

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

EDUARDO BEZERRA DE SOUZA

**A linguagem escrita na educação infantil:
direito da criança, desafio do professor**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

**SÃO PAULO
2016**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

EDUARDO BEZERRA DE SOUZA

**A linguagem escrita na educação infantil:
direito da criança, desafio do professor**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

**SÃO PAULO
2016**

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pela oferta, conteúdo e infraestrutura para a realização deste curso.

À professora Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, minha orientadora, pelo suporte, apoio e confiança.

Ao colega Humberto Silva, assistente de coordenação do referido curso, pela sua atenção e pronto atendimento em todos os momentos necessários.

Às professoras da Educação Infantil da Rede de Ensino do Município de Suzano, sujeitos participantes desta pesquisa e à Secretaria Municipal de Educação do Município de Suzano, que através de seus colaboradores, tornaram possível a realização da presente pesquisa.

À querida Teresa Galvão, professora de educação infantil da rede de ensino do Município de Suzano, amiga que me orientou e muito me ensinou em meus primeiros passos como educador.

Ao companheiro Thiago, sempre presente em todos os momentos.

Obrigado.

“A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar, de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar para compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem...)”

(Loris Malaguzzi)

RESUMO

SOUZA, Eduardo. A linguagem escrita na educação infantil: direito da criança, desafio do professor. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

O atual momento, pautado pelo estado das artes tecnológico e científico e por mudanças e transformações éticas, políticas e sociais, evidencia-se oportuno para que na Educação Infantil se compreenda a criança como sujeito social e, portanto, um sujeito de direitos. Um desses direitos é o acesso à linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, produtos culturais construídos historicamente, instrumentos de expressão, sentimentos e imaginação em sociedades letradas. Esta pesquisa, realizada sob a luz da teoria histórico cultural do desenvolvimento humano, pelo qual os processos psicológicos superiores são culturalmente mediados, historicamente desenvolvidos e socialmente construídos, teve o objetivo de investigar a perspectiva dada à linguagem escrita nas instituições públicas de Educação Infantil. Procurou identificar as concepções de ensino e aprendizado da escrita apresentadas pelas professoras de Educação Infantil que atendem crianças da faixa etária de 05 (cinco) anos da rede de ensino do Município de Suzano, suas práticas pedagógicas e as relações estabelecidas entre seus discursos e práticas. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa sob a perspectiva da pesquisa-ação. Para a coleta de dados foi realizada a aplicação de questionário semiestruturado e a técnica de Grupo Focal (GF). As produções de CRUVINEL (2010), MELLO (2003, 2004, 2007, 2010, 2014), OLIVEIRA (2012), REGO (2012) e VYGOTSKY (1984, 1991) forneceram os subsídios teóricos que fundamentaram a pesquisa. Os resultados da investigação revelaram falta de clareza das professoras quanto às fundamentações teóricas das práticas pedagógicas que realizam em sala de aula. Discursos divergentes e conflituosos evidenciaram uma indefinição sobre o que seja o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. Apontaram, ainda, a necessidade de um redimensionamento das propostas pedagógicas das instituições, de modo a contemplar orientações claras e coerentes fornecendo às professoras subsídios para um trabalho contextualizado. Neste contexto, à luz da teoria histórico cultural, apresentamos uma proposta de formação a partir do diálogo teórico de autores que investigam a formação de professores, entre eles, CANÁRIO (1998), FULLAN e HARGREAVES (2000), GARCIA (1999, 2004), IMBERNÓM (2000, 2010), NÓVOA (2009), PLACCO (1992, 2002, 2008) e SCHON (2000).

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem escrita. Formação de Professores.

ABSTRACT

SOUZA, Eduardo. The written language in early childhood education: rights of the child, teacher challenge. 2016 191 f. Thesis (MS) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2016.

The present moment, guided by the state of technological and scientific arts and for change and ethical, political and social, evidence is appropriate for that in kindergarten to understand the child as a social subject and therefore a subject of rights. One of these rights is access to verbal language, including oral language and writing, cultural products built historically instruments of expression, feelings and imagination in literate societies This survey, conducted in the light of cultural historical theory of human development , for which the higher psychological processes are culturally mediated , historically developed and socially constructed , aimed to investigate the perspective given to the written language in public institutions of early childhood education. Sought to identify the conceptions of teaching and learning of writing presented by the Basic Education teachers serving children aged five years the school system of the city of Suzano, their teaching practices and the relations established between its discourse and practice. The methodology was qualitative in nature from the perspective of action research. For data, collection was performed applying semi-structured questionnaire and the technique of Focus Group (FG). The productions CRUVINEL (2010), MELLO (2003, 2004, 2007, 2010, 2014), OLIVEIRA (2012), REGO (2012) and VYGOTSKY (1984, 1991) provided the theoretical basis that supported the research. Research results revealed lack of clarity of the teachers about the theoretical foundations of teaching practices that perform in the classroom. Divergent and conflicting speeches showed a lack of definition about what is working with written language in kindergarten. They pointed out also the need to reassess the educational proposals of the institutions, in order to include clear and consistent guidelines providing grants to teachers for contextualized work. In this context, in the light of cultural historical theory, we present a proposal for training from the theoretical dialogue of authors investigating the training of teachers, among them CANARY (1998), FULLAN e HARGREAVES (2000), GARCIA (1999, 2004), IMBERNÓM (2000, 2010), NÓVOA (2009), PLACCO (1992, 2002, 2008) e SCHON (2000).

Keywords: Early Childhood Education. Written language. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa de Localização do Município de Suzano.....	79
Figura 2 - Distribuição da População por faixa etária e gênero	83
Figura 3 - Demanda Escolar Creche - 0 a 3 anos - Março/2015	87
Figura 4- Demanda Escolar Pré-escola - 4 a 5 anos - Março/2015	88
Figura 5 - O professor como sujeito da formação docente	145
Figura 6 - A escola como locus da formação docente	151
Figura 7 - Dimensões para a formação do profissional da educação	154
Figura 8 - A simetria invertida como aspecto basilar da formação.....	157
Figura 9 - Síntese do processo de formação de professores.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução Populacional 1980 - 2014.....	82
Tabela 2 - Distribuição da População por faixa etária e gênero.....	83
Tabela 3 - Perfil Profissional das docentes participantes da pesquisa.....	91

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Questionário semiestruturado	189
Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF – Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EAD – Educação a Distância

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

GF – Grupo Focal

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IES – Instituição de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

RCNEI - Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

SME- Secretaria Municipal de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 O problema, as questões e os objetivos da pesquisa	20
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO HISTÓRICO	24
2.1 A construção histórica do conceito de infância	26
2.2 Políticas públicas para a Educação Infantil	39
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	53
3.1 A teoria histórico-cultural: desenvolvimento e aprendizagem.....	54
3.2 A teoria histórico-cultural e a linguagem escrita na Educação Infantil	62
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
4.1 A opção metodológica da pesquisa	72
4.1.1 Os instrumentos e técnicas da coleta de dados.....	73
4.2 O Contexto da Pesquisa	76
4.2.1 Aspectos demográficos	81
4.2.2 A Rede municipal de ensino de Suzano (SP)	84
4.2.3 Os sujeitos da pesquisa	89
4.2.4 Realização do Grupo Focal (GF)	93
5. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS COM O GRUPO FOCAL	95
5.1 Descrição e Análise do Grupo Focal 1	100
5.2 Descrição e Análise do Grupo Focal 2	113
5.3 Discussão dos dados obtidos	120
6. A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	123
6.1 Sobre o conceito de formação docente	133
6.2 Orientações para a Formação Docente	137
6.2.1 O professor como sujeito da formação docente	140
6.2.2 A escola como lócus da formação docente.....	146
6.2.3 A sincronicidade das dimensões do professor na formação docente	152
6.2.4 A simetria invertida como aspecto basilar da formação	156
6.2.5 A formação como espaço de reflexão epistemológica da prática	157
7. A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS PROVOCAÇÕES	161
8. REFERÊNCIAS	176
ANEXOS	188

1. INTRODUÇÃO

Neste tópico apresentarei um relato de minha trajetória profissional, discorrendo sobre meu ingresso na carreira docente, bem como os motivos que me levaram a escolher a temática desta pesquisa.

Iniciei meus estudos acadêmicos em 2004. Nesta época trabalhava como auxiliar administrativo em um conceituado escritório de Arquitetura e Design localizado na cidade de São Paulo. No entanto, como a área da construção civil em nada me atraía, resolvi ceder às influências de amigos e ingressei no curso de Pedagogia. Mesmo alheio à área da Educação, prossegui com meus estudos. No interregno deste curso, especificamente no ano de 2006, participei de um concurso público para professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental no Município de Suzano e no ano seguinte finalizei a graduação obtendo a habilitação em Administração Escolar e Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Embora habilitado em Pedagogia, meu ingresso na área da Educação tardaria a ocorrer, pois juntamente com o término da graduação surgiria a possibilidade de uma nova experiência profissional.

Em 2007 assumi o cargo de assistente de departamento pessoal em uma empresa de locação de móveis e ambientações para festas. O exercício do referido cargo demandaria o domínio de conhecimentos específicos, diferentes daqueles oriundos do curso de Pedagogia e em busca desses conhecimentos retornei à Universidade para fazer uma especialização em Recursos Humanos. Durante três anos atuei nesta área, exercendo a função de seleção e recrutamento de pessoas, qualificação e capacitação de mão de obra, além de outros serviços burocráticos de departamento pessoal.

Decorrido este período, em maio de 2010 fui convocado pela Secretaria Municipal de Educação de Suzano para a assunção do cargo de Professor de Educação Básica. Confesso que a decisão em tomar posse deste cargo não foi tarefa fácil. Por diversas vezes hesitei. Sabia que grande seria a mudança em minha vida profissional, até então dedicada exclusivamente ao setor administrativo, contas a pagar, contas a receber, seleção de pessoas, rotinas de escritório, mesmo assim, arrisquei. Solicitei demissão da organização onde trabalhava e na mesma semana ingressei no universo da Educação.

Minha primeira experiência como professor foi em uma classe de alfabetização, cuja escola, localizada em um bairro da periferia do Município de Suzano, atendia crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Assumi a referida sala no dia 13 (treze) de maio de 2010. Lembro-me da insegurança que me deixou atônito! Ao me deparar com mais de 25 (vinte e cinco) crianças entre 06 (seis) e 07 (sete) anos de idade, fiquei sem saber o que fazer? e como proceder? A maioria dos alunos não sabiam ler, nem sequer conheciam as vogais ou escreviam o próprio nome. Como alfabetizá-los? Como trabalhar com uma turma onde havia uma imensa diversidade de hipóteses de escrita?

Nesta fase inicial da profissão como docente, surgiram as dúvidas, as incertezas e a necessidade de colocar em prática as teorizações aprendidas na graduação, os chamados saberes da formação profissional, das ciências da educação, transmitidos pelas instituições de formação de professores. Porém, conforme sustenta TARDIF (2013), há uma distância crítica entre os saberes da formação inicial e os saberes da prática. O autor aponta que alguns docentes vivem essa distância como um choque (o choque da “dura realidade” das turmas e das salas de aula) quando de seus primeiros anos de ensino. Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos.

Naquele momento os conhecimentos adquiridos na Universidade não se mostraram suficientes para responder aos desafios. Quando confrontados às exigências colocadas pela prática cotidiana, esses saberes se mostraram insuficientes e, muitas vezes, inúteis. Parecia existir um abismo entre a teoria, os saberes teóricos formulados na Universidade e a realidade escolar, a prática da sala de aula. Como afirmam ESTEBAN e ZACCUR (2002, p. 14) parece que:

Quem vive o cotidiano da escola não se reconhece no texto teórico, sentindo-se negado; quem teoriza precisa estar atento para não se abstrair da realidade da escola, exorcizando o que possa tumultuar a racionalidade do construto teórico elaborado.

Percebia que o cotidiano acadêmico não dialogava com o cotidiano da escola e que definitivamente o saber veiculado na Universidade não ensejava às iniciativas necessárias ao meu desempenho profissional. Me deparei com um sentimento de despreparo profissional, vivenciando uma sensação de incapacidade e de que o curso de Pedagogia em nada havia contribuído para a minha formação profissional. O choque com a realidade escolar somado à complexidade do

exercício docente, ao medo e à minha insegurança como professor iniciante contribuíram para a consolidação de um momento de sobrevivência. Neste contexto, (PLACCO, 2006, p. 69), aponta que:

Ao se confrontar com a sala de aula real, pode ocorrer um choque entre as imagens e as metáforas que os professores constroem sobre a educação. Esse choque pode levar o professor a frustrações e desistências, como pode também ser fonte de desafio, reflexão e mudança, o que caracteriza o momento de descobrimentos, da experimentação.

Particularmente este momento de sobrevivência, descobrimento e experimentação mostrou-se extremamente árduo. A realidade escolar parecia se sobrepor e tornar cada vez mais distante os ideais que almejava na carreira docente. O dia-a-dia escolar e a dinâmica da sala de aula eram muito mais complexos do que imaginava. A propósito, a complexidade do fazer docente é claramente apresentada por PERRENOUD (2002) que nos traz uma síntese das características peculiares aos professores, no início de sua carreira docente:

Está entre duas identidades, o de ser aluno e de assumir-se como professor; o estresse, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, embora eles diminuam com a experiência e com a confiança; precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver seus problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira; a forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão; passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas; está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional (PERRENOUD, 2002, p. 15).

Embora não tivesse vivenciado situações difíceis relacionadas ao comportamento dos alunos como agressividade, indisciplina ou problema com os pais, preocupava-me com a complexidade do exercício da profissão docente, com os compromissos e tomadas de decisões sobre o preparo das aulas, com a definição do conteúdo a ser trabalhado, com a organização da sala, com a proposição de qual método e técnica seria mais adequada para garantir a aprendizagem das crianças. Posso afirmar que minha iniciação na docência se configurou como um momento de instabilidade, de insegurança, mas também, de

aceitação de desafios, da criação de novas relações profissionais e de redefinição de algumas crenças. Apesar de enfrentar períodos de tensões, desequilíbrios e reorganizações, exercia meu papel de professor com muita alegria, boas expectativas e responsabilidades que aspiravam o aperfeiçoamento no universo profissional. Decido a trilhar os caminhos do desafio, optei pela experimentação, pela reflexão sobre a prática que se fazia cotidianamente. Descobri com FREIRE (1990 apud MACHADO, 1992, p. 14) que:

É na reflexão sobre a prática que o educador (professor e coordenador) descobre a relação dialética entre prática e teoria. Não existe prática sem teoria como não existe educador que praticando não construa teoria. Estudando sua prática (refletindo) ele desemboca no estudo da teoria que a prática demanda. Neste sentido todo educador faz prática e teoria. Pois como o ato de conhecer só pode ser construído pelo sujeito, somente cada educador pode praticar sua teoria, pois somente ele a sabe, pois a construiu.

Porém, o pensar sobre os dilemas da prática muitas vezes revelava uma ação improdutiva. Na escola onde lecionava não havia a figura do coordenador pedagógico¹, aqui compreendido como o profissional responsável pela elaboração de projetos individuais juntos aos professores, que estuda, registra, reflete, indica leituras, discute o fazer pedagógico, fazendo a equipe docente reconhecer seus saberes e os aspectos que precisam ser superados e aperfeiçoados. FUSARI e GARRIDO (2000, apud ANDRÉ; VIEIRA, 2006, p. 22) apontam que o trabalho ativo e intencional do coordenador pedagógico, sempre articulado com o projeto político pedagógico da escola, deveria favorecer ao professor a tomada de consciência sobre a sua ação e sobre o contexto em que trabalha. Nesse contexto, caberia ao coordenador pedagógico acompanhar o trabalho do professor em sala de aula, atuando como parceiro, mediador, organizador e agente formador orientando o

¹ Em 08/07/2010 foi promulgada a Lei Nº 4392 que instituía o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos servidores públicos da Administração Geral, dos Profissionais da Educação da Prefeitura Municipal de Suzano. A referida Lei estabelecia os critérios da nomeação para as funções de suporte pedagógico. O coordenador pedagógico recebia a denominação de Coordenador Educacional cuja nomeação seria precedida de processo seletivo dentro de cada unidade escolar. De acordo com o Art. 59 somente os Professores da Rede Municipal de Ensino poderiam candidatar-se ao cargo de Coordenador Educacional. A candidatura ficaria condicionada à apresentação, por parte do Professor interessado, de um Plano de Trabalho coerente com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, bem como com as diretrizes educacionais da Secretaria Municipal de Educação. <<https://www.leismunicipais.com.br/pdf/Lei-ordinaria-4392-2010-Suzano-SP.pdf>>.

professor a promover a aprendizagem de seus alunos. Neste sentido FRANCO (2002), corrobora ao afirmar que:

O coordenador pedagógico pode acompanhar o jovem professor num projeto de formação em serviço que proporcione momentos de reflexão sobre aspectos relativos a suas crenças e dificuldades. Com esse acompanhamento mais sistematizado, o docente poderá compartilhar suas inseguranças, diminuindo as tensões e abrindo espaços para a busca de alternativas, capacitando-o a administrar situações conflitantes que sempre aparecerão em sua carreira. É o momento de o coordenador pedagógico intervir junto ao docente, indicando leituras e oferecendo dados sobre a realidade da escola e do sistema de ensino. Esses aspectos devem ser trabalhados em encontros individuais, em que o coordenador pedagógico discutirá com o docente alternativas para os dilemas que está enfrentando na prática (FRANCO, 2002, p. 36).

Na contramão dessas atribuições, a ausência deste profissional que pudesse avaliar e orientar a minha prática pedagógica, impediu a concretização de maiores possibilidades de formação e de redimensionamento de minha ação docente. FRANCO (2002), ainda aponta que é de fundamental importância que o coordenador pedagógico proporcione momentos de aprofundamento teórico, para subsidiar a prática pedagógica e de troca de experiências, relacionando as teorias com os problemas reais do dia-a-dia escolar, o que pode ser encaminhado no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Porém, em minha escola, além da ausência do coordenador pedagógico, o espaço destinados às Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo caracterizavam-se em reuniões limitadas à transmissão de informações de ordens burocráticas que privilegiavam a leitura de informes, recados da direção e de outros órgãos ligados à Secretaria Municipal de Educação (SME). Esses encontros, por sua vez, não oportunizavam:

Momentos em que os professores pudessem transformar as práxis individuais em coletivas, por meio da troca de experiências cotidianas, da reflexão sobre os obstáculos apresentados, e assim elaborarem objetivos e metas para o bom desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, tampouco essas reuniões privilegiavam o diálogo, a troca e o aprofundamento de referenciais teóricos e práticos que pudessem consolidar conhecimentos necessários à reflexão sobre a ação (FRANÇA e MARQUES, 2012, p.282).

Ademais, a própria Secretaria de Educação do Município de Suzano carecia de uma uniformidade curricular² que direcionasse a prática do professor e de um programa de formação contínua adequado que atendesse as especificidades da profissão docente. Destarte, as dificuldades que encontrava no exercício da carreira tentavam ser superadas no mergulho da prática, no tendo que aprender fazendo e principalmente na busca e aquisição de conhecimentos. Assim, buscava nos diálogos com colegas de trabalho, em livros e revistas, caminhos que pudessem me ajudar. Muitas foram as tentativas, mas especificamente me apoiei nas orientações de uma colega de trabalho que muito contribuiu para a seleção dos recursos didáticos, para a organização e planejamento de minhas aulas e para a descoberta de formas de enfrentar os desafios encontrados no dia-a-dia da sala de aula. Neste sentido, o choque com a realidade escolar tornou-se uma fonte de desafios, pois neste confronto descobri novas possibilidades, experimentei alternativas e passei a refletir sobre minha ação, construindo conhecimentos, modificando aquela realidade. No exercício de minha profissão como professor alfabetizador, minha concepção de alfabetização pautava-se principalmente no ensino do abecedário, os “bê-á-bás” das cartilhas, pelos quais, na prática em sala de aula, meus alunos aprendiam as letras isoladamente, ligando consoantes às vogais, formando sílabas para posteriormente formar palavras e textos por meio da associação entre imagens e sons. Considerava a alfabetização como o simples domínio da mecânica da língua escrita. Nesta prática, pautada na codificação e decodificação de sinais gráficos, não havia uma preocupação em contextualizar a escrita e privilegiar seus usos e funções sociais, preocupava-me tão somente com o treino das letras e sua combinatória, enfatizava as unidades menores da língua, desenvolvendo em meus alunos uma percepção detalhada dos componentes da escrita. Raramente utilizava outros materiais como livros de histórias, jornais, revistas, poemas, parlendas ou canções e para avalia-los fazia da cópia e do ditado de pequenas palavras uma técnica de memorização e fixação. Este método de

² A Prefeitura de Suzano, por meio da Secretaria Municipal de Educação, realizou em 2014, na sede da pasta, uma reunião com os renomados doutores em Educação, Emília Cipriano e Cláudio Sanches, fundadores do Instituto Aprender a Ser. A entidade será responsável pela formatação e sistematização das diretrizes curriculares municipais da creche até o 5º ano. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, até o início desta gestão, havia apenas alguns estudos sobre como deveria ser esse currículo, mas nenhum material foi elaborado para o trabalho em sala de aula. Como Suzano não tinha uma matriz curricular definida, em 2013 a Secretaria estabeleceu critérios, com base no Plano Curricular Nacional, que foram aplicados em todas as unidades da rede municipal.

trabalho revelava-se para as crianças extremamente desmotivador, sem sentido pois não promovia experiências que estimulassem naturalmente a necessidade da criança de aprender a ler e a escrever. Ao considerar o processo de alfabetização como a simples aquisição de um código, adquirido por um estímulo externo, desconsiderava a capacidade das crianças enquanto sujeitos cognoscentes, sujeitos que construíam ativamente o saber. No decorrer desta prática, a heterogeneidade e os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos me fizeram questionar a aplicabilidade e eficiência do método que utilizava e ao mesmo tempo perceber que faltava algo em minha formação, especialmente, porque não sabia lidar com as dificuldades de aprendizagem dos meus alunos. Assim, em busca dos subsídios teóricos e práticos para alfabetizar, a fim de tornar a prática da codificação e de decodificação um ato mais significativo, iniciei em 2012, um curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Alfabetização e Letramento. No decorrer deste curso, percebi o quanto me faltava de formação. Foi preciso reelaborar conceitos e ter coragem para romper com paradigmas adquiridos até então. Simultaneamente à realização desse curso de especialização, participei de um programa denominado Formação do Futuro Professor³, desenvolvido por uma Instituição de Ensino Superior. Tratava-se de um processo seletivo e eliminatório que tinha por objetivo captar e capacitar profissionais para o ingresso na docência do ensino superior. Ao chegar à etapa final desse processo, em 2013, para minha surpresa, fui contratado como docente daquela instituição. Comecei então minha carreira como professor universitário. Durante o período de um ano lecionei no curso de Pedagogia. Inicialmente fui contratado para lecionar algumas disciplinas que eram oferecidas à distância na modalidade EAD. Posteriormente passei a lecionar aulas presenciais nas disciplinas de Jogos e Brinquedos Pedagógicos, Avaliação Escolar, Tecnologias Aplicadas à Educação, Psicologia da Educação e Fundamentos da

³ O Programa Professor do Futuro consistia em oficinas e grupos de estudos com o objetivo de incentivar o aprofundamento de temas transversais das Humanidades e da Educação como relacionamento, conflitos e liderança – e de temas ligados à docência como métodos de ensino, construção de avaliação de aprendizagem, estruturação do Ensino Superior no Brasil, legislação, entre outros –, a fim de capacitar os interessados em atuar como docente Disponível em: <<http://www.uninove.br/paginas/shownoticia.aspx?SEQ=1151>>.

Alfabetização. Neste período atuei também como professor formador no Programa Ler e Escrever e Bolsa Alfabetização⁴.

No mesmo ano, devido à uma reorganização estrutural na Secretaria de Educação do Município de Suzano, atribuíram-me uma sala de Educação Infantil. Esta mudança acarretou novos desafios por conta das dificuldades em articular conhecimentos entre as séries iniciais e a pré-escola. Por não ter uma análise mais profunda das questões que envolvessem o desenvolvimento infantil, novamente recorri aos saberes teóricos veiculados pelas instituições de ensino superior. Busquei na Psicopedagogia e na especialização em Educação Infantil conhecimentos que pudessem elucidar minhas indagações.

