

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS ORIENTAÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS ÀS PRÁTICAS DOCENTES

Keylla Rejane Almeida Melo
Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
keyllarejane@yahoo.com.br

Antonia Edna Brito
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
antonedna@hotmail.com

Resumo

Este artigo apresenta resultados de pesquisa realizada com o objetivo de investigar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil, tendo os diários de aula, a observação e a análise documental das propostas pedagógicas das instituições como procedimentos de produção de dados. Mais especificamente, visamos caracterizar as práticas de leitura e escrita; identificar nas propostas pedagógicas as orientações quanto ao trabalho com a linguagem escrita; analisar com que finalidade as crianças leem e escrevem. A análise dos diários de aula ocorreu a partir da análise interpretativa proposta por Zabalza (2004), de forma triangulada com os dados da observação e da análise documental. O texto apresenta resultados que indicam a importância de as propostas pedagógicas conterem orientações claras e coerentes para um trabalho contextualizado, integrado e bem organizado no ensino da linguagem escrita.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Pesquisa Narrativa. Linguagem Escrita.

READING AND WRITING IN CHILD EDUCATION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ISSUES

Keylla Rejane Almeida Melo
Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
keyllarejane@yahoo.com.br

Antonia Edna Brito
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
antonedna@hotmail.com

Abstract

This article presents research results conducted in order to investigate the uses of reading and writing in child education, having the daily lesson, observation and documentary analysis of the pedagogical proposals of the institutions as data production procedures. More specifically, we aim to characterize the reading and writing practices; identify in the educational proposals the guidelines as to the work with written language; analyze for what purpose the children read and write. The analysis of the daily lesson occurred from the interpretative analysis proposed by Zabalza (2004), triangulated with the data of observation and the document analysis. The text presents results that indicate the importance of the educational proposals contain clear and coherent guidelines for a contextualized work, integrated and well organized in the written language teaching.

Keywords: Child Education. Narrative Research. Written language.

Introdução

Na sociedade da comunicação e da informação na qual vivemos, cada vez mais cedo as crianças são imersas na cultura letrada, ganhando destaque, nos estudos e pesquisas, as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas na Educação Infantil. As teorizações sobre essa temática voltam-se para questionamentos, tais como: na Educação Infantil, devem ser desenvolvidas atividades sistematizadas de leitura e escrita? Em caso positivo, estas atividades devem ser de prontidão para a alfabetização? Na Educação Infantil, as crianças apenas terão contato com textos sociais diversos para desenvolverem por si mesmas a leitura e a escrita? Que métodos e que recursos são os mais adequados para o ensino do ler e do escrever? São questionamentos cujas respostas exigem uma análise profunda das concepções de leitura e de escrita que subjazem aos usos dessas habilidades no interior das instituições de Educação Infantil.

Acerca desse tema, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) enfatizam o relevante papel da língua escrita como prática social a qual as crianças têm direito e pela qual se interessam desde cedo, mesmo antes de os professores a apresentarem formalmente. Dessa forma, uma questão é certa: deve-se trabalhar a leitura e a escrita na Educação Infantil. Mas, como devem ser trabalhadas? As diretrizes em referência mostram que, muitas vezes, a linguagem escrita não é adequadamente trabalhada nesta etapa da educação básica.

Partilhando dessa preocupação expressa nas DCNEI, e considerando a importância da linguagem escrita como condição precípua ao exercício pleno da cidadania, desenvolvemos uma investigação intitulada: “Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil”, objetivando investigar os usos da leitura e da escrita nesta etapa da educação básica.

Nessa perspectiva, apresentamos, neste estudo, a análise das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil nas quais a pesquisa empírica foi realizada. Assim, na primeira seção, intitulada *Práticas*

pedagógicas na Educação Infantil: o lugar da leitura e da escrita, discutimos bases teórico-metodológicas para o trabalho com a leitura e a escrita no contexto da Educação Infantil, fundamentadas nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Luria (2006), Kramer (2006), Frade (2007), entre outros. Na segunda seção, denominada *Contextualizando a investigação*, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, esclarecendo sobre o método, as técnicas e os instrumentos de produção de dados, bem como caracterizamos o *locus* e os sujeitos da pesquisa. A terceira seção, *Orientações curriculares para a Educação Infantil: o trabalho com a leitura e a escrita*, contém a análise dos dados coletados, tendo como fonte a análise de propostas pedagógicas das instituições pesquisadas. Nas *considerações finais* reiteramos a importância de as propostas pedagógicas conterem orientações claras e coerentes, fornecendo aos professores subsídios para um trabalho contextualizado no que concerne ao ensino da linguagem escrita.

