmente. O acesso que tiveram aos seus conteúdos não foi de forma direta, ou seja, houve um intermediário – supervisora, palestrante, outra professora – que o “traduziu”, permitindo que elas reconhecessem a necessidade de formalizar intencionalmente o cuidar e o educar crianças de 0 a 6 anos, mas que não lhes garantiu conhecimento aprofundado a ponto de superar completamente, seja por negação ou por incorporação, as demais funções atribuídas à educação infantil no decorrer de sua história.

Não verificamos o mesmo desembaraço presenciado na questão referente à função da educação infantil quando as questionamos sobre o papel desse nível de ensino em relação aos processos de alfabetização e letramento. Acreditamos que a falta de clareza para conceituar esses processos colaborou para isso.

Poderíamos dizer que essa dificuldade em conceituar alfabetização e letramento e distinguir um processo do outro é consequência da falta de oportunidade de ler, estudar e refletir sobre esses temas. Porém, a maioria delas, ao ser indagada se havia lido ou estudado algum texto sobre a temática desta investigação, respondeu afirmativamente. Das 14 professoras entrevistadas, apenas uma afirmou não ter estudado ou lido algum texto que falasse sobre alfabetização e letramento; duas não se recordaram se leram ou estudaram sobre o assunto; uma reconheceu que leu pouco sobre tal temática. As demais confirmaram que já tiveram oportunidade de estudar ou ler sobre o tema em questão. Os depoimentos das professoras entrevistadas, que a seguir transcrevemos, indicam que elas tiveram acesso a discussões que retratam os processos de alfabetização e letramento por meio de textos, avulsos ou em forma de apostilas enviadas aos CMEIs ou distribuídas em cursos e sessões de estudo promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. Para exemplificar, trazemos as respostas da PE-1, PE-2 e PE-8:

São muitos textos, você não faz idéia de quantos. Eu guardo todos numa

*pasta, até os dos **cursos oferecidos pela prefeitura**. A gente faz muitos cursos, tem muita gente de fora que vêm dar cursos, textos para a gente. Alguns destes textos eram sobre alfabetização e letramento. (PE-1)*

*Eu acho que eu já li uma **apostila que foi mandada para o centro**, mas eu não lembro bem. Eu acho que o assunto era esse. Eu acho que eu até tenho ela por aqui, mas eu não lembro porque já faz tempo. (PE-2)*

***Livros eu não me lembro.** Eu sei que têm muitos. Geralmente **as apostilas dos nossos estudos eram tiradas de algum livro**, mas eu não tenho essa memória de gravar capítulo tal do livro tal. (PE-8)*

Podemos questionar essa prática comum nos cursos de formação inicial e, principalmente, nos de formação continuada de distribuir aos participantes apostilas contendo pequenos textos ou excertos cujo objetivo é muito mais conduzir o pensamento do expositor do que de promover reflexões sobre determinada temática a ponto de os participantes se apropriarem de algum conceito. O que resta dessa prática é o que as professoras inconscientemente denunciaram: elas sabem que fizeram cursos, que leram algo e que têm muitos textos ou apostilas sobre o assunto, os quais estão inclusive guardados em uma pasta, mas não se recordam do que leram.

Algumas professoras não recordaram dos títulos dos textos sobre alfabetização e letramento que haviam lido; lembraram porém, do veículo de comunicação/informação aos quais pertenciam. Trata-se de textos oriundos de periódicos de circulação nacional adquiridos em bancas de revista ou por meio de assinaturas anuais, tais como *Veja* e *Nova Escola*.

*Saiu uma vez na **Veja**, sobre isso [alfabetização]. Nós trouxemos a reportagem para o centro, fizemos um cartaz porque era importante aquilo, era importante saber como que a gente deveria agir com a criança. Tinha até a expressão que a gente usa há tanto tempo que tem gente que força a criança ao que ela não tem condições, que a gente precisa saber o momento certo, o que aquela criança tem condições. Eu já li alguma coisa, mas não me lembro muito. (PE-3)*

*Eu vi isto na revista **Nova Escola**. A gente assinava e sempre vinham artigos bons relacionados à educação infantil e alfabetização. Uma das revistas que a gente mais usava na educação infantil era a **Nova Escola**. (PE-11)*

*O ano passado foi discutido muito sobre letramento e alfabetização. Aqui no centro nós tivemos duas reuniões pedagógicas voltadas para essa questão. Eu também li texto da **Nova Escola** sobre o assunto. Mas textos científicos eu não conheço. (PE-9)*

*Eu li mais a revista **Nova Escola**. Eu assinava e ela tinha um caderno especial da educação infantil e trazia alguns artigos. (PE-10)*

Há que se destacar que tais veículos de informação são formadores de opinião e estão presentes no cotidiano dos professores. A revista *Nova Escola* é a única publicação pedagógica destinada ao grande público docente com tiragens expressivas (700.000 exemplares mensais) que circula em todo o país desde março de 1986. É distribuída gratuitamente para escolas públicas e vendida, segundo seus editores, a preço de custo. Por seguir o modelo das demais revistas de entretenimento, suas matérias são breves, geralmente produzidas por jornalistas e não por pesquisadores ou estudiosos do assunto. Em função disso, questionamo-nos a respeito da superficialidade com que muitos temas educacionais são por elas discutidos e popularizados.

A revista *Criança* também foi citada:

*Eu leio sempre a revista **Criança** porque eu a recebo. Eu não tenho lido outros materiais não. (PE-7)*

Trata-se de um periódico em circulação há 25 anos, editado e publicado pela Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC. É um instrumento de disseminação da política nacional de educação infantil e de formação de professores. Sua tiragem é de 200 mil exemplares, os quais são distribuídos às instituições de educação infantil públicas, instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Também foram citados o jornal *Nosso Rumo* e a revista *Maringá Ensina*, ambos publicados pela Secretaria Municipal de Educação.

*Já estudei alguns [textos], li e fiz trabalhos, mas não me vem à memória o nome, o artigo. Nós recebemos a **revista da prefeitura** [Maringá Ensina]. Na gestão do PT tinha o jornalzinho **Nosso Rumo** que trazia algumas coisas sobre alfabetização. (PE-12)*

A publicação do jornal *Nosso Rumo* teve início em julho de 1984, atravessando algumas administrações e deixando de ser publicado por outras. No início, era produzido de forma artesanal, com poucas páginas, datilografado e fotocopiado em papel sulfite, com número reduzido de exemplares e distribuído mensalmente às escolas municipais. Com o passar do tempo, houve uma sofisticação tanto na produção das matérias publicadas, quanto no formato do jornal, cuja reprodução passou a ser feita em gráfica, com corpo editorial e

ilustrações em cores. Era divulgado aos professores das escolas municipais, às famílias dos alunos dos centros municipais de educação infantil e das escolas municipais, às escolas estaduais, universidades e faculdades da região.

A revista *Maringá Ensina* é um projeto permanente da Secretaria Municipal de Educação de Maringá. Foi lançada em fevereiro de 2006 e é distribuída aos professores que pertencem à rede pública municipal de ensino, visando à formação continuada dos mesmos. Sua tiragem é de cinco mil exemplares e sua periodicidade é trimestral.

Vale aqui salientar que não estamos criticando o fato de as professoras lerem tais revistas; apenas consideramos problemático, pois se lembraram apenas delas e não de textos ou livros aos quais tiveram contato na formação inicial e em serviço. Creditaríamos mérito à leitura de tais revistas se as professoras se sentissem instigadas a buscar em outras fontes mais informações a respeito da temática lida, ou seja, se elas apenas fossem um ponto de partida para a formação das mesmas.

A análise das respostas para a pergunta a respeito dos textos que as professoras haviam lido sobre alfabetização e letramento, anteriormente transcritas, nos remete a uma das hipóteses desta investigação, que parte da suposição de que as professoras de educação infantil teriam tido acesso a informações sobre os processos de alfabetização e letramento por meio da produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino. Embora em seus relatos elas façam referências às leituras realizadas sobre a temática em questão, as fontes citadas, como apontamos acima, não correspondem, como acreditávamos, nem aos documentos oficiais, nem a produção bibliográfica sobre alfabetização e letramento voltada para a educação infantil, ambos analisados nesta investigação.

Em relação aos autores e títulos dos textos que afirmaram terem lido, a maioria das professoras entrevistadas não se recordou deles. Apenas quatro delas lembraram de nomes de alguns autores que discorrem sobre alfabetização e letramento ou sobre outros temas relacionados à educação infantil, como veremos abaixo.

*A **Emília Ferreira** fala sobre isto. Agora eu não saberia te explicar muito bem. Para ela, não existe essa cobrança de alfabetização. É mais discutir sobre o contato com a língua escrita, a leitura e tudo mais, mas sem existir essa cobrança. (PE-4)*

*Parece que quem fala a respeito disso é a **Sônia Kramer**, se eu não estiver enganada. É o material que eu lembro de ter estudado. Agora se você quiser saber quem falou sobre o que, eu não me recordo. Eu estudei a **Sônia Kramer**, a **Zilma**, o **Ariés**. Só que o foco maior, o meu interesse nesse material era a história da educação infantil: desde quando as criaturas*

*eram cuidadas, que o **Áries** fala sobre isto. Não era especificamente sobre a alfabetização ou letramento. Pode até ser que eu tenha lido, mas eu, sinceramente, não me lembro.* (PE-5)

*A **Ana Teberosky** fala um pouco mais disso. Esses livros mais divulgados, mais conhecidos eu não conheço. Eu fiz um estágio numa escola o ano passado e eles tinham uma coleção de livros – eu não lembro o autor – que era muito legal. Tinha um livrinho que falava só sobre escrita para a criança de educação infantil e mostrava como a criança fazia quando estava naquele nível, quais as atividades podia trabalhar com aquela criança.* (PE-10)

*A Prefeitura há alguns anos atrás, pegou alguns textos do **Vigotski** para estudar. Ele é um autor muito conhecido e eu acho que ele fala sobre isso.* (PE-12)

Quando indagadas sobre o conteúdo das leituras e dos estudos que fizeram sobre alfabetização e letramento, as respostas foram vagas, sugerindo à pesquisadora que o tema desta investigação está ainda distante do domínio das professoras de educação infantil. A superficialidade das respostas sugere a existência de muitas dúvidas na forma de organizar e encaminhar metodologicamente a prática docente no que diz respeito aos processos de alfabetização e letramento, a qual, provavelmente, está sendo realizada de forma assistemática e sem intencionalidade. Contudo, algumas respostas apontam, além da necessidade, a possibilidade de investir na formação continuada dessas professoras. É o caso da PE-4, cuja resposta transcrevemos abaixo:

Eu não sei se é porque eu li pouco sobre este assunto e tenho ainda muita dúvida quanto a isso. Agora que você me perguntou, despertou minha curiosidade: saber o que determinado autor fala sobre alfabetização e letramento, se traz exemplos, bate em cima desse conceito de que não se deve ou se deve, de que forma, em que medida. (PE-4)

Em uma rápida interlocução com a pesquisadora, a PE-4 expôs dúvidas e reconheceu que seu conhecimento sobre alfabetização e letramento é limitado, em função da quantidade reduzida de leituras realizadas por ela. Contudo, diante da pergunta, manifestou desejo de buscar novas referências que tragam elementos teóricos que a auxiliem a responder suas indagações, dêem orientações metodológicas e indiquem procedimentos. Do mesmo modo, podemos afirmar que o depoimento da PE-1 denota quão importante é uma formação continuada em serviço, realizada de forma sistemática, para que seja possível rever a prática a partir do que foi estudado.

Quando a gente pega um texto falando sobre este assunto acaba abrindo mais a cabeça, acaba trazendo alguma novidade, alguma coisa que você tem vontade de fazer para ver se vai dar resultado. Às vezes, a gente fica só falando, falando e acaba não fazendo nada. Quando a gente faz com as crianças, acaba vendo resultado. (PE-1)

É possível entender a gravidade da situação, se levarmos em consideração o perfil das professoras entrevistadas, as quais, na quase totalidade, possuem curso superior (Pedagogia ou outra licenciatura) ou estão cursando Normal Superior na modalidade à distância e que mais da metade dessas professoras cursou uma especialização na área de educação.

