

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: ESPAÇOS ARTICULADOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES?

Fulvia de Aquino Rocha
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
fulviarocha@yahoo.com.br

Resumo

O artigo se propõe a socializar aspectos da pesquisa que objetivou investigar como seis entrevistadas se tornaram professoras alfabetizadoras, tendo como lastro teórico-metodológico a abordagem (auto)biográfica. A partir das narrativas, questões que se entrecruzam na construção do saber-fazer diário das professoras foram desveladas entre as quais a problemática da relação entre alfabetização e educação infantil. Evidenciou-se que a educação infantil articula experiências de vida e escolares; que as experiências dos dois segmentos contribuem entre si na formação de leitores e escritores; que compreender essa relação contribui na criação de ocasiões de aprender e na ampliação de perspectivas. Para além da contradição que fragmenta a educação básica, é proposto um diálogo polifônico, em que os discursos se complementam em prol da qualidade da educação oferecida, contra a precarização do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Formação de leitores e escritores.

CHILDHOOD EDUCATION AND ELEMENTARY SCHOOLING: CONCERTED SPACES IN TRAINING READERS/WRITERS?

Fulvia de Aquino Rocha
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
fulviarocha@yahoo.com.br

Abstract

This paper shares some findings from a research aimed at investigating how six interviewees came to be literacy teachers based on a(n) (auto)biographical theoretical and methodological approach. The reports unveiled issues intertwined in the everyday building of the teachers' know-how, among which the controversial relationship between literacy and childhood education. It was shown that childhood education articulates life and school experiences, that the experiences in both segments contribute to each other and to the training of readers and writers, and that understanding such a relationship favors opportunities to learn and widens perspectives. Beyond the contradiction that breaks basic education into pieces, a polyphonic dialogue is proposed, in which the speeches complement one another towards improving the available education and fighting the increasingly precarious conditions of pedagogical work.

Key Words: Childhood Education; Elementary Schooling; Training of Readers and Writers.

PALAVRAS INICIAIS...

Contextualização da pesquisa e de seu objeto

O texto busca socializar aspectos do estudo realizado no âmbito de uma pesquisa de mestrado, que teve por objetivo adentrar as histórias de vida de professoras alfabetizadoras e investigar como se tornaram professoras. Inscreve-se no movimento de investigação-formação que se fundamenta em princípios teórico-epistemológico-metodológico da abordagem (auto)biográfica, tendo em vista apreender, a partir das histórias de vida-formação das professoras, a implicação dual vida-profissão e, conseqüentemente, as aprendizagens experienciais sobre o conhecimento de si como processo formativo e (auto)formativo.

As reflexões metodológicas estiveram pautadas em Nóvoa (1992, 1999), Nóvoa e Finger (2010), Josso (2008, 2010), Dominicé (2010), Goodson (1992), Pineau (2006), Souza (2006a, 2006), Ferrarotti (2010), Delory-Momberger (2006, 2011), os quais apresentam discussões e sínteses sobre a importância das narrativas (auto)biográficas e do alcance permitido por essa investigação no domínio da formação. A importância dos métodos (auto)biográficos e das histórias de vida ganha destaque numa lógica de se repensar a formação dos adultos.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal que atende os segmentos da educação infantil e do ensino fundamental I, inserida em um contexto sócio econômico pouco privilegiado cujos alunos estão expostos a altas taxas de desemprego ou subdesemprego; condições mínimas de moradias e de suprimento dos serviços de água e luz; equilíbrio familiar fragilizado; convívio com a violência, com o tráfico de drogas e a miséria generalizada.

Foram seis as professoras colaboradoras da investigação, que escolheram ser tratadas por pseudônimos de mulheres importantes em suas histórias. Professoras que estão na faixa etária entre os 31 e 50 anos de idade; residentes nas imediações do bairro onde se encontra a escola; cinco delas se formaram no magistério; quatro posteriormente

se graduaram em Pedagogia e três no curso Normal Superior; todas possuem especialização em áreas afins, a exemplo dos cursos: Gestão Escolar, Arte e Educação, Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado. As professoras atuam 40 horas em sala de aula e em média estão na docência entre oito e 30 anos, e possuem experiência na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

A entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002), foi o meio utilizado para obtenção das informações, por ser esta uma maneira de produzir conhecimento individual e coletivo; provocar/promover a reflexão do sujeito sobre seus próprios percursos, experiências, o que gera a conscientização sobre seu próprio ser e fazer. Bem como por proporcionar aos sujeitos um movimento de livre expressão dos seus sentimentos e de sua história, o que possibilita que questões pertencentes a diversas dimensões sejam abordadas durante o narrar.