Práticas pedagógicas na Educação Infantil: o lugar da leitura e da escrita

A linguagem desempenha um papel crucial na formação do sujeito, possibilitando as interações sociais que são condição indispensável para a inserção do indivíduo no meio sociocultural, bem como para a ressignificação da cultura. A criança, como cidadã, apropria-se da linguagem desde cedo, estabelecendo relações com o mundo, comunicando-se de formas diversas e por diversos meios. Dessa forma, a criança como centro do processo de educação e sujeito que requer cuidados, precisa que lhes sejam disponibilizadas situações de usufruto das múltiplas linguagens, de modo que possa expressar-se por meio da fala, do corpo, do desenho, da escrita, da pintura, por exemplo.

Dentro desse processo de vivência das múltiplas linguagens, destacamos a linguagem escrita, indispensável ao exercício pleno da cidadania nessa sociedade contemporânea. A linguagem escrita,

entendida como habilidades de leitura e de escrita e como objeto sociocultural, deve ser acessível às crianças desde a Educação Infantil, a partir de um trabalho significativo, valorizando o contexto sociocultural no qual a criança está inserida para que compreenda as formas como os sujeitos entendem, interpretam e representam a realidade. Nesse sentido, conforme pontua o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, p. 117), “[...] aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais [...]”. A Educação Infantil, nesta perspectiva, constitui espaço de ampliação da comunicação e da expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças, principalmente para aquelas que têm acesso reduzido a diferentes situações sociais de escrita nos seus espaços familiares.

Neste entorno, a experiência nos mostra o quanto são diversificadas as formas como cada instituição de Educação Infantil concebe e utiliza a linguagem escrita, o que denota usos diferenciados da leitura e da escrita. Os RCNEI apontam algumas concepções que embasam o trabalho com crianças pequenas, quais sejam: *prontidão para a alfabetização*, na qual se acredita que a maturação biológica define o início das atividades de leitura e escrita, privilegiando-se exercícios mimeografados de coordenação perceptivo-motora, como ligar, cobrir traçados. Outra concepção bastante presente é a de que a linguagem escrita compreende a *aquisição de um sistema de codificação que transforma sons em sinais gráficos*. Assim, as atividades desenvolvidas enfatizam a cópia de vogais e consoantes, na sequência e uma de cada vez, para, em seguida, formar sílabas, depois palavras, sempre associando os sons à escrita.

Diversos estudos (FRADE, 2007; LURIA, 2006) apontam problemas derivados das concepções e usos mencionados, pois as crianças em idade pré-escolar começam a refletir sobre a linguagem escrita ainda na Educação Infantil, pois na sociedade contemporânea, a escrita está presente em todos os lugares, e quando a criança presencia, costumeiramente, atos de leitura dos adultos, tende a imitá-los, ou seja: “[...] ao imitar aprende e compreende muitas coisas, porque a

imitação espontânea não é cópia passiva, mas sim tentativa de compreender o modelo imitado” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.166). Como cópia significativa, a criança demonstra muito prazer em copiar seu próprio nome do crachá, o texto coletivo do quadro que teve o professor como escriba, a receita do bolo feito na cozinha da escola por toda a turma, dentre inúmeras possibilidades de atividades que permitem à criança, a partir do que lhe é dado no exterior, ter a motivação necessária para assimilar e acomodar as informações, relacionando-as as já existentes, construindo assim, novas aprendizagens.

Como resultado de suas experiências, as autoras supracitadas detectaram que aos 4 anos de idade, a maioria das crianças tenta estabelecer a diferença entre desenho e escrita, e, paralelamente, entre imagem e texto. Por isso, defendem que, antes de discutir o que é que os professores podem e devem ensinar, é importante saber quais são as ideias e os conhecimentos das crianças. É necessário, portanto, possibilitar atividades de leitura e escrita espontâneas, nas quais as crianças são levadas a pensar sobre o que está escrito e como se escreve determinadas palavras ou textos. Necessita-se, também, envolvê-las na leitura de livros para verificar como diferenciam desenho e escrita, se percebem que se lê as letras e que o desenho apenas complementa o texto ou se ainda não chegaram nesse nível de conceitualização.