5.5.5 Práticas pedagógicas de alfabetização e letramento

Todas as professoras entrevistadas afirmaram realizar com suas crianças, independente da turma em que atuam, atividades que envolvem os processos de alfabetização e letramento. Muitas não distinguem quais atividades estão voltadas para um ou para outro processo, simplesmente afirmam que trabalham “tudo junto”. Vejamos as respostas das PE-1 e PE-3 quando lhes foi solicitado citar alguma prática por elas realizadas envolvendo alfabetização e letramento:

***A gente trabalha tudo junto.** Nós já trabalhamos a letrinha B; tudo que envolve a letrinha B. A borboleta, por exemplo. Nós desenhamos a borboleta, colocamos a letrinha B lá, eles procuraram em revista, recortaram, colaram. Nós já trabalhamos a letra A; o Q do quadrado, porque a gente trabalhou a forma geométrica do quadrado. Então é assim, uma coisa vai puxando a outra, sem ter seqüência certa. (PE-1)*

*Eu comecei pelo nome deles, pela história deles. Sexta-feira eu fiz roda de conversa. Eu contei primeiro a minha história para eles: que eu era bebê, que eu cresci, engatinhei, depois eu andei, comecei falar. Depois eu perguntei se eles se lembravam de quando eles eram bebês. Tem criança que ficou no berçário, tem criança que não. Então a gente faz a relação entre quando eles eram bebês, que eles engatinhavam, e agora que já são maiores, já andam, já falam e depois no nome, que eu já comecei. Hoje eu vou mandar a pesquisa para casa. É a primeira vez que eu vou mandar pesquisa para casa. Eu estou pensando em fazer um livreto, com as respostas das perguntas que vão de tarefa. Depois eu vou pegar o registro deles, pra gente ver as cidades que eles nasceram, os avós paternos e maternos... **Eu faço assim, mais ou menos tudo junto...** (PE -3)*

O “tudo” ao qual se refere a PE-1 está limitado ao processo de alfabetização, mais especificamente o conhecimento das letras do alfabeto e a consciência fonológica. A PE-3 nos

contou um pouco de sua rotina diária e como encaminha seu trabalho, mas não explicou em quais situações se envolve com os processos de alfabetização e de letramento. Consideramos que ela pode estar se referindo ao letramento quando menciona a exploração do conteúdo registrado nas certidões de nascimento das crianças e quando solicita aos pais que respondam por escrito a algumas perguntas sobre o nascimento e desenvolvimento de seus filhos. Nessa segunda situação, pode-se conversar com as crianças a respeito de uma das funções da escrita: o registro. Se produzir um livreto com as respostas obtidas, como anuncia, dependendo de como o trabalho de registro das informações for encaminhado, poderá novamente explorar a função da escrita anteriormente mencionada e algum aspecto do sistema de escrita, significativo para essa situação, como, por exemplo, o título do livreto. Nessas condições, a afirmação “mais ou menos tudo junto” faz sentido. Contudo, questionamo-nos a respeito do real significado dessa expressão e do entendimento da professora a respeito da indissociabilidade dos dois processos, uma vez que ela confundiu letramento com desenvolvimento de aspectos psicomotores (ver página 252-253) e definiu alfabetização como “tudo” (ver página 233).

Expressão semelhante foi utilizada pela PE-11, ao confessar que não distingue um processo do outro, pois “tudo engloba” alfabetização e letramento:

*Eu estava lá no Maternal lendo a história da “Joaninha diferente” e eu desenhei a joaninha com pintinhas e a sem pintinhas. O desenho chama a atenção. Uns falavam que a joaninha sem pintinha era uma barata. Aí eu disse que não e que ninguém é igual, que existem as diferenças. **Não sei se isso é alfabetização, se é letramento. Mas eu acho que tudo engloba porque eles são pequeninhos.** Você vai mostrar a escrita para eles. Eu escrevi JOANINHA. Você vai mostrando como se escreve. Eles não vão guardar, mas vão perceber que tem diferenças entre o desenho da joaninha tem uma forma, que parecia um bichinho, e que a letra tem uma outra forma, tem um traçado diferente. (PE-11)*

Reconhecemos que ler histórias para as crianças é uma prática de letramento e que mostrar como se escreve JOANINHA, palavra significativa naquele contexto, e diferenciar o desenho (representação icônica) da palavra escrita (representação alfabética) são práticas voltadas para o processo de alfabetização. Isso quer dizer que, mesmo que a PE-11 não reconheça em que momento de seu trabalho está priorizando a alfabetização ou o letramento, relata práticas que, de fato, envolvem esses dois processos. Consideramos, porém, que seu trabalho poderia ter mais intencionalidade se ela tivesse clareza de que, apesar de interdependentes, existe distinção entre alfabetização e letramento.

A quase totalidade das professoras entrevistadas, desde as que atuam no berçário até as do pré III, disse que realiza atividades relacionadas aos nomes das crianças. Essa prática tornou-se tão comum nos CMEIs a ponto de ser incorporada pela rotina de todas as turmas. Algumas professoras apenas disseram que “trabalham o nome próprio”, julgando essa informação suficiente para expor sua ação ou seus objetivos; outras contaram sucintamente como realizam tal trabalho; pouquíssimas o descreveram com detalhes. Verificamos que as atividades por elas relatadas visam à identificação do nome; ao conhecimento das letras do alfabeto; à discriminação visual; e à consciência fonológica. Abaixo reproduzimos alguns desses relatos, classificando-os conforme os critérios acima expostos:

- ◆ Identificação do nome:

No maternal, as crianças não conseguem ainda juntar as letrinhas, mas elas já conseguem identificar os nomes delas nas fichas. (PE-1)

Eu trabalho muito com o nome, fixo o nome na parede, no papelógrafo. [...] Fazemos brincadeiras com o crachá. (PE-7)

- ◆ Identificação do nome com auxílio de imagem:

Nas atividades com os nomes deles, tem o crachá, cada um escolhe uma figurinha e eles identificam. (PE-4)

Eu trabalho com o nome deles escrito em caixa alta e eles fazem a leitura da imagem, mas sem reconhecerem as letras, sem o código de letras. Eu creio que o entendimento deles é mais visual, de registro de imagens, do que entendimento de que aquilo é uma letra... Por isso eu trabalho muito com os crachás. (PE-5)

Com eles eu estou trabalhando bastante o nome. Eu fiz o crachá, sentei com cada criança para escolher uma figura, colamos no nome. Eu fui incentivando, dizendo: “o seu nome é esse daqui, formado com essas letrinhas, mas você vai reconhecer através da figura.” Tem um que tem o desenho de uma baleia. Ele já sabe que o nome dele é o da baleia. Ele já está associando a figura ao nome. Uma atividade que eu faço com eles é assim: eu coloco todos os nomes no chão, cantamos a música “Se eu fosse um peixinho”, chamo um por um para procurar lá no meio onde está o nome dele. (PE-8)

- ◆ Discriminação visual:

Eu coloco lá BOLA e faço o B grande. Então eu falo: Vamos ver quem tem essa letrinha no nomezinho. Sem me preocupar com o nome da letra: B ou A, por exemplo. Aí eles vêem a forma, todos têm a ficha do nome e alguns já conseguem identificar o B da BOLA com a letra do seu nome. Eu tenho o Kauê, aí eles falam: Ah! A letra do Kauê. Eles não sabem que é o K, mas é a letra do Kauê. (PE-3)

- ♦ Conhecimento das letras do alfabeto:

A gente usa bastante, apesar de ter pouco, o alfabeto emborrachado, para as crianças associarem o alfabeto com as letras do nome. (PE-14)

- ♦ Identificação, conhecimento das letras do alfabeto, consciência fonológica

Eu trabalho com as fichas dos nomes deles, a chamada é feita através das fichas dos nomes e quando eu chamo as crianças, já falo as letrinhas, se uma é igual a letrinha do nome do outro, falando que tem nome que começa com a mesma letra do nome do amiguinho. No cabide onde eles colocam as bolsinhas, também tem os nomes deles. (PE-10)

É preciso entender que essa prática voltada para a apropriação da forma escrita do nome próprio difundiu-se entre os professores de educação infantil à medida que a perspectiva construtivista, a partir de meados da década de 1980, ganhou espaço nas propostas pedagógicas para esse nível de escolaridade e para as séries iniciais do ensino fundamental. Para Ferreiro (1985), escrever o nome próprio de forma convencional é um dos primeiros conteúdos presentes nas tentativas das crianças para se apropriarem do código escrito.

Todavia, preferimos olhar essa prática amplamente consolidada, pela perspectiva histórico-cultural, pois ela nos permite compreender que o trabalho com a escrita do nome próprio é uma forma de antecipar situações que a criança só poderia lidar a partir da apropriação do código escrito. Para as crianças que estão imersas no mundo da escrita, significa atuar na zona de desenvolvimento potencial, pois lhes é possível, mesmo antes de saberem ler e escrever, e se mediadas pela professora, identificar a grafia de seu nome, palavra dotada de significação social, e de outras pessoas importantes para elas (colegas de turma, professora, mãe, pai), compará-los entre si e procurar as semelhanças e as diferenças com outras palavras.

Além disso, trata-se de uma recomendação didática presente na produção bibliográfica analisada nesta investigação. Por meio da escrita e da leitura do nome próprio, as crianças podem adquirir conhecimento sobre o sistema de escrita, diz Sampaio (1993a). Para Perez (1999), ao explorar a escrita do nome no processo de alfabetização, incorpora-se a história de vida da criança e sua identidade pessoal ao contexto pedagógico.

É também uma prática comum presente nas experiências relatadas e nas atividades sugeridas por Cavalcanti (1997) e Ávila (1995). Dentre elas, destacam-se as reflexões sobre a necessidade de estabilizar a escrita de algumas palavras que permitam o entendimento do sistema alfabético de nossa língua. Os nomes próprios das crianças constituem um repertório comum de palavras conhecidas que, ao se tornarem estáveis, podem servir de fonte de

informação para o registro de outras palavras e de confronto entre a sua escrita e a convencional.

Enfim, a produção bibliográfica analisada nesta pesquisa já demonstrou os resultados obtidos e os motivos pelos quais esse tipo de trabalho é realizado para estimular a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Com base nisso, preocupamos-nos com a frequência com que as professoras entrevistadas relatam experiências que envolvem o nome próprio, pois ela nos sugere que, provavelmente, estamos tratando de uma prática “passada” de um profissional ao outro sem que haja lastro teórico que lhes permita discernir qual aspecto da linguagem escrita está sendo explorado junto às crianças, a ponto de garantir intencionalidade na ação pedagógica, possibilitando às crianças refletir sobre o sistema de escrita.

As PE-1 e PE-10 relataram que realizam uma atividade relativa à nomeação dos objetos da sala de aula:

*A gente faz a **nomeação dos objetos da sala**. Neste semestre nós estamos trabalhando o espaço da sala de aula, então **nós nomeamos tudo o que tem na sala: ventilador, porta, quadro, sucata, armário, cabide**. Quando eu nomeei os objetos da sala, **fiz as fichas na hora**, escrevendo de qualquer jeito para eles saberem que aquilo lá é o que eu estou falando. Mas hoje [a professora estava em hora-atividade] eu vou fazer mais caprichado, com uma letra maior, num papel mais chamativo. (PE-1)*

*Agora eu estou trabalhando a sala de aula. **O que tem na nossa sala de aula? Tem carteira, mesa, espelho, quadro, alfabeto**. Eles foram falando. Então, agora **vamos escrever o nome dessas coisas e colar o nome desses objetos**. Eles tinham um papel com todas as letras do alfabeto. Agora nós vamos **copiar o que começa com essa letrinha**. Aí eles olhavam nas plaquinhas e copiavam o que tinha. Eu trabalho assim. (PE-10)*

Não foi possível apreender pelas experiências relatadas acima expostas se as professoras distinguem um processo do outro e se os consideram interdependentes e indissociáveis. Todavia, verificamos que nelas há articulação entre alfabetização e letramento. A primeira parte do relato da PE-1 corresponde ao processo de letramento, pois ela demonstra às crianças a possibilidade de registrar por escrito os nomes dos objetos encontrados em sala de aula. Ela explorou uma das funções da escrita – nomear – tornando o ato de escrever significativo e pleno de sentido. Em seguida, ela escreve na frente das crianças e lhes diz que aquela escrita representa a sua fala, explicitando que há uma relação entre a oralidade e a escrita. Nesse momento, é importante revelar às crianças que entre o objeto e sua representação escrita há uma representação oral, como demonstrou Vigotski (2000). Para ele,

o desenvolvimento da linguagem escrita culmina na compreensão de que é possível registrar a fala por meio de símbolos gráficos.

De forma semelhante a PE-10, propõe aos seus alunos nomear oralmente os objetos da sala de aula. Em seguida, conduz as crianças ao registro individual dos nomes dos objetos, relacionando suas iniciais com as letras do alfabeto dispostas em uma folha. Nesse momento, a atividade contempla o processo de alfabetização.

Entre as professoras entrevistadas, quatro contaram que gostam de ler para seus alunos (PE-4, PE-5, PE-8, PE-11). Salientamos que, conscientes ou não, elas estão realizando práticas de letramento. Vejamos o que disse a PE-4, professora de crianças com idade entre 2 e 3 anos, a esse respeito:

Eu gosto muito de leitura. A gente tem muita leitura em sala de aula e contato com livros. Nós fazemos leitura de livros de literatura infantil, algumas poesias, os clássicos. Nós temos alguns livros aqui no centro e a [supervisora] fez uma caixinha com livros para a gente levar para a sala. A gente lê várias vezes a mesma história. (PE-4)

Além de atender ao desejo das crianças pequenas que gostam de ouvir uma mesma história várias vezes, por meio dessa atitude a professora pode lhes demonstrar que a linguagem escrita materializa o pensamento e permite que este seja retomado quantas vezes for necessário ou desejarmos. O mesmo não ocorre com a linguagem oral, que tende a ser modificada em sua forma e conteúdo a cada vez que retomamos um determinado assunto. A oralidade é efêmera; a escrita é duradoura. Reside aí uma das diferenças entre ler e contar história, como faz a PE-5, cujo relato transcrevemos a seguir:

Eu trabalho muito com literatura. No meu trabalho com literatura eu faço a relação com tudo. Às vezes eu trabalho um livro o ano todo. Eu estou trabalhando com eles o ano inteiro com o mesmo livro. Aí eu pego as páginas da literatura e vou fazendo a relação e eles identificam. Eu acredito que eles não decodificam; eles identificam. (PE-5)

[...]