Contribuição para o processo de interpretação das narrativas foi buscada na perspectiva hermenêutica por ter como interesse, não a objetivação da realidade, mas a captura dos sentidos e significados que estão colocados pelos sujeitos em suas ressignificações do mundo e de sua realidade complexa, complexa como o são os fatos sociais. Assim como na análise interpretativo-compreensiva (RICOEUR, 1996) enquanto possibilidade para a análise das narrativas, análise com a qual apreendemos as experiências e compreendemos as singularidades das histórias de formação e autoformação desveladas pelas colaboradoras da pesquisa.

Assim sendo, a escolha epistemológico-metodológica recoloca a professora no centro do debate e não tem como preocupação principal instrumentalizá-la para uma melhor prática, muito embora a pesquisa com as narrativas tenha demonstrado que essa é uma dimensão atingida como consequência da imersão na reflexão-ação: “o desafio de tomar a palavra coloca às professoras o estado inédito de aprender/praticar a assunção de si por si mesmas” (PERÉZ, 2003, p. 52). Portanto, nesse ínterim investigativo, questões que se

entrecruzam na construção do saber-fazer diário do segmento docente estudado foram desveladas a partir das narrativas, dentre as quais o presente texto destaca a problemática da relação entre alfabetização e educação infantil.

I. A PROBLEMÁTICA EM QUESTÃO... Entrecruzamentos entre o campo e a produção teórica da área

O texto do Parecer (CNE/CEB n.20/2009) que tratou da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/MEC/CNE, 2009), ressalta bem como outros documentos que tratam desse segmento, a importância de que o desenvolvimento das práticas pedagógicas articulem experiências motoras, sensoriais, diferentes linguagens e formas de expressão, a interação com a linguagem oral e escrita, diante do “intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças”. O documento ainda observa que:

Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. [...] Fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (CNE/CEB n. 20/2009, p.15-16).

Conforme aborda Baptista (2010), a cada ano que vivenciam a escola, onde o trabalho pedagógico traça objetivos de aprendizagens coerentes com as características dinâmicas de cada fase, aprendizagens significativas são construídas, o que amplia o repertório

das crianças, e são integradas e constitutivas (não prévias) do processo mesmo da alfabetização.

A classificação de pré-escola, que carrega em si a concepção de um “vir a ser”, de que é este o momento em que a criança é auxiliada a preparar um repertório para um ensino considerado realmente fundamental, e concebida como um “espaço-tempo de preparação para a escola corresponde a uma visão de infância como um ‘tempo de espera’ para a vida adulta” (PEREZ e SAMPAIO, 2003, p. 49).

Diante dos avanços nos olhares dirigidos às crianças e às maneiras de conceber seus processos de aprendizagem e da necessidade de articulação entre os processos vivenciados na Educação infantil e sua continuidade no Ensino Fundamental, demonstro resistência em relação à abordagem que os documentos oficiais apresentam ao dividir o segmento da Educação Infantil em creches e pré-escolas, termo este que para alguns desavisados pode estar somente no domínio das nomenclaturas, mas que revela concepções subjacentes e contribui na construção das identidades docentes.

Nas narrativas das professoras pode ser visto a influência abordada anteriormente pois, embora o conjunto de suas narrativas demonstre possuírem uma concepção de educação infantil em prol do desenvolvimento pleno da criança, com o compromisso de que participem da construção do conhecimento e de vivências em ambientes alfabetizadores, trazem implicitamente indícios dessa concepção.