É fundamental avaliar o nível de conceitualização de cada criança quando ingressa na escola, para que todas tenham as mesmas condições de ensino e de aprendizagem. As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 256) mostram que “[...] enquanto o docente segue um programa, utilizando uma metodologia igual para todas as crianças, nem todas avançam no mesmo ritmo”. Exatamente porque o nível de conceitualização difere umas das outras, e as metodologias utilizadas não levam em consideração essa diferenciação, comprometendo, assim, as aprendizagens de muitas crianças. Cabe, pois, ao professor observar atentamente essas peculiaridades, avaliando as ideias e os conhecimentos das crianças e registrando-os

para uma tomada de decisão quanto a um planejamento da ação docente no ensino da linguagem escrita. A metodologia a ser adotada deveria, nessa perspectiva, oferecer atividades diversificadas que contemplem a heterogeneidade dos processos de aprendizagem e atividades grupais que permitam a construção coletiva de conhecimentos.

É importante, nesse sentido, que a escola trabalhe a leitura e a escrita associadas ao modo como estas aparecem socialmente. Concordando com a perspectiva sociocultural trabalhada por Kramer (2006), a linguagem escrita não deve ser trabalhada de forma estanque, isolada, mas contextualizada, dentro de um projeto maior, que trabalhe aspectos da realidade das crianças e de suas famílias, interdisciplinarizando as diversas áreas do conhecimento. Dentro dessa visão, na qual as crianças são o centro do currículo, os objetivos são definidos em consonância com suas necessidades e potencialidades. Significa que o trabalho docente, no que se refere ao ensino da linguagem escrita, deve partir de seus interesses. Isso é fundamental para tê-las como aliadas. Dessa forma, devem ser envolvidas não apenas no desenvolvimento das atividades, mas desde o planejamento destas.

Trabalhar de forma contextualizada possibilita uma melhor interação da criança com os professores e com o conhecimento no processo educativo. Todo o processo de construção de aprendizagens na Educação Infantil, com destaque aqui para a aprendizagem da linguagem escrita, deve ser permeado pelas interações e brincadeiras como eixos norteadores, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta etapa da educação básica. O trabalho com a leitura e a escrita não tem que assumir uma postura de escolarização precoce, mediante a qual, na maior parte da rotina diária, as crianças ficam sentadas, respondendo a exercícios motores de traçado de letras e números e de cópia mecânica de textos. O trabalho com a escrita deve assumir um caráter lúdico, de modo que as crianças possam explorar materiais escritos diversos e, conforme seu interesse, ler gravuras e cenas, registrar para lembrar depois ou para comunicar, por meio de

desenhos, rabiscos, letras e/ou de textos, ouvir leituras de textos diversos, em diferentes suportes, lidas pela professora, por crianças que já se apropriaram do sistema alfabético e mesmo por aquelas que ainda não leem convencionalmente, produzir escritas espontâneas, dentre outras possibilidades.

Nesse sentido, é importante que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil oriente para um trabalho integrado, sistemático e bem planejado, que leve em conta o contexto no qual a escola está inserida e as crianças que ali são atendidas. É necessário também que estejam explicitadas as concepções de criança, de educação infantil, de cuidar, educar, brincar, de linguagem escrita. Não se concebe uma educação formal de qualidade sem um documento norteador do trabalho. Não um documento que sirva para atender a fins meramente burocráticos, mas um documento que retrate a realidade da escola, as expectativas da comunidade escolar, que oriente efetivamente as práticas pedagógicas que ali se realizam. Kramer (2006, p. 14) entende a proposta pedagógica “[...] como uma obra que está a meio caminho entre o texto puramente teórico e o manual de atividades, configurando-se como um instrumento de apoio à organização da ação docente e, sobretudo, à atuação dos professores”.

Enfim, tornar possível o acesso da criança à linguagem escrita é tornar possível um contato prazeroso da criança com a leitura e a escrita em toda a Educação Infantil, ajudando-lhes a perceberem que ler e escrever têm funções sociais bem definidas, porém diversas, e a apropriação destas habilidades abrem muitas perspectivas para o convívio social.

Contextualizando a investigação

Analisar os usos da leitura e da escrita pelas crianças na Educação Infantil torna-se enriquecedor a partir de uma análise do contexto no qual esse processo se realiza. Por isso, optamos pela pesquisa

narrativa, que se insere no âmbito da pesquisa qualitativa. Triviños (1992) esclarece que na pesquisa qualitativa é de fundamental importância o “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida.

Acreditamos, nesse sentido, que esse significado que as pessoas dão às coisas e à vida pode ser efetivamente compreendido por meio de documentação pessoal desses sujeitos, ao narrarem suas vivências, suas práticas, procurando compreender o porquê de suas ações. Como afirma Bertaux (2010, p. 29), “[...] a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem”.