Embora atuando na Educação Infantil, sempre estive envolvido com o tema da alfabetização, ora por conta das disciplinas regularmente ministradas para os alunos da Pedagogia, ora pelas atividades de escrita desenvolvidas junto às crianças. O período em que atuei como docente no curso de Pedagogia favoreceu sucessivos contatos com os saberes profissionais e disciplinares transmitidos pela IES. Esses saberes, somados às minhas reflexões, permitiram um questionamento sobre a minha prática pedagógica e principalmente sobre o processo de alfabetização das crianças.

A atuação como professor orientador do Programa Ler e Escrever abriu-me um horizonte de conhecimentos e práticas até então desconhecidas, uma vez que um dos objetivos do referido programa era possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia, Letras e Matemática), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente no processo de alfabetização das crianças. Em razão desse programa ter como pressuposto uma concepção de aprendizagem construtivista, tendo como referencial teórico a Psicogênese da Língua Escrita, defendida por Emília Ferreiro, passei a compreender melhor o meu papel em sala de aula como um organizador e

⁴ Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta era ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Disponível em: http://lerescrever.fde.sp.gov.br/Documentos/guia_planejamento_1a%20serie_vol1.pdf Acesso feito em: 05/10/2014>

mediador da aprendizagem dos alunos. Percebi que as crianças, mesmo as da Educação Infantil, antes de iniciarem o processo de escolarização já possuem uma ideia sobre a natureza da escrita, sobre o sistema alfabético e as hipóteses desse, ocorrem em razão do contato com a leitura e a escrita através de atividades sociais decorrentes do processo de letramento.

Conforme aponta (BARBOSA, 1992, p. 73), “a Psicogênese da Língua Escrita, defendida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, pressupõe uma criança cognoscente, sujeito que constrói ativamente o saber”. Deste modo, a tarefa da criança no processo de alfabetização ocorre através de um processo de construção, de superação e avanços de hipóteses, concebendo a língua escrita como um processo de representação da linguagem, cuja compreensão não ocorre por simples estímulo externo. Em consequência, fica superada a visão do processo de alfabetização como domínio de uma técnica, o processo passa a ser visto como uma aprendizagem conceitual. Isto legitimava que o processo de aquisição da linguagem escrita não poderia ser reduzido somente ao desenvolvimento de habilidades perceptivo motoras, o que colocava em prova minha prática de alfabetização pautada no mecanismo combinatório das sílabas. Segundo os trabalhos de Emília Ferreiro (1999, 2001, 2011), do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. Segundo a autora, o modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas aos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos.

Os aspectos gráficos têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações). Os aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações (FERREIRO, 2011, p. 21).

O contato com a Psicogênese da língua escrita me fez compreender que cabe ao professor alfabetizador conhecer os processos de evolução da leitura e da escrita das crianças, compreendendo a hipótese com que a criança está trabalhando afim de problematizá-la e conhecer o que a criança sabe sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético é essencial para que o professor

possa planejar as intervenções adequadas para o avanço da criança na aprendizagem da linguagem escrita. Assim, os saberes adquiridos ao longo de minha trajetória como docente no ensino superior e na Educação Básica, foram impulsionadores para uma reflexão sobre o processo de alfabetização das crianças e especificamente sobre como deveria ser o trabalho com a linguagem escrita junto às crianças da educação infantil, justificando o interesse por um estudo aprofundado desta temática.

1.1 O problema, as questões e os objetivos da pesquisa

O contato diário com o universo acadêmico, somado às reuniões com colegas, professores universitários, participações em seminários e congressos, ampliaram meu horizonte acerca das diferentes abordagens teóricas que fundamentam a atuação docente. Contribuíram para que eu percebesse que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos e que o ato educativo não é um ato neutro, pelo contrário, é permeado por concepções, ideologias e que essas concepções e ideologias são refletidas em nossa prática.

Conforme aponta RIOS (1997):

Não há educação que não tenha uma dimensão moral. Se a moral diz respeito a princípios, crenças, regras que norteiam as ações dos indivíduos e dos grupos na sociedade, o processo educativo, que se caracteriza como a socialização e reconstrução contínua da cultura estão profundamente marcadas por esses valores, em qualquer instância em que se realize. Portanto, ainda que não tenhamos consciência disso, ao ensinar, estamos revelando os valores que sustentam nossa prática de educadores, enquanto membros de uma comunidade específica (RIOS, 1997, p. 39).

Compreendi então, que a prática docente é uma forma de intervenção no mundo, na medida em que reproduz ou combate a ideologia dominante e, não assumindo em nenhum momento a posição de neutralidade, constrói e reconstrói valores no ensinamento que se se faz cotidianamente e que de acordo com WEISZ (2009):

Por trás de toda ação pedagógica há sempre uma concepção de ensino-aprendizagem que a sustenta e a ação do professor alfabetizador, portanto, não é neutra, por mais que ele não tenha consciência das ideias que servem de base para a sua prática (WEISZ, 2009, p. 12).

Desta forma, assumi a teoria histórico-cultural como concepção de ensino-aprendizagem e de alfabetização. Ao me apropriar da teoria histórico cultural que preconiza a construção do conhecimento a partir da interação social entre o indivíduo (a criança) e o contexto sócio histórico em que ela se insere, como concepção de ensino e aprendizagem, percebia o quanto me equivocava ao pensar que a linguagem escrita deveria ser ensinada a partir de exercícios repetitivos e mecânicos. Refutava minha concepção de que as crianças aprendiam se primeiramente fossem aplicados exercícios de prontidão e depois as letras ou as sílabas simples e complexas e seus respectivos sons e, quando essas correspondências estivessem memorizadas, aí sim elas seriam capazes de ler e escrever. Compreendi que minha prática como professor alfabetizador que valorizava exclusivamente a codificação e a decodificação de sinais gráficos impediam as crianças de se colocarem como participantes na construção do conhecimento e deixava de lado o uso da língua escrita em situações reais.

Diante do exposto, entendi que a construção do conhecimento na alfabetização não poderia ocorrer por si mesma e no vazio, mas por um modelo de ensino apoiado na resolução de problemas, a partir de situações nas quais a criança pudesse agir em situações de práticas sociais de uso da escrita, pensar sobre como ela se organiza, recebendo ajuda, sendo desafiada a refletir pela interação com outras pessoas.

Neste contexto, percebi que quanto maior fosse o acesso à cultura escrita promovida por boas situações didáticas, maiores seriam as possibilidades de uma alfabetização com sucesso. No entanto, no decorrer de minha trajetória profissional nas instituições de ensino da Rede Municipal de Suzano percebia que, no âmbito da Educação Infantil, havia uma preocupação com o processo de alfabetização, especificamente, no último nível desta etapa, no trabalho com crianças de 05 (cinco) e 06 (seis) anos de idade, a fim de que estas, ao ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental já possuam certo domínio da leitura e escrita. Observava que, sobretudo entre as professoras que lecionam para as crianças de 05 (cinco) anos de idade, há um movimento de incertezas, de equívocos em relação ao processo de alfabetização. Os discursos dessas professoras se revelam conflitantes e divergentes e as práticas de alfabetização na Educação Infantil tendem a antecipar as práticas escolares do Ensino Fundamental, ou seja, as

práticas de alfabetização desenvolvidas por essas professoras se resumem à aplicação de exercícios mecânicos e repetitivos que priorizam os aspectos gráficos do código alfabético em detrimento da função social da escrita.

O referido cenário revela a autonomia que cada profissional possui em relação a sua ação pedagógica. Em consequência da autonomia dada aos professores da rede, há de um lado uma prática pedagógica que entende a Educação Infantil, a etapa do desenvolvimento integral da criança, momento desprovido da obrigação de aprender conteúdos formais e específicos da escolarização. As professoras consideram a função essencial da pré-escola, o desenvolvimento global da criança, momento de atividades onde há o predomínio do lúdico de forma assistemática e informal. Nesta concepção, o discurso predominante é que na Educação Infantil não há a necessidade de alfabetizar as crianças, não há a intencionalidade de um trabalho sistemático que priorize as funções sociais da leitura e da escrita.

Por outro lado, observava um discurso que defendia esta etapa da educação como o momento de preparar a criança para a entrada no 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental, o que denuncia práticas iniciais de alfabetização tendo como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras. Sustenta-se assim, a ideia de prontidão para alfabetização, ou seja, de que a criança primeiro precisa amadurecer, desenvolver habilidades, para em momento posterior serem alfabetizadas. Corrobora para as práticas citadas, a falta de uma orientação sistemática, de uma diretriz que oriente as propostas pedagógicas junto às classes de educação infantil. Este cenário contribui para a disseminação e permanência de uma ação pedagógica equivocada, entregue ao senso comum sem qualquer amparo ou retaguarda, um *laissez-faire* pedagógico.

Nesta perspectiva, TANAMACHI (2000), alerta que a dificuldade da formulação de um projeto corrente pelos educadores permite que, no interior das instituições, encontrem-se educadores com tendências distintas. Muitas das vezes há a existência de um discurso formal que indica o comprometimento dos professores com uma determinada opção que nem sempre é evidenciada em suas práticas, o que colabora para que na educação tenhamos contextos de sobreposições, paradoxos, contradições e uma constante procura do professor na construção do seu perfil.

Esse quadro apresenta maior complexidade se pensarmos que, para cada modelo educacional escolhido, adota-se uma concepção sobre o homem, sobre o seu desenvolvimento, bem como sobre o processo de aprendizagem. É neste sentido que entendemos que diante da multiplicidade de aspectos que as situações educacionais envolvem, cada realidade e cada contexto precisam ser analisados, objetivando aprofundar o entendimento de suas especificidades.

Nesta perspectiva, o contexto da Educação Infantil na Rede de Ensino do Município de Suzano, marcado por práticas escolares do ensino fundamental, suscita inquietações, revela oportuno um estudo sobre como tem sido considerada a linguagem escrita na Educação Infantil e denota a necessidade da implantação de uma política de formação que favoreça o acesso das professoras desta etapa da escolarização aos conhecimentos teóricos fundamentais à compreensão de sua prática, tendo como base um processo dialógico de novos conhecimentos e novas ações educativas.

Ao considerarmos que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais e que esta etapa deve proporcionar à criança experiências e saberes, desde a valorização dos patrimônios culturais, ambientais, artísticos, tecnológicos e científicos de modo a contribuir para a sua formação como sujeitos históricos, a aquisição da linguagem escrita, entendida como um desses bens culturais, não pode ser uma prática mecânica, desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito.

Ao contrário, a apropriação da linguagem escrita pela criança, se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, fazendo-se presente em atividades prazerosas, em situações comunicativas diversas, onde as crianças possam comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo por meio da linguagem escrita (DCNEI, 2013, p. 94).

Compreendemos que para os pequenos, a língua escrita deve ser ensinada de forma ampla e integrada de experiências, favorecendo a inserção da criança em um contexto real e significativo. A criança precisa aprender a questionar, a investigar e o período da Educação Infantil revela-se oportuno para que o professor favoreça situações de investigação deste complexo objeto do conhecimento.

Assim, com a perspectiva de buscar evidenciar possíveis obstáculos à plena apropriação da linguagem escrita, julgamos necessário um estudo sobre o enfoque dado à linguagem escrita na Rede Municipal de Ensino de Suzano, especificamente para as crianças da última etapa da educação infantil. Avaliamos necessário responder às seguintes questões: Que concepções os docentes da educação infantil que atuam na Rede Municipal de Ensino de Suzano, apresentam quanto ao ensino e aprendizado da linguagem escrita? Em que medida compreendem esse objeto do conhecimento como um direito das crianças e quais os desafios que se colocam quanto ao seu ensino?

Logo, constitui objetivo geral desta pesquisa:

- ✓ Investigar o enfoque dado à linguagem escrita nas instituições públicas de Educação Infantil da Rede de Ensino do Município de Suzano.

Por sua vez, constituem objetivos específicos:

- ✓ Identificar as concepções de ensino e aprendizado da linguagem escrita que se manifestam nas práticas pedagógicas das professoras⁵ e as relações que se estabelecem entre o discurso e as práticas por elas realizadas, em sala de aula.
- ✓ Oferecer subsídios para práticas de formação continuada das professoras que atuam na Educação Infantil, especificamente com as crianças de 05 (cinco) anos da Rede de Ensino do Município de Suzano.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO HISTÓRICO

Diante da atual conjectura e considerando o objetivo geral desta pesquisa que é investigarmos o enfoque dado à linguagem escrita nas instituições públicas de Educação Infantil da Rede de Ensino do Município de Suzano, acreditamos oportuno dedicar um capítulo para descrever o surgimento da educação infantil no mundo e principalmente em nosso país. Este capítulo discorre sobre o processo de construção dos conceitos de criança e infância, de modo a discutir que tais conceitos foram construídos historicamente e a partir de mudanças sociais, econômicas e culturais.

⁵ Utiliza-se aqui o termo “professoras”, visto que todos os sujeitos da pesquisa foram do sexo feminino.

Segundo KRAMER (1996), recorrendo aos estudos históricos da educação, constatamos que no contexto brasileiro, apenas nos últimos 50 (cinquenta) anos é que a educação passou a ser entendida como um dever do Estado e direito de todos os cidadãos, “situando-se, nesse aspecto em especial, a educação elementar de 04 (quatro) anos de duração (antiga escola primária)”. A história e a evolução do atendimento às crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos nos mostra que até pouco tempo esse atendimento era visto como tendo um caráter de prestar um atendimento médico e assistencial e que as esparsas iniciativas públicas estavam imbuídas desta tônica.

Foi somente a partir da década de 70 (setenta) que a importância da educação da criança pequena foi reconhecida e as políticas governamentais começaram a ampliar o atendimento, em especial das crianças de 04 (quatro) a 06 (seis) anos de idade.

Atualmente, as políticas públicas estão expandindo a universalização para a educação infantil a partir dos 04 (quatro) anos de idade. Com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996 e com a instituição da Lei nº 11700/2008, que determinou a garantia de “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda a criança a partir do dia em que completar 04 (quatro) anos de idade” a educação infantil para crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos passou a ter oferta obrigatória.

Para entendermos como as escolas de Educação Infantil que conhecemos hoje surgiram, faremos uma retrospectiva pela história social das crianças e pelas transformações legais ocorridas em nosso país. Pretendemos com isso, compreender o momento atual, considerando que não é possível construir o presente sem levar em conta os registros que a história nos traz, pois conforme orienta CARTAXO, (2013, p. 18):

A necessidade de compreender como a educação infantil se constitui hoje é atendida com base em um comparativo com outros tempos no que diz respeito à sua organização, à efetivação do projeto político pedagógico, à compreensão do desenvolvimento da criança e à organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições.

Convém nesta retrospectiva nos atentarmos aos aspectos fundantes da educação infantil, refletindo sobre a concepção de infância construída

historicamente em diferentes contextos e com base nesta reflexão observarmos a trajetória desta modalidade de ensino no mundo e no Brasil.

2.1 A construção histórica do conceito de infância

Quando pensamos em infância é comum nos lembramos daquela etapa da vida em que somos crianças, em que brincamos, estudamos e estamos nos desenvolvendo, sempre resguardados por adultos responsáveis e que, em geral, são os nossos pais. Todavia, verificamos que nem sempre foi assim e que os conceitos de infância e criança passaram por diversas etapas e mudanças, sempre em consonância com os costumes sociais e culturais de cada período, ou seja, a criança (o período da infância) nem sempre foi entendida como a vemos na atualidade. Um dos principais estudiosos e, portanto, uma das principais referências que temos sobre este tema é o historiador francês Philippe Ariés (1981), o qual através de uma pesquisa iconográfica (baseada na análise de imagens) traçou um percurso da história social da criança no continente europeu.

Segundo ARIÉS (1981, apud CARTAXO, 2013 p. 20), “na sociedade medieval, a percepção ou sentimento de infância não existia, não havia uma consciência da particularidade infantil”. Verificava-se uma ausência total da representação da vida das crianças em documentos e fontes de registros e isso devia-se pelas elevadas taxas de mortalidade infantil naquele período. Assim, durante esta época é possível observar um total desinteresse por esta etapa da vida que era tão frágil e instável.

A educação das crianças ocorria de forma integrada com a sociedade e buscava assegurar sua sobrevivência e seu aprendizado ligados aos afazeres diários do grupo. Quando as crianças não precisavam mais do apoio interino da mãe, por volta dos 05 (cinco) ou 07 (sete) anos de idade, elas já ingressavam na vida adulta participando de reuniões, festas e tarefas do cotidiano.

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos (...) e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras (ARIÉS, 1981, p.36).

Para ARIÉS (1981), a criança não era objeto de cuidados específicos. Quando se falava em sentimento de infância, este não referia-se à afeição pela criança, a expressão sentimento de infância remetia apenas à uma consciência que distinguia a criança do adulto.

Sob a ótica de ROCHA (2003), a fase da infância, marcada pela ausência da linguagem oral e por comportamentos adequados, era compreendida como um momento de “manifestações irracionais”. Nessa perspectiva, com uma infância excessivamente curta, as crianças logo adentravam no mundo dos adultos, executando as mesmas atividades das pessoas mais velhas e assim eram consideradas adultos em miniatura.

Ainda de acordo com ARIÉS (1981), era como se a criança pequena não existisse. A infância, naquela época, era vista simplesmente como uma transição e o indivíduo só passava a existir quando podia participar da vida adulta, “(...) a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade...” (ARIÉS, 1981, p.10).

ZABALZA (1998, p. 19), reforça que:

Muitas vezes foi colocado que, em geral a história da infância tem sido sempre a história da marginalização (social, cultural, econômica, inclusive educativa). As crianças precisaram viver sempre em um mundo que não era o seu, que não estava feito na sua medida. “Integrar-se no mundo” era algo somente alcançado na pós-infância e sempre que fossem cumpridas certas condições.

Portanto, não se dispensava um tratamento especial para as crianças, o que tornava sua sobrevivência um tanto quanto difícil.

Todavia, segundo ARIÉS (1981), é a partir do século XV, já no início da Idade Moderna, que se verifica uma importante mudança na forma de ver a criança. Os adultos começam a estabelecer uma relação mais afetiva e de responsabilidade e a criança passa a ser melhor cuidada e vigiada.

Desta relação mais afetiva, denota-se um princípio de pensamento de que na criança pudesse existir uma personalidade própria, o que resulta em um dos primeiros sentimentos existentes em relação a ela. Verifica-se, assim, os primeiros passos rumo à construção do conceito de infância embasados em dois importantes e antagônicos sentimentos surgidos em relação às crianças na Idade Moderna: o

sentimento de paparicação (surgido no seio familiar) e o sentimento de exasperação (surgido por clérigos e moralistas). Ambos sentimentos contribuíram para a percepção da infância como uma importante e exclusiva etapa do desenvolvimento humano.

A partir do sentimento de paparicação, surgiram os cuidados com a higiene e a saúde das crianças. Além disso, sua morte passou a ser evitada e sentida com dor e resignação. Já a partir do sentimento de exasperação, as preocupações com a educação e a disciplina das crianças se fizeram perceber e acabou por determinar importantes mudanças nas relações sociais entre estas e os adultos.

Posteriormente, ainda na Idade Moderna, a preocupação com a educação das crianças chegou ao centro das famílias europeias e resultou em modificações nas relações entre pais e filhos. Essas relações tornaram-se mais fortalecidas visto que os pais deveriam responsabilizar-se pelos seus filhos, como também pela sua educação. Segundo ROCHA (2003), foi implementada uma educação proposta por moralistas e educadores, que recomendava que as crianças fossem separadas das suas famílias para que pudessem ser educadas nos costumes e na disciplina, dentro de um contexto mais racional e menos afetivo.

Ainda de acordo com a autora, a partir do surgimento desse novo “homem moderno” (que aos poucos abandona o campo e passa a se inserir no processo de industrialização) apareceram também as primeiras instituições educacionais, permitindo a concepção de que os adultos “compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral como social e metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essa finalidade...” (ARIÉS, 1981, p.193).

Os estudos apontados por ARIÉS (1981), nos mostram que o tratamento dado às crianças e as concepções relacionadas à infância estavam intimamente ligados às práticas e hábitos culturais da sociedade ao longo da história. Deste modo, é importante analisarmos que, além das concepções em relação às crianças e o surgimento de espaços específicos para educá-las, outras significativas mudanças sociais estavam ocorrendo e essas também impactaram diretamente nas mudanças referentes à concepção de infância. Dentre essas mudanças poderíamos citar a constituição familiar que ao se tornar privada, passou a ter uma maior dedicação em relação à educação das crianças. Para combater essa educação privada (que era julgada inadequada em virtude da paparicação), a Igreja

e o Estado resolveram tomar o encargo educativo, ou seja, o poder político e o religioso, na condição de poderes públicos, passaram a interferir diretamente na vida privada das famílias, que aceitaram a intromissão por acreditar que não eram capazes de dar a formação adequada aos seus filhos.

Apesar do historiador e medievalista francês Philippe Ariés ser considerado uma das principais referências teóricas no que tange à questão da história da infância e do conceito de criança, pontuamos que mais recentemente estudos e pesquisas de importantes teóricos da área educacional utilizaram-se de diferentes documentos históricos e se contrapuseram à algumas das ideias defendidas por ele. Esses autores apontam que os sentimentos em relação à criança pequena já se faziam presente e que apenas não foram registrados por advirem das camadas mais pobres da sociedade. Um desses autores é Moysés Kuhlmann Jr., que em sua obra denominada “Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica”, de 1998, aponta novas reinterpretações, buscando a infância em períodos anteriores aos pesquisados por Ariés.

Segundo KUHLMANN JR. (1998), percebe-se através dos escritos dos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, amplamente ilustrados com pinturas e objetos, que no período da Idade Média já se reconhecia a existência de um sentimento de especificidade da infância. Isto se denota através da observação de uma preocupação com a sobrevivência da criança, com sua educação, sua alimentação e com a existência de objetos, brinquedos, roupas e móveis apropriados a esta.

O autor defende que a construção da infância de Ariés é uma “percepção generalizante e linear”, pois sua pesquisa apoia-se em fontes de famílias abastadas. Além disso, Ariés pressupõe que o sentimento de amor pelas crianças surge primeiramente no interior destas famílias, principalmente a partir da particularização da educação dos filhos homens. Kuhlmann Jr. afirma que as fontes históricas populares não foram contempladas nos estudos de Ariés, principalmente pelo fato de que devido à precariedade das condições econômicas deste grupo há poucos registros da infância nessas famílias.

Mesmo em abordagens que tomam a infância em sua referência etimológica, como os sem voz, sugerindo uma certa identidade com as perspectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito em relação às classes

subalternas, desconsiderando a sua presença no interior das relações sociais. Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social, as fontes disponíveis, como, por exemplo, o diário de Luís XIII, utilizado por Ariés, geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança (KUHLMANN Jr., 1998, p.24).

Os estudos de ROCHA (2003), em consonância com KUHLMANN JR. (1998), afirmam que a história contada por Ariés é uma história de meninos ricos, apontando para uma educação diferenciada às duas infâncias, da criança pobre para a rica. De um lado havia a criança rica evidenciada fundamentalmente pela particularização da educação dos meninos, que eram enclausurados num espaço íntimo com sua família e ocupados em aprendizagens para a vida social, com regras de etiqueta e moralidade que deveriam seguir, bem como a aprendizagem de música, dança, leitura e utilização de roupas adequadas às suas características. Por outro lado, evidencia-se a existência de uma infância pobre, visível em filhos de camponeses e artesãos, vivendo em espaços compartilhados com todos, participando de conversas de adultos, nas reuniões noturnas, nas praças, sem modos e, provavelmente, vestidos como adultos. ROCHA (2003) aponta que:

Esta caracterização das crianças do povo como indivíduos sem modos, livres, com comportamentos inadequados, deve-se ao fato de que os conceitos de pudor e vergonha são valores que foram sendo construídos a partir das relações das famílias abastadas, sendo uma relação que se constrói verticalmente das classes altas para as baixas. Todavia, isso não quer dizer que o sentimento ou a educação, mesmo informal, das crianças pobres não existisse (ROCHA, 2003, p. 58).