Compreendo, portanto que, a forte presença do termo pré-escola nas escritas de autores renomados, ainda que acompanhado de argumentação oposta à educação infantil como um momento preparatório, e ainda mais forte, sua autorização nos documentos oficiais que regem e orientam o segmento, continua a impregnar o discurso das professoras. Foi o que constatei nas narrativas que, ao mesmo tempo em que trazem indícios da concepção preparatória, façam a reflexão sobre outra concepção que desejam cunhar em seus discursos. Conforme revela o excerto da narrativa da Professora Ione.

Querem que a criança saia da educação infantil sabendo ler, escrever as letras maiúscula e minúscula, separar sílaba, mas não é isso, é como o nome já diz é pré-escola, é o período que antecede aquela parte mais complexa da aprendizagem. Ela vai colocar para fora o potencial que ela já tem, ninguém chega sem ter conhecimento nenhum. Então é na troca, no trabalho em grupo, com a arte, coordenação motora, com os movimentos, hábito de ouvir, esperar falar. Mas os pais não entendem essas questões e muitas vezes atrapalham, até tiram da escola por achar que não estão aprendendo nada. (Excerto da narrativa da Prof.^a Maria, 2012).

Então, a alfabetização começa na educação infantil com essa preparação, preparação fica parecendo aquilo que existia preparatório para alfabetização, treinamento, (risos), mas não é nesse sentido não, no sentido de desenvolver habilidades que vão ajudar o aluno nesse processo de alfabetização propriamente dito de aprendizagem de letras, de ditado, palavrinha, texto. (Excerto da narrativa da Prof.^a Ione, 2012).

Entender o histórico acerca do atendimento das crianças dessa faixa etária poderia ser suficiente para, nesse movimento de avanços, de novos desafios, olhares e diálogos, avançar também nas nomenclaturas utilizadas. Uma vez que revelam que cada etapa necessita respeitar os ritmos, características das crianças e não fazer antecipações prévias de nenhum segmento, diante do entendimento da importância fundamental de todos nas experiências e construções culturais na vida das crianças, se torna contraditório continuar a considerá-las como pré-escola, diante do que a nomenclatura comporta de herança.

Assim sendo, é fácil compreender que, ao falar de Educação Infantil, falamos da educação de crianças, tenham elas de 0 a 3 anos, ou crianças de 4 e 5 anos, o que é mais significativo e define uma posição política em relação ao saber/fazer dos professores que nesse segmento atuam, e em relação ao protagonismo infantil.

Embora o objeto de estudo da pesquisa desenvolvida tenha sido a formação de professores, quer seja, os processos de (auto)formação a partir das histórias de vida, ficou explícita a necessidade de se discutir essa problemática diante do que as narrativas das professoras alfabetizadoras revelaram: questões, conflitos e angústias com os quais convivem e as mobiliza diante do contexto de atuação e da responsabilidade a elas direcionada.

A educação infantil articula experiências de vida e escolares

Dentre as preocupações evidenciadas, destaco da globalidade das narrativas a importância de viver experiências de alfabetização e letramento no segmento da educação infantil, e trago ao texto o excerto da professora Morena, que acentua o quanto essas experiências contribuem com o desenvolvimento da escuta, da expressividade, e a articulação essencial desses elementos para aprendizagem no ensino fundamental, elementos da educação infantil por vezes despercebido enquanto essenciais ao crescimento da criança.

[...] Interessante isso, porque antes e até hoje também, as pessoas acham que a educação infantil é para brincar, ficar ali um tempinho. E como eu já trabalhei também no fundamental a gente vê algumas habilidades que não foram desenvolvidas na educação infantil e os meninos tem problema hoje. Um exemplo disso é o ouvir história. A gente não desenvolve isso, a necessidade de ouvir, de sentar na rodinha, de observar um livro, para depois ter o reconto do jeito deles. E a gente vê no ensino fundamental que os meninos não gostam de história porque essa habilidade não foi desenvolvida. (Excerto da narrativa da Prof.^a Morena)

Soares (2009, p.2) convoca à compreensão da discussão acerca do letramento e da alfabetização na educação infantil ao ressaltar que “é preciso reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao

aprender a ler e escrever no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras”. Nesse sentido, é equivocada a permanência de práticas e compreensões que dissociam o processo de alfabetização do processo de letramento.