A partir das narrativas, penetramos nas práticas pedagógicas de leitura e de escrita de professoras de Educação Infantil, buscando a compreensão dessas práticas. A construção de narrativas possibilita ao professor refletir sobre o que faz e por que o faz, pois escrever sobre a prática pedagógica desenvolvida no contexto da escola oportuniza a reflexão sobre as experiências vividas. Dessa forma, concordando com Bolívar (2002, p. 175), “[...] a pesquisa biográfico-científica possibilita compreender os modos como os professores dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais”.

Nesta pesquisa, optamos pela escrita de diários de aula pelas professoras interlocutoras. Os diários assumem aqui a definição elaborada por Zabalza (2004, p. 13): “[...] documentos em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”. Para não perdemos o foco do processo da pesquisa, construímos um roteiro para a escrita dos diários que, além de possibilitar a apropriação do fazer pedagógico, também definiu o perfil dos atores da pesquisa.

Como orienta Zabalza (2004), a escrita dos diários, nesse primeiro momento, não é uma atividade diária para que não despenda tanto tempo e esforço. Assim, propusemos apenas duas vezes por semana, em dias variados.

Partindo do entendimento de Bertaux (2010) e Galvão (2005) sobre a narrativa, acreditamos que para se compreender um fenômeno social

em profundidade, é preciso que as narrativas sejam articuladas com outras formas de investigação, como observação e outras fontes documentais. Dessa forma, no contexto da presente pesquisa, as narrativas dos professores estão articuladas com a observação de suas práticas pedagógicas e com a análise das propostas pedagógicas das instituições pesquisadas.

A observação como técnica de produção de dados, em nosso estudo, tem como objetivo caracterizar as práticas pedagógicas de leitura e de escrita das professoras, visando aprofundar a compreensão sobre os usos da leitura e da escrita. Como afirma Richardson (1999), a observação é de grande valia como procedimento metodológico nas pesquisas qualitativas de campo, devido à propriedade com que penetra na complexidade de um problema. Vianna (2007), também, destaca a observação como um valioso instrumento de pesquisa, pois segundo o autor, não há ciência sem uma acurada observação. Portanto, nesse contexto de pesquisa narrativa, a observação tem a finalidade de uma produção mais aprofundada dos dados.

Associada à observação e à escrita dos diários, a análise das propostas pedagógicas contribuiu significativamente com o estudo, no sentido de que a partir dessa análise buscamos o registro das orientações norteadoras do trabalho institucional com a leitura e a escrita. Dessa forma, desde o início da investigação analisamos estes documentos, com o intuito de ratificar e validar as informações produzidas pelas outras técnicas de coleta utilizadas, conforme Ludke e André (1986).

Compreendemos que os diários, bem como a observação *in loco* da atuação das professoras e a análise das propostas pedagógicas das instituições proporcionaram as condições para que pudéssemos confrontar as práticas reais com o que a teoria diz a respeito de como devem ser trabalhadas a leitura e a escrita para usos competentes na Educação Infantil, permitindo-nos chegar a interpretações e análises aprofundadas acerca do objeto de estudo.

Segundo Souza (2006), as categorias de análise das narrativas devem emergir da própria análise dos dados produzidos, por isso, iniciamos

as análises desde o início da produção dos dados para, ao final, construirmos uma interpretação geral desses. Dessa forma, mensalmente, os diários foram reproduzidos pela pesquisadora para a análise gradativa das narrativas, o que possibilitou avaliar se os dados produzidos eram relevantes para a elucidação do nosso objeto de estudo e, em caso de constatação de dificuldade de alguma interlocutora, intervimos para que esta adequasse suas narrativas ao estudo em questão.

O tratamento dos dados em nossa pesquisa norteou-se pela análise interpretativa dos diários, proposta por Zabalza (2004), desenvolvendo-se em quatro momentos: a) Uma leitura completa, sem antecipação prematura dos conteúdos, para se construir a impressão geral sobre o que os diários contam; b) Análise dos padrões ou das repetições que aparecem ao longo das narrativas; c) Identificação de pontos temáticos, realizando-se várias leituras para agrupamento do conteúdo em tópicos, análise sincrônica e diacrônica do conteúdo desses tópicos, e, ao final, apresentação desses em uma espécie de mapa; e d) Análise qualitativa dos elementos explícitos e implícitos das informações contidas nos diários.