Portanto, com base nestes autores vemos que as aprendizagens ocorriam nas famílias de todas as crianças, pobres e ricas, e a cultura dessas duas infâncias baseava-se na relação com o mundo dos adultos, ou seja, a criança aprendia convivendo. Dessa perspectiva, da importância das relações familiares com as crianças, Gélis (1991) ressalta que tais relações eram muito importantes, pois todos compartilhavam em tudo, ou seja, um dependia do outro:

Nesse imaginário da vida e do corpo, a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo. Assim, pertencia à linhagem tanto quanto aos pais. Neste sentido, era uma criança 'pública'. (GÉLIS, 1991, p.313).

Conclusivamente, os autores aqui apontados corroboram com a ideia de que não podemos generalizar, afirmando que toda a sociedade medieval entendia a criança apenas como “servidora e sujeito produtivo”, sem considerar a especificidade da infância e sem se importar sequer com a sua sobrevivência.

Inferimos ainda que é importante saber que a história do conceito de criança e respeito à infância foi construída pelos adultos, com seus valores, suas aprendizagens e experiências. Além disso, esse processo foi construído e modificado em consonância com as transformações sociais, culturais e políticas que permeavam aquelas épocas. Neste sentido é oportuno lembrarmos que a concepção de infância sempre esteve relacionada ao tempo e ao espaço em que cada um vive e a um contexto social.

Segundo KRAMER (1995, p. 17),

A análise das modificações do sentimento de infância é feita à luz das mudanças ocorridas nas diferentes formas de organização social, possibilitando a compreensão do presente, em que a criança é estudada não como um problema em si, mas sim compreendida segundo uma perspectiva do contexto histórico em que está inserida (KRAMER, 1995, p. 17).

Desta forma, é impossível estabelecer uma precisão temporal e uma linearidade no processo visto que, há autores que defendem que a infância começou a ser percebida em épocas diferentes, de formas diferentes pelas distintas classes sociais e, certamente, de modo diferente também pelos distintos países com suas distintas culturas.

Pela definição de ABREU (2000, p. 293), o fim da infância ocorria com o fim da dependência econômica, ou seja, só se saía da infância ao se sair da dependência financeira dos pais. Daí a explicação a algumas imagens e relatos do século XVI, segundo os quais, aos 24 (vinte e quatro) anos, a criança é forte e virtuosa. Desta forma, ao considerar o critério de dependência econômica para caracterizar a infância em detrimento ao critério biológico, considerava-se adulto quem não dependesse dos pais economicamente.

Acreditamos ser importante ressaltar que, até mesmo nos dias atuais, as sociedades têm percepções diversas sobre a infância e sua especificidade.

A partir do século XVIII, a criança assumiu um lugar central no seio familiar, sua simples presença era digna de preocupação, haviam os sentimentos de educar

e cuidar com acréscimo da preocupação com a higiene e a saúde física das crianças e de acordo com BRUEL (2010, p. 130), o surgimento da necessidade de atendimento institucional à infância esteve relacionado aos processos de industrialização e urbanização característicos da sociedade capitalista moderna.

Ao determos nosso olhar sobre a construção histórica do conceito de infância no Brasil, observamos que até o século XVIII, não havia expressões capazes de diferenciar a infância, a adolescência e a juventude. PRIORE (2002, p. 84) aponta que:

Há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado. Sobretudo no passado marcado pela tremenda instabilidade e a permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização. “meúdos”, “ingênuos”, “infantes”, são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes à vida social na América portuguesa. O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança.

A criança era concebida como resultado inevitável da concupiscência humana. Com o passar do tempo e seguindo as tendências de teorias e pesquisas de países europeus e dos Estados Unidos, já no final do século XIX e início do século XX, no Brasil, a criança começa a se tornar objeto de vários estudos que a deixam de considerar simplesmente um adulto em miniatura e passam a reconhecê-la como um indivíduo com características próprias. Os principais estudos sobre criança nesta época centravam-se basicamente em três temáticas: a saúde da criança, seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo MARCÍLIO (2005, p. 21), o sentimento de infância também surge no Brasil com a necessidade de instrução e ampliação das escolas de massas. Houve, dessa forma, um longo processo histórico até a sociedade brasileira valorizar a infância. Entretanto, a particularidade da infância não foi reconhecida e nem mesmo realizada para todas as crianças. Na prática, este caráter universal vai perdendo sua extensão com as diferenças de classes, de gênero e de raça. Todas são concebidas como crianças no que diz respeito ao dado biológico, mas nem todas vivem a infância da mesma forma no que diz respeito às condições sociais, culturais e econômicas. Neste contexto surgem as instituições voltadas ao atendimento de crianças pequenas. A criação do Instituto de Assistência à Infância do Rio de Janeiro em 1989, inicia um processo de qualificação da infância, considerando-se as condições de saúde e a necessidade de locais adequados para

que estas fossem devidamente educadas mesmo que segundo os discursos moralistas que se espalhavam da Europa para vários outros países do mundo. Portanto, torna-se óbvio pensarmos que estas instituições também nasceram baseadas em um discurso de assistência e promoção de uma educação moralista, com vistas a oferecer e/ou corrigir aquilo que as famílias não ofereciam. O que podemos observar é que paralelamente ao desenvolvimento de novas visões acerca do que é a criança e de como a infância deveria ser vivenciada, muitos autores e pesquisadores passaram a defender a criação de instituições especiais às crianças, com o objetivo de educá-las dentro de normas rígidas de disciplina e em concordância com os desafios estabelecidos pela maneira como a sociedade europeia se desenvolvia no princípio da chamada Idade Moderna.

Segundo OLIVEIRA (2002), as transformações nos países europeus que culminaram na mudança de uma sociedade agrário-mercantil para uma sociedade urbano-manufatureira, geraram conflitos e guerras constantes com conseqüente produção de condições sociais adversas, em especial para o segmento infantil da população. A autora aponta que muitas crianças eram vítimas de pobreza, abandono e maus-tratos. Na tentativa de minimizar esta situação, foram organizados serviços de atendimento às crianças pequenas abandonadas por suas famílias ou cujos pais trabalhavam em fábricas e minas originadas da Revolução Industrial, que se implantava na Europa ocidental. Foram então surgindo organizações institucionais mais formais para o atendimento de crianças fora da família. Essas organizações a princípio tinham um caráter filantrópico voltado para o desenvolvimento infantil, segundo a forma como o destino social da criança atendida era pensado. OLIVEIRA (2002), ainda aponta que esses espaços não tinham uma proposta de instrução formal, as atividades ali desenvolvidas baseavam-se no desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e na internalização de regras morais e religiosas. Em fase avançada da Idade Moderna, detectamos o nascimento de uma nova ideia de educação infantil que se apresenta atrelada a importantes e pontuais mudanças sociais. Uma delas refere-se à transformação da família patriarcal em nuclear e a outra, conforme já mencionamos, refere-se à Revolução Industrial em curso. Além disso, ainda podemos citar o desenvolvimento científico impulsionado pela expansão comercial vivida naquele momento pela Europa Ocidental. Tais mudanças acarretaram numa

“necessária expropriação de antigos saberes dos trabalhadores” (OLIVEIRA, 2002, p.62) e alavancaram novas condições e exigências educacionais para as gerações seguintes, promovendo a formulação de um pensamento pedagógico para a era moderna. Neste contexto a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos:

Começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la um instrumento fundamental (OLIVEIRA, 2002, p.62).

No entanto, observa-se um sentimento de rejeição às crianças menos abastadas e os objetivos direcionados à essas crianças variavam de modo significativo. Alguns setores das elites políticas de países europeus defendiam que não era adequado para a sociedade em geral que se educassem crianças pobres. Para estas, bastavam o aprendizado de alguma ocupação ou somente o sentimento de piedade. Em contraposição, alguns reformadores protestantes sustentavam a educação como um direito universal que deveria ser extensivo a todos.

Essas discussões influenciaram o trabalho dos pioneiros da educação pré-escolar, que objetivavam descobrir como conciliar novas formas disciplinadoras de crianças sem que fossem necessários os tão recorrentes castigos físicos. Deste modo, questões metodológicas, ou seja, de “como ensinar” tornaram-se o centro de produções, pesquisas e discussões. As ideias desses precursores delinearão novas perspectivas para a educação das crianças pequenas. Todos estes debates acerca da renovação pedagógica priorizaram os jardins-de-infância, (“filhos da elite”) aos parques infantis, onde as crianças das classes sociais menos favorecidas eram submetidas a propostas de trabalho educacional que em nada se assemelhavam aos preceitos escolanovistas.

Surgiram novos jardins-de-infância e cursos de formação para professores, mas nenhum deles voltado ao atendimento de crianças das camadas populares. Concomitantemente, o crescimento acelerado da população e o avanço da urbanização começaram a exigir cuidados preventivos aos efeitos nocivos deste crescimento desordenado e sem a infraestrutura adequada. Como um meio paliativo, surgem as creches criadas por sanitaristas preocupados com as condições de vida dos filhos da população operária.

KUHLMANN JR. (2005) aponta que na década de 1930 foram criadas algumas instituições voltadas ao que era chamado de proteção à criança, porém, foi na década de 1940 que prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência. OLIVEIRA (2002) afirma:

O higienismo e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado a questões de saúde (OLIVEIRA, 2002, p.100).

Assim, a institucionalização da infância teve sua origem na necessidade de garantir a guarda e os cuidados de higiene e saúde das crianças pobres, afastando-as da exploração do trabalho ou assistindo-as no período em que as mães, mulheres da classe operária, foram chamadas a assumir postos de trabalho assalariados. Isso explica porque a ênfase do atendimento recaía sobre a dimensão da assistência.

De acordo com BRUEL (2010), as instituições de educação infantil não se resumiam às que prestavam atendimento de assistência às famílias trabalhadoras, sendo criado em 1896 o primeiro jardim de infância no Brasil, em São Paulo, vinculado à Escola Normal do Estado, sob a influência das teorias pedagógicas elaboradas pelo alemão Friedrich Froebel.

Desta forma, os principais estudos teóricos brasileiros a respeito da temática da educação infantil em nosso país apontam que o surgimento das instituições de educação para as crianças pequenas teve o seu nascimento calcado nas mesmas bases europeias de discriminação e separação das crianças em instituições, conforme a classe social a qual pertenciam. Acerca da afirmação, KISHIMOTO (1988) aponta que:

Essa forma discriminatória de organização da pré-escola no Brasil assemelhava-se à de países europeus, como a França, onde a educação infantil comportava escolas maternais, anexas a escolas primárias, para os filhos de operários, e jardins de infância, anexas aos liceus particulares, destinados à classe de melhor poder aquisitivo (KISHIMOTO, 1988, p. 60).

Entretanto, KUHLMANN JR. (1991) afirma que há uma diversidade de opiniões em relação às causas e motivos que teriam influenciado as constituições das instituições pré-escolares em nosso país. O que se observa é que no mundo e particularmente no Brasil, o atendimento à criança pequena surgiu principalmente

voltado às famílias de baixa renda, ou seja, de forma assistencialista. Nesse contexto, marcado por profundas mudanças na estrutura da sociedade devido ao crescimento industrial, NAGLE (2001 apud CARTAXO, 2010, p. 34) identifica:

O desenvolvimento do modo capitalista de produção e de vida durante a República Velha ocasionou o aceleração da divisão social do trabalho e exigiu nível cada vez mais crescente de especialização de funções, de que resultaram o aparecimento de novas camadas sociais e a diferenciação das antigas classes dominantes; a história do período deve ser percebida como a da consolidação do empresariado rural e da evolução do proletariado industrial. Na década de 1920, os sinais de aparecimento de novo modelo se apresentam de maneira mais manifesta pela presença de desarmonia de valores, interesses e expectativas dos diversos agrupamentos. NAGLE (2001 apud CARTAXO, 2010, p. 34).

Concluimos assim, a impossibilidade de qualquer generalização tanto em relação ao surgimento das concepções de criança e infância quanto em relação ao respeito e a vivência desta “nova infância” por parte das crianças, pois vimos que, ainda nos dias atuais, a infância não é reconhecida e vivida igualmente por todas as crianças de todas as camadas sociais e nem por todas as crianças de todas as sociedades. De acordo com KUHLMANN JR. (1991) pode-se observar que a constituição das instituições pré-escolares em nosso país foi influenciada por três principais concepções: a médico-higienista, a jurídico-policial, e a religiosa.

Evidencia-se que a construção do conceito de infância tal como conhecemos atualmente, dependeu de modificações sociais, econômicas e culturais nas diferentes sociedades e que em algumas épocas a criança pequena era praticamente inexistente para a sociedade, passando a ter valor somente após os sete anos e já se inserindo à vida dos adultos sem qualquer processo de transição (adulto em miniatura).

Observa-se que na primeira metade do século XX, inúmeras discussões e instituições voltadas às crianças pequenas surgiram em nosso país, sendo a maioria a partir de ações e iniciativas privadas e assistenciais. Sobretudo nos anos 1940 - 1960, houve um agravamento de conflitos sociais no âmbito da proposta nacional-desenvolvimentista o que corrobora para o surgimento de ações estatais voltadas às crianças pré-escolares. Todavia, nas instituições governamentais de atendimento à criança pequena, o discurso médico continuava em destaque, apesar de superficialmente modificado pela preocupação de determinados grupos sociais com a organização de instituições para evitar a marginalidade e a

criminalidade de grandes contingentes de crianças e jovens da população mais carente. Ademais, na década de 1940, ainda surgem psicólogos para atuar nos parques infantis, com o objetivo de reforçar o enfoque de higiene mental, de influência norte-americana, utilizado como justificativa para o trabalho nessa modalidade de atendimento pré-escolar que colocava ênfase na possibilidade de as crianças matriculadas apresentarem problemas de desenvolvimento. OLIVEIRA (2002) lembra que:

Essas perspectivas apontavam as vantagens das creches e parques infantis como agências promotoras da segurança e da saúde sem, contudo, aprofundar-se na análise crítica dos fatores econômicos, políticos e sociais presentes nas condições de vida da população mais pobre (OLIVEIRA, 2002, p.102).

É apenas em meados da década de 1970 que a expansão das creches no Brasil torna-se visível. Neste período, segundo VIEIRA (1999), surgem movimentos sociais organizados por mulheres da periferia de grandes centros urbanos, “rompendo-se a histórica tutela filantrópica sobre as creches e as crianças das camadas populares” (VIEIRA, 1999, p. 29). Em compensação, os jardins-de-infância ou escolas infantis surgem no país como forma de socializar e preparar a criança de 04 (quatro) a 06 (seis) anos de idade para o ensino elementar (nosso atual ensino fundamental). Nesse período, as características do sistema econômico adotado no Brasil “um capitalismo dependente e concentrador de riqueza”, segundo OLIVEIRA (2002, p.102), continuavam impedindo que a maioria da população tivesse mínimas e satisfatórias condições de vida. O aumento da industrialização e da urbanização no país propiciou o aumento das mulheres no mercado de trabalho. Desse modo, creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurados não apenas por operárias e trabalhadoras domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas. VIEIRA (1999) aponta que:

Surge neste período a necessidade de novo formato para as políticas sociais e estratégias governamentais que combinam baixo padrão de gasto público, “participação comunitária” (entendida como utilização de trabalho feminino leigo, voluntário ou sub-remunerado, utilização de espaços próprios e “ociosos” da comunidade e de material reciclado ou sucata) e programas de cunho dito “emergencial” ou “alternativo”, para responder a problemas e demandas geradas pelo padrão de desenvolvimento econômico desigual e excludente (VIEIRA, 1999, p.30).

Desse modo, podemos afirmar que as creches e pré-escolas se expandiram para atender populações das camadas menos favorecidas, apoiadas no discurso de políticas compensatórias, acarretando em um atendimento de baixa qualidade. Além da tendência à municipalização do oferecimento em creches e pré-escolas, surgem também inúmeras creches de origem comunitária e filantrópica, que em geral dispõem de profissionais pouco escolarizados e sem formação específica para o atendimento de crianças, além de espaços físicos inadequados e mal organizados, em virtude de estarem alocados em favelas e periferias que em geral não dispunham e de recursos e saneamento básico. Além disso, é importante considerar que o surgimento desta prática política dentro deste contexto ocorreu frente a uma precariedade legislativa acerca da educação da criança pequena no país, ou seja, não havia uma definição legal sobre os deveres do Estado em relação à manutenção e criação de espaços voltados a este público.

Em compensação, de acordo com (MELLO, 2007, p. 85), no cenário do século XX, temos visto um conjunto de direitos anunciados: “o direito das mulheres, o dos idosos, o direito das chamadas minorias étnicas, o direito das pessoas com necessidades especiais e o direito das crianças”. Tal reconhecimento é expressão de um avanço no desenvolvimento da sociedade.

No entanto, como alerta MELLO (2007):

Vivemos ainda na pré-história humana e constatamos facilmente que o direito à infância não foi ainda consolidado e não o será senão também pela luta contra a concentração de riqueza, saber e poder. A não consolidação desse direito, no entanto, não envolve apenas a questão da origem e da situação de classe social das crianças (MELLO, 2007, p. 85).

Depreende-se que apesar do progresso humanitário e da evolução de concepção de infância, estamos sempre em um processo de metamorfose, processo este que deve estar embasado em políticas públicas que visam garantir a estabilidade e o aperfeiçoamento dos avanços conquistados. Desta forma, consideramos necessário apresentar um breve histórico do processo evolutivo da legislação da Educação Infantil.

2.2 Políticas públicas para a Educação Infantil

Discorrer sobre as políticas públicas para a Educação Infantil é um exercício hermenêutico com a finalidade de entendermos objetivamente a pretensão a ser atingida por cada uma das ações implantadas ao longo da história em nosso país.

A concepção de políticas públicas pode ser compreendida na seguinte definição:

O conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público. (GUARESCHI, COMUNELLO, NARDINI & HOENISCH, 2004, pág. 180).

Para ROSSETI FERREIRA, RAMON e SILVA (2002) a formulação das políticas educacionais e as estratégias de educação pública na América Latina tem como política basilar àquelas implantadas em países avançados e que colhem o resultado do investimento em educação elementar. Os autores complementam, ainda, que “a partir dos anos 90, o Banco Mundial definiu a educação básica como alvo principal, incluindo a Educação Infantil sendo propostas políticas educacionais homogêneas para todos os países da América Latina” (ROSSETTI FERREIRA; RAMON e SILVA, 2002, p.74).

A premissa desse investimento é investir nessa faixa etária para construir, no futuro, um país desenvolvido com população economicamente ativa, com redução de custos em saúde populacional e nação competitiva globalmente.

No Brasil, a concepção educativa de atendimento à criança de 0 (zero) a 06 (seis) anos ganhou força no final da década de 70 e início dos anos 80, no bojo dos debates acerca da democratização da educação e da sociedade, bem como, de garantia dos direitos da população.

Para CORDIOLLI (2011, p. 112) a Constituição Federal constitui o principal instrumento da vida de um país, pois ela apresenta os princípios e fundamentos que organizam a vida social. De acordo com esse mesmo autor, a Constituição promulgada em 1988 foi elaborada em um clima de abertura democrática, com ampla participação popular em decorrência dos movimentos sociais que promoveram a redemocratização do país.

A partir de então, o Brasil passou por um momento de redemocratização e a educação infantil teve destaque tanto no campo das pesquisas como no campo legislativo. Nesta perspectiva a Educação Infantil deixa de ser um direito trabalhista de mães, pais ou responsáveis e passa a ser um direito da criança pequena, (BRUEL, 2010, p. 132).

No campo da educação, em particular, foi intensa a participação de sindicatos dos profissionais da área. As formulações sobre educação na Carta Magna expressaram importantes conquistas que posteriormente foram criticadas como limitadas ou insuficientes pelos próprios movimentos sociais, mas mostraram-se de grande valia nas décadas seguintes, quando foram promovidos diversos ataques à educação como política pública, e a Constituição Federal foi o principal instrumento legal desses ataques.

ANGOTTI (2004, p. 52), citando Maria Malta Campos, nos traz que:

Pela primeira vez na História, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola. (Art. 208, inciso IV). Esses fatos, por si só, representam um avanço extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as Constituições anteriores limitavam-se a expressões como “assistir” ou “amparar a maternidade e a infância”, a nova carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente, a educação dessa criança.

A Constituição Federal de 1988, estabeleceu em seu artigo 208, inciso IV, de que é dever do Estado, enquanto poder público, a “garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade”. Nesta acepção, a Constituição Federal apresenta um novo olhar para a criança e reconhece o seu direito de ser atendida em creches e pré-escolas vinculando o atendimento à área educacional e não somente à assistencialista. Estabeleceu também em seu artigo 205, que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Referido artigo estabelece dois importantes preceitos: o direito e o dever. Determinou que o direito à educação é de todos. Sendo atribuído a todo indivíduo brasileiro prerrogativa legal de exigir do Estado esse direito, este direito incorporado ao patrimônio do indivíduo, sem possibilidade de reversão, por força da lei.

Com a nova organização político-administrativa advinda da Constituição Federal, os municípios passaram a ter autonomia administrativa, possibilitando no campo da educação, a organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União e com os Estados, ainda que sem competência para legislar sobre eles. Conforme, LIBÂNEO (2012, p. 337), pela primeira vez, uma Constituição Federal brasileira, reconheceu o município como instância administrativa, possibilitando-lhe:

A educação das crianças até 6 anos, a partir de 1988, surge como dever do Estado e responsabilidade do município, o que significa que, prioritariamente, devem responsabilizar-se pelo atendimento a crianças até seis anos nas creches, pré-escolas e ensino fundamental, tanto na zona urbana quanto rural (LIBÂNEO, 2012, p. 337).

Na esteira dessa descentralização, ANGOTTI (2004, p. 54) ressalta:

A Constituição Federal de 1988 e a Constituição do Estado de São Paulo de 1989 retratam a clara intenção de promover o processo de descentralização na estrutura dos órgãos públicos, transferindo a responsabilidade dos atendimentos básicos de educação e saúde ao município (aproximando o responsável pelo atendimento a quem dele faz uso). Neste sentido, o art. 240 da Constituição Estadual é enfático em responsabilizar os municípios pelo atendimento dos Ensinos Fundamental e Pré-escolar, determinando em parágrafo único que os municípios cujos sistemas de ensino estejam organizados têm a competência de autorizar e supervisionar o funcionamento das instituições de Educação Infantil que atendam crianças de 0 a 6 anos.

Como visto, a Carta Magna apresentou um grande avanço na área educacional, estabelecendo que as creches e pré-escolas fariam parte dos sistemas educacionais, porém até a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996, não existiam diretrizes nacionais para a educação pré-escolar, tendo apenas como referencial a Lei nº 5.692/71 – Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, integrado ao ensino de 1º grau (artigo. 19, inciso 2º) estabelecendo que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”.

Durante a década de 90, o Ministério da Educação (MEC) realizou vários seminários e debates, envolvendo a participação de vários segmentos da sociedade com o propósito de construir uma nova concepção para a educação de crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos. Desta forma, houve uma revisão da legislação brasileira visando o melhor atendimento para a criança e a melhora na educação.

Em 13 (treze) de julho de 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que em seu artigo 4º preconiza o direito ao atendimento às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos em creches e pré-escolas. O ECA ratifica os dispositivos da Constituição.

Art. 4º 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. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Mas, foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que surgiu uma concepção de educação infantil vinculada ao sistema educacional como um todo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB estabeleceu as formas de organização para o atendimento às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade e orientou o princípio do direito à educação.

Conforme nos orienta BRUEL (2010):

Embora a LDBEN não assuma explicitamente essa ideia em relação à oferta da educação infantil, é importante ressaltar que a atuação do poder público deve se realizar em regime de colaboração entre as três esferas: municipal, estadual e federal, tal como define o Art. 30 da CF de 1988 na redação conferida pela EC nº53/2006. Dessa forma, ainda que a responsabilidade pela oferta seja do município, isso não significa que os demais entes federados não sejam corresponsáveis e coadjuvantes neste processo (BRUEL 2010, p. 132).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº96 na Seção II, Capítulo II nos artigos 29, 30 e 31, o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, necessariamente buscando uma parceria com a família e comunidade, implicando na busca por uma educação voltada para o conhecimento do ser humano, da natureza e relações sociais, uma vez que deverá

complementá-las. A lei também delimita as idades e locais onde a Educação Infantil deverá acontecer, demarcando limites, além de deixar claro a necessidade de uma avaliação, todavia sem a intenção de promoção para outro nível.