A autora destaca a necessidade de se manter claras e distintas as duas facetas do ensino da leitura e da escrita – a alfabetização e o letramento – para que não haja a supervalorização de um em detrimento do outro, pois são processos específicos, mas indissociáveis. O ideal seria que, ao falar de alfabetização, essas formulações pertencessem ao mesmo corpo teórico e prático. Contudo, ainda existindo discursos e práticas que os dissociam, continua sendo necessária a discussão acerca de seus entendimentos, ao passo que destaca ser “metodologicamente e até politicamente conveniente”, propondo assim a “reinvenção da alfabetização”.

É preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (SOARES, 2004, p. 15).

Portanto, é premente a necessidade de que as concepções e as práticas pedagógicas possam garantir a articulação dos conceitos. Pérez (2008, p. 199), ao defender que a teorização existente em torno da perspectiva do letramento, “reduz e simplifica o processo de alfabetização”, contribui com o conceito de alfabetização como um

conceito “plural, complexo, multidimensional (envolve dimensões políticas, sociais, culturais, econômicas, epistemológicas, pedagógicas etc.) e dialógico”.

Ao se articular à perspectiva propagada por Freire, da alfabetização como ato político, capaz de possibilitar aos sujeitos a construção de sua cidadania e permitir sua participação crítica/ativa na sociedade, rumo a sua emancipação e transformação da realidade, a autora avalia que neste cenário ganha sentido conceber este processo como alfabetizações, o que “implica um enfoque integrado e flexível, articulado a todos os aspectos da vida cotidiana e que, para além da comunicação oral ou escrita, traduz uma concepção complexa de linguagem” (PÉREZ, 2008, p. 199). Por certo, essa é uma temática que ao se complexificar na sociedade contemporânea, assimilou novos desafios.

Nos excertos das entrevistas, as dimensões social, cultural, epistemológica e pedagógica, das quais fala Pérez, estão insinuadas na importância que aprovam à educação infantil, enquanto momento de aprendizagens significativas que colaboram com o processo da alfabetização, e com sua atuação no mundo.

Então são essas etapas de construção social, os valores, saber dividir, trabalhar em equipe. Nos cantinhos das brincadeiras já trabalha o cuidar. Isso insere a criança nesse contexto social, no âmbito escolar. (Excerto da narrativa da Prof.^a Maria flor, 2012).

É a base, é a parte mais importante, inclusive o sistema nervoso central se desenvolve 50% nessa fase, os primeiros anos de vida da criança. É uma fase em que tudo que você ensina a criança aprende, é o momento de você estar ali desenvolvendo habilidades que servirão para ela a vida toda. (Excerto da narrativa da Prof.^a Ione, 2012).

Trabalhos anteriores como os de Ferreiro e Teberosky já consideravam o processo de aquisição da escrita (entenda-se alfabetização) como processo contínuo e não apenas como

aprendizagem do código. Assim sendo, tendo a educação infantil o intuito do desenvolvimento pleno da criança, é possível permitir a ela participar desses processos de maneira articulada, como necessitam serem concebidos esses conceitos, garantido sua participação ativa na construção de seu conhecimento, atentando às suas experiências de vida e ao processo de apropriação da cultura humana.

A professora Luíza demonstra a preocupação com esse entendimento ampliado em relação à discussão de práticas alfabetizadoras na educação infantil.

Ter contato com livro, com as letras, isso vai despertar nela o desejo de saber o que está escrito ali, isso é muito importante se incentivar na educação infantil. Mas daí exigir que saia lendo! A gente não pode se omitir deixar de fazer, acho que o cantinho da leitura é importante, no momento da história vai aprender a ouvir, se expressar, principalmente eles aqui que tem uma experiência com a violência muito de perto, e através da expressão oral essa criança põe para fora muito além de palavras. Com as histórias vai ter contato com o mundo mágico das palavras, dos textos e aí ela vai querer saber o que tem naquele livro. O menino de quatro anos já lê. Se pegar um livro que só tenha imagens ele cria uma história. Quando encontra-lo no 3º ano e pedir que crie uma história, ele não vai ter dificuldade. A criatividade, essa é importante ser despertada. Dar mais material, deixar fazer o nome com alfabeto móvel, brincar com o nome dele, com o dos colegas, reconhecer a letra do nome dele, está ótimo! (Excerto da narrativa da Prof.^a Luíza, 2012).