*Além de contar a literatura para eles, eles contam a literatura para mim a partir das imagens. E dali nós trabalhamos muitas coisas. Nós estamos trabalhando agora “Quero casa com janela”. Tem um álbum seriado grande, que foi pintado, cada página é quase do tamanho de uma cartolina americana. **Eu não leio o que está escrito, eu conto o que está escrito** numa linguagem que eles possam entender. **Eu não faço a leitura do livro de literatura. Eu conto a história a partir do que está escrito, mas não é a escrita fidedigna.** Na parte da casa, nós podemos trabalhar a moradia. Tudo que diz respeito a moradia: a Dona Ovolina quer uma casa, ela vai fazer um ninho; a casa dela tem que ter janela - nossa sala tem janela; nós vamos abrir a janela para olhar a paisagem, as árvores, os pássaros; a questão do vento na hora que começa a chuva; trabalha o vento, o vento do*

ventilador, do sopro. Dá para trabalhar muita coisa. Aí fazemos um trabalho de desenho, de pintura, de colagem que é para trabalhar a coordenação e a noção de espaço; a alimentação - o ovo, a galinha; primeiro a galinha, depois o ovo, depois o pintinho e depois a galinha de novo - o ciclo da reprodução animal, no caso da galinha; o construtor - Como faz para construir, primeiro faz a parede, depois o telhadinho. É mais ou menos assim que trabalho a literatura com eles. (PE-5)

Apesar da PE-5 afirmar que trabalha muito com literatura, ela não lê, mas conta histórias para as suas crianças. Julgamos essa prática importante para o desenvolvimento de aspectos relacionados à oralidade, sobretudo pelo fato de ela trabalhar com crianças de 1 a 2 anos de idade. Nessa situação, podemos considerar que o ato de lhes mostrar o livro no momento em que a história é contada e, principalmente, o diálogo que ela estabelece com as crianças, mesmo que esteja utilizando a literatura como pretexto para explorar outros conteúdos, são práticas de letramento.

Em um estudo sobre eventos de letramento, Kleiman (1995) evidenciou o quanto é importante o adulto dialogar com as crianças no momento em que lhes conta uma história, fazendo-lhes perguntas sobre os personagens ou objetos que aparecem no livro, nomeando as ilustrações, comparando os atributos dos personagens com os de outras pessoas, permitindo e encorajando as crianças a inferir o enredo da história, incentivando-as a inventar outras histórias a partir da contada. Em suma: enquanto lê ou conta histórias, o professor deve estabelecer um diálogo contínuo com as crianças.

Nesse sentido, Britto (2005) destaca a importância de lermos para as crianças e conversarmos com elas sobre o conteúdo da leitura, pois, ao fazermos isso não estamos apenas decifrando um código, mas, principalmente, interagindo com a escrita. Ao considerar que, na educação infantil, é mais importante “ler com os ouvidos” do que “ler com olhos”, o autor acima mencionado reforça o papel da leitura para ampliar o letramento das crianças. Também Deheinzelin (1990) salienta o papel do professor de educação infantil em mediar a relação da criança com a escrita por meio da leitura de textos como condição para o processo de alfabetização das crianças, por ela concebida em sentido amplo. Com base no exposto, reforçamos nossa convicção de que, para imergir a criança no mundo da escrita, é imprescindível a ação do professor, organizando esse processo. Isso inclui: escolher textos de qualidade que versem sobre diferentes temas, com finalidades distintas, com e sem ilustrações, de diversos portadores, porém dotados de qualidade; lê-los para e com as crianças; e dialogar com elas sobre o assunto lido.

Também consideramos importante o trabalho de transferência da linguagem escrita

para outras formas de linguagem proposto pela PE-5, quando se refere ao desenho, à colagem e à pintura. Esse tipo de prática encontra respaldo na produção bibliográfica analisada nesta investigação. Guedes e Barreiros (1999), por exemplo, sugerem que poemas, parlendas e quadrinhas sejam traduzidos em desenho, pintura e colagem. Vale destacar que a relação entre escrita e outras linguagens se configurou em uma das questões discutidas pelos autores dos textos aqui analisados e que estabelecem diferenças entre os processos de alfabetização e letramento. Ostetto (2004), Faria (2005) e Mello (2005) vêem a linguagem escrita como uma forma a mais de representação entre tantas outras.

Fundamentada em estudos vigotskianos, entendemos que a escrita é “[...] um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKI, 2000, p. 184)⁹⁷. Por ser uma representação de segunda ordem, trata-se de uma aquisição complexa, que envolve a história do desenvolvimento dos signos na criança. De acordo com esse ponto de vista, consideramos que as outras formas de linguagem são importantes para os processos de alfabetização e letramento das crianças desde que se reconheça que elas, apesar de serem também objetos culturais, não têm o mesmo nível de complexidade que a escrita, pois simbolizam diretamente o objeto.

Além disso, salientamos que, no desenvolvimento da escrita na criança, tal qual na história da humanidade, uma forma de linguagem não é simplesmente substituída por outra. A pintura não é substituída pela escrita, nem a colagem, nem o desenho o são. Com isso, não estamos afirmando que essas outras linguagens são desnecessárias; pelo contrário, reconhecemos que elas enriquecem a formação do sujeito, humanizando-o. Vigotski (2000) demonstrou que os gestos, o faz-de-conta e o desenho têm função simbólica e fazem parte do desenvolvimento da escrita na criança, o que nos orienta a organizar a prática pedagógica voltada para a alfabetização em função do movimento de que é possível desenhar idéias para a compreensão de que é possível desenhar palavras.

Essas reflexões acima registradas possibilitam a análise da resposta da PE-6 que trabalha com uma turma de pré II, pelo fato de tal professora propiciar o contato das crianças com a escrita quando lhes conta histórias e as reproduz, explorando outras linguagens. Eis as palavras da professora:

*Eu acho muito bom fazer atividades com livros de história em sala de aula.
A gente conta, depois eles reproduzem, dramatizam, desenharam sobre a*

⁹⁷ No texto em espanhol lê-se: “[...] un sistema especial de símbolos y signos cuyo dominio significa un viraje crítico en todo el desarrollo cultural del niño”.

história para a gente ver se a criança gravou aquilo que você falou. Eles contam e reproduzem as historinhas deles também. Eu acho muito bom trabalhar com literatura. (PE-6)

No depoimento a seguir, uma professora que atua em uma turma de berçário salienta que explora livros de literatura infantil junto às crianças. O trabalho por ela desenvolvido assemelha-se aos descritos anteriormente. Porém, interrogamo-nos a respeito da intencionalidade de suas ações, tendo em vista que, quando indagada sobre os processos de alfabetização e letramento, teve dificuldade de conceituá-los, demonstrando, por meio de interrogações, que não os distingue (ver página 238). Vejamos o que ela conta sobre sua prática pedagógica:

A gente trabalha a leitura e a escrita junto e a oralidade um pouco mais. No berçário, quando eu trago livro de literatura, eles amam. Até os menorzinhos param para ver as figuras, querem ver, querem por a mão. É a leitura intuitiva. É importante porque é o mundo que eles vão caminhar, eles vão chegar lá no pré. É bem interessante as figuras para eles. Eles reconhecem os animais, a figura humana, a mamãe, o papai, isso vai desenvolvendo a fala, depois a leitura e a escrita. (PE-11)

Apenas a PE-11, quando solicitada a descrever alguma atividade realizada com as crianças, objetivando a alfabetização e o letramento, mencionou a produção de textos coletivos. Trata-se de uma atividade que as crianças podem realizar mesmo antes de dominarem o sistema de escrita. Segundo Schmidt, Marques e Costa (2003), as crianças podem registrar seus textos seguindo as formulações que elaboraram sobre a escrita, bem como o professor pode exercer o papel de “escrivão” registrando os textos elaborados pelas crianças de forma individual ou coletiva. A experiência relatada pela PE-2 se encaixa nessa segunda situação. Vejamos:

Com o pré III, que eu já trabalhei muito, a gente trabalha muito texto coletivo, primeiro no oral e depois vai para a escrita. Se bem que é uma cópia, que é só um treinamento de escrita. Mas, a gente trabalha muito com textos. Eu gosto muito de trabalhar com texto coletivo, para ver o que eles estão pensando, as histórias que eles produzem. (PE-2)

Ao produzir textos coletivos oralmente e depois escrevê-los, como diz fazer a PE-2, pode-se evidenciar para as crianças que a fala pode ser transformada em escrita e, inclusive, ser modificada em função dessa forma de registro. É comum, nessas práticas, perguntar às crianças “como a gente pode escrever isso?”, para elas observarem que a escrita exige uma organização diferente do discurso em relação à oralidade. No entanto, o relato acima

transcrito sugere-nos que não é essa a intenção da professora, pois reduz a produção de um texto coletivo à sua cópia, por ela vista somente como exercício motor. Consideramos que a cópia, nessa situação, deve ser entendida como mais que um treinamento, pois trata-se do registro escrito de um texto produzido coletivamente pelas crianças, carregado de significado e com função social.

Dotar a escrita de significado para as crianças, incorporando-a às tarefas necessárias e relevantes para a vida é uma das implicações pedagógicas das pesquisas realizadas por Vigotski (2000) e Luria (2006) a respeito da história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança e dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da escrita. Isso quer dizer que, nos processos de alfabetização e letramento, é necessário esclarecer as funções sociais da linguagem escrita, considerando o fim para o qual foi criada, ou seja, para registrar as experiências da vida, para expressar sentimentos, para comunicar-se, entre outras funções.

Seja concebendo a alfabetização em sentido amplo, ou como aprendizagem de técnicas necessárias para a leitura e a escrita em consonância com o letramento, parte significativa da produção bibliográfica anteriormente analisada valoriza a exploração junto às crianças das funções sociais da escrita. Frangella (1999) destaca a importância de mostrarmos as funções e os usos sociais da escrita para as crianças, pois assim estaremos tratando-a como uma prática social e não como um saber escolar. Nesse sentido, é necessário que elas presenciem situações concretas e reais de leitura e escrita, afirma Ostetto (2004).

Várias situações com essas características são sugeridas por Nicolau (2003) e por Junqueira Filho (2001), dentre as quais destacamos: ouvir histórias contadas e lidas; folhear e ler imagens de livros de histórias com e sem textos; inventar histórias, dramatizando-as e recontando-as; comentar sobre os programas de televisão assistidos; ler os cartazes afixados na escola, nos estabelecimentos comerciais e na rua; confeccionar jornais, revistas e livros de história ou sobre assuntos que tenham estudado; escrever cartas para turmas de outras escolas; confeccionar convites; realizar atividades de culinária; organizar um livro de coletânea de poemas; criar agendas com endereço, telefone e data de aniversário dos amigos. Enfim, são muitas as possibilidades para explorar as funções e os usos sociais da linguagem escrita, dotando-a de sentido e significado.

Consideramos que para dotar de intencionalidade as situações sugeridas acima, objetivando os processos de alfabetização e letramento, é fundamental reconhecê-los como indissociáveis e interdependentes e, concomitantemente, distinguir um processo do outro. Em razão disso, analisamos as atividades relatadas pelas PE-3, PE-12 e PE-13, a seguir transcritas, vendo nelas um alerta a respeito das conseqüências que equívocos conceituais geram na

prática pedagógica. Salientamos que o problema não são as atividades em si, mas o fato de elas não corresponderem aos propósitos para os quais foram realizadas. Vejamos, primeiramente, o relato da PE-3:

*Eu faço cartazes com uma imagem limpa, por exemplo, que tenha só um cavalo e embaixo eu escrevo CAVALO e trabalho a relação: a leitura da palavra, leio com eles, e a imagem. É esta a relação que eu faço com eles. Mas eu acredito que existe uma familiarização entre a imagem, as letras, a palavra em si, que é a linguagem escrita. Ela vai identificar depois, em função do registro visual, não pelo entendimento. [...] Eu trabalho a relação entre a imagem e a escrita, **mas eu não dou ênfase para a escrita**. Eu trabalho igual: imagem e escrita. Tem a imagem do cavalo, e embaixo a escrita. A gente fala CA de CACÁ, lembramos o som dos nomes para fazer uma associação ao crachá. **Mas eu não me atendo muito à linguagem escrita.** (PE-3)*

Ao relacionar a palavra escrita (CAVALO) com uma imagem de um animal conhecido pelas crianças, a PE-3 está lhes mostrando que aquele ser tem um nome o qual pode ser registrado graficamente, ou seja, a fala se interpõe entre o objeto e a escrita, como demonstramos no Quadro 1, ao representarmos a linguagem escrita de acordo com a perspectiva histórico-cultural (página 104). É evidente que são necessárias inúmeras situações semelhantes à essa, realizadas de formas diferentes, para que as crianças compreendam que a linguagem escrita é uma representação de segunda ordem, ou seja, simboliza a linguagem oral e não a imagem do objeto. Ela também estimula a consciência fonológica, ao associar o fonema inicial da palavra destacada com os nomes das crianças registrados em crachás. Não há dúvida de que tais práticas estimulam a aprendizagem do sistema de escrita, embora a PE-3 afirme não se ater à linguagem escrita.