Segundo BRUEL (2010), a existência de uma sessão específica para tratar da educação infantil também pode ser considerada um avanço legislativo, ainda que trate esta etapa da escolarização de forma bastante lacônica como se pode verificar na análise de suas especificidades legais. O artigo 29 define o que é a educação infantil por meio da explicitação de sua finalidade:

Artigo 29

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O artigo 30 esclarece em seus dois incisos, que a educação infantil é dividida em duas fases, de acordo com as faixas etárias das crianças. A primeira fase é a educação infantil oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 03 (três) anos de idade (inciso I) e a segunda fase é a oferecida em pré-escolas, para as crianças de 04 (quatro) a 06 (seis) anos de idade (inciso II).

Artigo 30

A Educação Infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

O artigo 31 garante que os alunos desse nível de ensino (creches e pré-escolas) não estarão sujeitos a avaliações gerais de conhecimento na medida em que esclarece qual a forma avaliativa das crianças da educação infantil:

Artigo 31

Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Ainda de acordo com BRUEL (2010), em relação ao aprofundamento da compreensão da educação infantil como direito da criança, é importante ressaltar a aprovação da Lei nº 11.700/2008, ainda obrigatória para o poder público, mas não para a família, a qual incluiu um novo inciso no artigo 4º da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional - LDB, estabelecendo que o dever do Estado com a educação em escola pública também se efetivará com a garantia de “X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”. Finalmente, é após a LDB de 1996 que a educação infantil (ao ser considerada parte do sistema educacional brasileiro) retira parte de seu cunho assistencial e começa a se firmar como um espaço de produção de aprendizagens onde as crianças estabelecem relações e constroem conhecimentos que as ajudarão ao longo de sua vida social e acadêmica.

A aprovação da EC nº59, de 11 de novembro de 2009, que modifica o inciso I do artigo 208 da CF, ampliou ainda mais a compreensão do direito à educação básica na medida em que aumenta o período de obrigatoriedade de frequência escolar. A obrigatoriedade da matrícula, com a publicação desta emenda, tem início aos 4 anos de idade, impondo que o poder público garanta vaga em instituições educativas para todas as crianças a partir desta idade. Anteriormente já havia sido sancionada a Lei nº 11.274, que regulamentava o ensino fundamental de nove anos. Com essa regulamentação, a educação infantil ficou assim constituída: creche, até 03 (três) anos de idade; pré-escola, de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade. Conforme os artigos a seguir:

Artigo 4

A educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, será organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio.

E em seu artigo 6º preconiza que:

Artigo 6

É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Se até então a Educação Infantil era uma opção dos pais e um dever do Estado, algo mais flexível, sem exigências de frequência, a partir da Lei n.12.796 de, 04/04/2013, não mais. A educação infantil passa a ser obrigatória e um direito constitucionalmente constituído de todas as crianças. Esta obrigação foi importante

para o aumento da escolarização brasileira, pois a ampliação do acesso à educação se realizou como consequência do estabelecimento de sua obrigatoriedade.

Nas palavras de CORDIOLLI (2011, p. 95), a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e a instituição de políticas públicas para a universalização da educação infantil só foi viabilizada graças a transformação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o que ampliou os recursos para a educação, além da instituição do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância).

Observamos que passos significativos foram dados nos últimos anos para a garantia da consolidação do atendimento educacional à faixa etária anterior aos 07 (sete) anos. Podemos reconhecer três aspectos a ser considerados como avanços na legislação atual: primeiro; creches e pré-escolas como instituições educativas integrantes dos sistemas de ensino, segundo, atendimento em creches e pré-escolas como tarefa pública a ser compartilhada com a família e terceiro, atendimento aos direitos da criança.

Neste contexto podemos afirmar que o século XX foi um século que advogou os direitos da infância e das crianças pequenas. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394/96) são leis paradigmáticas para a reflexão sobre a inserção das crianças pequenas na educação infantil.

Ao menos no plano da lei, a responsabilidade pela socialização e educação de crianças pequenas não é exclusiva da família, é compartilhada pelo Estado. Para ANGOTTI (2004, p. 54):

O atendimento pré-escolar vem sendo chamado a responder às necessidades sociais próprias da sociedade contemporânea, principalmente da família moderna, necessidades essas que se modificaram, fundamentalmente no tocante ao papel da mulher. Estas necessidades podem ser focalizadas sob dois aspectos determinantes: o primeiro relaciona-se ao trabalho da mulher em jornada completa fora da célula familiar para poder garantir, com a entrada de mais um salário, a sobrevivência da família em suas exigências básicas, o segundo diz respeito à realização pessoal da mulher – ser individual e social – através da execução de um trabalho profissional.

O atendimento à crianças pequenas deixou de ser da responsabilidade da assistência social e passou a ser da educação, pelo menos do ponto de vista da legislação, entendendo-se a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996) a precursora das principais orientações legais e diretrizes para o atendimento a esta faixa etária.

Oportunamente é importante considerar que foram iniciativas do Estado que impulsionaram e alteraram significativamente as discussões acerca do trabalho, dos profissionais e dos espaços a serem disponibilizados a este público e muitas ideias, reflexões, debates e questionamentos ainda têm fervilhado no que tange à questão da educação infantil no Brasil.

Concomitantemente, inúmeros debates e publicações foram organizados sempre com vistas a discutir e abordar questões de suma importância para a construção e o desenvolvimento de um atendimento de qualidade para as crianças pequenas. Dentre essas publicações, destaca-se o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, lançado pelo MEC em 1998 e que tem se constituído como uma “bíblia” dos professores de educação infantil. Este traz em seu bojo um conjunto de sugestões e referências para creches, entidades equivalentes e pré-escolas. Seu objetivo é auxiliar professores de Educação Infantil a realizar seu trabalho educacional com crianças pequenas, atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), indicando caminhos que contribuam para que as crianças desenvolvam integralmente sua identidade e para que possam ser capazes de crescer como cidadãos, com direitos à infância. O mesmo documento traz importantes polêmicas como:

Cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm construído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil. A elaboração de propostas educacionais veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita (Brasil, MEC, RCNEI, 1997c, Vol. I).

No entanto, o que se aponta como consenso para a maioria dos pesquisadores brasileiros de educação infantil é que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI nos apresenta uma infância idealizada, inserida em um contexto educativo perfeito, rico em estímulos e com um educador bem formado e adequado, muito diferente daquilo que se apresenta na grande maioria das creches e instituições de atendimentos às crianças pequenas no Brasil.

Além disso, embora apresente um discurso que considera a importância e a diversidade de situações sociais no país, efetivamente não contribui para uma identificação de como seriam estes diálogos com as propostas construídas cotidianamente em cada localidade. Palhares e Martinez (2003) apontam ainda para importantes questões que deixaram de ser abordadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI:

As questões sobre condições do ambiente, a razão adulto/criança, a 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 (PALHARES; MARTINEZ, 2003, p.12).

De fato, este referencial impulsionou inúmeros e detalhados estudos e pesquisas a respeito de sua viabilidade, pertinência e contribuição efetiva para a melhoria do atendimento nas instituições de educação infantil. Além disso, muitos desafios ainda têm sido lançados em relação à incorporação de tais produções dentro de cada uma das diferentes realidades do país.

Retomando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, observamos que tal legislação prevê em seu artigo 9º, inciso IV, o estabelecimento de competências e diretrizes nacionais para a educação infantil. Em decorrência disto, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº22 / 1998 e a Resolução nº1/1999, que instituiu as diretrizes nacionais para a educação infantil, para nortear a organização das propostas pedagógicas das instituições que atendem crianças pertencentes a esta faixa etária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN correspondem à legislação curricular brasileira e atendem as determinações da Constituição Federal - CF de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996. Foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica - CEB do Conselho Nacional de Educação - CNE. As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN são efetivamente os documentos revestidos de obrigatoriedade por força de lei, conforme a resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE:

Artigo 2º - Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas

de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (Resolução CNE/CEB nº2/1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –DCNEI apresentam os princípios norteadores para a educação infantil articulando os eixos ético, político e estético.

Artigo 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Artigo 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Recentemente revogadas pela Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro (BRASIL, 2009a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil instituem novas diretrizes para esta etapa da Educação Básica. Nesta resolução considera-se a criança pequena como um sujeito de direitos produtor de cultura.

Artigo 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.18).

As mesmas diretrizes reforçam a ideia da criança como sujeito de direitos em conformidade com os ditames da Constituição Federal de 1988.

Nessa expressão legal, as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos e são definidos não apenas o direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação lato senso) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente (BRASIL, 2013, p. 88).

Assim, a promulgação das leis específicas que atendem a Educação Infantil, preconiza no âmbito legal e jurídico, a infância como categoria social reconhecendo as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos como sujeitos de direitos.

Ademais, o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2) busca responder com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (Brasil, 2001, cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil).

O referido documento publicado em 2006, tem o objetivo de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil. A apresentação deste documento organizado em dois volumes, aborda aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no país. Apresenta uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo.

No segundo volume, explicitam-se, inicialmente, as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais, entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente. Finalmente, são apresentados os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais e para as instituições de educação infantil no Brasil, com o intuito de estabelecer uma referência nacional que subsidie os sistemas na discussão e implementação de parâmetros de qualidade locais. Neste documento apresenta-se a criança como um sujeito social e histórico, inserida em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É “profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele” (BRASIL, 1994). “A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura” (FARIA, 1999), fazendo-se necessário ressaltar o papel da

interação social que a criança estabelece com outro, interação fundamental em sua constituição como sujeito histórico.

Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (VYGOTSKI, 1991). Dessa forma, o referido documento nos apresenta uma criança como sujeito competente, capaz de interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. Em 2009, também foi elaborado em parceria do MEC, a Unicef, a Ação Educativa, a Fundação Orsa e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o documento intitulado Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. A proposta metodológica da publicação deste documento é de que cada instituição faça uma auto avaliação reunindo a direção, os professores, as famílias e as entidades locais que se relacionam com a educação infantil.

Observa-se que para avançar na qualidade da educação é necessária a participação de toda a comunidade através de negociações e diálogos entre os envolvidos. As instituições poderão mapear quais são os principais problemas e propor um plano de ação que englobe a participação de todos os interessados na educação das crianças. Contudo, não existe uma forma única para o uso dos Indicadores da Qualidade da Educação. Este é um instrumento flexível que pode ser usado de acordo com a criatividade e a experiência de cada escola.

Este instrumento foi elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de educação infantil, aqui expressos em dimensões dessa qualidade, que são sete: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Também em 2009, foi lançado pelo MEC, de autoria das pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg o documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, documento composto de duas partes que contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente as práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças e explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de

financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. O documento apresenta os seguintes critérios para as unidades de creche:

Nossas crianças têm direito à brincadeira; Nossas crianças têm direito à atenção individual; Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza; Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde, nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos; Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade; Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos; Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13).

O que se constata é que cada item apresentado denota uma série de subitens explicitando o que podemos definir como qualidade de atendimento às crianças de educação infantil, preconizando que toda instituição pode, e deve utilizar esse material para analisar como tem sido considerado o trabalho com as crianças e quais aspectos são necessários mudar.

Nesse sentido considera-se que cada criança é um ser em desenvolvimento e, por esse motivo, não se deve esquecer que cada uma delas tem uma necessidade diferente. Assim, as instituições que trabalham com crianças pequenas devem apresentar para estas, um ambiente que traga sensações de prazer e acolhimento, onde a criança perceba-se como um ser especial. Um lugar de cuidado, sem deixar de ser um espaço de pesquisa, de descobertas para as crianças. Um lugar de estímulo constante, lugar de situações que despertem a curiosidade, estimulando sempre as diversas formas de expressão da criança, deixando com que elas expressem seus sentimentos, sem medo de repreensão, mas sendo orientada de acordo com que se espera de cada uma e de acordo com a sua idade. Neste contexto, há uma resignificação da função da educação infantil conceituando a indissociabilidade da educação e do cuidado e não um em detrimento do outro, nela a criança é considerada na sua singularidade, enquanto possuidora de sentimentos, desejos e direitos. As funções da educação infantil são definidas, nesse contexto, como um espaço que respeite os estudos e as pesquisas atuais sobre os modos de ser das crianças e de relacionar-se com elas; que as

contemple na vivência dos seus direitos; que possibilite experiências ricas e prazerosas, a fim de possibilitar que expressem suas múltiplas linguagens.

Apresentado esse breve histórico das políticas públicas, especificamente da educação infantil, observamos que os marcos normativos ao longo da história da educação são meritórios, porquanto procuram contemplar a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, ser histórico, produtor de cultura, sujeito de direitos.

Entre esses direitos destacamos o acesso e a apropriação da linguagem escrita, objeto de investigação desta pesquisa. Esse acesso presume favorecer às crianças, situações de aprendizagem planejadas, desenvolvidas por profissionais qualificados e devidamente habilitados, que assegurem o contato cotidiano das crianças com variados suportes e gêneros discursivos orais e escritos e incentivem a curiosidade e a exploração do conhecimento das crianças sobre este objeto cultural. Porém, o que temos observado é que alguns municípios, como por exemplo o município de Suzano, necessitam de um aprimoramento no que tange o dever de assegurar à criança o direito de interagir com a cultura letrada e dela participar desde a mais tenra idade.

Como já abordado neste capítulo, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, os municípios devem se incumbir de oferecer, gratuitamente, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes para crianças de até 03 (três) anos de idade, e também em pré-escolas, para crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos. Entendemos que tal oferta não se restringe apenas por criar e manter unidades suficientes para atender a demanda de crianças, mas também de lhes garantir padrão de qualidade. No entanto, para garantir a efetivação de atendimento educacional de qualidade nesta faixa etária é imprescindível uma proposta pedagógica comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

Desta forma, defendemos que compreender a infância e reconhecer a criança enquanto sujeito histórico e de direitos significa dar-lhe condições de se apropriar do conhecimento historicamente acumulado ao longo da sociedade, significa desvelar o seu universo, considerando que ela adquire o conhecimento através do contato com o outro, significa considerar que ela aprende por meio de sua participação, da criatividade, do diálogo e principalmente por meio das

diferentes linguagens: falando, descobrindo, questionando, brincando, explorando o mundo em sua volta. Neste contexto, caberia aos municípios a elaboração de propostas pedagógicas que garantam o acesso das crianças aos bens culturais.

Ao fornecer informações e explicações acerca das características e atividades da criança nos vários períodos do seu desenvolvimento, autores como Vygotsky ressaltam que ela aprende a partir das múltiplas interações que estabelece com o meio histórico-cultural é nesta perspectiva que apresentamos no próximo capítulo a base teórica que fundamenta esta pesquisa e que procura considerar a linguagem escrita como um direito da criança.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentamos o referencial teórico que embasa esta pesquisa, a saber, a teoria histórico-cultural de Vygotsky. Como já exposto neste trabalho, tenho assumido esta teoria como concepção de ensino-aprendizagem e de alfabetização.

Desta forma, considerando o objetivo central de nossa pesquisa que é investigar o enfoque dado à linguagem escrita nas instituições públicas de Educação Infantil da Rede de Ensino do Município de Suzano, realizamos esta investigação sob a luz da abordagem sociocultural do desenvolvimento humano, pelo qual, os processos psicológicos superiores são culturalmente mediados, historicamente desenvolvidos e socialmente construídos.

Esta pesquisa, pautada na teoria histórico-cultural que tem em Vygotsky seu maior representante, recorreu aos subsídios teórico dos trabalhos de CRUVINEL (2010), GOULART (2010), KRAMER (2001), MELLO (2003, 2004, 2007, 2010, 2014), OLIVEIRA (2012), REGO (2012) e PILETTI (2014). Ao longo deste capítulo buscamos evidenciar as implicações desta teoria para os processos de desenvolvimento e aprendizagem e principalmente para a aquisição da linguagem escrita. Discorreremos, também, sobre os pressupostos filosóficos do pensamento vygotskiniano para o processo de educação, especificamente, para a Educação Infantil e para a formação de professores.

A opção por esta abordagem teórica se justifica por acreditarmos em uma concepção de educação pautada no conhecimento construído historicamente pelos sujeitos, que considera a cultura como elemento primordial para o conhecimento,

justamente quando no âmbito legal e jurídico a infância emerge como categoria social e as crianças também devem ser reconhecidas como sujeitos de direitos. Além disso, reconhecemos que a teoria histórico-cultural traz implicações significativas para o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil e nos oferece importante aporte teórico para pensarmos e organizarmos o processo de formação de professores.

3.1 A teoria histórico-cultural: desenvolvimento e aprendizagem

A teoria histórico-cultural constitui-se como uma vertente da psicologia desenvolvida na antiga União Soviética, nas décadas iniciais do século XX.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a relação entre o homem e o meio físico e social não é natural e diretamente determinada pela estimulação do ambiente e também não é uma relação de adaptação do organismo ao meio. Vygotsky destaca que o homem, pelo trabalho, transforma o meio e produz cultura, diferentemente das outras espécies. Nesse sentido, Vygotsky questiona as teorias psicológicas de seu tempo, especialmente aquelas que se apoiavam em modelos biológicos para explicar o desenvolvimento humano.

Segundo PILETTI (2014, p. 36), Vygotsky em sua teoria busca integralizar uma nova concepção de homem, “questiona as concepções e determinismos biológicos e ambientalistas, que se constitui dialeticamente em suas relações com o outro, mediadas pela cultura construída historicamente”.

MELLO (2004) nos apresenta as teses principais e o contexto em que surgiu a teoria histórico-cultural:

A teoria histórico cultural, mais conhecida no Brasil como Escola de Vygotsky, constitui-se nas décadas iniciais do século XX. Os autores que autodenominaram sua corrente de pensamento como histórico-cultural tinham razões para isso: partiam do pressuposto de que o homem é um ser de natureza social. O que significa isso? Admitida a origem animal dos homens, restava à ciência explicar suas especificidades frente aos outros animais: como se forma, no homem, sua inteligência, sua personalidade, em uma palavra, a consciência humana que faz cada pessoa um ser único e irrepetível. Outras correntes da Psicologia, presentes no início do século passado, ou simplesmente ignoravam a consciência e tratavam apenas de explicar os elementos mais simples do comportamento humano ou explicavam a consciência dos homens apelando para uma dádiva divina (MELLO, 2004, p. 135).

Prossegue apresentando Vygotsky como o principal representante desta teoria:

Insatisfeito com essas explicações, Vygotsky, o fundador da teoria histórico-cultural, retomou os estudos de Karl Marx, realizados no século XIX, que apontavam que os homens não são dotados de muita ou pouca inteligência, solidários ou egoístas, plenos ou vazios de aptidões para a poesia, para a música, para a ciência devido a uma vontade divina. Da mesma forma que os homens não são ricos os pobres por uma decisão divina, mas devido ao lugar que ocupam nas relações sociais – que de passagem foram criadas pelos homens ao longo da história -, também não tem mais ou menos capacidades, mais ou menos habilidade, mais ou menos aptidões para as artes, para a filosofia e para a ciência por um dom divino, mas devido às suas condições materiais de vida e de educação, que são condicionadas pelo lugar que ocupam nas relações sociais (MELLO, 2004, p. 136).

Assim, a teoria histórico-cultural supera a concepção de que a criança traz, ao nascer, o conjunto de aptidões e capacidades que vai apresentar quando adulta, dadas como potencialidades que ela vai desenvolver mais ou menos à medida que cresce e de acordo com o meio em que vive sempre dentro do conjunto de possibilidades que tem no nascimento.

Nesta perspectiva, a teoria histórico-cultural baseia-se na premissa de que o desenvolvimento humano somente pode ser compreendido em seu contexto social. Concebe o indivíduo como uma parte inseparável da cultura atuando sobre o mundo, através das relações sociais, transformando-o e assim se dá o desenvolvimento que está alicerçado sobre o plano das interações.

OLIVEIRA (2012) nos lembra que a questão da relação entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem é central no pensamento de Vygotsky. Para a autora sua posição é essencialmente genética⁶ pois:

Procura compreender a gênese, isto é, a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos. Sua abordagem genética desdobra-se nos níveis filogenético (desenvolvimento da espécie humana), sociogenético (história dos grupos sociais), ontogenético (desenvolvimento do indivíduo) e microgenético (desenvolvimento de aspectos específicos do repertório psicológico dos sujeitos), os quais interagem na construção dos processos psicológicos (OLIVEIRA, 2012, p. 55).

⁶ É importante esclarecer que, neste caso, o termo “genética” se refere ao estudo da origem, da formação das características psicológicas. Não está, portanto, associado a genes, à transmissão dos caracteres hereditários nos indivíduos.

ROCHA (2009) aponta que:

A compreensão sobre o desenvolvimento humano, dentro da teoria histórico-cultural, difere radicalmente de pensá-lo como processo de atualização de capacidades já potencialmente dadas desde o nascimento dos indivíduos, dependente apenas do aspecto maturacional, difere também de analisá-lo exclusivamente do ponto de vista de mudanças quantitativas, como processo de aquisições acumulativas, hierarquicamente organizadas, configurando um repertório que se amplia de forma gradual e linear” (ROCHA, 2000, p.29).

VYGOTSKY (1991) indica que o desenvolvimento representa um processo complexo e dialético, caracterizado por:

Desproporcionalidade no desenvolvimento de várias funções, por metamorfoses ou conversões qualitativas de um conjunto de formas em outras, por complexas combinações de processos de evolução e involução, por complexas misturas de fatores externos e internos, e pelo processo de adaptação e de superação de dificuldades (VYGOTSKY, 1991, p. 150).

Para ele, o desenvolvimento humano é um processo caracterizado por saltos, rupturas e superações e não de forma linear, por justaposição de etapas determinadas biologicamente. Teoriza o desenvolvimento como um processo dinâmico, em constante movimento, com alternância de períodos estáveis e críticos. Nesta perspectiva, para Vygotsky (1991), o homem é um ser em constante transformação. Ao nascer ele é, essencialmente, um ser biológico e se constrói um ser sócio histórico. Essa transformação só é possível graças à interação cultural deste indivíduo com seu meio e com seu grupo social. Neste sentido, Vygotsky (1991) contraria a ideia de desenvolvimento de Piaget.

Em Piaget encontramos o sujeito determinado biologicamente para o desenvolvimento e em Vygotsky (1991) ocorre o inverso: o processo de desenvolvimento como dependente da aprendizagem. Para Vygotsky (1991) os mecanismos de aprendizagem diferenciam e dão características humanas ao homem em relação aos outros animais. O grupo social em que está inserido, a herança cultural e a apropriação da linguagem colocam-se como fatores determinantes para o desenvolvimento humano. São esses fatores que nos tornam homens. Assim, é a partir da interação da criança com o meio social e físico que ela vai estabelecendo o reconhecimento do outro, dos objetos, do comportamento e da linguagem humana.

Vygotsky (1984) contrapõem-se às teorias inatistas que consideravam importantes somente os fatores biológicos e genéticos, fundamentados na crença de que as capacidades básicas do ser humano (valores, comportamentos, personalidade, pensamentos) são inatas, isto é, estão prontas desde o nascimento e dependentes de um amadurecimento. Rejeita também as teorias ambientalistas que enfatizavam somente os fatores exógenos privilegiando a experiência como fonte do conhecimento e formação de hábitos e comportamentos.

Ao contrário, postula que o desenvolvimento humano é resultante da interação desses dois fatores, cujo processo de apropriação apoia-se na interação entre o organismo e o meio, e onde a aquisição do conhecimento é resultante da interação social entre o indivíduo e o contexto sócio histórico (o meio em que vive e a história de vida em que o indivíduo está inserido).

Vygotsky (1984), evidencia uma forte influência marxista em sua teoria, defende a premissa de que o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural no qual o indivíduo está inserido. PILETTI (2014), enfatiza que para a Psicologia histórico-cultural, as possibilidades de desenvolvimento devem ser consideradas em sua complexidade pois:

No processo de desenvolvimento, no nascimento, o ser humano possui o aparato formado na história evolutiva da espécie humana, todavia, é na relação dialética com o mundo material, com a cultura que terá proporcionadas ou não as condições necessárias ao seu desenvolvimento. Constata-se, então, que à medida que o homem intensifica suas relações com o mundo, apropria-se da experiência humana, transforma e desenvolve permanentemente suas funções psíquicas superiores, como a aquisição da linguagem, o surgimento da memória, da criatividade e da imaginação, o desenvolvimento das emoções, a formação de novos tipos de comportamento sociais (ações conscientemente controladas, os processos voluntários), internalizando as formas culturais de comportamento (PILETTI, 2014, p. 39).