Pode-se apreender de sua fala a noção de ambiente alfabetizador, onde experiências com a linguagem oral e escrita estão presentes. Uma concepção ampla de linguagem ao demarcar que as crianças desse segmento já realizam leitura e o quanto a expressão e a criatividade são elementos imprescindíveis na continuidade de suas experiências escolares e de vida, na medida em que o trabalho em prol do incentivo a oralidade, pode contribuir com sua saúde mental ao expor emoções e

sentimentos, bem como, serem protegidas diante de situações de violência presentes no cotidiano do público com o qual trabalha.

As experiências do Infantil e do Fundamental contribuem entre si

A importância dada às vivências e aprendizagens constituintes da educação infantil e sua direta influência no ensino fundamental foi aguçada pelas professoras que, pelas experiências profissionais e de vida, percebem a diferença no cotidiano entre as crianças que viveram o movimento da educação infantil e aquelas que não tiveram a mesma oportunidade.

A criança que chega e que passou pela educação infantil, é diferente da que chega no 1º ano e que nunca estudou. As habilidades que você tem que trabalhar e mobilizar na criança que não passou pela educação infantil é bem diferente daquela que fez, que já passou por todo um trabalho de coordenação motora, raciocínio lógico, conhecimento de cores, estímulo a percepção visual, auditiva, tudo isso é contribuição da educação infantil. Então ela chega ali meio que, os canais estão abertos. A criança que não passou por isso não é que chegue totalmente fechada, mas não é igual a uma criança que passou pela educação infantil. É onde começa tudo. (Excerto da narrativa da Prof.^a Ione, 2012).

Eu vejo que é o momento mais importante para a criança. A gente não repara, mas quando ela está no 3º ano é muito reflexo do trabalho realizado na educação infantil. O manuseio de materiais, jogos, o pegar do lápis. A compreensão de espaço, a questão da margem quando vai para o caderno pautado, o pular uma linha, isso tudo a gente trabalha lá na educação infantil, a gente não percebe, mas como eu atuei, eu sei que isso influencia. Menino da educação infantil que não tenha trabalhado oralidade, que não desenvolve aqueles jogos teatrais que a gente faz, dele se vestir de um personagem, aquela brincadeira de faz de conta, quando

a criança vai para o 1º ano, 2º ano, 3º ano, se ela não tiver isso, poxa é muito difícil. Tem uns alunos que apesar de serem tímidos sabem se posicionar, e tem uns alunos que são extrovertidos, conversam, mas não sabe recitar um poema lá na frente. Eu percebo isso claramente em minha sala, aqueles que vieram direto para o 1º ano e que precisam conhecer a dinâmica da escola, de habilidades que não foram trabalhadas na educação infantil, oralidade, coordenação motora, expressão e acabam tendo algumas dificuldades (Excerto da narrativa da Prof.^a Luíza, 2012).

Com efeito, a ausência de vivências que articulem as linguagens, do exercício da livre expressão, e a insistência em práticas mecânicas de escrita, leva a que tanto na escola de educação infantil não se tenha um trabalho educativo que forme as bases para o aprendizado complexo da escrita, quanto na escola fundamental, que “sem ter o que dizer”, devido às impossibilidades de expressões vivenciadas, impede que estas bases se formem na escola fundamental, “com isso, vai acumulando uma história de fracasso e de cansaço em relação à escola que condiciona sua expectativa e sua relação futura com a escola” (MELLO, 2009, p. 27).

Tendo essa consideração em vista, a Professora Morena defende a necessidade da articulação entre os segmentos, quando concebe que a alfabetização perpassa os dois segmentos e que os elementos lúdicos da educação infantil deveriam estar presente ainda no momento posterior que já carrega consigo maior formalidade.