Vejamos o que disse a PE-12 diante da solicitação para relatar alguma atividade que realiza, objetivando promover o letramento de suas crianças:

*Uma atividade que eu faço com a minha turminha é o alfabeto. Eu tenho o alfabeto na parede. Então, quase todos os dias, eu faço a leitura com eles: primeiro eu peço para eles lerem as figuras e depois eu leio as letras. O meu objetivo é que eles ao chegarem no Pré III já conheçam pelo menos as letrinhas dos nomes deles e algumas letras do alfabeto porque lá é que isso vai ser mais explorado. Aqui no Pré I eu já coloquei o alfabeto na parede, mas vou só na oralidade. Eu não dei letra, nada disso. Não estou forçando as crianças a escrever as letras, trabalho só na oralidade. Então eu canto com eles as letras do alfabeto, eu canto os números, eu canto musiquinhas dos nomes. **São atividades que eu faço para chegar no letramento.** (PE-12)*

As atividades propostas pela professora são interessantes e há sequência de uma para

outra. Contudo, é evidente que nessa prática é o processo de alfabetização que está sendo privilegiado e não o de letramento, como julgou a professora. Todavia, se confrontamos a experiência relatada pela PE-12 com a forma como conceituou os processos de alfabetização e letramento, verificamos que há relação entre elas, pois ela confunde os significados dos termos alfabetizado e letrado (ver página 240).

Equívoco semelhante foi o verificado na resposta da PE-13 ao descrever atividades voltadas para o letramento:

Eu acho que eu faço atividades voltadas para o letramento. Por exemplo: identificar a mão, desenhar o corpo no chão, nomear o seu lado direito é marcar com cor diferente; músicas; atividades que envolvam os movimentos da criança para a direita e para a esquerda; desenhar o que está no seu lado esquerdo, o colega que está do seu lado direito; pôr o brinquedo do seu lado direito, do lado esquerdo. (PE-13)

Ela relata atividades relacionadas ao desenvolvimento psicomotor como se promovessem letramento, apesar de conceituar tal processo como “conhecer as letras” e “montar palavras” (ver página 242). Isto significa que ela confunde o conceito de letramento com o de alfabetização, mas há coerência entre a experiência por ela descrita e a função que designou para a educação infantil: “*desenvolver essas atividades psicomotoras, mais de coordenação motora*”.

Todavia, há situações diferentes e alentadoras, como as descritas pelas PE-6, PE-10 e PE-9. Na experiência exposta a seguir, a PE-6 reconhece o envolvimento de ambos os processos nas atividades por ela sucintamente mencionadas. Para promover o letramento, ela lê para as crianças e lhes oportuniza contato com material escrito, como jornais e revistas. Para estimular a alfabetização, ela explora o registro de alguma palavra significativa retirada do tema desenvolvido junto às crianças.

Pesquisas em revistas, jornais, recortes, nesse sentido. Nada muito complexo, sempre trazendo para a realidade deles. Até mesmo a leitura em si, mas trazendo para o nível de linguagem deles. Neste sentido, eu acho que poderia trabalhar a alfabetização e o letramento com eles. De repente, pegando alguma palavra-chave daquela informação, do que a gente estiver trabalhando, para estar ligando uma coisa com a outra. (PE-6)

Essa prática se aproxima da sugerida por Soares (2004b, p. 7), quando exemplifica o significado da expressão “alfabetizar letrando”: “ensinar a ler e escrever por meio de práticas sociais reais de leitura e escrita”. Segundo a autora, a partir de poemas, histórias de literatura

infantil, notícias de jornais, o professor pode chamar a atenção das crianças para o título desses textos, discutir seu conteúdo, identificar personagens, recontá-los e interpretá-los, isto é, promover práticas de letramento. A seguir, pode destacar alguma palavra do texto para registrar, identificar as letras, as sílabas, comparar com outras palavras, ou seja, realizar atividades de alfabetização.

Mediante a solicitação para relatar uma atividade que tenha por objetivo a alfabetização e o letramento de suas crianças, a PE-10 descreveu duas situações. A primeira, objetivando enriquecer o processo de letramento, diz respeito a um fato, corriqueiro na rotina dos CMEIs, relacionado à higiene pessoal e a do ambiente. A partir dessa condição, ela propõe a elaboração de um cartaz com algumas regras básicas de higiene necessárias em banheiros públicos, fato que envolveria as crianças em uma situação real de uso da escrita e lhes esclareceria uma de suas funções: a comunicação coletiva.

*Eu vejo esta parte do **letramento** mais voltada para ele identificar o que está aprendendo em diversas situações. Se estiver trabalhando sobre higiene: montar um cartaz sobre higiene no banheiro. O que as crianças têm que fazer lá: fechar a torneira, dar descarga. (PE-10)*

Na segunda situação, a professora declara que objetiva estimular as crianças a aprender a escrever:

***Eu faço assim para eles aprenderem a escrever:** nós estamos trabalhando o bairro e o município, por exemplo. Então eu perguntei: O que vocês acham que é bairro? Elas não falam o que é, mas o que tem. Bairro tem ruas. Tem uma rua só? Têm poucas ruas ou têm muitas? Aí eu vou escrevendo o que elas falam no quadro e destaco a primeira letra. Num bairro tem CASAS e CARROS. Olha que legal, começam com o mesmo som e com as mesmas letras; tem outras palavrinhas que tem esse sonzinho no começo? Elas foram falando e eu escrevi no quadro, depois elas copiaram e ilustraram. Trabalhei com o alfabeto móvel para primeiro fazer isso com as palavrinhas no alfabeto móvel: quantas letrinhas têm? quais são as vogais? quais são as consoantes? (PE-10)*

A partir do tema que estava sendo discutido com as crianças, a PE-10 registrou suas respostas e comparou tais escritas, mostrando-lhes que fonemas semelhantes podem ser registrados com grafemas iguais. Portanto, a prática por ela descrita volta-se, realmente, para a sistematização da linguagem escrita. As atividades relatadas pela PE-9 – cruzadinhas, completar com a letra inicial – estão igualmente voltadas para o conhecimento do sistema de escrita, como ela havia definido.

Eu faço com as crianças atividades simples, como cruzadinhas; atividades que estimulam o conhecimento das letras, das letras iniciais. Por exemplo: eu coloco o desenho de uma igreja para a criança completar com a letra inicial. São atividades para estimular a escrita. (PE-9)

Apesar de reconhecermos que as práticas de alfabetização estão, de certa forma, mais consolidadas que as de letramento, vale aqui destacar que essa professora estava ciente de que é possível estimular a alfabetização das crianças por meio das atividades que relatou.

É interessante observar que foram exatamente essas duas últimas professoras que, ao nosso ver, demonstraram menos imprecisão nos conceitos que formularam para alfabetização e letramento e na definição da função da educação infantil. Elas estão também entre as professoras que, pelo menos, recordaram títulos de periódicos por meio dos quais tiveram acesso às discussões sobre alfabetização e letramento e nomes de autores que discorrem sobre o tema em questão. Embora, em um primeiro olhar, os dados da pesquisa criem uma certa desesperança por estarmos trabalhando com sujeitos com formação superior e pós-graduação em nível de especialização e indiquem o esgotamento do modelo de formação pedagógica que conhecemos, com base nos depoimentos das PE-9 e PE-10, podemos inferir a importância de investirmos na formação, no sentido de promover o desenvolvimento do professor de educação infantil.

A partir das práticas relatadas pelas professoras, perguntamo-lhes se elas eram planejadas. Todas afirmaram que as atividades concernentes aos processos de alfabetização e de letramento propostas às crianças são anteriormente planejadas: a cada trimestre, um tema é escolhido para nortear o planejamento de cada turma.

Cada planejamento é para um trimestre. Cada um tem o seu tema e a gente planeja as atividades semanalmente de acordo com o planejamento. (PE-2)

São todas planejadas. Nós temos um planejamento trimestral, com um tema, e tudo o que fazemos é em cima do tema que é passado para nós. (PE-3)

Esse tema não é escolhido pelas professoras, mas pelas supervisoras de todos os CMEIs, coordenadas pela equipe pedagógica da rede municipal de ensino. De posse do tema selecionado, cabe a cada supervisora, acompanhada de suas respectivas professoras, planejar o trabalho a ser realizado durante o trimestre.

Primeiro ela [supervisora] vai lá em cima na educação [secretaria de educação] onde decide-se o tema que será trabalho. Depois ela passa o tema para nós, a gente pesquisa, faz o objetivo, o conteúdo, a

problematização e depois a gente vem para as atividades. (PE-1)

A supervisora senta com a gente para planejar, nós temos um tema e em cima desse tema a gente vê o que a gente pode trabalhar. Mas, de certa forma, a gente tem uma certa liberdade para poder trabalhar coisas que a gente também gosta e acha importante. É um trabalho que a gente senta com a supervisora e faz o planejamento junto. (PE-4)

Eu planejo, tem o livro, o registro, o planejamento. [...] Aí vem toda a sistematização do planejamento. É em cima desse aqui que nós planejamos junto com a supervisora. (PE-12)

O planejamento ainda está quentinho, saiu agora. Semana passada que ela deu para a gente. Essa semana que nós vamos começar a preparar as atividades em cima do planejamento. (PE-14)

Em alguns depoimentos, parece que o fato de as professoras não participarem da seleção dos temas e dos encaminhamentos gerais as distancia do planejamento, pois a elas cabe apenas transformar as orientações gerais em atividades para serem desenvolvidas diariamente com as crianças. Vejamos alguns exemplos:

Aqui no município vem um planejamento pronto com algumas sugestões e no dia-a-dia a gente vai adequando a sua sala de aula. Eu pego aquele planejamento que é discutido com a supervisora. A gente tem algumas idéias juntas ou não. Eu faço meu planejamento diário. Eu penso no que eu quero fazer naquele dia. (PE-10)

O planejamento vem da secretaria [de educação]. Junto com a supervisora eles realizam o planejamento. Aí a gente faz um planejamento em cima daquele que elas fizeram lá. A gente vê o que vai ser enfatizado, o que é possível fazer. Este é o planejamento trimestral. A gente planeja a aula, o dia-a-dia. (PE-11)

Nós temos um planejamento que vem para a gente. Todas as atividades são planejadas por mim, mas algumas eu pergunto para a supervisora se pode ou não trabalhar, baseado no conteúdo, a partir desse planejamento que ela fez lá [secretaria de educação]. (PE-9)

Para planejar as atividades semanais, as professoras utilizam o horário de hora-atividade⁹⁸. No entanto, nem sempre isso é possível, pois, como os CMEIs não contam com um profissional excedente para substituir a professora quando necessário, em situações nas quais ela precisa faltar ao trabalho, por exemplo, quem a substitui é a professora responsável

⁹⁸ A hora-atividade para professores de educação infantil foi implantada na rede municipal de ensino de Maringá em 2002. Os professores com carga horária de 20 h/a semanais têm 4h/a de hora atividade, o que equivale a um turno de trabalho. Isso significa que 4 dos 5 dias letivos de uma semana, o professor está trabalhando com sua turma em sala de aula e 1 dia está em hora-atividade. Para isso, em cada centro há um professor responsável por substituir os demais professores quando estes estão em hora-atividade.

por cobrir os horários de hora-atividade dos demais. Nessas situações, que são comuns, não é possível utilizar o horário previsto para hora-atividade e o planejamento semanal não é feito, como explicou a PE-1:

A gente tem um planejamento [mostra o planejamento] e quando não falta nenhum professor na sexta-feira, eu tenho a minha hora-atividade. Então, em cima do planejamento eu monto os meus encaminhamentos, tiro as atividades que vou trabalhar com as crianças. (PE-1)

O conjunto das respostas e dos relatos obtidos por meio de entrevistas permite-nos inferir que as professoras de educação infantil que constituíram os sujeitos desta pesquisa acompanharam o movimento de redefinição do conceito de alfabetização, concebendo-o em sentido amplo. Mesmo sem terem acesso à produção bibliográfica brasileira sobre alfabetização e letramento voltada para o nível de ensino em que atuam, como declaram, apresentam um conceito de alfabetização que envolve muito mais que a aprendizagem do código escrito. De alguma forma, isso foi por elas apreendido nos cursos de formação, nos corredores das instituições onde trabalham, na orientações pedagógicas recebidas pelas supervisoras dos CMEIS e pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Da falta de clareza para conceituar o processo de letramento, deduzimos que as entrevistadas não acompanharam o movimento de diferenciação dos processos de alfabetização e letramento, questão recente na produção bibliográfica brasileira. Essa situação lhes gera dúvida e insegurança diante da necessidade de definir a função da educação infantil e do seu papel de professoras de crianças de 0 a 6 anos, suscitando práticas, mesmo planejadas, marcadas pela ausência de lastro teórico que as justifiquem, apesar de muitas corresponderem às sugeridas pela produção bibliográfica brasileira sobre o tema em questão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Viver e não ter a vergonha de ser feliz,
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz”
Gonzaguinha*

Iniciamos esta investigação com muitas dúvidas a respeito do modo como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas sobre alfabetização e letramento fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino. Ao chegarmos a esta etapa, queremos demonstrar, parafraseando Gonzaguinha, o quanto estamos felizes, pois a concluímos, confirmando a importância dessa temática para a promoção de uma educação infantil que respeite a criança e potencialize seu desenvolvimento, e com a certeza, de que muito temos por fazer enquanto responsáveis pela formação de professores.