Na teoria histórico-cultural o desenvolvimento está em relação com os processos de aprendizagem, com os processos e possibilidades de mediação engendradas na apropriação da cultura. É a partir desta perspectiva, que refuta a exagerada e exclusiva ênfase às pressões do meio e a supervalorização dos aspectos hereditários e maturacionais que a teoria vygotskyana entende o indivíduo como um sujeito dotado de extrema capacidade, cujas características são formadas a partir de interações dialéticas com o meio, mundo físico, social e cultural.

Para Vygotsky, a criança a partir de sua interação em um determinado contexto cultural, de sua inter-relação com elementos do seu grupo e de sua própria participação em práticas sociais incorpora formas de pensar e de agir já consolidadas na experiência dos homens, ou seja, um dos pressupostos centrais da teoria histórico-cultural é a tese de que o homem não nasce humano, mas se torna humano. Segundo MELLO (2004), para a teoria histórico-cultural:

A criança nasce com uma única potencialidade; a potencialidade para aprender potencialidades, com uma única aptidão; a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade; a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência. Em outras palavras, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas, com as gerações adultas e com as crianças mais velhas, com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso (MELLO, 2004, p. 136).

CRUVINEL (2010, p. 250), parafraseando Vygotsky afirma que “diferentemente dos animais, o homem é um ser de natureza social”.

Ao nascer, não se adapta à natureza, mas começa a aprender a ser homem, iniciando um processo de apropriação das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana. Desse modo, Vygotsky atribuía demasiada importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Preceituava que a única aptidão nata do ser humano é a capacidade para formar novas aptidões e desenvolver sua inteligência e personalidade e as condições para isso são as condições concretas materiais de sua vida na sociedade, daí que o processo de desenvolvimento humano não é dependente apenas da maturação biológica do indivíduo, mas ocorre sobretudo a partir de suas interações com o outro e com a cultura.

O legado de Vygotsky nos traz que as qualidades humanas não são um presente divino, são externas ao sujeito no nascimento e são as condições concretas, favoráveis ou não ao seu desenvolvimento, mas sempre criadas pelos próprios homens ao longo da história da humanidade que se tornam determinante para a aprendizagem. Em outras palavras, o conhecimento se dá por meio da atividade do sujeito, de suas vivências e seu contato social com a cultura a que tem acesso. Assim, a criança não nasce dotada de um conjunto de aptidões e capacidades a se desenvolver, mas precisa de se apropriar delas no decurso de sua vida em sociedade. Ainda de acordo com CRUVINEL (2010, p. 250):

A experiência social, portanto, é a fonte do desenvolvimento; é por meio da relação com o outro, com as pessoas adultas e com as crianças mais velhas, que a criança se apropria da cultura de acordo com as situações e com o momento histórico em que vive. E esse processo de apropriação é, de acordo com Vygotsky (1996), um processo de educação, pois o homem só se humaniza, só se torna homem, aprendendo com os outros.

Nesta lógica, a educação ocupa papel central no processo de desenvolvimento uma vez que o processo de apropriação da cultura pela criança não ocorre de forma espontânea, mas por meio do processo de educação que, segundo CRUVINEL (2010, p. 251):

É por meio do processo educativo que se transmite às novas gerações as aquisições da cultura. Educar, portanto, não é tarefa corriqueira e sem intenção. É tarefa complexa e sempre implica uma dada intenção, pois, como aponta Vygotsky (1996), a função essencial da educação é a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos. Por isso, na tarefa de educar assume-se um compromisso político-pedagógico e um compromisso histórico-social ante as novas gerações. Nesse cenário, a educação escolar desempenha um papel fundamental, uma vez que para se atingir a máxima humanização é necessária a apropriação de formas elevadas de cultura que ultrapassem a vida cotidiana.

Assim, temos que, na teoria histórico-cultural, a aprendizagem é uma construção do sujeito, numa mediação simbólica, em que um sujeito ativo constrói sua aprendizagem através da interação com o ambiente físico, social e cultural por meio do processo da educação.

A aprendizagem envolve um sujeito ativo que, mediado pelo mundo físico e social vai construindo sua aprendizagem num processo histórico. O desenvolvimento e a aprendizagem estão interligados e o fator aprendizagem estimula a maturação. OLIVEIRA (2012), aponta que para Vygotsky, a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana sendo “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky, 1984, p. 101 apud OLIVEIRA, 2012, p. 55). Segue afirmando que:

O percurso de desenvolvimento do ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural, não ocorreriam (OLIVEIRA, 2012, p. 56).

Logo, compreendemos que para Vygotsky o desenvolvimento do indivíduo é extremamente motivado pelo processo de aprendizagem, ou seja, é o aprendizado que impulsiona o desenvolvimento. Assim, as características inatas do ser humano são condição para o seu desenvolvimento, mas não são suficientes, pois não possuem força motora em relação a esse desenvolvimento. Nas palavras de MELLO (2004, p. 142):

Na ausência com da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano, não correrá. Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento.

Temos que na visão de Vygotsky, a aprendizagem desempenha um importante papel, entendida como um processo que sempre inclui relações entre os indivíduos. São essas relações interpessoais mediatizadas entre os sujeitos que favorecem a construção dos processos psicológicos tipicamente humanos. De acordo com OLIVEIRA (2012, p. 56), do mesmo modo que o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre o indivíduo e o meio”. Pelo contrário, o indivíduo a partir de sua relação com o outro, está sempre contestando e contrastando aquilo que lhe é dirigido. É neste processo dialético de troca com o outro que o indivíduo se apropria dos conhecimentos e da cultura. Nesta apropriação, a atividade psíquica interna, se origina na atividade externa por meio do processo de internalização. Assim, a aprendizagem, na teoria de Vygotsky, acontece numa relação histórica do sujeito em que as experiências vividas e suas relações com o outro, constroem continuamente o indivíduo. Esse sujeito sociocultural converte o mundo exterior em mundo interior, psicológico e pessoal.

Vygotsky propõe que os processos mentais superiores têm sua origem em processos sociais, e que essa conversão das relações sociais em funções psicológicas se dá pela mediação, que por seu turno, inclui o uso de instrumentos e signos, produzidos social e culturalmente que posteriormente serão internalizadas pelo indivíduo caracterizando uma ação essencialmente humana. De acordo com REGO (2012, p. 50), compreender a questão da mediação que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de

fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.

Entendemos a mediação como o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, onde a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Vygotsky identifica dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: “o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos, e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas” REGO (2012, p. 50).

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho. Para Vygotsky os instrumentos são criações humanas que auxiliam no processo de significação do meio de cultura, assim como potencializam as ações humanas em todos os momentos de nossa vida. Os signos são instrumentos internos, que servem para nos comunicarmos uns com os outros, assim como para categorizarmos e organizarmos o mundo. Assim temos que a linguagem falada, os gestos, a escrita, a linguagem matemática são exemplos de signos que se organizam em sistemas simbólicos que nos ajudam a compreender melhor o mundo em que vivemos (GOURLAT, 2010, p. 55).

É a partir da mediação pelos instrumentos que o homem lida com a realidade de uma forma indireta, ampliando suas possibilidades de ação sobre o mundo. O signo é designado por Vygotsky (1984) como o “instrumento psicológico”. Tudo o que o homem utiliza para representar, lembrar ou tornar presente o que está ausente constitui um signo: os símbolos, as palavras, os desenhos etc. Ele age como um instrumento da atividade psicológica de modo semelhante ao papel de um instrumento no trabalho. Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, sendo sua função provocar mudanças nos objetos. Os signos, por sua vez, são orientados para dentro do indivíduo, promovem o controle de ações psicológicas, seja do ponto de vista do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas para os processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos.

Para Vygotsky (1984) o signo é uma marca externa auxiliar para as tarefas que exigem memória e atenção. Tal como os homens historicamente criam e usam instrumentos na sua relação com a natureza, com o fim de transformá-la e dominá-la, assim também criam e usam, no curso da história, os signos – a linguagem, a

escrita, os números – pelos quais internalizam a cultura e se tornam capazes de agir como sujeitos históricos produtores de cultura. A linguagem desempenha aqui um papel essencial por ser constituidora da consciência e organizadora da ação humana. Segundo Vygotsky (1984 apud REGO, 2012, p. 63), a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas (VYGOTSKY, 1984, p. 31).

Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem surge como aspecto simbólico fundamental no desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem.

É através da linguagem que o ser humano expressa sua afetividade, seus desejos, vontades e emoções. Através da linguagem a criança incorpora o vocabulário relacionado aos objetos, às operações motoras e mentais numa mediação simbólica que tornará possível as funções psicológicas superiores. Diante deste contexto, a teoria histórico-cultural postulando conceitos formulados por Vygotsky (1984) como: instrumentos, signos e mediação vem contribuir para o pensamento e a reflexão sobre os processos educativos presentes nas escolas, especificamente nas escolas de educação infantil do Município de Suzano.

3.2 A teoria histórico-cultural e a linguagem escrita na Educação Infantil

A teoria histórico-cultural possibilita percebermos que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. MELLO (2007) apontando os estudos de LEONTIEV (1978) nos lembra que:

Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade (LEONTIEV, 1978, apud MELLO, 2007, p. 88).

Esse processo, denominado processo de humanização é, portanto, um processo de educação. As implicações pedagógicas dessa nova concepção de ser humano e de como se dá seu desenvolvimento revolucionam o pensar e o agir educacionais e principalmente subsidiam novas orientações quanto a organização de práticas voltadas para o máximo desenvolvimento humano na infância e, também, possibilitam uma crítica de práticas equivocadas existentes na Educação Infantil, especificamente no trabalho de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. A perspectiva histórico-cultural revela que muitas práticas educativas vigentes na educação infantil, se sustentam em concepções superadas acerca da relação entre educação e desenvolvimento, o que conduz a equívocos que empobrecem o desenvolvimento em nome de garantir a antecipação de aprendizagens próprias da escola de Ensino Fundamental.

Para MELLO (2007) a creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 06 (seis) anos:

Pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente (MELLO, 2007, p. 85).

No entanto, os estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural apontam como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o “respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar” (MELLO, 2007, p. 85).

Porém, o que temos observado nas instituições da educação infantil é um processo de encurtamento da infância que se revela em práticas equivocadas de antecipação de relações e expectativas típicas do trabalho educativo com as crianças no Ensino Fundamental, principalmente no que tange ao trabalho com a linguagem escrita. MELLO (2014) aponta que “muito do que temos feito com a educação das nossas crianças pequenas na escola da infância e mesmo no ensino fundamental, especialmente no que concerne à aquisição da escrita, carece de uma base científica”. Neste sentido, a teoria-histórico cultural pode trazer elementos que nos ajudem a compreender o processo de aquisição da escrita, bem como as condições de sua apropriação pelas crianças até os 06 (seis) anos de idade.

VYGOTSKY (1995, apud MELLO, 2014, p. 23) “já criticava os processos de introdução das crianças no universo da escrita. Tal crítica permanece atual para muitas realidades escolares brasileiras: ensina-se as crianças a traçar as letras, mas não se ensina a linguagem escrita. Criticava, com isso, o ensino do mecanismo da escrita antes da compreensão de sua função social”.

Nas palavras de MELLO (2014), Vygotsky queria dizer que:

Na forma como em geral apresentamos a escrita para a criança, o ensino do mecanismo prevalece sobre a utilização racional, funcional e social da escrita. Criticava o fato de que em seu tempo, e também ainda hoje, de maneira geral, o ensino da escrita se baseia em um conjunto de procedimentos artificiais que exigem enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno e, devido a tal esforço, o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo enquanto a linguagem viva passa a um plano, posterior (MELLO, 2014 p. 23).

Considerando os postulados de Vygotsky, caberia à escola inserir a criança nas funções sociais da língua escrita em toda a sua diversidade de estilo, finalidades e manifestações.

A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil enfatiza que as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. As diretrizes alertam quanto ao predomínio de práticas equivocadas de alfabetização na educação infantil:

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. 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 que se pode dizer é que 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. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, 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 (BRASIL. DCNEI, 2013, p. 93).

No entanto, no dia-a-dia das instituições nota-se que professores e professoras ainda se perguntam se a pré-escola deve alfabetizar ou não, mesmo

que essa questão já tenha sido bastante discutida. Em artigo intitulado “Alfabetização na Pré-escola: Exigência ou Necessidade”, (ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. 1985), procuram discutir esta questão e demonstram que de modo geral, são os pais que vinculam a pré-escola ao início da escolarização. Para estes, a pré-escola é o lugar onde deve ser iniciado o ensino da leitura e da escrita e esta cobrança de certa forma, conduz a prática dos professores. Mas se por um lado existe a exigência do ensino da leitura e da escrita na pré-escola por parte das famílias, esta questão ainda não está clara para muitos educadores, principalmente tratando-se de crianças das classes populares. As autoras consideram 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 em construção (ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. 1985)

Dessas afirmações, depreendemos que o processo de inserção da linguagem escrita na educação infantil é um tema complexo que apesar de antigo ainda suscita dúvidas e incertezas entre os professores desta etapa da escolarização. Sobretudo na educação escolar, a escrita ainda ocupa um lugar muito restrito em comparação com o enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento cultural da criança. VYGOTSKY (1995, p. 45) já nos alertava que “o ensino da escrita se apresentava com um sentido prático restrito. À criança era ensinada a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não se lhe ensinava a linguagem escrita. O mecanismo da leitura era enfatizado a tal ponto que a linguagem escrita, como tal, ficava esquecida, razão pela qual o ensino do mecanismo da escrita e da leitura prevalecia sobre a utilização racional desse mecanismo”.

As pesquisas de FERREIRO e TEBEROKY (1999), demonstram que a escola, como instituição, deve apresentar a língua escrita para a criança, como um objeto sobre o qual ela possa atuar, sem a preocupação inicial com detalhes ou treinamentos desnecessários. Em seus estudos FERREIRO (2011), alerta que:

As crianças a partir de seus quatro anos, têm, basicamente, noções das funções da escrita – para nomear, identificar, mostrar, indicar, informar, comunicar, mas esta noção é muitas vezes truncada pela maneira como a escrita é apresentada na escola (FERREIRO, 2011, p. 22).

No entanto, o que temos observado é que a escola ainda considera que o processo de alfabetização deve ser baseado na associação de estímulos visuais e auditivos, valendo-se apenas da memorização como recurso didático, onde o nome da letra é associado à forma visual, as sílabas são soletradas de cor e com elas se formam palavras isoladas fora do contexto, exaurindo neste processo a função social da escrita. Se considerarmos que a escrita representa a fala, que, por sua vez, representa a realidade, iremos constatar que a escrita é uma representação de segunda ordem.

Para que sua aquisição se dê de forma efetiva, no entanto, é preciso que o nexos intermediário - representado pela linguagem oral - desapareça gradualmente e a escrita se transforme em um sistema de signos que simbolizem diretamente os objetos e as situações designadas (MELLO, 2014, p. 23).

Sob esta perspectiva, o domínio desse sistema de signos que é a linguagem escrita não pode se dar por via mecânica, de forma artificial. Para Vygotsky, a aquisição da escrita é resultante de um longo processo do desenvolvimento das funções superiores que se inicia na criança através do gestos e que nós, adultos, atribuímos um significado. Segundo MELLO (2014, p. 24), “entre o gesto e o signo escrito dois elementos interpõem-se: o desenho e o faz de conta”. Ao longo da idade pré-escolar esses elementos vão ajudando a criança a tornar mais elaborado o modo de utilizar as diversas formas de representação.

Assim, a representação simbólica no faz de conta e no desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita: “desenho e faz de conta compõem uma linha única de desenvolvimento que leva do gesto – a forma mais inicial da comunicação – às formas superiores da linguagem escrita” (MELLO, 2014, p. 25). Desde modo, a representação simbólica da criança por meio do desenho e do faz de conta coloca-se como uma etapa anterior de forma de linguagem que leva à linguagem escrita.

MELLO (2010) aponta, com base em LEONTIEV, (1978b. p. 214) que o sentido que a criança aprende a atribuir à linguagem escrita em seus primeiros contatos com a escrita é o que condiciona a formação de seus motivos de estudo.

Para a autora, numa sociedade letrada como a nossa, a criança pode encontrar-se muito cedo com a escrita. Encontra-se com “um sistema de significados já preparado, historicamente conformado, que vai assimilando da mesma forma como vai dominando um instrumento, esse portador material do significado”.

É importante lembrarmos que a criança, ao se apropriar da linguagem desde a oralidade produz cultura. Como um sujeito de direitos, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas, estabelece uma relação crítica com a tradição cultural em que está inserida. Em seu contato com diferentes linguagens a criança enfrenta desafios para compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente e desde muito cedo, se interessa pelo funcionamento da linguagem escrita.

Os estudos da psicogênese da leitura e da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) nos mostraram como as crianças formulam hipóteses para explicar o funcionamento desse sistema, sobretudo porque elas se interessam em conhecê-lo e desejam dele se apropriar. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos atestando, assim o seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

JOLIBERT e SRAÏKI (2008), também afirmam que as crianças desde muito pequenas vivenciam experiências com a escrita.

Na escola, aprender a ler e escrever é, antes de mais nada, desde o princípio, isto é, desde a educação infantil, “viver em textos”, aprender a reconhecer e a utilizar todo tipo de escritos e a frequentar regularmente o universo da literatura infanto-juvenil; é praticar desde o início, “de verdade”, a leitura-compreensão e a produção-comunicação no contexto de projetos pessoais ou coletivos; é fazer com que cada criança aprenda a construir a significação de um texto dado, para ler ou escrever, apoiando-se sobre a aprendizagem de estratégias diversificadas, a identificação de processos e de operações mentais pertinentes e o tratamento de índices de natureza diversa (JOLIBERT; SRAÏKI, 2008, p. 55).

Segundo Vygotsky, (1988, p.143 apud REGO, 2012, p. 69), o aprendizado da escrita, esse produto cultural construído ao longo da história da humanidade, é entendido como um processo bastante complexo que é iniciado para a criança “muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras”.

Contudo, mesmo diante desses apontamentos, ainda observamos que a linguagem escrita não tem sido adequadamente compreendida na Educação Infantil. Vygotsky, na década de 30, já criticava a forma de apresentação da escrita para as crianças, quando tal apresentação partia de seu aspecto técnico, enfatizando inicialmente a relação entre letra e som, quando o domínio da linguagem escrita exige, como condição inicial para a formação da atitude leitora, a compreensão da relação entre texto e mundo real ao qual o texto se reporta.

Para (VYGOTSKY, 1995, p. 149) aos escolares não se ensinava a linguagem escrita, mas sim a traçar as palavras e, por isso, a sua aprendizagem não ultrapassava os limites da ortografia e caligrafia tradicionais. Nas palavras de (Vygotsky, 1995, p. 149):

Isso se explica, em primeiro lugar, por razões históricas, pelo fato justamente de que a pedagogia prática, apesar da existência de numerosos métodos de ensino da leitura e da escrita, não elaborou, ainda, um sistema de ensino da linguagem escrita suficientemente racional, fundamentado científica e praticamente. Assim, a problemática desse ensino permanece sem solução até hoje. Diferentemente do ensino da língua oral, à qual a criança se integra por si mesma, o ensino da língua escrita se baseia em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, devido a que se converte em algo independente, em algo que se basta a si mesmo; a linguagem escrita viva passa a um plano secundário. Nosso ensino da escrita ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar piano. Com essa abordagem, o aluno desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, mas não o introduzem na natureza da música (VYGOTSKY, 1995, p. 149).

A partir das contribuições de Vygotsky, compreendemos que o trabalho com a linguagem escrita com as crianças da educação infantil não pode ser uma prática mecânica, desprovida de sentido e centrada na decodificação de sinais gráficos.

Recorrendo aos estudos de MELLO (2010), constatamos que na relação que estabelece com a linguagem escrita por meio das experiências vividas, a criança vai construindo para si um conceito sobre a escrita. Esse sentido é condicionado pelo lugar que ela própria e igualmente a escrita ocupa nessas situações. Conforme (LEONTIEV, 1978, apud MELLO, 2010, p. 3), “o sentido consciente, psicologicamente concreto, é criado pela relação objetiva, que se reflete na mente do sujeito, daquilo que o impulsiona a agir com aquilo para o que está orientada

sua ação como resultado imediato desta”. Em outras palavras, o sentido expressa a relação do motivo da atividade com a finalidade imediata da ação.

Segundo MELLO (2010, p. 4), o sentido da escrita é produzido de acordo com a maneira como as crianças percebem e vivenciam as situações em que entram em contato com a escrita e esse sentido orientará sua relação com a escrita e o conjunto de tarefas escolares que envolvem o exercício da linguagem escrita.

REGO (2012, p. 104), reforça que a escola, por oferecer conteúdo e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. Justamente por isso, representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual.

Entendemos então, que cabe à escola, enquanto agência educativa, que desempenha o papel de oferecer conteúdo e desenvolver modalidades de pensamentos específicos advindos da curiosidade da criança, apresentar a escrita como o produto de uma prática histórica, um poderoso instrumento nas ações sociais, e não como um objeto em si, importante somente dentro da escola, quase sacralizado. Sob esta perspectiva, compreender a linguagem escrita como um instrumento cultural complexo implica em rever as formas de apresentação da linguagem escrita para as crianças almejando a formação de verdadeiros leitores e produtores de texto.

Neste sentido, vale retomarmos as ideias de Vygotsky, (1995, apud MELLO, 2010, p.3) ao afirmar que:

A escrita compreendida como instrumento cultural, desempenha enorme papel no processo de desenvolvimento cultural da criança, seja pelo acesso que possibilita à experiência cultural da humanidade, seja pelas funções psíquicas superiores reproduzidas em sua apropriação (Vygotsky, 1995, apud MELLO, 2010, p.3).

Ao tomarmos como pressuposto que a linguagem escrita, entendida como expressão é um dos elementos com os quais as crianças interagem e buscam dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar, sua apropriação deve possibilitar a inserção e a participação da criança em diversas práticas sociais.

Logo, defendemos que o ensino da linguagem escrita não pode estar desvinculado de atividades que valorizem a sua função social. A criança precisa usar a escrita em situações reais, colocar-se como protagonista deste processo se apropriando e participando da cultura escrita. A partir disso, as contribuições de Vygotsky quanto a aquisição da linguagem escrita, nos ajudam a compreender que o ensino deste objeto do conhecimento na Educação Infantil não deve ser embasado em práticas que antecipam modelos tradicionais do Ensino Fundamental.

A teoria histórico-cultural nos mostra que o trabalho educativo se constitui como atividade intencional, voltado para o fim de dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo, diferentemente das formas espontâneas de educação. MELLO (2003) corrobora quando explica que:

A educação pode cumprir mais efetivamente seu papel de formar cada novo ser humano, tendo como referência as máximas possibilidades de desenvolvimento das qualidades humanas criadas ao longo da história quando se faz intencional, ou seja, quando, já no início do processo, projeta como ideia o ser humano em suas máximas possibilidades como a finalidade do trabalho educativo (MELLO, 2003, p. 34).

Nesta perspectiva, o professor desempenha um importante papel, pois é ele quem vai mediar a relação da criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas, de suas capacidades humanas. Daí a importância do professor, em dirigir intencionalmente o processo educativo. O professor, de forma intencional, deve planejar um ambiente onde a criança desenvolva suas capacidades intelectuais e mentais, onde a aprendizagem se dê a partir da interação entre o meio e o outro, onde se crie novas possibilidades. É assim que o ensino da linguagem escrita deve respeitar a criança como produtora de cultura, centro do processo educacional, desenvolvendo situações em que a linguagem escrita seja fonte das interações e de promoção da reflexão sobre a própria linguagem.

Assim, o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve ser pensado à luz das especificidades da infância, ser parte constitutiva das interações entre os participantes e dos seus processos e estratégias interpretativas, ato significativo, onde as crianças possam utilizá-las em suas interações. Compreendemos então, que não basta somente a apresentação da linguagem escrita à criança, de forma que esta, memorize através de exercícios repetitivos e

mecânicos as combinatórias das letras. Se a criança aprende por *sua* atividade, a mediação deve se caracterizar por permitir à criança que atue sobre esse objeto, de forma adequada, planejada e intencional. A ação da criança deve se constituir em uma atividade, ou seja, deve fazer sentido para ela.