Portanto, a triangulação dos dados por meio das referidas fontes (diários, observação e análise documental) permitiu, a partir de uma análise interpretativa e compreensiva, atingirmos nossos objetivos de pesquisa, desvendando, assim, a problemática a qual nos propomos a responder.

Para a realização da pesquisa, selecionamos dois, dentre dez Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI, indicados pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina – SEMEC como sendo bem conceituados por desenvolverem práticas de educação e cuidado de reconhecimento social. Os motivos que levaram à seleção dos CMEI foram: possuírem professoras que estão dentro dos critérios definidos para a pesquisa e aderirem voluntariamente a ela. Ambos atendem a crianças apenas em horário parcial, nos turnos manhã e tarde. O primeiro dispõe de oito turmas, atendendo a crianças de 3 a 5 anos, em agrupamentos denominados Maternal (3 anos); Infantil I (4 anos) e Infantil II (5 anos). O segundo dispõe de doze turmas e atende a

crianças de 2 a 5 anos, em agrupamentos denominados Maternalzinho (2 anos), Maternal (3 anos); 1º período (4 anos) e 2º período (5 anos). Foram selecionadas oito professoras de Educação Infantil como interlocutoras da pesquisa: três em um CMEI e cinco no outro. Todas têm formação em nível superior: na época, cinco possuíam graduação em Pedagogia; uma em Letras/Português e duas em Normal Superior. Todas possuíam especialização, eram efetivas da rede municipal de educação de Teresina e estavam há, pelo menos, dois anos em exercício na Educação Infantil. Duas professoras atendiam a crianças de 3 anos, duas a crianças de 4 anos e quatro a crianças de 5 anos. Após o contato inicial com os gestores escolares, certificando-nos de que estavam dentro dos critérios definidos, conversamos com cada professora em seu respectivo horário pedagógico, dando-lhes informações a respeito da pesquisa, com foco para a escrita das narrativas para que essas possam constituir-se efetivamente como rico instrumento de produção de dados. Entregamos os diários de aula para o início da escrita das narrativas, com base no roteiro constante no próprio diário. As observações das práticas foram realizadas em dias alternados.

Todas as turmas foram visitadas para um contato inicial com as professoras no seu *locus* de trabalho e com as crianças. Também participamos de alguns momentos festivos nas instituições, como comemoração do dia do índio, dia das mães e evento de premiação de desempenho em leitura e escrita para as crianças do 2º período. As propostas pedagógicas foram analisadas, bem como planos de ação e projetos de leitura das duas instituições.

Orientações curriculares para a Educação Infantil: o trabalho com a leitura e a escrita

Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI quanto o Referencial Curricular Nacional para essa etapa da educação básica – RCNEI definem claramente as orientações para que

cada instituição de Educação Infantil elabore de forma coletiva sua proposta pedagógica. Esta, por sua vez, deve orientar o planejamento e o desenvolvimento das práticas de educação e cuidado dirigidas às crianças que são atendidas nessas instituições.

Analisando as propostas pedagógicas das instituições pesquisadas (proposta A e proposta B), percebemos uma enorme distância qualitativa entre as duas, no que se refere aos subsídios fornecidos ao planejamento e à implementação das práticas pedagógicas. Embora ambas partam da contextualização sociocultural do seu trabalho, descrevendo dados referentes à escola e às comunidades nas quais estão inseridas, bem como informações sobre as famílias (escolaridade, renda, condições de vida), apenas uma delas apresenta sua missão, visão de futuro, valores, um capítulo teórico (ainda que não explicita a teoria que orienta o seu trabalho), orientações metodológicas (objetivos, conteúdos e habilidades para cada área do conhecimento, por agrupamento de crianças), sua rotina de trabalho. Mesmo apresentando todos esses elementos importantes à sistematização das práticas pedagógicas, percebemos muitas incoerências nessa proposta, as quais apresentaremos posteriormente.

É inegável que um trabalho de qualidade, que realmente atenda aos anseios sociais e das próprias crianças deve ser cuidadosamente planejado, de forma a atender aos objetivos e metas traçados pela instituição, possibilitando às crianças desenvolverem-se plenamente em todos os aspectos, construindo aprendizagens que lhes tornem sujeitos autônomos, críticos, participativos, solidários. A proposta pedagógica das instituições deve, portanto, explicitar claramente essa relação existente entre sua missão, valores, objetivos e metas com as expectativas da comunidade e com as necessidades e potencialidades das crianças. Ao justificar a sua construção, a proposta A ressalta a pretensão de oferecer à comunidade:

[...] um CMEI que se apresente como “farol” para a qualidade educacional, para a equidade social, aberto à participação de pais, professores, funcionários e

entidades sociais. [...] as metas e ações definidas contemplam a realidade e aspirações da comunidade local que demonstra desejo de uma escola de qualidade que realmente prepare as crianças para ingressarem no Ensino Fundamental com competência.