Esse misto de felicidade e responsabilidade está diretamente relacionado com o fato de esta investigação responder a antigas dúvidas que nos acompanharam durante a nossa trajetória profissional, enquanto professora de educação infantil, coordenadora do setor de educação infantil de uma rede municipal de ensino, professora de prática de ensino de educação infantil. Hoje, de posse de algumas respostas e certezas, verificamos que o espaço daquelas dúvidas não ficou vazio: outras vieram ocupar o seu lugar; afinal, *ser um eterno aprendiz* é próprio da condição humana.

O pressuposto que adotamos, pautado na existência de relação entre a função conferida à educação infantil e a forma de conceber os processos de alfabetização e letramento, escondia em seus meandros a dimensão da tarefa que este estudo nos proporcionou. Para segui-lo, não bastava analisar as orientações teóricas e metodológicas que a produção bibliográfica sobre alfabetização e letramento voltada para a educação infantil fornecia aos professores. Foi necessário, também, refletir sobre as funções conferidas à educação infantil e os conceitos de alfabetização e letramento. Foram tais reflexões que subsidiaram a análise da produção bibliográfica e das concepções das professoras entrevistadas.

Em razão disso, foram muitas as frentes de trabalho/estudo – história da educação infantil brasileira, políticas públicas, contribuições da perspectiva construtivista e histórico-cultural para a alfabetização, conceitos de letramento – as quais, juntas, permitiram refletir

sobre a produção bibliográfica selecionada e analisar as concepções de alfabetização e letramento das professoras entrevistadas, bem como a função por elas dirigida à educação infantil.

O objeto de nossa pesquisa – alfabetização e letramento na educação infantil – situa-se no processo de democratização da sociedade brasileira. A partir do final da década de 1970 e início da de 1980, análises e críticas sobre os problemas educacionais brasileiros, tanto os referentes à educação infantil, como os relacionados ao fracasso de nossas escolas em alfabetizar e ensinar os alunos a fazer uso competente da leitura e da escrita, vieram à tona. Os esforços de pesquisadores, estudiosos e demais envolvidos com as questões educacionais estavam, naquela época, voltados para a compreensão de tais problemas, bem como para a busca de soluções e alternativas que visassem a tornar a nossa escola democrática.

Uma das discussões desse período dizia respeito à busca de uma finalidade pedagógica para a educação infantil. As reflexões sobre os diferentes papéis assumidos pela educação infantil brasileira ao longo das últimas três décadas, a partir de documentos que fazem parte de nossa legislação educacional e de alguns de seus intérpretes, revelaram que a trajetória desse nível de ensino em busca da tão almejada função pedagógica é rica em particularidades. A retrospectiva que fizemos, além de esclarecer os retrocessos, valorizou cada pequeno e gradual avanço, principalmente quando explicitamos a conjuntura econômica e política e a correlação de forças existentes na sociedade nos momentos em que os principais documentos legais referentes à educação infantil foram elaborados, discutidos, aprovados e implantados.

Constatamos que, a partir de meados da década de 1970, a educação das crianças pequenas recebeu uma forte marca compensatória, quando influenciada muito mais pelo ideário divulgado pelo UNICEF e pela UNESCO, pautado na teoria da privação cultural, do que por investimento financeiro oriundo destas agências multilaterais. Aliás, essa forma de influência teve efeito duradouro e deletério, como observamos no capítulo final desta investigação, quando a maioria das professoras entrevistadas, apesar de reconhecer que cabe à educação infantil cuidar e educar as crianças, em relação aos processos de alfabetização e letramento lhe conferiu uma função preparatória.

Verificamos que o início da expansão do atendimento às crianças pequenas se deu por meio de programas de educação pré-escolar, que tinham como função prever e compensar *déficits* cognitivos, nutricionais e afetivos das crianças oriundas das camadas mais pobres da população, preparando-as para a próxima fase de escolarização e, concomitantemente, combatendo a pobreza e a marginalidade.

Muitas críticas foram desferidas a esses programas, as quais foram incorporadas pelos

órgãos por eles responsáveis, que, por sua vez, os revestiram de uma nova roupagem, definindo-lhes outras finalidades, como promover o desenvolvimento global e harmônico da criança. Com essa função, a educação infantil, ao respeitar as características físicas e psicológicas de cada criança de acordo com sua idade, cultura e origem social, estaria contribuindo para superar os problemas sociais e educacionais evidenciados, naquele momento, pelos altos índices de evasão e repetência, principalmente da 1ª para a 2ª série do então 1º grau. Tratava-se do esvaziamento da função da educação infantil, que, forjada nesses moldes, teria “objetivos em si mesma”, não carecendo de trabalho sistematizado e intencional, de profissionais com formação adequada, de locais previamente planejados e preparados e de materiais pedagógicos. Foi dessa forma que se deu a expansão da educação das crianças pequenas na década de 1980.

Verificamos que o segundo período da história da educação infantil brasileira contemporânea, conforme a periodização feita por Rosemberg (2003), foi marcado por intensa participação da sociedade civil e de organismos governamentais na discussão e afirmação dos direitos da criança. A mobilização se deu em torno da defesa de uma política integrada de educação da criança de 0 a 6 anos em oposição às concepções essencialmente assistencialistas e preparatórias que, até então, caracterizavam o atendimento às crianças pequenas. O texto constitucional as reconheceu como cidadãs, ao conferir-lhes, entre outros, o direito de serem atendidas em creches e pré-escolas e o dever de o Estado garantir tal atendimento.

Em sintonia com essa tendência, o ECA reforçou o compromisso do Estado para com a educação das crianças com idade entre 0 e 6 anos e, para especificar esse direito e reforçar a necessidade de afastar a educação infantil do modelo característico do período anterior, a PNEI definiu como finalidade desse nível de ensino proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças, ampliando suas experiências e promovendo conhecimento. Isso exige desse nível de escolaridade o cumprimento de duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar.

No entanto, durante a década de 1990, vivenciamos a substituição de um modelo de Estado que organizava e provia com recursos públicos as políticas sociais por um modelo que enfatizava a eficiência, a redução da máquina administrativa, o aumento da participação da iniciativa privada no mercado. No caso das políticas educacionais, foi marcante nesse momento a influência do BM, principal característica do terceiro período da história da educação infantil brasileira contemporânea. As assessorias prestadas e os empréstimos voltados para a educação infantil como forma de antecipar a escolarização e prevenir o

fracasso escolar significou a retomada de programas “não formais”, com pouco investimento público, voltados para crianças pobres.

A atual LDB foi aprovada nesse cenário político. Devido ao seu longo processo de elaboração, ela reitera o dever do Estado para com a educação infantil e a incorpora aos sistemas de ensino, concebendo-a como primeiro nível da educação básica. Além disso, a nossa lei máxima da educação reforça a finalidade da educação infantil, já expressa na PNEI, reconhecendo-a como complementar à ação da família e da comunidade e voltada para o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança.

Para regulamentar os dispositivos legais presentes na LDB referentes à educação infantil, foram elaborados dois documentos: o RCNEI e as DCNEI. Ambos foram produzidos no mesmo contexto – reformas educacionais da década de 1990 –, mas por processos distintos e instâncias diferentes. O RCNEI foi produzido pela COEDI/MEC em um processo bastante conturbado. Trata-se de um documento que recebeu muitas críticas, e a principal diz respeito à função da educação infantil: apesar de considerar o cuidar como parte do educar, o RCNEI apresenta importantes aspectos da educação de crianças – brincar, interação, aprendizagens orientadas, higiene, alimentação – de forma separada, desconsiderando o caráter de complementariedade concernente a essas duas dimensões da educação infantil. Já as DCNEI foram produzidas pelo CNE, contando com a participação de segmentos responsáveis pela educação de crianças de 0 a 6 anos. Esse documento reforça as finalidades atribuídas pela LDB a esse nível de ensino em relação às práticas de educação e cuidados que integram os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança. Há que se destacar o caráter de intencionalidade atribuído por esse documento ao processo de cuidar e educar.

O PNE, embora influenciado pelas políticas do BM, foi um documento a longo tempo almejado por diversos setores da sociedade, devido à sua importância para a definição dos rumos da educação brasileira. Para a educação infantil, o PNE apresenta um conjunto de 26 metas. Dentre elas, a mais criticada diz respeito ao estabelecimento de funções e metas de cobertura diferentes para creches e pré-escolas, o que favorece a cisão entre esses dois tipos de instituição e, em última instância, entre o cuidar e o educar.

Concluimos que a história da educação infantil brasileira contemporânea, considerando-se suas finalidades, pode ser resumida pelo movimento de busca da superação das funções assistencialista e preparatória em direção a uma educação infantil voltada para o desenvolvimento integral da criança, pautada na indissociabilidade entre os atos de cuidar e educar.

Constatamos que tal história guarda relação com a história do ensino da leitura e da

escrita na fase inicial de escolarização, ao discutirmos sobre alfabetização e letramento. A análise de tais conceitos nos revelou, entre outras questões, os problemas e as dificuldades que, nos últimos trinta anos, nossas escolas enfrentaram – e continuam enfrentando – para ensinar crianças, jovens e adultos a ler, escrever e fazer uso adequado dessas habilidades em práticas sociais. Localizamos nessa história dois movimentos: um de **redefinição do conceito de alfabetização** e outro de **diferenciação dos conceitos de alfabetização e letramento**.

A necessidade de conceituar esses dois processos data do início da década de 1980, quando o foco da discussão era o problema do fracasso e da repetência escolar, principalmente da 1ª para a 2ª série. Buscou-se, naquela época, soluções para esses problemas. Pesquisas do tipo estado da arte constataram que houve, a partir desse período, um aumento considerável de estudos e pesquisas sobre alfabetização, detectando-se, entre outras questões, uma mudança de perspectiva. Nosso estudo demonstrou que, nesse momento, adentraram as portas das escolas as contribuições da perspectiva construtivista e teve início, ainda que restrito ao campo acadêmico e longe das propostas pedagógicas implantadas por órgãos governamentais, estudos e pesquisas fundamentados na perspectiva histórico-cultural e sobre letramento.

Em nossas reflexões sobre o processo de alfabetização, apresentamos, primeiramente, as contribuições que as perspectivas construtivista e histórico-cultural trouxeram para a redefinição de tal conceito, uma vez que ambas, salvaguardando-se suas distintas matrizes teóricas e os diferentes contextos históricos que as separam, criticam a forma como a escrita era apresentada à criança que enfatizava a associação entre letras e sons, transformando-a em um recurso meramente escolar. Portanto, em nosso entendimento, ambas romperam com as teorias subjacentes aos chamados “métodos tradicionais de alfabetização” e revolucionaram, cada uma a seu modo, a compreensão sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Concordamos com Soares (2004c) que esse momento corresponde ao **movimento de redefinição do conceito de alfabetização**, o qual passou a ser visto em sentido amplo.

De acordo com a perspectiva construtivista, representada nesta investigação pelas pesquisas de Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da escrita, a alfabetização é concebida como um processo por meio do qual a criança constrói ativamente a linguagem escrita através de interações com o ambiente. Para a perspectiva histórico-cultural, aqui representada pelos estudos de Vigotski e Luria sobre o desenvolvimento da escrita na criança, alfabetização é a aprendizagem de uma atividade cultural complexa que ocorre por meio da interação entre o adulto letrado e a criança.

Posteriormente, ao estudarmos o conceito de letramento, sublinhamos que suas

formulações designam algo que ultrapassa o processo de alfabetização, aqui compreendido como aprendizagem de técnicas necessárias à leitura e escrita. Mais do que ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações do cotidiano tornou-se uma necessidade inquestionável. Refletimos sobre a origem e os significados do termo letramento, a forma como estudiosos e pesquisadores envolvidos com a questão o utilizam, suas dimensões e seus modelos, para demonstrar que ele é um fenômeno multifacetado e extremamente complexo, o que torna difícil atribuir-lhe uma definição precisa e universal.