No entanto, acertadamente DRUZIAN (2012, p. 273) afirma que “relacionar a temática da alfabetização às práticas e às concepções dos docentes de educação infantil é levantar uma discussão séria e importante”.

Destarte, ao analisarmos a prática pedagógica de qualquer professor percebemos que por trás de suas ações há sempre um conjunto de ideias basilares. Assim, para compreendermos a ação do professor é preciso analisá-la com o objetivo de desvelar aspectos que revelam concepções acerca do processo de aprendizagem, dos caminhos pelos quais a aprendizagem acontece e de como deve ser o ensino.

Como já exposto neste trabalho, atuando como professor da educação infantil da Rede de Ensino do Município de Suzano percebo questionamentos quanto à prática pedagógica referente ao ensino da linguagem escrita, especialmente para as crianças que frequentam a etapa final desta parte da educação básica.

Muitos são os discursos provenientes das professoras sobre a alfabetização das crianças. Discursos divergentes e conflituosos evidenciam a falta de clareza dessas professoras quanto às fundamentações teóricas das práticas pedagógicas que realizam em sala de aula. Expõem, ainda, a indefinição dos docentes sobre o que seja e como deveria ser o trabalho com a linguagem escrita. Nessa conjuntura, o próximo capítulo tem por objetivo apresentar o contexto amplo em que esta pesquisa foi desenvolvida, os sujeitos participantes, professoras de educação infantil que atuam com crianças de 05 (cinco) anos, bem como descrever os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta de dados.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira parte, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados e informações. Na segunda

parte, apresentamos o Município de Suzano, localizado no Estado de São Paulo, a Rede Municipal de Ensino e os sujeitos da pesquisa, docentes da Educação Infantil.

4.1 A opção metodológica da pesquisa

Em termos metodológicos, a presente pesquisa constitui uma investigação qualitativa. Para tanto, foram consideradas as características apontadas por LÜDKE e ANDRÉ (1986), que coincidem com o tipo de pesquisa pretendida. LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 11-13) propõem cinco características básicas que configuram o estudo na abordagem qualitativa. A saber:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; o que atende aos objetivos dessa pesquisa;
2. Os dados e coletas de dados são predominantemente descritivos; o que dá liberdade para buscar informações em fontes variadas;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: isto permite investigar o problema por meio dos procedimentos dos professores e pelas interações ocorridas na sala de aula;
4. O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida, são focos de atenção especial pelo pesquisador; 'detalhes', muitas vezes aparentemente insignificantes, podem contribuir com ricas informações sobre as "perspectivas dos participantes";
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo; não existe uma preocupação em buscar evidências apenas para se confirmar hipóteses previamente estabelecidas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Feita a opção por esta abordagem e tendo em vista o problema e os objetivos estabelecidos nesta investigação, acreditamos que em termos metodológicos, o tipo de pesquisa mais adequado na condução da presente investigação é a pesquisa ação. Segundo FRANCO (2005), se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática.

A pesquisa-ação, também conhecida como pesquisa participante, é uma opção metodológica em que o pesquisador convive, no campo da investigação, com os sujeitos pesquisados, buscando, com eles, detectar os problemas e as possíveis soluções. Desta forma, o pesquisador pretende intervir na realidade, fazendo as coisas acontecerem, para compreender o que realmente acontece e como acontece. De acordo com FRANCO (2005), no Brasil, há pelo menos três conceituações diferentes para a pesquisa ação:

- a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;
- b) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica;
- c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica (FRANCO, 2005, p. 485-486).

Ainda de acordo com FRANCO (2005), a pesquisa-ação tem sido utilizada como uma estratégia para o desenvolvimento de professores de modo que eles possam aprimorar suas práticas ou encontrar soluções compartilhadas para problemas comuns. Assim, considerando os conceitos apresentadas acima, acreditamos que a presente pesquisa atende às características descritas no item “b”. Nossa investigação, partindo de uma realidade concreta, procura compreender o problema inicialmente exposto, valorizando a construção cognitiva das experiências dos sujeitos envolvidos e projetando mudanças para a melhoria de suas práticas, assumindo o caráter de criticidade que define a pesquisa-ação.

4.1.1 Os instrumentos e técnicas da coleta de dados

Dada a complexidade do tema, delimitamos a investigação a dois instrumentos e procedimentos de pesquisa: o questionário semiestruturado (com perguntas fechadas) e a técnica do Grupo Focal (GF).

A coleta de dados para esta pesquisa se desenvolveu em dois momentos distintos. No primeiro momento, aplicamos um questionário elaborado com perguntas fechadas (Apêndice A). O uso deste instrumento justifica-se, pois acreditamos que quando se pretende entender o trabalho desenvolvido pelos professores no tocante à linguagem escrita e ampliarmos nossa visão dos caminhos profissionalizantes trilhados pelos mesmos é pertinente buscarmos dados sobre as características da formação desses profissionais.

Assim, optamos por considerar no roteiro (Apêndice A), questões que levantassem informações referentes à formação dos sujeitos pesquisados.

Posteriormente, fundamentando-se em GATTI (2012) utilizamos a técnica do Grupo Focal (GF), detalhada adiante.

Um grupo focal (GF) pode ser definido como:

Um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica rápida e de baixo custo para avaliação e obtenção de dados e informações qualitativas, fornecendo aos gerentes de projetos ou instituições uma grande riqueza de informações qualitativas sobre o desempenho de atividades desenvolvidas, prestação de serviços, novos produtos ou outras questões (GOMES; BARBOSA, 1999).

Pesquisas apontam que no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada. Em geral, podemos caracterizar essa técnica como derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social. Segundo Powell e Single (1996, p. 449 apud GATTI, 2012, p. 7), um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Kitzinger (1994, p. 103 apud GATTI, 2012, p. 7), diz que o grupo é “focalizado”, no sentido de que envolve algum tipo de atividade coletiva, como assistir a um filme e conversar sobre ele, examinar um texto sobre algum assunto ou debater um conjunto particular de questões. De acordo com Morgan e Krueger (1993, apud GATTI, 2012, p. 9), a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários.

Deste modo, o objetivo principal de um grupo focal é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão e apoia-se no desenvolvimento das entrevistas grupais (Bogardus, 1926; Lazarsfeld, 1972). A diferença recai no papel do entrevistador e no tipo de abordagem. O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, didática, ou seja, com cada membro.

Ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema (GONDIM, 2003, p. 151):

Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo (GONDIM, 2003, p. 151).

GATTI (2012), considera a viabilidade e eficácia do uso do grupo focal em detrimento de outras técnicas de pesquisa, ao afirmar que “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” e nesta perspectiva, aponta que:

No uso da observação, depende-se da espera que as coisas aconteçam e o tempo para isso pode ser bem estendido. Comparado à observação, um grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto. O tema e o roteiro das questões ajudam nisso. Comparado à entrevista individual, ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados. Quanto ao uso de questionários, o grupo focal, ao propiciar a exposição ampla de ideias e perspectivas, permite trazer à tona respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem à resposta (GATTI, 2012, p. 9-10).

Portanto, o uso do grupo focal como técnica para a coleta de dados se justifica, pois, ainda de acordo com GATTI (2012):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações, reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2012, p. 11).

E ademais, considerando os objetivos deste trabalho, a técnica do grupo focal, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, “permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (GATTI, 2012, p. 11).

4.2 O Contexto da Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no município de Suzano⁷, localizado no Estado de São Paulo. Apresentamos a seguir aspectos importantes referentes à caracterização deste município, bem como a constituição de sua rede de ensino.

Desde o século XVI já era conhecido o local onde hoje está situado o município de Suzano. Incurções a caça de índios ou de ouro já aconteciam com pessoas vindas do Litoral de São Vicente. Depois, já com os povoados de São Paulo de Piratininga, São Miguel Paulista e Itaquaquecetuba, a região foi se tornando mais conhecida.

Em documentos de delimitação da Vila depois conhecida por Mogi das Cruzes, de 1663, já era citada uma “Estrada Real do Guaió”, por onde passariam todos os que viessem do Litoral ou de São Paulo para essa Vila. Essa estrada deveria passar ao sul da atual sede do município de Suzano, percorrendo passagem entre os rios Guaió e Taiaçupeba Mirim. Nessa região foram descobertos veios de ouro, que adquiriram significativo relevo, sendo no tempo consideradas as lavras auríferas mais importantes da Capitania.

Nesse percurso da Estrada Real do Guaió, próximo à cabeceira do rio Taiaçupeba Mirim, uma paragem foi conhecida desde os fins do século XVII. O local passou a receber mais gente e se tornou um núcleo populacional conhecido por Taiaçupeba. Na segunda metade do século XVIII foi identificada na comunidade a liderança do rico proprietário Antônio Francisco Baruel. É dessa época que o local, antes conhecido por Taiaçupeba passou a ser denominado pelo sobrenome de seu mais importante proprietário, Baruel. Cerca de um século depois esta família teria desaparecido da região, porém ficaria para sempre designados como donos deste local. A comunidade do Baruel aguardou na segunda metade do século XIX a passagem da estrada de ferro. Com um movimento crescente de treze casas comerciais no local, conseguiu a instalação da primeira escola da região, uma classe de meninos, junto à Capela de Nossa Senhora da Piedade, em 28 de março de 1870. Contudo, o início da construção da ligação ferroviária entre Rio de Janeiro

⁷ Dados obtidos em consulta ao documento Plano Municipal de Educação Diagnóstico 2015/2025. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Plano Municipal de Educação – Município de Suzano/ SP, 2015-2025. Disponível em: < <http://suzano.sp.gov.br/web/educacao/plano-municipal-de-educacao/>>. Acesso em 10 de ago. 2015.

e São Paulo dado pela Companhia Ferrocarril em 1873 provocou uma alteração radical e definitiva do centro populacional daquela comunidade. O trecho ferroviário entre São Paulo e Mogi das Cruzes foi então inaugurado em 6 de novembro de 1875, com uma primeira parada na região de Guaianases. Bem no centro dos oito quilômetros de ferrovia que cortam o atual território de Suzano, entre os rios Guaió e Taiaçupeba Açu, conhecido como Campos de Mirambava, foi construída uma segunda parada para o embarque de lenha. Essa parada foi chamada de Piedade, em razão da proximidade, uns dez quilômetros ao sul, e dada a importância do vilarejo de Baruel, com sua Capela à Nossa Senhora da Piedade. É junto à Parada Piedade que o jovem feitor da ferrovia Antônio Marques Figueira construiu sua casa, a primeira do local, terminada em 22 de maio de 1885. Figueira juntou-se a outros proprietários da região, o Major Francisco Pinheiro Froez, dono das Fazendas Boa Vista e Revista, ao Major Guilherme Boucault, líder político de Mogi das Cruzes, e ao Conde João Romariz, proprietário da fazenda que se localizava onde hoje é o bairro da Vila Amorim. Visavam fundar um arruamento junto à Parada Piedade. Romariz fez o desenho da futura “Vila da Concórdia”, que foi aprovada em 11 de dezembro de 1890, pelo novo Governo Republicano. Em 11 de abril de 1891, depois da encampação da Ferrocarril pela Estrada de Ferro Central do Brasil, o povo local conseguiu que no lugar da sua humilde Parada fosse inaugurada a Estação Piedade. Em 1894 foi inaugurado o Posto Telegráfico. Entrando no século XX, a estaçõzinha de madeira já mostrava sinais de sua precariedade. Os trens já não mais demandavam lenha. O povo temia o pior, a desativação da estação. Os líderes locais então solicitaram ao engenheiro da ferrovia residente em Mogi das Cruzes que construísse uma estação de alvenaria. Assim, o engenheiro Joaquim Augusto Suzano Brandão autorizou a construção, que em 22 de dezembro de 1907, teve em sua homenagem, a placa trocada de Piedade para Suzano. Mas só foi em 11 de dezembro de 1908, dezoito anos depois da Fundação, que a Vila passou a chamar-se definitivamente Suzano. Como seu crescimento foi natural, em 17 de dezembro de 1919, pela Lei Estadual nº 1.705, promulgada pelo então presidente do Estado, Dr. Altino Arantes, a Vila de Suzano se tornou Distrito de Mogi das Cruzes. Mas o ato oficial de instalação só veio a ocorrer efetivamente em 4 de maio de 1920, depois da nomeação três dias antes, do subprefeito Antônio José da Costa Conceição.

A criação da Paróquia de Suzano, apesar da tradição religiosa de seu povo, só veio a se concretizar em 8 de dezembro de 1940, por decisão do arcebispo de São Paulo dom José Gaspar de Affonseca e Silva. No entanto só depois de muita luta e determinação de seus líderes é que foi finalmente conseguida a sua autonomia. Ela viria a ocorrer apenas em 24 de dezembro de 1948, com a promulgação da lei Estadual nº 233, assinada pelo então governador do Estado, Dr. Adhemar de Barros. As eleições para os primeiros vereadores e prefeito foi realizada em 13 de março de 1949. A posse deles foi realizada no Cine Suzano, localizado então na Praça João Pessoa, em 2 de abril de 1949. Essa foi a data escolhida posteriormente para as comemorações de aniversário da cidade.

A criação da Comarca de Suzano ocorreu pela Lei Estadual nº 5.285, sancionada em 31 de dezembro de 1958, mas promulgada apenas em 18 de fevereiro de 1959, pelo então governador do Estado, Dr. Jânio da Silva Quadros. Mas a sua instalação só ocorreria em 25 de maio de 1962, sendo seu primeiro magistrado o Dr. José Dourador. Inicialmente, a Comarca era constituída pelos Municípios de Poá, Ferraz de Vasconcelos e Itaquaquecetuba. No início do século XX começaram a chegar os imigrantes japoneses em Suzano, e até hoje a colônia mantém suas tradições, envolvida em todos os setores da sociedade.

Em termos de localização, o Município de Suzano situa-se a 45 Km da cidade de São Paulo, inserido na Bacia Hidrográfica do Alto Tietê-Cabeceiras. Essa região constitui-se importante área de preservação de mananciais e reservatório de água. Juntos, os 11 municípios inseridos nesta bacia compõem uma extensão territorial de 292,60 hectares, sendo que apenas 120,3 hectares estão disponíveis para urbanização intensiva, estando a maior parte do território protegido por leis ambientais estaduais. Suzano destaca-se com 73% do seu território inserido na Área de Proteção aos Mananciais e 7% do município inserido na Área de Proteção Ambiental (APA) da Várzea do Rio Tietê, conforme Lei Estadual nº. 5598/87, regulamentada pelo Decreto Estadual nº. 42.837/98.

Figura 1- Mapa de Localização do Município de Suzano



Fonte: IBGE 2014.

A circulação de pessoas e mercadorias em Suzano está intrinsecamente relacionada com os demais municípios da região do Alto Tietê e, principalmente, com a cidade de São Paulo. A cidade faz divisa com vários Municípios como o de Mauá, Ribeira Pires, Braz Cubas, Itaquaquecetuba, Mogi das Cruzes, Poá, Ferraz de Vasconcelos. As unidades intermediárias que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE adota, entre os setores censitários e o município, estão os distritos. Segundo esta divisão, o município é dividido em três distritos: Centro, Boa Vista e Palmeiras. As principais incongruências se dão nos limites entre os bairros do centro e os bairros de Palmeiras. Enquanto popularmente é chamado de distrito de Palmeiras todos os loteamentos inseridos na Área de Proteção aos Mananciais, na parte sul do município, o IBGE limita estes dois distritos a partir do Rio Taiacupeba, que atravessa e divide os loteamentos do sul.

Com extensão territorial de 205 (duzentos e cinco) quilômetros quadrados e uma população estimada de 273.854 habitantes, de acordo com o Censo SEADE 2014. Sua localização com facilidade de acesso às rodovias Ayrton Senna, Índio Tibiriçá (SP-31) e Henrique Eroles (SP-66), e não muito distante do Rodoanel, coloca o município em condição privilegiada pela proximidade com os Portos de Santos e São Sebastião, aeroporto de Cumbica, além de cidades e regiões economicamente fortes, como o Vale do Paraíba, parte do Grande ABC, Capital e Guarulhos (SP). As duas ferrovias, uma de transporte de passageiros e outra de

carga, são importantes nessas interligações e ajudam a reforçar o papel economicamente importante que Suzano vem desempenhando para o desenvolvimento da região do Alto Tietê.

Através do trem metropolitano – CPTM – o município é atendido pela linha que parte da Estação da Luz, centro de São Paulo até a estação Estudantes, no município de Mogi das Cruzes (linha E Luz – Estudantes). Por essa linha são transportados diariamente 339.000,000 passageiros, que percorrem uma extensão de 50,8 km. O trecho desta linha que vai da estação da Luz até a Estação Guaianases é atendido pelo Expresso Leste e por um trem convencional em paralelo. Os outros 26,8 km (Estação Guaianases – Estação Estudantes) são atendidos somente pela linha convencional de trem. O transporte de cargas é feito pela concessionária MRS Logística com destaque para o Porto Seco de Suzano administrado pela Companhia Regional de Armazéns Gerais e Entrepostos Aduaneiros (Cragea). Um dos maiores desafios regionais está justamente em conciliar o desenvolvimento urbano e econômico da região com sua característica de singular importância ambiental para o estado de São Paulo e principalmente para a Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), utilizando meios para alavancar o desenvolvimento da região sem, contudo, prejudicar a preservação ambiental, utilizando essa característica como viés de desenvolvimento para todos os municípios e sua população.

Atualmente a atividade industrial caracteriza-se como o principal setor econômico da região, contando com uma atividade bastante diversificada e empresas atuando em praticamente todos os segmentos industriais, produzindo uma enorme variedade de produtos. Essa atividade gera 160.079 empregos diretos e participa com a maior parte dos R\$ 1,36 bilhões arrecadados com o Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) na região. Vale destacar que, mesmo com a forte presença de grandes indústrias, a atividade industrial está mais caracterizada pelas pequenas e microempresas, que representam 92,7% das indústrias instaladas na região.

No contexto regional o município destaca-se como o 4º (quarto) maior em número de habitantes. Dentre as atividades econômicas o destaque vai para a indústria, uma vez que o município conta com 325 estabelecimentos industriais,

também em 4ª (quarta) posição, mas em número de empregos neste setor já alcança o 2º (segundo) maior índice.

Em relação ao comércio e serviços Suzano mantém uma posição mediana se comparada aos demais municípios da região, com números absolutos menores apenas que Mogi das Cruzes. A atividade agrícola, embora com atividade mais forte nos municípios da região Leste, principalmente em Mogi das Cruzes e Biritiba Mirim, constitui-se em importante atividade econômica geradora de emprego e renda na região. Destaca-se o Alto Tietê como principal região do Cinturão Verde de São Paulo, sendo o maior polo de produção de hortaliças, frutas e flores do país, contando com aproximadamente 3.500 produtores rurais que geram 120.000 postos de trabalho diretos e indiretos.

Suzano desempenha um papel economicamente importante na região, principalmente em relação aos municípios de Ferraz de Vasconcelos, Poá, Itaquaquecetuba e Ribeirão Pires, contando com centros comerciais e de prestação de serviços mais ativos e diversificados. Além do centro consolidado há os sub-centros nos Distritos de Boa Vista e Palmeiras. Ainda que exista certa polarização em relação a alguns municípios deve-se destacar a dependência econômica em Suzano em relação à capital, envolvendo principalmente o setor de serviços e empregos de maneira geral. O fluxo e trânsito de população são maiores entre a capital e o município do que propriamente entre os municípios do Alto Tietê, uma vez que a demanda por serviços e empregos locais também não é suficiente para a população residente na Bacia do Alto Tietê.

4.2.1 Aspectos demográficos⁸

A população do município de Suzano aumentou entre os anos de 2000 a 2010, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE (2010), à taxa de 1,40% ao ano, uma taxa superior à registrada no Estado, que ficou em 1,10% ao ano e superior à cifra de 1.06% ao ano da Região Sudeste.

⁸ Dados obtidos em consulta ao documento Plano Municipal de Educação Diagnóstico 2015/2025. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Plano Municipal de Educação – Município de Suzano/ SP, 2015-2025. Disponível em: < <http://suzano.sp.gov.br/web/educacao/plano-municipal-de-educacao/>>. Acesso em 10 de ago. 2015.

Tabela 1 - Evolução Populacional 1980 - 2014

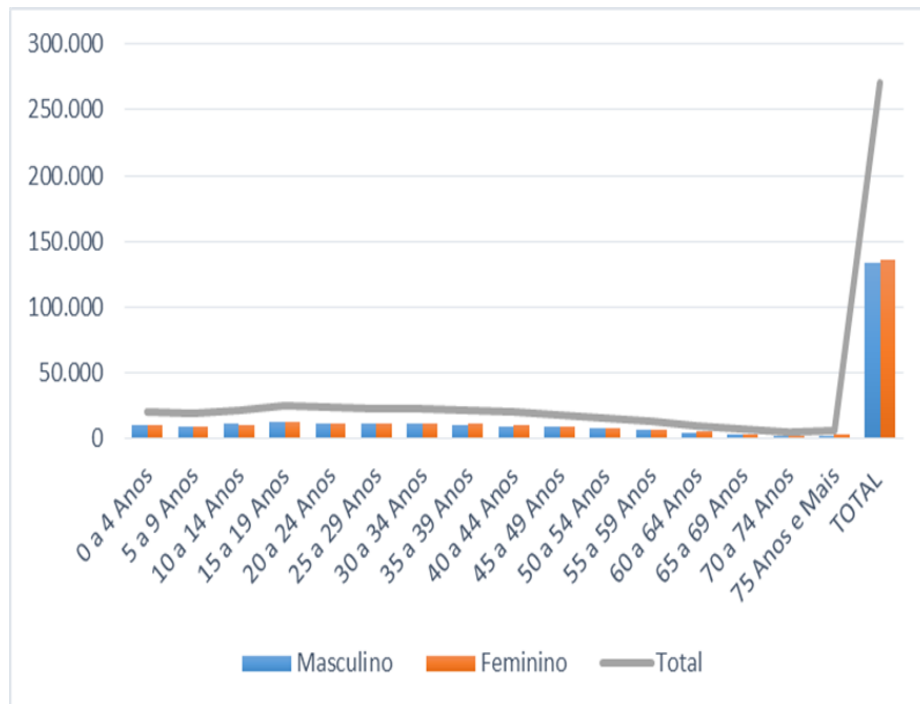
Localidade	Variável	1980	1990	2000	2001	2010	2011	2012	2013	2014
	População	100.342	151.861	227.917	231.777	262.179	265.050	267.953	270.887	273.854
	0 a 4 Anos	15.585	17.617	23.926	23.463	18.759	19.163	19.563	19.963	20.358
	5 a 9 Anos	12.376	18.195	22.702	22.638	21.023	20.574	20.123	19.672	19.220
	10 a 14 Anos	11.372	17.695	23.601	23.899	25.496	24.568	23.658	22.771	21.906
	15 a 19 Anos	10.813	15.520	24.031	24.086	23.417	23.862	24.299	24.732	25.162
	20 a 24 Anos	9.880	14.741	21.866	22.104	23.205	23.308	23.401	23.479	23.546
	25 a 29 Anos	8.775	13.872	19.797	20.225	23.355	23.385	23.402	23.408	23.402
	30 a 34 Anos	7.313	12.361	18.757	19.175	22.278	22.517	22.747	22.967	23.176
	35 a 39 Anos	5.727	10.717	17.249	17.626	20.403	20.762	21.118	21.467	21.809
Suzano	40 a 44 Anos	4.684	8.423	14.840	15.290	19.062	19.306	19.542	19.769	19.990
	45 a 49 Anos	3.742	6.154	12.190	12.633	16.608	17.035	17.466	17.896	18.328
	50 a 54 Anos	3.089	4.871	9.001	9.475	14.324	14.699	15.075	15.453	15.831
	55 a 59 Anos	2.413	3.702	6.193	6.616	11.427	11.878	12.339	12.813	13.296
	60 a 64 Anos	1.753	3.142	4.825	5.127	8.423	8.858	9.311	9.782	10.272
	65 a 69 Anos	1.261	2.144	3.495	3.672	5.452	5.849	6.274	6.725	7.204
	70 a 74 Anos	751	1.292	2.565	2.686	3.864	4.036	4.214	4.396	4.585
	75 Anos e Mais	808	1.415	2.879	3.062	5.083	5.250	5.421	5.594	5.769

Fonte: Fundação SEADE 2014.