É um choque muito grande quando saem do lúdico da educação infantil, que deve ter essas habilidades desenvolvidas, mas não deixa de ter fantasia, de cantar, de brincar. E aí a alfabetização como o nome já está dizendo, o compromisso de alfabetizar, já começa pelo móvel da sala que é diferente, a responsabilidade de margem de caderno, cabeçalho, então eu acho que é um susto muito grande para eles. Mas eu acho que deveria trazer ainda essa ludicidade, sem perder a seriedade da alfabetização mesmo.

Sendo a escola um espaço de apropriação dos múltiplos elementos culturais, ainda que limitado na medida em que não dá conta de dar acesso a tudo, cabe à educação escolar “contribuir para elevar o nível de pensamento do aluno, desenvolver suas capacidades, propiciar-lhe condições para descobertas e acesso independente aos conhecimentos” (SAVIANI, 2012, p. 64). Portanto, nas dimensões da mediação se afirma a distinção entre a educação infantil e o ensino fundamental e não “na contradição espontâneo *versus* sistematizado (brincar, jogar *versus* estudar)”, pois “a sistematização, a organização, a disciplina estão presentes também no brinquedo e no cotidiano das crianças” (*Idem*, p. 71).

Faz-se necessário que no processo de aprendizado da leitura e da escrita os objetos culturais e os comportamentos cognitivos estejam associados, conforme elabora Britto (2012),⁸ caso se tente ainda conceber letramento e alfabetização como opostos entre si, sendo curioso que o debate sobre a questão da alfabetização ainda se restrinja a seu sentido mais restrito, o que não contribui para uma educação crítica. Dessa maneira, o autor apresenta enquanto desafio para a educação infantil à construção das bases para que participem da cultura escrita, o que “implica valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito” (*Idem*, 2012, p. 15). Considera que somente quando as crianças puderem ler com os ouvidos e escreverem com a boca, quando podem “aprender a sintaxe escrita e aprender as palavras escritas”, para que se desenvolvam como pessoas plenas e de direito, e possam participar criticamente da cultura escrita, somente assim a alfabetização (ou letramento) pode ser considerada condição fundamental da educação infantil.

Elaboro a partir da articulação entre a produção teórica da área e a análise das narrativas docentes, que o desafio proposto por Britto

⁸ O autor, junto a outros autores como: Faria (2009, 2012); Mello (2009); Arelaro (2012) promovem reflexões acerca das práticas escolarizantes na educação infantil. Os trabalhos integram discussões apresentadas no seminário, intitulado Seminário de Linguagens na Educação Infantil, realizado no 14º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), em 2003.

(2012) amplia, mas não se contrapõe às abordagens com as quais dialoga esse texto. Mantêm-se a compreensão de que a educação infantil não está alheia a esse contexto que possibilita a ela participar de todas as propostas possíveis, acessar às diferentes linguagens, sem desrespeitar seu tempo de ser criança, bem como expande o entendimento de que não se começa a alfabetização somente a partir das primeiras séries do ensino fundamental. Compreendo, ainda, que outro desafio a ser encarado, inevitavelmente, se encontra na formação de professores para que tenham concepções, práticas, comportamentos e atitudes, que se contraponham a ações pedagógicas focadas numa perspectiva redutora da alfabetização.

Criar ocasiões de aprender: ampliação da perspectiva

Resultados de pesquisas empreendidas por Kramer (2010) demonstraram escolas ainda com visão compensatória e atividades mecânicas de apropriação do sistema da escrita, “o que fortalece a necessidade de se enfrentar o debate sobre letramento e alfabetização, cultura letrada e escrita no campo da Educação Infantil e na articulação com as demais etapas da Educação Básica”, e evidencia a “necessidade de orientações curriculares de como se trabalhar com a leitura e a escrita nesse segmento” (*idem, ibidem*, p.120).

Em virtude dessa percepção é que Faria (2012) assevera que a polêmica do alfabetizar ou não na educação infantil vem do pré-escolar, que fragmenta a creche e a pré-escola, uma vez que essa discussão não perpassa pelas creches. “A professora de pré não é uma alfabetizadora. Ela faz coisas da alfabetização” (*Idem*, p. 100). A autora se utiliza dessa formulação para ressaltar que a antecipação da escola obrigatória antecipa conteúdos e a exclusão presente na série inicial.