Por fim, apresentamos a relação entre os conceitos de alfabetização e letramento, destacando suas especificidades e sua indissociabilidade. Nessa parte da pesquisa, salientamos que a perspectiva construtivista, por ter sido à época muito difundida e por ter subsidiado parte significativa da produção bibliográfica e de propostas pedagógicas sobre alfabetização, conduziu a equívocos e falsas inferências sobre tal processo, os quais provocaram a tendência de fundi-lo com o de letramento ou considerar ambos os processos substitutos um do outro.

O conceito de alfabetização foi, de certa forma, suplantado pelo de letramento. Isso equivale dizer que, na prática pedagógica, o contato com material escrito em situações reais de uso foi priorizado em detrimento das técnicas e dos conhecimentos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita. O conceito de alfabetização tornou-se tão amplo que incorporou o letramento, obscurecendo-se.

Diante das críticas a esse movimento que não produziu os resultados esperados, pois as crianças continuaram sem aprender a ler e escrever, apenas eram promovidas de uma série ou ciclo a outro, iniciou-se um outro movimento que buscava recuperar e distinguir os conceitos de alfabetização e letramento e, ao mesmo tempo, considerá-los indissociáveis. Pautando-nos em Soares (2004c), o denominamos como **movimento de diferenciação dos conceitos de alfabetização e letramento**, por meio do qual defendemos a manutenção dos dois termos, uma vez que se referem a processos de natureza distinta, envolvem aprendizagens diferenciadas e requerem procedimentos de ensino também diferenciados, apesar de se interrelacionarem. **De acordo com essa forma de conceber os dois processos, é possível alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.** O que permite isso é o reconhecimento da relação de indissociabilidade e de interdependência entre os processos de alfabetização e letramento e da concomitante distinção entre ambos. Trata-se, ao nosso ver, de uma condição que possibilita recuperar a intencionalidade da prática pedagógica para com esses dois processos, perdida nas últimas décadas.

Os dois movimentos aos quais nos referimos anteriormente produziram reflexos na produção bibliográfica sobre alfabetização e letramento voltada para a educação infantil.

Verificamos que a necessidade de rever a forma de conceber a alfabetização marcou parte significativa dos textos selecionados. Embasados principalmente na perspectiva construtivista, mas também na histórico-cultural, autores como Góes (1984), Kramer e Abramovay (1983, 1985), Maluf (1987), Souza (1989a), Perez (1993), Ávila (1995), Cavalcanti (1997) e Steyer (2001) afirmam que a alfabetização é um processo que envolve, além da aprendizagem do código, o reconhecimento das finalidades da linguagem escrita, seus usos e suas funções, cujo início ocorre antes de a criança ingressar na escola, desde que ela esteja exposta a manifestações de leitura e escrita. Tais autores conferem um sentido amplo à alfabetização, aproximando-a do letramento, em conformidade com o movimento de redefinição do conceito de alfabetização.

Por ser o letramento um fenômeno recente, apesar do crescimento de estudos e pesquisas na área, poucos autores dos textos selecionados o conceituam: Cavalcanti (1997); Schmidt, Marques, Costa (2003); Britto (2005) e Mello (2005). Esses autores, em comum, definem letramento como inserção do sujeito no mundo da cultura escrita.

A relação entre a função conferida à educação infantil e a forma de conceber os processos de alfabetização e letramento foi confirmada pela produção bibliográfica analisada. Dependendo do modo como tais processos foram conceituados ou criticados pelos autores dos textos analisados, considerou-se função ou não da educação infantil alfabetizar e/ou letrar:

♦ **Alfabetização como aprendizagem de um código:**

Com base nas críticas elaboradas por Góes (1984), Kramer e Abramovay (1985), Souza (1989b), Rego (1992), Perez (1993), Sampaio (1993a), Abramowicz, Wajskop (1999), Steyer (2001), concluímos que se concebermos a alfabetização como aprendizagem de um código, semelhante ao momento em que predominava o uso de métodos sintéticos e analíticos para alfabetizar, caberia à educação infantil realizar exercícios de coordenação motora, de acuidade auditiva e visual, de orientação espacial e temporal, de copiar e juntar letras e sílabas, ou seja, garantir a prontidão das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita, que ocorreria somente no nível posterior de escolaridade. Neste caso, estamos nos referindo a uma educação infantil com função preparatória, compromissada com o conceito de prontidão, objetivando minimizar dificuldades de aprendizagem e problemas de repetência e evasão escolar.

♦ **Alfabetização em sentido amplo e contínuo:**

A forma de conceber o processo de alfabetização e a função conferida à educação infantil por parte significativa dos textos publicados na década de 1980 e início da de 1990, de autoria de estudiosos como Kramer, Abramovay (1985); Maluf (1987), Souza (1989a;

1989b), Rego (1992), Sampaio (1993a), Ávila (1985), Abramovicz, Wajskop (1999), é característica do debate instaurado no momento em que se redefinia tal conceito e lutava-se por uma educação infantil com função pedagógica. Como compreendem alfabetização em sentido amplo e contínuo, tais autores consideram que a educação infantil poderia contribuir para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, à medida que promovesse o contato com material escrito, priorizando o seu sentido social. Nessas condições, privilegiou-se a imersão no mundo da escrita e delegou-se o início da sistematização necessária à apreensão do sistema de escrita para o nível posterior de escolaridade. Consideramos que esse discurso significou uma reprodução de princípios e procedimentos semelhantes aos da função preparatória.

♦ **Alfabetização e letramento como processos indissociáveis e interdependentes:**

Em nossa análise, observamos que são recentes os textos voltados para a educação infantil que fazem referência aos conceitos de alfabetização e letramento, tendo sido todos publicados a partir de 2001. Eles são reflexos do movimento que reconhece alfabetização e letramento como indissociáveis e interdependentes, mas que busca diferenciá-los. Apesar de conceberem alfabetização como aprendizagem da leitura e escrita enquanto técnicas e letramento como estado ou condição do sujeito imerso no mundo da escrita, seus autores posicionam-se de forma diferente em relação à função da educação infantil. Para Junqueira Filho (2001) e Ostetto (2004), há lugar na educação infantil para a linguagem escrita, pois a concebem como um instrumento cultural, porém deve-se primar pelo letramento e só se preocupar com a alfabetização se as crianças derem indícios de interesse por ela. Para Nicolau (2003), cabe à educação infantil estimular a aprendizagem da leitura e da escrita, incluindo-as em um processo mais amplo – o letramento. Mello (2005), Britto (2005) e Faria (2005) consideram que a educação infantil deve assumir o letramento como uma de suas funções, deixando a tarefa de alfabetizar as crianças para o ensino fundamental.

Verificamos, com base nos dados empíricos, que as professoras de educação infantil da rede municipal de ensino de Maringá acompanharam, ainda que de forma incipiente, o movimento de redefinição do conceito de alfabetização. De forma geral, elas concebem alfabetização em sentido amplo e contínuo, ou seja, como processo que se inicia antes do ingresso no ensino fundamental e que contempla a aprendizagem do código escrito e a imersão no mundo da escrita. Podemos afirmar que a produção bibliográfica brasileira voltada para a educação infantil que discute o conceito de alfabetização publicada na década de 1980 e início da de 1990 contribuiu para a presença dessa concepção no discurso das

professoras, visto que seus depoimentos se aproximam das formulações defendidas pelos autores dos referidos textos.

Não podemos proferir afirmação semelhante, ao nos referirmos ao movimento de diferenciação entre os conceitos de alfabetização e letramento. Os dados da pesquisa empírica possibilitaram essa conclusão, particularmente a análise dos conceitos de letramento formulados pelas professoras entrevistadas. Ao elaborarem suas definições para tal fenômeno, elas demonstraram dúvida e desconhecimento, a ponto de confundirem-no com o desenvolvimento de aspectos psicomotores. Todavia, acreditamos que as formulações por elas elaboradas, ao considerarem alfabetização e letramento como sinônimos e ao confundirem um com o outro, são consequência do movimento de redefinição do conceito de alfabetização.

Compactuamos com Soares (2004c), quando afirma que desconsiderar a necessidade de método para alfabetizar, ignorar que o sistema de escrita constitui-se de relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas e crer que o convívio com materiais escritos seja suficiente para alfabetizar – falsas inferências da perspectiva construtivista – colaboraram para isso. No exame que fizemos sobre as formulações das professoras de educação infantil, constatamos a presença dessas falsas inferências, na medida em que, para elas, a diferença entre um processo e outro revelou-se ainda muito incompreendida.

Reconhecemos, porém, que o movimento de diferenciação entre alfabetização e letramento envolve um fenômeno recente, de difícil definição e com pouca produção bibliográfica voltada para a área da educação infantil e admitimos que a natureza distinta dos dois processos – alfabetização e letramento – torna complexa a relação entre ambos, pois é pautada na indissociabilidade e na interdependência.

Da mesma forma como verificamos a existência de relação entre os conceitos de alfabetização e letramento e a função da educação infantil na análise da produção bibliográfica referente ao tema, constatamos que tal relação foi igualmente confirmada por meio das respostas das professoras, mas, de forma particular: a falta de clareza em conceituar tais processos gerou dúvida e insegurança, ao se definir o papel da educação infantil e vice-versa.

Quando indagadas a respeito da função da educação infantil sem que os processos de alfabetização e letramento fossem mencionados, as professoras se referiram, de forma geral com considerável desembaraço, ao cuidar e educar, apesar de admitirem o pouquíssimo contato que tiveram com a legislação educacional brasileira, que trata das finalidades desse nível de ensino. Poderíamos dizer que suas respostas indicam a assimilação do que a legislação mais recente define como função da educação infantil, pois reconhecem seu papel

educativo, responsabilizando-se pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das crianças. Contudo, avaliamos que a afinidade com o cuidar-educar não significa compreensão do caráter complementar existente entre eles, até porque os documentos aqui analisados não estão tão disponíveis como supúnhamos no início da pesquisa. Ao contrário, a associação dessa finalidade com outras funções e a superficialidade das respostas indicam que tal expressão foi apropriada pelas professoras sem o entendimento de seu real significado.

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

Compactuamos com a posição de Kramer e Abramovay (1985), ao considerarem a idéia de preparação um dos principais entraves para o estabelecimento de uma educação infantil com função pedagógica. Quando fizeram essa afirmação em meados da década de 1980, as autoras direcionavam suas críticas para o trabalho voltado à aquisição de habilidades motoras e perceptivas, comprometido com o conceito de prontidão, por sua vez, caro aos métodos tradicionais de alfabetização. Entretanto, a preparação a que as professoras se referem hoje apresenta uma característica diferente por se pautarem em outro conceito de alfabetização. Além dos exercícios para desenvolver as habilidades motoras e perceptivas, lembrados por algumas delas, mostrar à criança que “a linguagem escrita está em todo lugar” e “deixá-la íntima com o mundo da leitura”, como disseram as professoras entrevistadas, passou a ser entendido como preparação para o ingresso no ensino fundamental. Dessa forma, considerou-se o convívio com material escrito nas mais diversas práticas sociais, isto é, o letramento, como pré-requisito para a alfabetização, ou seja, dissociou-se um processo do outro, tornando-os independentes.

Também não estamos dizendo que esse trabalho seja desnecessário. Ao contrário, confirmamos que o contato com todo tipo de material escrito, de forma sistematizada e intencional, permite que as crianças compreendam os usos e as funções desse tipo de linguagem. Contudo, **consideramos que assumir a imersão da criança no mundo da escrita como função de um nível de escolaridade é muito mais que promover situações**

de contato com os mais diversos textos escritos (porque isso o mundo fora da escola o faz com considerável competência), **é também oportunizar a aprendizagem da leitura e da escrita.**

Nesse sentido, julgamos interessante observar que, tanto na produção bibliográfica analisada, quanto nos relatos das professoras entrevistadas, ao se conceber a alfabetização em sentido amplo ou reconhecer a existência do letramento, admite-se a imersão das crianças em situações plenas de escrita como uma das funções da educação infantil, mas relega-se a alfabetização, enquanto aprendizagem do sistema de escrita, a um segundo plano ou, simplesmente, ela é eliminada. Por serem indissociáveis e interdependentes e por iniciarem muito antes do ingresso no ensino fundamental, consideramos **responsabilidade da educação infantil enriquecer o processo de letramento das crianças e estimular seu processo de alfabetização.** Acreditamos que, ao nos posicionarmos dessa forma, não estamos propondo a antecipação da escolarização nem desrespeitando o tempo de infância; apenas defendemos a indissociabilidade e interdependência dos dois processos. Trata-se de admitir a possibilidade de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando também para as crianças pequenas, **de acordo com as possibilidades e os limites desse nível de escolaridade.**

Isso requer que os profissionais que nele atuam compreendam tais processos da forma como incansavelmente defendemos ao longo desta investigação – **indissociáveis e interdependentes**, porém, **distintos** – e reconheçam que esta é uma **condição para sistematizar a prática pedagógica e provê-la de intencionalidade.**

Em nossa investigação, não foi esta a realidade à qual tivemos acesso por meio dos relatos de experiências apresentados pelas professoras em situação de entrevista. Todas declararam que realizam atividades que envolvem os processos de alfabetização e letramento, muitas descreveram situações que, de fato, os abrangem, porém, pouquíssimas distinguem as situações voltadas para um e para outro processo. Nesse sentido, algumas das experiências relatadas alertaram-nos sobre as conseqüências que um equívoco conceitual – como no caso das professoras que afirmaram ocupar-se do processo de letramento, mas descreveram práticas que visam à aprendizagem do sistema de escrita – gera na prática pedagógica e levam-nos a questionar sobre até que ponto as professoras entrevistadas conseguem dimensionar para onde estão direcionando a aprendizagem de seus alunos por meio do trabalho que desenvolvem junto a eles.