Tabela 2 - Distribuição da População por faixa etária e gênero

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR FAIXA ETÁRIA E GÊNERO - 2014			
Faixa etária	Masculino	Feminino	Total
0 a 4 Anos	10.415	9.943	20.358
5 a 9 Anos	9.763	9.457	19.220
10 a 14 Anos	11.056	10.850	21.906
15 a 19 Anos	12.853	12.309	25.162
20 a 24 Anos	11.807	11.739	23.546
25 a 29 Anos	11.681	11.721	23.402
30 a 34 Anos	11.259	11.917	23.176
35 a 39 Anos	10.518	11.291	21.809
40 a 44 Anos	9.592	10.398	19.990
45 a 49 Anos	8.830	9.498	18.328
50 a 54 Anos	7.493	8.338	15.831
55 a 59 Anos	6.327	6.969	13.296
60 a 64 Anos	4.864	5.408	10.272
65 a 69 Anos	3.367	3.837	7.204
70 a 74 Anos	2.079	2.506	4.585
75 Anos e Mais	2.279	3.490	5.769
TOTAL	134.183	136.671	270.854

Fonte: Fundação SEADE 2014.

Figura 2 - Distribuição da População por faixa etária e gênero

Segundo dados fornecidos pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEAD), o segmento etário de 0 (zero) a 14 (quatorze) anos registrou crescimento negativo entre 2000 e 2010, com média de -0,80% ao ano. Crianças e jovens detinham 30,8% do contingente populacional em 2000, o que correspondia a 70.468 habitantes. Em 2010, a participação deste grupo reduziu para 24,8% da população, totalizando 65.028 habitantes. A população residente no município na faixa etária de 15 (quinze) a 59 (cinquenta e nove) anos exibiu crescimento populacional (em média 1,90% ao ano), passando de 144.412 habitantes em 2000 para 174.278 em 2010. Em 2010, este grupo representava 66,4% da população do município.

4.2.2 A Rede municipal de ensino de Suzano (SP)

O Município de Suzano está dividido pelo Setor de Demanda Escolar, da Secretaria Municipal de Educação (SME) em três (03) grandes regiões: Região Norte, Região Sul e Região Centro, que também abrange o centro expandido. Essas três regiões, foram subdivididas em microrregiões⁹, denominadas com nome de flores:

1.Crisântemo - (Região Norte) - compreendida pelos bairros Jd. São José, Jd. Graziela, Jd. Santa Inês, Jardim Carmem, Chácara Mea (início até o nº200).

2.Begônia - (Região Centro expandido) - compreendida pelos bairros Jd.Natal, Vila Santana, Jd. Miriam, Jd. Maneira, Jd. Leymar, Jd.Lazzareschi, Jd. Bela Vista, Monte Sion, Vila Amorim (ruas Tupinambá nº20 ao 272, Rua Padre Eustáquio, do nº774 ao 1192, Rua Shojiro Mukai, nº541 ao 945, Rua Carlos Rodrigues Farias, nº 01 ao nº 300. Rua Gastão Vidigal, nº501 ao 950; Rua Professor Jeremias, nº659 ao 935); Vila Nova Amorim (ruas Francisco Carlos Moriconi, Rua Vicente Celestino, Rua Ivan Fleury, nº54 ao 230, Rua Tubal dos Santos, nº 08 ao 160; Rua Pica-pau); Vila Urupês (ruas: Jeca Tatu, nº07 ao 747, Rua Príncipe Feliz, nº 18 ao 607; Rua Alma Cabocla, nº 116 a 946; Rua Biotônico, nº 02 ao 706, Rua João Irente, nº 104 ao 299; Rua Madame Pomery, nº 748 ao 1253; Rua Yamamoto (toda); Rua Anderson Quirino Assis (toda); Travessa Urupema (toda), Rua Júlio Kowalski (toda), Rua Massato Myasaki, nº17 ao 60); Jd. Portugália, Jd. Nazareth, Jd. Belém.

⁹ Dados fornecidos pela Setor de Demanda da SME- Secretaria Municipal de Educação de Suzano – Plano Municipal de Educação – 2105.

3.Hortênciã - (Região Sul) - Parque Vienense, Tabamarajoara, Vila Suzano, Vila Helena, Parque Alvorada, Jd. do Bosque, Jd. Umuarama, Jd. Pompéia (até nº 13.999), Chácara Ceres, Jd. Leblon, Jd.Residencial Nova América, Goiabeira, Vila Sol Nascente (nº 3201 ao 5526), Chácara Primavera, Veraneio Suzano.

4.Bromélia - (Região Sul) - Jd. São Paulo, Jd. Palmeiras, Recreio Bela Vista, Vila Real Santista, Vila Real, Vila Júlia Palmeiras, Jd. Amazonas, Jd. Santa Maria, Jd. Santa Rita de Cássia, Pq. Heroísmo, Recanto Feliz, Parque Palmeira, Jd. São Marcos, Jd. São Luís, Vila São Pedro, Chácara São Judas Tadeu, Jd. Maria Emília, Jd. Ana Rosa, Rincão das Lendas, Estância Americana, Recanto São José, Parque Ouro Fino, Recreio Ouro Fino, Chácara Virgínia, Jd. do Lago, Jd. Guatambú, Jd. Etan, Estrada Mizukami, Sítio dos Moraes, Sítio Santa Gema, Vila Nova das Lavras Caminho 4, Chácara Bonanza, Chácara Casemiro, Chácara Monte Carlo, Jd. Restinga, Jd. Pompéia, Vila Rica, Recreio das Palmas, Chácara Nossa Senhora Aparecida I, II, III, Jd. Itamaracá, Jd. Belém, Jd. Nova Ipelândia, Jd. Ipelândia, Estrada Tani, Estrada Oura, Vale da Serra, Recreio Santa Rita, Recreio Internacional, Jd. Mimosa, Estância Piratininga, Estância Angelina, Condomínio Alta Vista, Chácara Duchen, Chácara Boa Vista, Estância Tijuco Preto, Jd. Alto da Boa Vista, Jd. Esperança, Jd. dos Eucaliptos, Vila Voegels, Jd. Dora, Estância dos Pinhais, Jd. Novo Horizonte, Parque Astúrias, Recreio Rio Bonito, Condomínio Clube dos Oficiais, Jd. Brasil I e II, 5ª Divisão, Jd. Regina, Chácara Ouro Verde.

5. Cravo - (Região Centro Expandido) - Vila Colorado, Jd. Luela, Jd. Cacique, Jd. Aeródromo Internacional, Vila Urupês, Jd. Santa Lúcia, Vila Mazza, Vila Nova Urupês, Jd. Residencial Suzano.

6.Lírio - (Região Norte) - Jd. Fernandes, Jd. Carmem, Boa Vista, Jd. Dona Benta, SESC, Miguel Badra Alto, Miguel Badra Baixo, Miguel Badra Planalto, Jd. Francisco Cardoso.

7.Sálvia - (Região Norte) - Vila Maluf, Parque Maria Helena, Vila Maria de Maggi.

8.Orquídea - (Região Sul) - Chácara Nossa Senhora Aparecida, Jd. Planalto, Jd. Lígia, Pq. Buenos Aires, Vila Fátima, Parque das Lavras, Parque Cerejeira, Caulim, Vila Nova das Lavras, Estância São Luiz, Jd. Lavras Mirim, Jd. Lavras II, Jd Lavras, Estrada do Pau a Pique, Jd. Ikeda, Bairro do Baruel, Jd. Silvestre, Parque Residencial Samambaia, Recanto Maria de Jesus, Vila Varpa, Jardim Três

Américas, Chácara Fukui, Chácara das Hortênsias, Chácara São Carlos, Condomínio das Palmas.

9.Margarida - (Região Centro) - Jd. Santo Antônio, Sítio São José, Vila Adelina, Vila Suely, Vila Morrone, Vila Bela Vista, Jd. Santa Helena, Vila São Francisco – CENTRO - Jd. Paulista, Jd. Japão, Vila Paiva, Vila São Jorge, Jd. São Luiz, Jd. Bela Vista, Jd. Guaió, Meu Cantinho, Jd. Vitória, Chácara Faggion, Jd. Anzai, Jd. Carlos Cooper, Jd. Realce, Jd. Modelo, Jd. Marcato, Jd. Josué, Parque do Colégio, Jd. Suzano, Jd. Nena, Vial Costa, Vila Mifune, Jd. Santos, Vila Ipiranga, Parque Santa Rosa, Estrada Santa Mônica, Jd. Altos de Suzano, Vila Amorim, Jd. Sol Nascente, Vila Figueira, Jd. Lincoln, Cidade Edson, Chácara Reunidas Guaió, Jd. das Flores, Parque Ana Rosa, Jd. São Bento, Vila Ana Rosa.

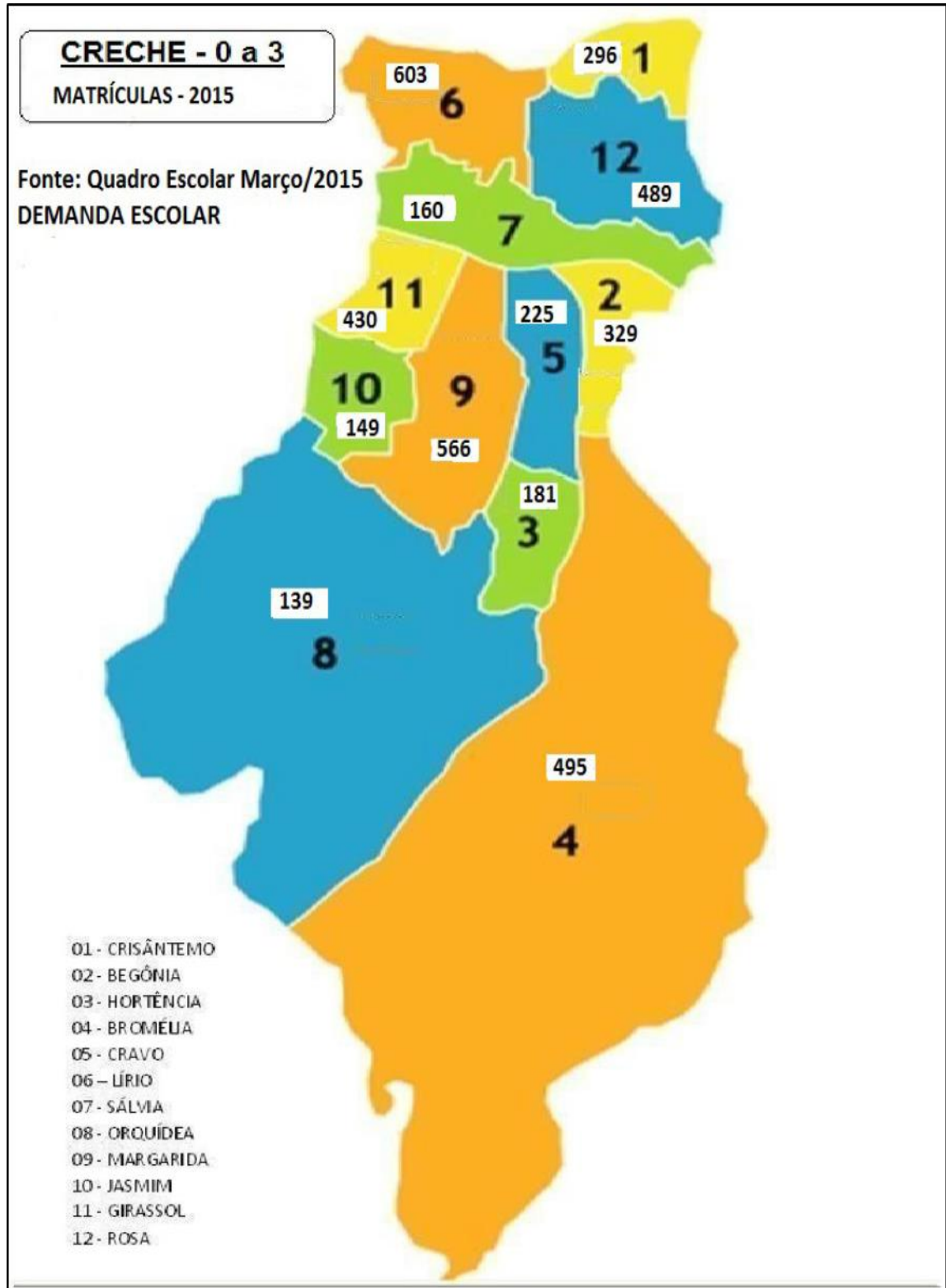
10.Jasmin - (Região Centro expandido) - Parque Residencial Casa Branca, Vila Barros, Ramal São José, Jd. Saúde, Jd. Caxangá, Jd. Casa Branca, Chácara Casa Branca, Estrada do Sete Cruzes (começo até a entrada para o Cambiri), Fazenda Viaduto, Fazenda Aya, Estância Paulista, Chácara Nova Suzano, Sítio dos Moreiras, Vila Aparecida, Guaió, Pau a pique (atendimento também na Região Orquídea), Sete Cruzes.

11.Girassol - (Região Centro Expandido) - Monte Cristo, Parque Suzano, Quaresmeira, Jd. Márcia, Conjunto Iraí, Jd. Suzanópolis, Vila Maria de Maggi (ruas: Jossei, Osvaldo Guimarães Lanza, Norma Favalli, Tarquínio Favalli, Vitória Favalli, Emílio Favalli, Av. Roma, Av. Paul Percy Harris, Rua Celedônio Aro, Luiz Favalli, Mercedes Garcia, Areal, Major Pinheiro Fróes, Guilherme Júlio Gubel, Jardim Imperador, Cidade Cruzeiro do Sul, Jd. Márcia, Jd. dos Ipês, Cidade Cruzeiro do Sul.

12.Rosa - (Região Norte) - Jd. Margareth, Vila Beatriz, Chácara Recreio Sertãozinho, Chácara Meu Sossego, Chácara Méa, Jd. Revista, Rio Abaixo, Vila Laura, Jd. Carla, Vila Célia, Jd. Europa, Jd. Gardênia Azul, Jd. Dona Benta, Rua Terijo Vicole, Rua Vila Um, Rua B, Rua C, Rua Ambrozina Telles de Queiroz, Av. Jaguari até o nº800, Jd. Varan e Jd. Alterópolis.

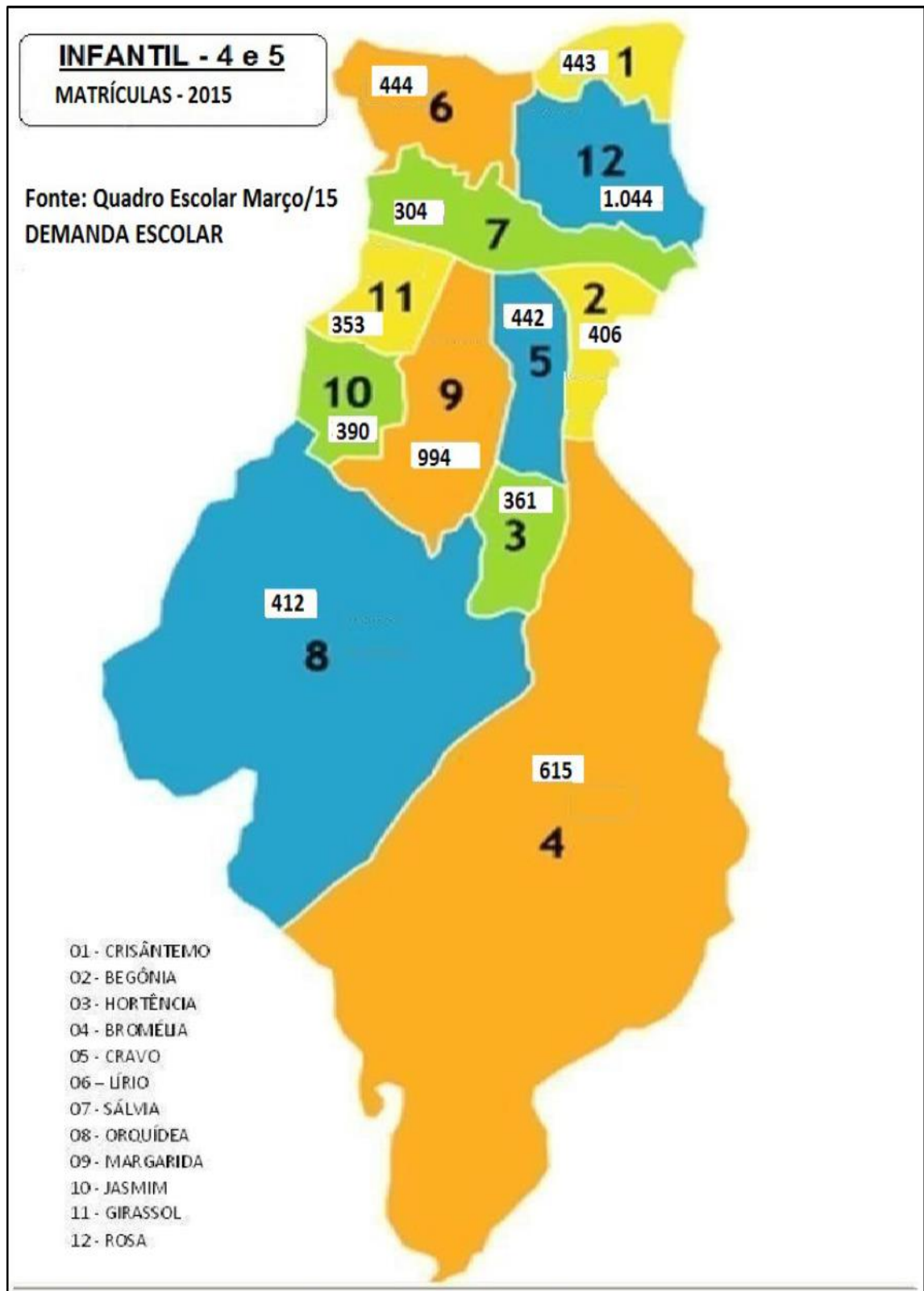
De acordo com o Setor de Demanda escolar da Secretaria Municipal de Educação, as Regiões e microrregiões do município apresentaram matrículas segundo os mapas a seguir:

Figura 3 - Demanda Escolar Creche - 0 a 3 anos - Março/2015



Fonte: Demanda Escolar SME – abril/2015.

Figura 4- Demanda Escolar Pré-escola - 4 a 5 anos - Março/2015



Fonte: Demanda Escolar SME – abril/2015.

A Rede Municipal de Ensino de Suzano iniciou o atendimento da Educação Infantil após a municipalização em 1997, passando a atender também os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

A Educação infantil no município de Suzano até o presente momento dispõe da seguinte rede:

- a) Creches municipais: 21
- b) Escolas municipais Educação infantil com salas de pré-escola: 65
- c) conveniadas - filantrópicas: 13
- d) particulares regularizadas (creche e pré-escola): não informado
- e) particulares em processo de regularização: 8

De acordo com dados¹⁰ fornecidos pelo setor de demanda da Secretaria Municipal de Educação (SME), nas escolas de Educação Infantil o atendimento em 2015 contabiliza 4.062 (quatro mil e sessenta e dois) alunos matriculados em creches, atendidos na modalidade G1 (que atende crianças na faixa etária menores de 1 (um) ano de idade), G2 (que atende crianças na faixa etária entre 1 (um) e 2 (dois) anos de idade) e G3 (que atende crianças na faixa etária entre 2 (dois) e 3 (três) anos de idade). Os alunos matriculados na pré-escola, contabilizam 6.208 (seis mil duzentos e oito), distribuídos na modalidade G4 (crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade), G5 (crianças entre 5 (cinco) e 6 (seis) anos de idade).

4.2.3 Os sujeitos da pesquisa

Retomando as considerações acerca dos instrumentos utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa, GATTI (2012), argumenta que em um grupo focal, deve-se privilegiar a seleção dos participantes segundo alguns critérios e esses devem ser selecionados conforme o problema em estudo.

Assim, tivemos o cuidado de selecionarmos para esta pesquisa, participantes que possuíssem algumas características em comum e que os qualificassem para a discussão da questão proposta, foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo.

¹⁰ Os dados apresentados são do ano de 2015, obtidos dos arquivos do setor de gestão da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com GATTI (2012):

O grupo deve ser composto a partir de alguns critérios associados a metas da pesquisa. Deve ter uma composição que se baseia em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade, entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema. A característica comum pode ser relativa a gênero, à idade, às condições socioeconômicas, ao tipo de trabalho, ao estado civil, ao lugar de residência, à frequência de uso de certo serviço público ou social, à escolaridade, ou outra (GATTI, 2012, p. 18).

Segundo esta mesma autora, a escolha das variáveis a serem consideradas na composição do grupo depende do problema da pesquisa, do escopo teórico em que ele se situa e para que se realiza o trabalho. Observando as características quanto a organização e desenvolvimento do trabalho com grupos focais apontadas por GATTI (2012), optamos por realizar a coleta dos dados entrevistando professoras que trabalhassem nas salas de educação infantil classificadas de Grupo5 – G5, denominação dada pela Secretaria Municipal de Educação da Rede de Ensino de Suzano para as crianças da faixa etária de 05 (cinco anos), última etapa cursada pelas crianças antes de iniciarem o ensino fundamental.

A realização da presente pesquisa envolveu a participação de 16 professoras de educação infantil que atuam com crianças da última etapa infantil de diferentes instituições escolares. É importante esclarecermos que inicialmente foram convidadas cerca de 40 (quarenta) professoras para participarem desta pesquisa, no entanto, algumas recusaram o convite, muitas não responderam e outras, mesmo tendo o aceite, não compareceram ao encontro.

Como já exposto, na busca por entender o trabalho desenvolvido por essas profissionais no tocante ao trabalho com a linguagem escrita, foi pertinente, além da coleta de informações para os objetivos gerais e específicos da pesquisa, levantarmos dados sobre as características da formação desses profissionais. Assim, com o intuito de ampliarmos nossa visão dos caminhos profissionalizantes trilhados pelas mesmas e entendermos as ações que realizam nas práticas pedagógicas, em sala de aula, elaboramos uma síntese da formação e da experiência profissional das 16 (dezesesseis) professoras participantes e que será apresentado no quadro a seguir.

Tabela 3 - Perfil Profissional das docentes participantes da pesquisa

Docentes	Formação			Experiência Profissional		
	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação	No Magistério	Na Educação Infantil	Na Educação Infantil Crianças do G5
P1	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia	20 anos	12 anos	08 anos
P2	Ensino Médio	Pedagogia	Não cursou	04 anos	04 anos	02 anos
P3	Magistério	Normal Superior	Artes	23 anos	23 anos	15 anos
P4	Ensino Médio	Pedagogia	Psicopedagogia	03 anos	03 nos	02 anos
P5	Magistério	Psicologia Pedagogia	Não cursou	17 anos	14 anos	10 anos
P6	Ensino Médio	Pedagogia	Linguística	05 anos	05 anos	02 anos
P7	Ensino Médio	Pedagogia	Educação Especial	04 anos	04 anos	03 anos
P8	Magistério	Pedagogia	Não cursou	15 anos	15 anos	10 anos
P9	Magistério	Pedagogia	Não cursou	12 anos	12 anos	11 anos
P10	Ensino Médio	Matemática	Educação Infantil	02 anos	02 anos	02 anos
P11	Magistério	Pedagogia	Não cursou	17 anos	17 anos	12 anos
P12	Ensino Médio	História	Não cursou	04 anos	04 anos	02 anos
P13	Magistério	Pedagogia	Alfabetização	21 anos	21 anos	15 anos
P14	Magistério	Normal Superior	Não cursou	19 anos	19 anos	13 anos
P15	Ensino Médio	Pedagogia	Psicopedagogia	04 anos	04 anos	01 ano
P16	Magistério	Normal Superior	Não cursou	10 anos	10 anos	07 anos

Perfil profisional das docentes participantes da pesquisa

Observando o quadro, é possível constatar que das 16 (dezesesseis) professoras, 09 (noves) são formadas no nível médio em Magistério. As outras 07 (sete) cursaram o Ensino Médio. Quanto ao ensino superior, todas são graduadas, sendo que duas professoras possuem graduação diferente do curso de Pedagogia, P10 é graduada em Matemática e P12 possui graduação em História. Das 16 (dezesesseis) docentes, apenas P5 possui duas graduações, Pedagogia e Psicologia respectivamente. Além disso, notamos que oito das professoras participantes possuem especialização (*lato sensu*), P1, P4 e P15 possuem especialização em Psicopedagogia, P3 possui especialização em Artes, P6 é especialista em Linguística, P7 em Educação Especial, P10 em Educação Infantil e P13 é especialista em Alfabetização e Letramento.