Inferimos desse trecho que preparar a criança para o futuro é o ideal deste CMEI, mesmo que diga estar contemplando a realidade e aspirações da comunidade local. Não se depreende uma intenção voltada para a criança no presente, para as especificidades do atendimento às suas necessidades de educação e cuidado no agora. Também as aspirações que visam atender são da comunidade, não se especificando nada em relação às aspirações das próprias crianças.

A proposta B, diferentemente, justifica-se pela necessidade de “[...] superar práticas pedagógicas individualizadas rumo a práticas pedagógicas integradas e organizadas”. Este trecho deixa clara a relação da proposta pedagógica com o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, com a necessidade de se superar a fragmentação. Em outro parágrafo de sua apresentação diz que o CMEI pretende possibilitar que “[...] as crianças possam ler e compreender o mundo a partir de sua própria história de vida, ressaltando a importância de suas ações e atitudes, promovendo a autoestima, respeitando as diferenças individuais na construção do conhecimento”. Percebemos que esta se justifica a partir da criança como centro do processo, da necessidade de se organizar práticas que privilegiem seu desenvolvimento integral e social exatamente na fase em que está vivendo. No entanto, analisando os objetivos e metas traçados na proposta pedagógica B, o foco é na aquisição convencional da leitura e da escrita, como pode ser constatado no trecho a seguir:

- Elevar para 80% o desempenho ótimo dos alunos do Maternal;
- Elevar para 80% o índice dos alunos silábicos com correspondência do Infantil I;
- Elevar para 80% o índice dos alunos silábicos alfabéticos do Infantil II.

O que é um desempenho ótimo para o Maternal? E os 20% de alunos que não estão inclusos nessas metas, o que está pensado para eles que, infelizmente, não está escrito? A proposta pedagógica não esclarece essas questões. É como afirmam Ferreira e Teberosky (1999): os professores utilizam o mesmo método para todos os alunos, como se estes tivessem no mesmo nível de conceitualização, as mesmas condições e ritmos de aprendizagem, como se aprendessem da mesma forma. Aqueles que conseguem se enquadrar à metodologia utilizada aprendem, ficando comprometida a aprendizagem daqueles que não respondem eficazmente ao método padronizado.

A proposta A, ao definir seus objetivos e metas, aponta para diversas questões importantes ao desenvolvimento de uma ação pedagógica de qualidade, como a gestão democrática e participativa, a formação continuada de professores, o planejamento e a avaliação, a cultura de paz na comunidade. Define como o seu segundo objetivo específico, que se coaduna com sua segunda meta: “Elevar o desempenho acadêmico das crianças de forma a garantir uma preparação eficaz para o ingresso no ensino fundamental”. Essa proposição mostra reiterada preocupação com a preparação da criança para a etapa seguinte da educação básica.

Não que desconsideremos a importância dessa preparação, pois, além de as políticas de Educação Infantil focarem essa questão, pesquisas mostram, conforme Kramer (2006b, 803), que “[...] a frequência à pré-escola favorece o desempenho das crianças em testes feitos no início da escolaridade formal”. O que questionamos é a desconsideração de outros aspectos importantes ao desenvolvimento infantil. Privilegia-se o desempenho acadêmico em detrimento do desenvolvimento motor, afetivo. No entanto, ao apresentar a função definida para a Educação Infantil, a proposta diz: “[...] contribuir firmemente para que a infância seja vivida de forma intensa e prazerosa no presente”. Não encontramos um objetivo e/ou meta que materialize essa função. Kuhlmann Jr. (2010), ao criticar discursos que dicotomizam assistência/educação das crianças, diz que a passagem das creches para os sistemas de educação acabou por escolarizar precocemente as

crianças. Analisando, empiricamente, o trabalho na instituição, constatamos que tais orientações levam à escolarização precoce, estando, portanto, o objetivo e meta da proposta (e elevar o desempenho acadêmico dos alunos) se sobrepondo à função da Educação Infantil prevista (vivência da infância no presente).