A questão do dever ou não ensinar a ler e a escrever na pré-escola, para Ferreiro (2011), é uma pergunta “reiterada, insistente e mal colocada”. Sendo negativa a resposta à pergunta, pode ser banida

qualquer tipo de linguagem escrita das salas; e sendo afirmativa, podemos ver as salas se assemelharem às salas de primeiro ano e as práticas das professoras seguindo modelos tradicionais: exercícios motrizes, cópias, repetições e “nenhum uso funcional da língua escrita”. Entretanto, a autora explica que o que existe é a ausência de problematização sobre os pressupostos contidos nessa questão: a suposição de que é o adulto quem decide o momento em que permitirá à criança o acesso à língua escrita, e que elas só aprendem algo quando são ensinadas.

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas [...] Em vez de nos perguntarmos se “devemos ou não devemos ensinar”, temos de nos preocupar em **dar às crianças ocasiões de aprender**. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural. (FERREIRO, 2011, p. 98, 99 *grifos meus*).

Autores contrários à acentuação da contradição infantil *versus* escolar exacerbam que é a população carente que mais necessita dessa educação “pois as famílias, em geral, não dispõem de recursos nem dos conhecimentos necessários a uma formação capaz de estimular, desde cedo, o desenvolvimento da criança nos múltiplos aspectos” (SAVIANE, 2012, p. 67).

Esse aspecto foi revelado nas narrativas das professoras colaboradoras:

Os meninos daqui às vezes chegam ao grupo 4 e não sabem nem manusear um livro, então nossa preocupação, para alfabetização ser algo funcional na vida do sujeito, a leitura e a escrita, ela precisa vim acompanhada do letramento e aqui a gente tem dificuldade nisso. Os meninos não vivem essa preocupação que a gente tem com nossos filhos fora

daqui, o gosto pela leitura, de incentivar a leitura. (Excerto da narrativa da Prof.^a Ione, 2012).

A parte mais importante da educação infantil é a criança perceber qual o papel da escola para vida dela. A interação com as outras crianças; criar essa rotina do que é uma escola, dentro do nível de cada uma, para poder sentir crescer essa importância, porque a própria criança não tem. A família não conhece a importância de levar seu filho à escola no segmento da educação infantil. Alguns dizem, “vou levar a criança só para brincar?” Não sabem da importância que o lúdico está desempenhando para uma criança na fase de alfabetizar. (Excerto da narrativa da Prof.^a Maria, 2012).

Fica evidenciada a preocupação com a função social da leitura e escrita, assim como a importância de se construir na criança o significado do papel da escola, para que faça sentido para a vida. E essa é uma preocupação recorrente em suas falas por sentirem a responsabilidade de dar acesso e possibilitar que as crianças vivam as experiências e aprendizados que o meio cultural e familiar do qual participam, em sua maioria, não possibilita. Sendo assim, não há como abrir mão de um ambiente alfabetizador; de se ter práticas alfabetizadoras, ou, “fazer coisas da alfabetização”, pois revelam ser este um dos maiores desafios da realidade escolar.

A compreensão de se ter uma prática pedagógica articulada, nessa perspectiva, necessita passar pela formação inicial e continuada de professores, bem como a tomada de consciência das dimensões políticas e ideológicas implícitas a esse saber/fazer, uma vez que como acentuado por Kramer (2010, p. 113), “educação infantil é um campo político, de pesquisa e de prática social”, afirmativa feita ao identificar em suas investigações que a produção acadêmica sobre a infância se dá no interior desta complexidade.

Garantir que as crianças sejam respeitadas em seus processos e necessidades, passa pelo entendimento de que são sujeitos de direito, cidadãos, produtoras de cultura e por esta influenciada. Sarmiento (2009) afirma que os estudos da infância são um campo em progresso

e desenvolvimento. O autor retoma a perspectiva da sociologia da infância de “considerar a criança como sujeito que tem uma produção simbólica diferenciada, produzindo na interlocução com a cultura mais ampla, produção que define uma cultura infantil com identidade própria”; uma sociologia que “concebe as crianças como atores sociais e a infância como socialmente construída” (*Idem*, p. 22). Concebê-las por essa perspectiva, enquanto sujeitos históricos e sociais as colocam enquanto participantes ativos da sociedade contemporânea, não sendo possível negar a elas a participação, resguardando as necessidades de cada momento, nos diversos movimentos culturais que compõem esta sociedade.