Vale salientar que as muitas práticas relatadas correspondem às recomendações didáticas presentes na produção bibliográfica analisada. Aliás, consideramos significativa a quantidade de orientações metodológicas presentes nos textos analisados. Elas apareceram

sob a forma de sugestão de trabalho ou relato de experiência com o intuito de auxiliar o professor de educação infantil a encaminhar sua prática, tendo em vista os processos de alfabetização e letramento. As mais frequentes e significativas dizem respeito à função social da escrita; à necessidade de envolver as crianças em um ambiente alfabetizador e delas realizarem tentativas de escrita e leitura; à importância de um trabalho que explore a escrita de nomes próprios, oportunize situações de produção e interpretação de textos e articule diferentes linguagens.

Contudo, diante das diferentes posições teóricas e das muitas orientações metodológicas, as professoras de educação infantil continuam sem direção e inseguras, ao encaminharem a prática pedagógica, apesar do crescimento significativo da produção bibliográfica sobre o tema em questão nas últimas três décadas, como apontamos no terceiro capítulo desta pesquisa. Logo em seguida, quando questionadas sobre o que haviam estudado ou lido sobre o tema, por não se lembrarem nem dos títulos dos artigos ou livros, nem de seus autores, elas denunciaram, não obstante a formação pedagógica que obtiveram em cursos de formação inicial e em serviço, o não acesso a essa produção bibliográfica, contrariando o que supúnhamos no início desta investigação.

Em razão disso, não podemos afirmar que foi o ecletismo teórico, característico da produção bibliográfica, e a diversidade de recomendações didáticas nela presente que dificultaram às professoras a compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento por ela veiculada e a sua tradução em uma prática pedagógica fundamentada teórica e metodologicamente. Ao contrário, concluímos que a falta de clareza e a dificuldade em conceituar tais processos e em diferenciá-los é resultado do desconhecimento das implicações teóricas e metodológicas dos dois movimentos aos quais nos referimos anteriormente – de redefinição do conceito de alfabetização e de diferenciação dos conceitos de alfabetização e letramento – fruto de uma formação pedagógica, tanto inicial como em serviço, frágil e inconsistente.

Se os sujeitos da pesquisa fossem profissionais sem formação pedagógica inicial, não tivessem acesso à formação em serviço, fossem inexperientes, concluiríamos esta investigação, reafirmando a importância da formação pedagógica em nível médio e superior, conforme preconiza a legislação sobre educação infantil (PNEI, DCNEI, RCNEI) ou que a ela faz referência (LDB). Porém, o perfil das professoras é outro, o que nos leva a concluir que não é necessário apenas continuar insistindo na importância da formação inicial, nem investindo na formação continuada desses profissionais, mas, sobretudo, encontrar um outro modelo de formação.

Essa inconsistência teórica que anunciamos anteriormente é evidenciada, por exemplo, pelo uso excessivo de jargões. “Alfabetizar é tudo” e “tudo envolve a alfabetização” – frases utilizadas pelas professoras entrevistadas – revelam ausência de conteúdo que lhes permita elaborar uma definição mais precisa para o processo de alfabetização. Da mesma forma, “trabalhar o processo”, “trabalhar os caminhos”, “forçar” e “cobrar” – expressões por elas demasiadamente utilizadas – não oferecem indicadores para a sistematização que tanto a alfabetização, como o letramento requerem.

Em outras situações, encontramos indícios da ineficiência da formação pedagógica à qual as professoras envolvidas nesta investigação tiveram acesso. Em uma delas, chamamos de “tradutor” o sujeito que, por ter estudado determinado tema, assistido a uma palestra ou participado de um curso, transmite a seus pares, de acordo com a sua interpretação e compreensão, o conteúdo ao qual teve acesso. Esta é uma estratégia bastante comum, principalmente na formação em serviço, pautada na idéia de multiplicadores de conhecimento. Os dados empíricos, ao revelarem a dificuldade das professoras de educação infantil em conceituar os processos de alfabetização e letramento e definir uma função para esse nível de ensino, externaram o esgotamento desse modelo de formação.

Como vimos, os pronunciamentos das professoras transportou-nos para uma outra temática que não a desta investigação – **formação de professores** – a qual não poderia passar despercebida aos olhos de uma professora/pesquisadora que se ocupa diariamente dessa tarefa. Nesse sentido, a realização deste estudo constituiu-se em um momento especialmente importante em nossa carreira profissional enquanto formadora de professores. As reflexões que empreendemos sobre a forma como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas sobre alfabetização e letramento fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino – objetivo desta pesquisa – possibilitou-nos também enxergar os limites e as possibilidades de nossa atuação profissional enquanto formadora de professores de educação infantil, tanto no Curso de Pedagogia da instituição de ensino superior à qual pertencemos, como na formação continuada oferecida sob a forma de extensão universitária.

Quem propiciou isso foram as professoras dos três CMEIs escolhidos para a consecução deste trabalho que, ao se disponibilizarem a participar desta pesquisa, revelaram seus acertos, dificuldades e dúvidas, indicando-nos um espaço de atuação efetiva na continuidade da formação dessas profissionais e de futuros professores. Durante as situações de entrevistas, em momentos nos quais as perguntas retornavam ao pesquisador, era possível perceber um pedido de ajuda, de esclarecimento sobre uma questão que, há pelo menos três

décadas, constitui-se no nosso país, em um nó, apesar de a produção bibliográfica já ter indicado algumas formas de desatá-lo.

Ao participarem da presente pesquisa, as professoras entrevistadas demonstraram o conhecimento que possuem sobre o tema em questão, indicaram espaço para nossa atuação enquanto formadora de professores e revelaram o potencial que pode ser mobilizado para o seu crescimento profissional e em prol de uma educação infantil que respeite os direitos da criança e promova seu desenvolvimento. Nesse sentido, ao repensar a formação de professores, temos que considerar que esse potencial não pode se expressar e se tornar realidade por meio de uma formação mecânica, fragmentada e superficial, pautada na transmissão de informações, na qual se espera que os alunos – futuros professores – ou as professoras em exercício se convençam de que o dito nessas situações é a mais atual proposta de trabalho ou a melhor solução para os seus problemas em sala de aula. Urge encontrarmos um outro modelo de formação inicial e em serviço. Sem dúvida, outras pesquisas serão necessárias para dar conta de tamanha tarefa.

Por enquanto, no caso do objeto desta investigação, acreditamos que a apropriação dos dois movimentos anteriormente mencionados pelos futuros professores e pelas atuais professoras de educação infantil propiciar-lhes-ia compreender a relação entre os processos de alfabetização e letramento, encaminhar metodologicamente a prática pedagógica, dotando-a de intencionalidade, e compreender que o conhecimento é algo sempre provisório, pois o que sabemos sobre determinado fenômeno – como a alfabetização e o letramento – modifica-se, renova-se, nega-se ou confirma-se. Salientamos que essa empreitada requer muito mais que sessões de estudos, palestras, leitura de artigos e fragmentos de livros; requer formação sistemática com grau de profundidade que permita alcançar uma compreensão satisfatória das questões apontadas e políticas públicas comprometidas com esse outro tipo de formação.

Defendemos tal formação, pois acreditamos que, de posse desse conhecimento, os futuros professores e as atuais professoras de educação infantil teriam competência teórica para distinguir qual conceito de alfabetização e letramento o professor utilizou em uma aula de um curso de formação inicial ou continuada, o palestrante mencionou em um seminário, o autor do texto que leram em uma sessão de estudo realizada no CMEI ou em qualquer outra instituição educativa se referiu para avaliar a prática docente ou encaminhar alguma proposta de trabalho. Seriam igualmente competentes para analisar as orientações recebidas da equipe pedagógica da instituição em que trabalham, questionar as práticas sugeridas pelas outras professoras, interferir nos planejamentos recebidos da Secretaria Municipal de Educação.

Assim, tornaríamos suas vozes audíveis, em vez de ouvirmos a opinião de um sujeito

oculto/indefinido que se interpõe entre a professora de educação infantil e as orientações teóricas e metodológicas presentes nos documentos oficiais e na produção bibliográfica analisados, como verificamos nos depoimentos de algumas das professoras entrevistadas que disseram: “vem um e diz que é para fazer isso” [...] “vem outro e diz que não é mais para fazer isso” (PE-5). Desse modo, a professora saberia explicar os motivos que a levaram a realizar determinada prática e os objetivos que pretende com ela alcançar junto às crianças, problema que nos mobilizou a realizar esta investigação.

Por fim, admitimos que repensar a formação de professores requer tomar os resultados desta pesquisa para organizar o processo formativo, visando à apropriação desse conteúdo pelos futuros professores e pelos que já atuam nessa área. Para dar conta dessa tarefa, reconhecemos que há muito por aprender, como dissemos no início destas considerações. Esse é o movimento da vida ao qual Gonzaguinha, compositor escolhido para epigrafar estas considerações finais, se referia ao dizer que somos *eternos aprendizes*.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**, São Paulo, Cortez, n. 9, p. 27-38, 1984.

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil - creches**: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1999.

ABRANTES, Paulo Roberto. O pré e a parábola da pobreza. **Cadernos CEDES**, São Paulo, Cortez, n. 9, p. 8-26, 1984.

AGUIAR, Ubiratan. Financiamento da educação infantil. In: I Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1994, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 57-62.

AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação curricular para a educação infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-146.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 04 jun. 2008.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Para onde vai a educação infantil no Brasil? Algumas considerações face à nova LDB e à emenda constitucional 14/96. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000. p. 51-63.

ÁVILA, Ivany Souza. A alfabetização e o papel do lúdico. In: RODRIGUES, Maria Bernadete Castro; AMODEO, Maria Celina Bastos. **O espaço pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 1995. p. 37-42.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 2006.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos CEDES**, Campinas, Papirus, n. 37, p. 7-21, 1995.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 53-65, 2003.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Os sistemas municipais de ensino e a educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000. p. 25-40.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZILIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 19-28.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A educação infantil no Plano Nacional de Educação: a questão da oferta e do atendimento. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina, Humanidades, 2007. p. 77-86.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 8.069 de 13 julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília. 16 jul. 1990.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Educação infantil**: bibliografia anotada. Brasília, MEC, 1995.

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

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

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

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

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-21.

CAMPOS, Maria Malta. A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. **Cadernos Cedes**, São Paulo, Cortez, n. 59, p. 57-65, 1986.

_____. Pré-escola e sociedade: determinantes históricos. **Idéias**, São Paulo, FDE, n. 2, p. 22-26, 1988.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-33.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2001.

CAVALCANTI, Zélia (Org.). **Alfabetizando**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, Autores Associados FE/UNICAMP; São Carlos, Editora da UFSCar; Florianópolis, Editora da UFSC, 2000. p. 19-49.

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

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CORRÊA, Bianca Cristina. Educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo, Xamã, 2002. p. 17-28.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-63.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEHEINZELIN, Monique. A condição humana ou leitores e escritores na pré-escola. **Idéias**, São Paulo, FDE, n. 7, p. 85-92, 1990.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Relatos sobre a infância e o processo de alfabetização. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 101-128

DIDONET, Vital. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em Aberto**, Brasília, n. 50/51, p. 19-33, abr./set. 1992.

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

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos**

de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismos sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 119-140.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados FE/UNICAMP; São Carlos, Editora da UFSCar; Florianópolis, Editora da UFSC, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERRARI, Alceu R., GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cortez, Autores Associados, n. 5, p. 62-79, jan. 1980.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cortez, Autores Associados, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médica, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

_____. Alfabetização e cultura escrita. **Nova Escola**, São Paulo, Abril, n. 162, p. 27-30, mai. 2003.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Com a palavra, a escrita! In: KRAMER, Sonia et al (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p. 49-76.

FRARE, José Luiz. A pré-escola deve alfabetizar? **Nova Escola**, São Paulo, Abril, p. 10-16, nov. 1990.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993a.

_____. **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 1993b.

GÓES, Maria Cecília R. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 3-14, mai. 1984.

GUEDES, Adrianne O.; BARREIROS, Tereza Cristina. Cartas sobre leitura e escrita na pré-escola ou a formação de narradores: uma paixão nas entrelinhas. In: KRAMER, Sonia

et al (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p. 15-48.

GUIMARÃES, José Luis. O impacto do FUNDEF: conjecturas a partir da sua implantação no estado de São Paulo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000. p. 75-91

_____. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 43-56.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-152.