No tocante à linguagem escrita, tanto os RCNEI quanto as DCNEI reconhecem a importância social que esta desempenha, sendo fundamental que na Educação Infantil a criança, como cidadã, tenha acesso a ela. Apropriar-se da leitura e da escrita é condição essencial ao exercício pleno da cidadania, já que o uso competente dessas habilidades lingüísticas permite uma inserção mais efetiva do sujeito na sociedade letrada na qual vivemos. Segundo as DCNEI, as crianças, desde cedo, se interessam pela linguagem escrita, mesmo antes de os professores a apresentarem formalmente.

Nesse entendimento, Frade (2007) aponta para a importância de a criança ter contato com a cultura escrita desde a Educação Infantil, para que possa construir representações mentais sobre a escrita e sobre o funcionamento da linguagem em geral. As pesquisas de Luria (2006) focalizam os significados que a criança dá às suas linhas, rabiscos, desenhos, entre outros, habilitando-as a aprenderem a escrever num tempo relativamente curto quando são imersas em atividades de ler e escrever, mesmo que ainda não seja de forma convencional.

No entanto, cabe ressaltar que organizar situações sociais de leitura e escrita das quais as crianças participem de forma produtiva, isto é, situações condizentes com a etapa da vida a qual estão vivendo, que leve em conta suas necessidades de ser cuidada, de brincar, de interagir mas também suas possibilidades de criar, refletir, manifestar-se, de forma lúdica e espontânea, não é tarefa fácil. Exige aprofundamento teórico e organização pedagógica da equipe da escola, sobretudo dos professores. Nessa perspectiva, justifica-se o papel crucial que tem a construção coletiva de uma proposta pedagógica que tenha coerência entre os pressupostos teóricos e a

implementação das ações, que estabeleça pontos de chegada e os caminhos a percorrer, que subsidie o trabalho da equipe pedagógica ao tempo em que esta, no desenrolar das ações, realimenta a proposta, conforme nos esclarece Kramer (2006a).

Como uma das áreas do conhecimento, a linguagem escrita está integrada à linguagem oral na proposta pedagógica A. Da mesma forma que as demais áreas, há uma introdução que apresenta a respectiva área, os objetivos, habilidades e conteúdos para cada uma delas. O maior texto de introdução refere-se à linguagem escrita e oral. Justifica o ler e escrever na Educação Infantil, dizendo que “[...] desde pequena, a criança está em contato com a leitura e a escrita em situações cotidianas, mas só a partir da interação, mediada por um parceiro mais experiente, é que ela pode aprender sobre seu uso, sua função e o sistema alfabético”. Assim, fundamentada em Lerner (1996), a proposta orienta que “[...] as práticas de leitura e escrita devem ser apresentadas oportunamente, de maneira planejada e intencional”, com a finalidade de formar leitores competentes. As orientações prosseguem, pontuando que as crianças devem aprender a ler lendo e a escrever escrevendo.

Razão por que sugere que sejam oferecidas às crianças “[...] inúmeras oportunidades de desenvolver os procedimentos e estratégias de leitura, para que coloquem em jogo o que sabem [...] verificando tanto a escrita quanto o significado, buscando indícios, validando ou descartando suposições”. E complementa que deve utilizar a escrita para diversos fins, “[...] aprender a linguagem característica dos diversos gêneros e compreender o sistema de escrita que, na língua portuguesa, é alfabético”. Cita a concepção socioconstrutivista, fundamentada em Ferreiro, Teberosky e colaboradores, afirmando que “[...] o trabalho pedagógico é pautado pelo texto como unidade de sentido”.

Dessa forma, identificamos orientações claras em relação ao trabalho com a linguagem escrita, condizentes com as teorias que, atualmente, procuram subsidiar esse trabalho. Além dessas orientações contidas na

introdução, os objetivos para o trabalho com a leitura e a escrita são bem práticos, funcionais, recomendando a inserção das crianças em situação reais de vivência do ler e do escrever, tanto de forma convencional como não-convencional.

A proposta B não trata de áreas do conhecimento, mas define eixos de atuação, demarcando a linguagem oral e escrita como um desses eixos, limitando-se a destrinchar cada um em competências e habilidades, sem definir conteúdos e orientações didáticas. Especificamente em relação à linguagem oral e escrita, estão relacionadas 11 competências e 23 habilidades. Das competências relacionadas, apenas duas referem-se especificamente à linguagem escrita: “Utilização expressiva do texto em situação de leitura e escrita nas diversas modalidades de linguagem: desenho, pintura, modelagem, colagem, etc; Percepção da relação entre o que é falado e o que é ou está escrito”.