II. DIÁLOGOS EM LUGAR DE OPOSIÇÕES

Diante do exposto, a partir do entrecruzamento das narrativas das professoras colaboradoras com a produção teórica do campo, compreendo que as estratégias implementadas pelas professoras em torno do trabalho com as diversas linguagens, fazem parte do processo de formação de leitores e escritores, na perspectiva cunhada aqui, e que essa concepção permite que trabalhem em prol da valorização da educação infantil e sua articulação e busca de que o ensino fundamental seja contagiado por seus elementos, e ganhe leveza tendo em vista que a temática da transição entre esses segmentos se reporta também à questão do lugar do letramento e alfabetização nesses dois níveis de ensino.

Embora as narrativas demonstrem indícios de concepções arraigadas, provenientes de suas histórias escolares, ficou evidenciado também as tentativas de superação na medida em que revelavam preocupações para além da de/codificação, mas com uma alfabetização para a vida.

Saber da existência, ainda hoje, de práticas que negam às crianças outras possibilidades de expressão; do caráter assistencialista e compensatório da educação oferecida; ver que nosso país está mais voltado para uma política de avaliação que para uma política de

formação, que culpabiliza professores e crianças pelos insucessos; participar de uma sociedade cujo não saber ler e escrever ainda é sinônimo de exclusão, possibilita compreender as motivações dos argumentos contrários à escolarização da educação infantil. Todavia também concebo que a questão fulcral não é o ensinar ou não, mas a qualidade da educação que é oferecida às crianças, em todos os níveis, ramos e graus de ensino. Sendo essencial pensar a formação, as práticas de mediação, a ação pedagógica para que ao perceber que a professora da educação infantil também “faz coisas da alfabetização”, esse nível de ensino receba a devida atenção, valorização e investimentos necessários na mesma proporção de sua contribuição à elevação da formação de toda a sociedade.

Portanto, para além da contradição que fragmenta a educação básica, proponho o diálogo polifônico, em que os discursos se complementem em prol da qualidade da educação e contra a precarização do trabalho pedagógico, assim como a favor da (re)construção do sentimento de pertença do segmento docente, fragilizado e atacado pelas diversas demandas sociais. Auguro que os elementos trazidos aqui possam provocar concordâncias e discordâncias, consentindo que o assunto continue em pauta num esforço de estabelecer diálogos e entrecruzamentos.

Referências

BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.) [et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 95 – 110.

BRASIL. Emenda Constitucional nº59. <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, código 00012009111200008. Diário Oficial Nº 216, 12 de novembro de 2009.

BRASIL/MEC/CNE. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.;

MELLO, Sueli A. (Orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93). P. 3-19.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto*. Educação e Pesquisa. v.32 n.2 p. 359-371. São Paulo maio/ago. 2006

_____. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 43-58.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. P. 189-222. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Clássicos das Histórias de vida).

FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Sueli A. (Orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. P. 31-57.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: As histórias de vida de professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

JOSSO, Marie-Chistine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. In: Revista da FAEEBA – *Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 17, n.29, jan./jun., 2008, p. 17-30.

_____. *Experiências de Vida e formação*. 2.ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KRAMER, Sonia. O papel da educação infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org) [et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 111-133.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Sueli A. (Orgs). *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 91). P. 21-36.

NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. (org.). *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 155-187.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 178-201.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; SAMPAIO, Carmen Sanches. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 45-82.

PINEAU, Gaston. *As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

RICOEUR, Paul - *Teoria da interpretação*. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: *Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. P.53-79.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). *Estudos da Infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 17-39.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil – Ano VII – Nº 20 – Oralidade, alfabetização e letramento – Jul/Out, 2009, ArtMed*.

SOUZA, Elizeu Clementino (org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação*: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. *A arte de contar e trocar experiências*: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. *Educação em Questão*, v. 25, p. 22-39, 2006a.