KAPPEL, Dolores Bombardelli; AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005. p. 117-146.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo, Loyola, 1986.

_____. É importante alfabetizar a criança na pré-escola? **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, n. 7 (1), p. 27-41, jun. 1981.

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

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro, Dois pontos, 1987.

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

_____. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2002.

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

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

KRAMER, Sonia et al (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 28, p. 12-31, dez. 1987.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000a. p. 51-65.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. p. 469-496.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev. Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.

MALUF, Maria Regina. Alfabetização na pré-escola: conceitos e preconceitos. **Educação e Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 26, p. 133-144, abr., 1987.

MANRIQUE, Ana Maria Borzone de. No caminho rumo à escrita e à leitura. In: CUBERES, Maria Teresa González (Org.). **Educação infantil e séries iniciais**: articulação para a alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 59-71.

MELLO, Maria Cristina de Oliveira. **Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil**: um estudo sobre a psicogênese da língua escrita. São Paulo: UNESP, 2007.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

_____. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-192.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Alfabetização: métodos e tendências. In: _____. (Org.). **Alfabetização**: estudos e pesquisas. Rio Claro: UNESP, 1996, p. 9-60.

MORAES, Márcia. A escrita e as funções mentais da criança da educação infantil. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: Ed. ULBRA, 2001. p. 88-96.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, CONPED, 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007. p. 155-168.

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

NASCIMENTO, Maria Letícia. Anos 90: políticas públicas frente a um novo paradigma nas concepções de infância e educação. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. **PEC Formação Universitária**: Municípios : Educação Infantil. São Paulo, SP: SEE, 2003. p. 69-77.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; TUNES, Elizabeth. A escrita vista como um processo evolutivo. **Criança**, Brasília, n. 26, p. 9-25, 1994.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. Reflexões sobre as várias dimensões de atuação do professor de educação infantil na estimulação da aquisição da leitura e escrita pelas crianças. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (Orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003. p. 207- 229.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (Orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba. Um estudo das perspectivas para a educação infantil a partir da nova LDB. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000. p. 41-50.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004. p. 79-95.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. p. 5-18.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1990.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Com lápis de cor e varinha de condão... um processo de aprendizagem da leitura e da escrita. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 78-107.

PINO, Angel. Direitos e realidade social da criança no Brasil: a propósito do “Estatuto da Criança e do Adolescente”. **Educação e Sociedade**, n. 36, p. 61-79, ago. 1990.

REGO, Teresa Cristina R. A capacitação do professor e a questão da língua escrita na pré-escola. **Idéias**, São Paulo: FDE, n. 14, p. 43-50, 1992.

REDIN, Euclides. Atendimento à criança pequena no Brasil. **Idéias**, São Paulo: FDE, n. 2, p. 27-30, 1988.

ROCHA, Eloisa Aires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloisa Aires Candal; SILVA FILHO, João Josué; STRENZEL, Giandréa Reuss. **Educação infantil** - série estado do conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, v. 2, 2001.

RODRIGUES, Maria Bernadete Castro; AMODEO, Maria Celina Bastos. **O espaço pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas, Ed. ULBRA, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento das mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

_____. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

_____. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. FREITAS, Marcos César de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1997. p. 141-161.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 63-78.

_____. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente, 2002. Brasília, **Anais...** Brasília: UNESCO, 2003. p. 33-81.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002b. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 15 set. 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabíola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, São Paulo, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 15 set. 2005.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993a. p. 52-77.

_____. Ambiente alfabetizador na pré-escola: uma construção. In: Garcia, Regina Leite (Org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares**: ainda um desafio. São Paulo: Cortez, 1993b. p. 31-41.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas, Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Maria Helena Costa Braga; MARQUES, Maria Lucia; COSTA, Vera Lúcia Vãos Gomes da. O processo de aquisição da leitura e da escrita na infância. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célio Moraes (Orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003. p. 193-229.

SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 52. p. 19-24, fev. 1985.

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

_____. Letramento e escolarização. In: RIBIERO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, Contexto, 2004a.

_____. Alfabetização e letramento. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, n. 12, p. 6-11, dez. 2004b.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004c.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca (Org.). **Alfabetização**. Brasília, MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUZA, Solange Jobim. Alfabetização: iniciando uma conversa com os professores. **Criança**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 22-24, jan., 1989a.

_____. Alfabetização: refletindo sobre a prática. **Criança**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 25-26, jan., 1989b.

STEYER, Vivian Edite. Escrita e leitura na educação infantil: um mundo de possibilidades. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Orgs.). **A criança de**

0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas: Ed. ULBRA, 2001. p. 149-168.

STRENZEL, Giandréa Reuss; SILVA FILHO, João Josué. Exame da produção teórica na área da educação infantil entre 1983 e 1993. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 28, p. 79-104, jul./dez. 1997.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados:** o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

_____. A escrita – remédio ou veneno? In: AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lucia (Orgs.). **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 51-69.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, Ivan. Para um balanço do PNE. In: BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001. p. 9-42.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 18 jun. 2008.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-posições**, v. 10, n.1 (28), p. 28-39, mar. 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291- 309, maio/ago, 2007.

VYGOTSKY, Lev. Semiovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual da criança. In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY e Outros. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, v. 1, 1991. p. 31-50.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, Lev Semióvich. **Obras Escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2000. p. 183-206.

WEISZ, Telma. Apresentação. In: FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médica, 1985. p. vii-ix.

ZANINNI, Célia Cabanelas. Educação infantil enquanto direito. In: **Educação infantil:** construindo o presente. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Campo Grande: Ed. UFMS, 2002. p. 19-42.

ANEXO 1**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Termo de consentimento livre e esclarecido**

Eu,, declaro que reconheço:

- ♦ o caráter voluntário de minha participação na pesquisa “OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições teóricas e concepções de professores”, desenvolvida pela doutoranda Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, sob orientação da professora Dra. Marieta Lucia Machado Nicolau;
- ♦ que a pesquisa em questão tem como objetivo investigar como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica brasileira a respeito dos processos de alfabetização e letramento;
- ♦ que para a consecução da parte empírica desta pesquisa será utilizado um questionário e será realizada uma entrevista;
- ♦ que não há ônus nem riscos na participação desta pesquisa;
- ♦ que posso retirar-me da pesquisa a qualquer momento, sem penalizações;
- ♦ que os dados obtidos por meio desta pesquisa serão divulgados garantindo minha privacidade.

Maringá, de de 2007.

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO

I - Dados pessoais

1.1. Nome:.....

1.2. Idade: ~~€€~~ (anos completos)II – Formação profissional

2.1. Assinale os cursos que você fez, identificando o período em que foram realizados, a instituição e o local, nos espaços do quadro abaixo:

Curso	Ano de início	Ano de término	Instituição	Local
Magistério ()				
Pedagogia () Habilitação:.....				
Especialização () Área:.....				

2.2. Você possui algum curso superior além da Pedagogia? () Sim () Não

Qual?

III – Situação Funcional

3.1. O quadro abaixo se refere à natureza da instituição, ao regime de trabalho, à jornada realizada e ao cargo que você ocupa em cada uma das escolas/centros em que você trabalha.

Registre as informações nos espaços abaixo:

Nome da escola/centro	Natureza da instituição	Regime de trabalho	Jornada de trabalho	Cargo que ocupa
1.....	() estadual () municipal () particular	() CLT () estatutário () outro Qual?.....	() 20 horas () 40 horas () outra Qual?.....	() professor () outro Qual?.....
2.....	() estadual () municipal () particular	() CLT () estatutário () outro Qual?.....	() 20 horas () 40 horas () outra Qual?.....	() professor () outro Qual?.....
3.....	() estadual () municipal () particular	() CLT () estatutário () outro Qual?.....	() 20 horas () 40 horas () outra Qual?.....	() professor () outro Qual?.....

3.2 Você exerce outra atividade profissional além do magistério?

() sim () não

Qual:

IV – Experiência profissional

4.1. Há quanto tempo você trabalha como professora?

€€(anos completos)

4.2. Há quanto tempo você trabalha com educação infantil?

€€(anos completos)

4.3. Há quanto tempo você trabalha neste centro de educação infantil?

€€(anos completos)

4.4. Complete o quadro abaixo de acordo com o tempo (anos completos) você trabalhou com cada nível de educação infantil?

Berçário (bebês de 4 meses a 1 ano aproximadamente)	Maternal (crianças de 2 a 3 anos aproximadamente)	Pré I (crianças com 4 anos)	Pré II (crianças com 5 anos)	Pré III (crianças com 6 anos)

4.5. Com quantas turmas de educação infantil você trabalha atualmente?

() uma () duas

4.6. Quantos alunos você tem em cada turma de educação infantil?

Turma 1 - €€

Turma 2 - €€

4.7. Você já atuou como professora em outros níveis de ensino, além da educação infantil?

() sim () não

Se a resposta for afirmativa, preencha o quadro abaixo de acordo com os níveis de ensino, as séries e tempo de trabalho em cada uma:

Níveis de ensino	Série	Tempo de trabalho
Ensino Fundamental	() 1ª série	 anos letivos
	() 2ª série	 anos letivos
	() 3ª série	 anos letivos
	() 4ª série	 anos letivos
Ensino Fundamental	() 5ª a 8ª série Disciplinas:.....	 anos letivos
Ensino Médio	() Disciplinas:.....	 anos letivos
Ensino Superior	() Cursos:..... Disciplinas:	 anos letivos

4.8. Você já atuou em outra função (Ex: auxiliar, atendente, orientadora, supervisora, coordenadora, diretora)?

() sim () não

Se a resposta for afirmativa, preencha no quadro abaixo a função exercida, o tempo de exercício e o nível de ensino:

Função	Tempo (anos letivos)	Nível de ensino

ANEXO 3

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

I – FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1.1 Qual é a função da educação infantil?
- 1.2 Quais documentos oficiais que tratam da função da educação infantil você conhece? O que eles falam?

II – CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

- 2.1 O que você compreende por alfabetização?
- 2.2 Qual é o papel da educação infantil em relação ao processo de alfabetização?

III- CONCEITO DE LETRAMENTO

- 3.1 O que você compreende por letramento?
- 3.2 Qual é o papel da educação infantil em relação ao processo de letramento?

IV – PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

- 4.1 Você já leu/ estudou algum texto (artigo, capítulo de livro, livro) que fale sobre alfabetização e letramento?

Se a resposta for positiva: - Qual(is)? (título e autor)

- O que o texto dizia? (conteúdo)

V- PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 5.1. Você realiza com as suas crianças atividades que promovem os processos de alfabetização e letramento? Cite algumas.
- 5.2. Elas são planejadas? Como?

ANEXO 4

Entrevistada:.....

Centro Municipal de Educação Infantil:.....

Data:.....

I - FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 Qual é a função da educação infantil?	
1.2 Quais documentos oficiais que tratam da função da educação infantil você conhece? O que eles falam?	

II - CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

2.1 O que você compreende por alfabetização?	
2.2 Qual é o papel da educação infantil em relação ao processo de alfabetização?	

III - CONCEITO DE LETRAMENTO

3.1 O que você compreende por letramento?	
3.2 Qual é o papel da educação infantil em relação ao processo de letramento?	

IV – PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

<p>4.1 Você já leu/ estudou algum texto (artigo, capítulo de livro, livro) que fale sobre alfabetização e letramento?</p> <p>Se a resposta for positiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual(is)? (título e autor) - O que o texto dizia? (conteúdo) 	
--	--

V – PRÁTICA PEDAGÓGICA

<p>5.1 Você realiza com as suas crianças atividades que promovem/estimulam os processos de alfabetização e letramento? Cite algumas.</p>	
<p>5.2 Elas são planejadas? Como?</p>	

ANEXO 5

	Formação			Experiência profissional	Turma	
	Ensino médio	Graduação	Pós-Graduação (especialização)		2007	2008
PE-1	Magistério	Pedagogia (em curso)		19 anos	Maternal II	Pré II
PE-2	Magistério	Pedagogia (em curso)		13 anos	Pré III	1º ano
PE-3	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia	26 anos	Maternal I	Pré I
PE-4	Magistério	Letras Pedagogia (em curso)	Educação infantil	5 anos	Maternal II	2ª série
PE-5		Pedagogia	Alfabetização	9 anos	Maternal I	Pré II
PE-6	Magistério	Pedagogia	Gestão escolar (em curso)	6 anos	Pré II	supervisão
PE-7	Magistério	Pedagogia	Orientação Educacional	1 ano	Pré III	1º ano
PE-8	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia	16 anos	Berçário	1º ano
PE-9	Magistério	História	Orientação, supervisão e administração	3 anos	Maternal II	1º ano
PE-10	Magistério	Pedagogia		4 anos	Pré III	2ª série
PE-11	Magistério	Pedagogia (em curso)		17 anos	Berçário	Maternal II
PE-12	Magistério	Pedagogia	Orientação, supervisão e administração	15 anos	Pré I	Pré I
PE-13	Magistério	Normal superior	Educação especial	13 anos	Maternal II	1º ano
PE-14	Magistério			16 anos	Pré II	Pré I