Em relação às habilidades, grande parte se refere à oralidade, à expressão corporal e artística. No que se refere à linguagem escrita, as habilidades a serem construídas relacionam-se à utilização das diferentes modalidades de linguagem em situações de leitura e/ou escrita; exploração da literatura infantil e representação por meio de desenho livre para se comunicar; sequenciação de fatos de uma história; percepção do ritmo para a leitura de textos diversos; produção de textos orais, escritos, imagéticos; reconhecimento e escrita do próprio nome; escrita espontânea utilizando o conhecimento da língua materna de que dispõe no momento.

No entanto, definir competências e habilidades sem orientar teórico-metodologicamente é uma lacuna inaceitável numa proposta pedagógica. Na verdade, parte da função que esse documento deve desempenhar dentro da instituição está comprometida, pois conforme afirma Kramer (2006, p. 14) este deve ser “[...] um instrumento de apoio à organização da ação docente e, sobretudo, à atuação dos professores”.

Não conseguimos identificar nas propostas A e B nenhuma orientação em relação à interdisciplinaridade entre as áreas no planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas, nas quais as brincadeiras e as interações sejam eixos norteadores, conforme determinam as DCNEI. Ambas citam o trabalho com projetos, mas de forma pontual, sem nenhum esclarecimento. Outro cuidado importante que se deve ter na Educação Infantil e que as propostas não contemplam se refere à organização dos espaços e materiais, embora de forma muito tímida falem em algum momento de organização de cantinhos, mas em nenhuma turma das escolas identifiquei-os. No tocante à organização do tempo, apenas a proposta A define sua rotina diária, na qual é notória a priorização de atividades de linguagem escrita.

Enfim, a análise das propostas conjugada com as narrativas das professoras nos diários de aula e com a observação das turmas possibilitou-nos constatar incoerências entre o que prescrevem as propostas e o que realmente se materializa nas práticas pedagógicas.

Considerações Finais

A análise das propostas pedagógicas dos CMEI forneceu-nos alguns indícios de como as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas e possibilitou-nos uma inserção mais segura no contexto de atuação das professoras. Assim, a escrita dos diários de aula por nossas interlocutoras e a observação das práticas, realizadas numa etapa posterior, oportunizaram uma maior aproximação dos usos da leitura e da escrita no trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil.

Nesse entendimento, vislumbramos a relevância social e acadêmica deste estudo, que esperamos ter propiciado ao educador infantil e às instituições de Educação Infantil uma compreensão acerca do trabalho desenvolvido junto às crianças pequenas, no sentido de lhes oferecer práticas de leitura e escrita que permitam sua inserção na cultura letrada, considerando as interações e as brincadeiras como eixos

norteadores das práticas pedagógicas. Consideramos esta questão de suma importância tendo em vista que não podemos incorrer no risco de, em favor de um trabalho com a leitura e a escrita como mera apropriação mecânica do sistema alfabético, escolarizar a Educação Infantil, esquecendo-se de que este é tempo e lugar do brincar como processo de humanização.

Essa importante questão é amplamente definida pelas concepções que tem o professor sobre criança, educação infantil, linguagem escrita. É claro que a escrita dos diários possibilita ao professor rever essas concepções a partir do relato que faz de sua prática cotidiana com as crianças, pois tal instrumento de pesquisa poderá configurar-se como indutor de reflexão contínua, permitindo uma atuação mais consciente e intencional.

Reiteramos ainda a importância de as propostas pedagógicas conterem orientações claras e coerentes, fornecendo aos professores subsídios teórico-metodológicos para um trabalho contextualizado, integrado e bem organizado, que tenha objetivos e metas condizentes com a função que deve desempenhar a Educação Infantil no atendimento às crianças. Estudos aprofundados sobre o desenvolvimento infantil permitirão às instituições fazerem suas opções teóricas que embasarão ações conscientes. Esperamos, pois, que as reflexões oriundas deste estudo levem também ao redimensionamento das propostas pedagógicas.

Referências

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, Antonio. (Dir). **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (Volume 3): conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na Escola de Nove Anos: desafios e rumos. In. SILVA, Ezequiel Theodoro. (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 73-112.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Revista Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

KRAMER, Sonia (Org). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006b
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

KULMANN JR., Moysés. Políticas para a educação infantil: uma abordagem histórica. In. _____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 197-210.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In. VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. n. **Linguagem**,

desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino. de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Líber, 2007.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.