Nenhuma das professoras participantes possui os títulos de mestre ou doutora. Assim, temos que 50% das professoras participantes não possuem especialização. Todas as docentes, são efetivas e titular do cargo na educação infantil. É pertinente salientar que cinco das 16 professoras (P1, P3, P4, P6, e P10) também atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, trabalham com as classes instituídas legalmente como período para se alfabetizar, sendo todas essas professoras titulares de cargo. Quanto ao tempo na Educação Infantil observamos que 9 docentes têm de dez a 23 anos de experiência na educação infantil e 7 docentes possuem experiência inferior a cinco anos.

Levando em consideração as características apresentadas pelas 16 (dezesesseis) professoras, optamos por dividi-las em dois grupos. Como critério inicial para a formação desses grupos, consideramos o tempo de exercício na educação infantil. Assim, optamos pela formação de um grupo constituído pelas 9 (nove) professoras, todas com mais de cinco anos de experiência no segmento da educação infantil e outro grupo, constituído pelas 7 (sete) professoras, todas com até cinco anos de experiência na educação infantil.

A formação desses dois grupos procurou seguir as orientações de GATTI (2012) quando ressalta que visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre 06 (seis) a 12 (doze) pessoas.

Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades, de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros (GATTI, 2012, p. 22).

GATTI (2012), reforça que quando trabalhamos com mais de um grupo focal é necessário nos atentarmos para a composição desses grupos, esta composição pode contemplar a combinação homogeneidade/variação em todos os grupos, ou a homogeneidade intragrupo e a heterogeneidade entre os grupos, segundo alguns critérios. Nesta pesquisa, o critério principal que adotamos para a divisão e formação dos grupos foi o tempo de experiência das professoras na educação infantil.

4.2.4 Realização do Grupo Focal (GF)

O desenvolvimento do trabalho com os 02 (dois) grupos focais ocorreu em dias e locais diferentes. Primeiramente realizamos o debate com as 09 (nove) professoras, todas com mais de 05 (cinco) anos de experiência no segmento da educação infantil, o qual denominamos de grupo 1, deste grupo participaram as docentes P1, P3, P5, P8, P9, P11, P13, P14, e P16.

Posteriormente realizamos a discussão com as 07 (sete) professoras, todas com até 05 (cinco) anos de experiência na educação infantil que denominamos de grupo 2, respectivamente as docentes P2, P4, P6, P7, P10, P12, e P15.

Procurando favorecer a interação entre as professoras participantes realizamos a discussão em uma sala de aula. Mesas e cadeiras foram dispostas em forma de círculo de modo que as docentes pudessem se encontrar face a face, facilitando a interlocução direta entre todas. Com as professoras participantes, tivemos a presença de 02 (dois) relatores que faziam o registro das interações. Além desses registros, optamos pela gravação em áudio. Utilizamos um gravador que foi disposto adequadamente em relação à distribuição dos membros do grupo de modo a captar ao máximo a participação de todos os envolvidos.

Iniciamos a discussão com uma breve auto apresentação e em seguida solicitamos que as professoras participantes fizessem o mesmo. Posteriormente, no intuito de criar condições favoráveis à participação de todos os sujeitos, explicitamos os objetivos do encontro, o porquê da escolha das professoras, a forma de registro do trabalho, bem como a garantia do sigilo das informações

coletadas. Importante salientarmos que às professoras participantes não foi dada informações detalhadas sobre o objeto da pesquisa. Apenas informamos que a presente tinha o objetivo de investigar o enfoque dado à linguagem escrita na educação infantil, pois em conformidade com GATTI (2012):

Não se recomenda dar aos participantes informações detalhadas sobre o objeto da pesquisa. Eles devem ser informados de modo vago sobre o tema da discussão para que não venham com ideias pré-formadas ou com sua participação preparada. Saber com antecedência precisamente o que se vai discutir por exemplo, as questões que o moderador irá colocar, ou o roteiro, propicia a formação de opiniões prévias que podem interferir nas discussões (GATTI, 2012, p. 23).

Na sequência da discussão ressaltamos que todas as ideias e opiniões interessavam, que não havia certo ou errado, bom ou mau argumento ou posicionamento e que não estávamos em busca de consensos. A intenção era que todos os participantes se sentissem livres para compartilhar seus pontos de vista, mesmo que surgissem divergências. A discussão seria totalmente aberta em torno da questão proposta e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição seria importante para a pesquisa, visto que o trabalho não se caracterizava como uma entrevista coletiva, mas, sim como uma proposta de troca efetiva e de livre expressão entre as participantes.

Como o próprio nome indica, um grupo focal pressupõe a existência de um foco, um tema a ser explorado pelo pesquisador e em torno do qual as pessoas participantes irão expor suas opiniões, ideias e percepções. Desta forma, foi necessário um cuidadoso processo de planejamento, sequenciando-se os aspectos do tema a ser discutido. Assim, procuramos organizar um roteiro para favorecer uma abordagem mais homogênea da discussão. Utilizamos um roteiro com alguns questionamentos que serviram como questões orientadoras para as discussões realizadas, como por exemplo: é adequado trabalhar aspectos relacionados à linguagem escrita com grupos de crianças de 05 (cinco) anos de idade? Que trabalho pedagógico voltado para o aprendizado da escrita a educação infantil pode ou deve assegurar? Dê exemplos de situações (atividades) que você costuma oferecer às crianças que as coloquem em contato com a linguagem escrita. A seguir descrevemos a análise e resultados dos dados obtidos com o grupo focal.

5. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS COM O GRUPO FOCAL

Para iniciarmos os procedimentos de análise, consideramos necessário retomarmos os objetivos da presente pesquisa a saber:

- ✓ Investigar o enfoque dado à linguagem escrita nas instituições públicas de Educação Infantil da Rede de Ensino do Município de Suzano;
- ✓ Identificar as concepções de ensino e aprendizado da linguagem escrita que se manifestam nas práticas pedagógicas das professoras e as relações que se estabelecem entre o discurso e as práticas por elas realizadas, em sala de aula;
- ✓ Oferecer subsídios para práticas de formação continuada das professoras que atuam na Educação Infantil, especificamente com as crianças de 05 (cinco) anos da Rede de Ensino do Município de Suzano.

Retomados os objetivos, convém lembrarmos que de acordo com GATTI (2012), de forma semelhante ao que ocorre com os dados qualitativos nas pesquisas sociais, não existe um modelo único e acabado de análise de dados para os grupos focais. A busca de significação dos dados obtidos está vinculada à formação do pesquisador, a seu estofo teórico e a sua criatividade. No entanto, conforme Gondim (2002, apud GATTI, 2012, p. 43), em um grupo focal o foco de análise “são as opiniões surgidas a partir do jogo de influências mútuas que emergem e se desenvolvem no contexto dos grupos humanos”.

Para GATTI (2012), o primeiro aspecto a considerar para uma cuidadosa análise de conteúdo é o da organização do material colhido, de forma a se obter um *corpus* detalhado e confiável do processo vivenciado pelo grupo.

A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo do pesquisador um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema. O processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneísta (GATTI, 2012, p. 44).

Logo, tendo sido as interações em grupo a justificativa maior para utilizar o grupo focal como técnica de pesquisa, procedemos na análise das interações estabelecidas entre o grupo. Procuramos atribuir também um olhar especial às sequências de falas das docentes compreendendo o impacto das vivências do

grupo sobre as trocas, os consensos, os dissensos, as rupturas, as descontinuidades, os silêncios (GATTI, 2012, p. 47).

Em conformidade com Morgan (1997, apud GATTI, 2012, p. 49), nas análises há a necessidade de não se incorrer em reduções que podem prejudicar a compreensão que se busca para o problema em estudo. Assim, nem os indivíduos, nem o grupo como um todo, constituem “unidade de análise” separável. Por isso, nossos esforços analíticos buscou uma apreciação balanceada das interfaces entre esses dois níveis de análise. Ou seja, procuramos não cair no reducionismo que põe a ênfase nos indivíduos participantes, nem no reducionismo que toma o grupo em abstrato como referência.

O tratamento dos comportamentos individuais como meras manifestações de uma superestrutura do processo grupal, configuraria um “reducionismo sociológico”. A perspectiva interacionista, no caso dos grupos focais, deve ser privilegiada a fim de se fugir desses reducionismos. Daí a importância da atenção às sequências de trocas e às condições contextuais dos momentos grupais em processo (GATTI, 2012, p. 50).

Para a apresentação dos dados obtidos procedemos à construção de um plano descritivo das falas das professoras participantes, situando as falas e sequências de falas no contexto grupal e em sua dinâmica própria de trocas. Destacamos as diferenças entre as opiniões e identificamos alguns aspectos das opiniões expressas em função dos sentidos percebidos e dos valores subjacentes.

Após as devidas apresentações, seguindo o roteiro pré-estabelecido, iniciamos a discussão com a questão: É adequado trabalhar aspectos relacionados à linguagem escrita com grupos de crianças de cinco anos de idade?

Na condução do grupo focal (GF) foi possível percebermos algumas concepções de ensino/aprendizagem da linguagem escrita que se manifestaram nos discursos das professoras. Para a análise desses discursos recorreremos aos conceitos e nomenclaturas utilizados por BECKER (2001).

De acordo com (BECKER, 2001, p. 15) existem três diferentes formas de representar a relação ensino/aprendizagem escolar ou, mais especificamente a sala de aula, “falaremos, inicialmente, de modelos pedagógicos e, na falta de terminologia mais atualizada, ou adequada, falaremos em pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e, talvez criando um novo termo, pedagogia relacional”.

No primeiro modelo denominado de pedagogia diretiva, temos uma concepção que valoriza a “empíria”, isto é, a experiência pela qual a criança passa no ambiente em que vive. Por essa visão o conhecimento vem de fora da criança (vem do professor ou dos livros) e a fonte do aprendizado está nas estimulações que o meio oferece. Neste caso, cabe ao professor transmitir os conhecimentos e à criança recebê-los de forma passiva. O processo de educação se baseia em um conjunto de procedimentos que tem por finalidade moldar o comportamento humano e o caráter. O conhecimento se dá por etapas determinadas pelo professor e por meio de treinamento. Os empiristas acreditam que para aprender o aluno precisa memorizar com o objetivo de fixar as informações que são oferecidas pelo professor, geralmente de forma fragmentada e linear (do simples para o complexo). Todos os alunos devem aprender da mesma forma e na mesma velocidade. É valorizada a quantidade de informações que são depositadas nas aulas: a chamada “educação bancária”.

Para BECKER (2001), afirmar que um professor adota tal concepção de ensino e aprendizagem porque aprendeu que é assim que se ensina é no mínimo insuficiente. Para o autor, este professor acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno.

Ele acredita no mito da transmissão do conhecimento, do conhecimento como forma ou estrutura, não só como conteúdo. O professor acredita, portanto, numa determinada epistemologia, isto é, numa “explicação” ou, melhor, crença, da gênese do desenvolvimento do conhecimento, “explicação” da qual ele não tomou consciência e que, nem por isso é menos eficaz (BECKER, 2001, p. 16).

Segundo a epistemologia que subjaz a prática deste professor, o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco: é tábula rasa. “É assim o sujeito na visão epistemológica desse professor: uma folha de papel em branco. Então, de onde vem o seu conhecimento (conteúdo) e a sua capacidade de conhecer (estrutura)? Vem do meio físico e social” (BECKER 2001, p. 17). Para que a aprendizagem ocorra faz-se necessário que se considere a natureza dos estímulos presentes na situação, tipo de resposta que se espera obter e o estado físico e emocional do organismo. Nesta concepção os seres humanos são considerados passivos face ao ambiente e podem ser manipulados e controlados pela simples alteração das situações em que se encontram.

Em tal abordagem não existe uma preocupação em explicar os processos pelos quais a criança raciocina e que certamente se encontrariam presentes na maneira utilizada para a apropriação de conhecimentos. O professor é o único detentor do conhecimento cabendo à ele de forma diretiva transmitir este conhecimento às crianças. De acordo com BECKER (2001):

A ação desse professor não é gratuita. Ela é legitimada, ou fundada teoricamente, por uma epistemologia, segundo o qual o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou pelos meios físico e social. Quem representa este mundo, na sala de aula, é, por excelência, o professor. No seu imaginário, ele, somente ele, pode produzir algum novo conhecimento no aluno. O aluno aprende se, e somente se, o professor ensina (BECKER, 2001, p. 18).

O segundo modelo apresentado por BECKER (2001) é um tanto difícil de viabilizar, “ele está mais nas concepções pedagógicas e epistemológicas do que na prática em sala de aula” (BECKER, 2001, p. 19). Nesta concepção valorizam-se somente os fatores internos-biológicos, enfatizando-se as características e os dons que a criança traz quando nasce. De acordo com BECKER (2001):

A epistemologia que fundamenta essa postura pedagógica é a apriorista. “Apriorismo” vem de *a priori*, isto é, aquilo que é posto antes como condição do que vem depois. O que é posto antes? A bagagem hereditária. Esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Basta um mínimo de exercício para que se desenvolvam ossos, músculos, e nervos e assim a criança passa a postar-se ereta, engatinhar, caminhar, correr, andar de bicicleta, subir em árvore, assim também ocorre como o conhecimento (BECKER, 2001, p. 20).

Logo, as influências histórico-sociais do ambiente em que a criança está inserida, segundo os inatistas, não interferem na sua aprendizagem, porque ela já traz consigo características definidas desde o seu nascimento que vão sendo desenvolvidas naturalmente com a maturação. Esta concepção isenta a escola e o professor de qualquer responsabilidade pela condução do processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras de BECKER (2001):

O professor é um auxiliar do aluno, um facilitador (Carl Rogers) O aluno já traz um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheir de conteúdo. O professor deve interferir o mínimo possível. Qualquer ação que o aluno decida fazer é, *a priori*, boa, instrutiva. É o regime do *laissez-faire*: deixa fazer, que ele encontrará o seu caminho (BECKER, 2001, p. 19).

No terceiro modelo de concepção de ensino e aprendizagem o homem está em permanente construção, relacionando-se com o mundo, a partir da reformulação de conhecimentos já constituídos. O conhecimento da criança é construído a partir da interação ativa com o meio, o que compreende os parceiros mais experientes e o próprio objeto do conhecimento. BECKER (2001) sintetiza esta concepção com o seguinte exemplo:

O professor e os alunos entram na sala de aula. O professor traz algum material, algo que, presume, tem significado para os alunos. Propõe que eles explorem o material, cuja natureza depende do destinatário: crianças de pré-escola, de ensino fundamental, púberes ou adolescentes de ensino médio, universitário. Esgotada a exploração material, o professor dirige um determinado número de perguntas, explorando, sistematicamente, diferentes aspectos problemáticos a que o material dá lugar. Pode solicitar em seguida que os alunos representem desenhando, pintando, escrevendo, fazendo cartunismo, teatralizando o que elaboraram. A partir daí, discute-se a direção, a problemática, o material das próximas aulas (BECKER, 2001, p. 23).

Nesta concepção a criança é um explorador, um investigador e para a construção do conhecimento é necessária uma ação sobre o mundo. O professor assume um importante papel de mediador na relação da criança com o meio, é o responsável pelas interações estabelecidas com as crianças, com as famílias e com os outros profissionais da instituição. Neste processo, cabe a ele propor desafios para que as crianças se desenvolvam e construam o conhecimento. O professor deixa ser o detentor do saber e passar a exercer o papel de mediador, organizador de situações de aprendizagem. E por que o professor age assim? Segundo BECKER (2001):

Porque ele acredita, ou melhor, compreende que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar sua ação. Em outras palavras, ele sabe que há duas condições necessárias para que algum conhecimento novo seja construído: a) que o aluno aja (assimilação) sobre o material que o professor presume que tenha algo de cognitivamente interessante, ou melhor, significativo para o aluno; b) que o aluno responda para si mesmo às perturbações (acomodação) provocadas pela assimilação do material, ou, que o aluno se aproprie, em um segundo momento, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre esse material; tal processo far-se-á por reflexionamento e reflexão (Piaget, 1977), a partir das questões levantadas pelos próprios alunos e das perguntas levantadas pelo professor, e de todos os desdobramentos que daí ocorrem (BECKER, 2001, p. 23-24).

Recorrendo às concepções apresentadas por BECKER (2001) e diante das interações estabelecidas entre o grupo focal podemos perceber que na prática de

uma mesma professora, apesar do predomínio de procedimento correspondente à determinada tendência teórica, também há, entremeado a esse, aplicações de procedimentos relativos à outras concepções pedagógicas.

Discursos divergentes e conflituosos evidenciaram uma indefinição sobre o que seja o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, apontando a necessidade de um redimensionamento das propostas pedagógicas das instituições, de modo que contemplem orientações claras e coerentes, fornecendo às professoras subsídios para um trabalho contextualizado. Tais discursos confirmaram o que já expomos anteriormente e é defendido por TANAMACHI (2000), que a dificuldade da formulação de um projeto corrente pelos educadores permite que, no interior das instituições, encontrem-se educadores com tendências distintas. Há a existência de um discurso que indica o comprometimento dos professores com uma determinada opção que nem sempre é evidenciada em suas práticas. Este cenário torna-se complexo, visto que é permeado por diferentes concepções sobre o homem, sobre o seu desenvolvimento, bem como sobre o processo de aprendizagem.

Os dados obtidos a partir das interações entre as docentes dos grupos serviram para que reuníssemos as práticas pedagógicas das professoras participantes em duas principais categorias. A primeira, pela qual a linguagem escrita é compreendida como objeto de ensino/aprendizagem entendida na sua dimensão social e cultural e a outra, no qual a aprendizagem da escrita restringe-se ao domínio de um código, desconsiderando assim, a natureza simbólica e a função social da escrita.

5.1 Descrição e Análise do Grupo Focal 1

A seguir procedemos na descrição e análise do grupo focal 1, docentes que atuam com as crianças da faixa etária de 05 (cinco) anos. Identificamos as falas das docentes com as respectivas siglas (P1, P3, P5, P8, P9, P11, P13, P14, e P16), de acordo com a tabela do perfil profissional já apresentada.

Neste grupo, constatamos que para algumas docentes a escola ainda coloca-se como instituição cujo objetivo é apresentar a linguagem escrita para as crianças. Na fala de algumas professoras notamos uma certa dificuldade em aceitar

que o desenvolvimento da escrita pela criança começa muito antes da sua escolarização. Como pode ser observado no enxerto a seguir:

[É adequado trabalhar aspectos relacionados à linguagem escrita com grupos de crianças de cinco anos de idade?]. “Acredito sim, necessário um trabalho de acesso à linguagem oral e escrita, um trabalho de sistematização da língua escrita na educação infantil, pois é na escola que as crianças precisam ter acesso à escrita, à leitura, à livros, revistas, para que possam interagir com todo tipo de material escrito e assim aprender a forma das letras” **(Professora P8).**

A afirmação da Professora (P8) parece colocar a escola como única e exclusiva agencia responsável por introduzir a criança ao mundo da escrita. Neste sentido, parece resgatar a ideia trazida por FERREIRO (2001) de que a escola como instituição, operou uma transmutação da escrita, transformando-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar.

A escola como instituição se converteu em guardião desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual possa atuar, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modifica-lo (FERREIRO, 2001, p. 21).

Discordando da opinião da Professora (P8), a Professora (P9) entende que as crianças trazem para a escola conhecimentos que adquirem fora do ambiente escolar, este conhecimento é fruto das interações que estabelecem com os outros e são procedentes do meio letrado em que vivem. Caberia à escola ajudar a criança no entendimento da linguagem escrita.

[É adequado trabalhar aspectos relacionados à linguagem escrita com grupos de crianças de cinco anos de idade?]. “Claro. Eles já vivem em um mundo letrado lá fora. As letras, as palavras já fazem parte da vida deles desde muito cedo. O que a gente faz é colocar nomes, dar os nomes, ensinar quais são os nomes, que até então eles desconhecem. Tem aquela leitura incidental que eles já fazem, como “coca-cola” que na verdade eles não leem. Eles já sabem o que é aquilo ali pelo símbolo. Mas o que a gente começa trabalhando no infantil é o nome. Que é a coisa mais importante que tem significado para a criança. Através do nome a gente vai trabalhando as letras, o alfabeto, o nome dos irmos, dos pais, a leitura de histórias, tirando as palavras chaves. E também não devemos esquecer que as crianças não chegam à escola sem nada saber sobre a escrita. Elas nos surpreendem com as suas indagações, curiosidades e é a partir disso que devemos trabalhar” **(Professora P9).**

Observamos que a colocação da Professora (P9) busca valorizar os conhecimentos prévios das crianças, acreditando que o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança não começa e nem termina somente na sala de aula. A concepção de ensino da linguagem escrita desta professora parece estar em conformidade com as ideias de FERREIRO (2011) quando a autora defende que:

As crianças iniciam o seu aprendizado do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura. {...} A indagação sobre a natureza e função dessas formas começa em contextos reais, nos quais se recebe a mais variada informação (pertinente e pouco pertinente; fácil de compreender ou impossível de assimilar. As crianças trabalham cognitivamente (quer dizer, tentam compreender) desde muito cedo informações das mais variadas procedências (FERREIRO, 2011, p. 95).

Notamos, também, que a Professora (P9) demonstra certa preocupação de que o processo de alfabetização das crianças tenha início a partir de elementos significativos. Nesta perspectiva, a referida docente aborda como metodologia mais adequada para alfabetizar as crianças, o trabalho com o nome próprio.

O discurso da referida professora parece divergente, pois ao mesmo tempo que considera a criança como sujeito que sabe, pois vive em um mundo letrado, também aponta a necessidade de uma intervenção mais direta por parte do professor afim de que este sistematize a escrita e as crianças assim possam aprender a escrever, “Eles já vivem em um mundo letrado. As letras e palavras já fazem parte da vida deles desde muito cedo. O que a gente faz é colocar nomes, dar os nomes, ensinar quais são os nomes, que até então eles desconhecem” **(Professora P9)**.

Outras professoras revelaram que mesmo na educação infantil é preciso haver um trabalho de ensino da linguagem escrita de forma mais sistematizada. Segundo elas, as crianças precisam ter contato com a escrita mas também precisam de instruções quanto aos aspectos gráficos que caracterizam o sistema alfabético, por isso devem “treinar” a escrita de palavras. Assim, algumas professoras revelaram iniciar o trabalho de sistematização da linguagem escrita a partir dos nomes próprios de cada criança, no entanto, não fica claro como este trabalho tem sido desenvolvido. A propósito do trabalho inicial de alfabetização a partir do nome próprio, cabe aqui apontar que antes de examinar como as crianças

vão compreendendo a grafia do próprio nome, de acordo com SEBER (1997), devemos acrescentar o seguinte:

Saber escreve-lo é importante, sem dúvida. Entretanto, as informações abstraídas desse modelo de escrita por si só não criam o conhecimento necessário à compreensão da escrita em geral, como por exemplo, a maneira como as letras se unem para formar sílabas, como as sílabas são ordenadas para formar palavras de significados diferentes, quais são os sons atribuídos às sílabas isoladas e àquelas combinadas com outras, e assim por diante (SEBER, 1997, p. 55).

Nesta perspectiva, o que depreendemos das falas das docentes é que o ensino da linguagem escrita consiste principalmente em atividades de codificação e decodificação mecânicas do sistema alfabético. A aquisição da escrita se dá através do treino das habilidades perceptivas auditivas e visuais e da correspondência grafema fonema.

O trabalho com o nome próprio seria apenas uma forma de tornar o ensino da linguagem escrita mais significativa, no entanto, este trabalho não parece desconsiderar o treino das letras, a repetição e memorização como atos necessários para a aprendizagem da escrita. Tal prática alicerçada no pressuposto de que trabalhar o nome da criança é mais significativo, ainda concebe a escrita como um código, uma vez que não fica claro que o trabalho com o nome da criança propicia à ela pensar e descobrir como a escrita funciona. Neste sentido, o que se percebe é que para algumas docentes, a aprendizagem da linguagem escrita para as crianças de 05 (cinco) anos tem sido restrita à apropriação pelo aprendiz da “tecnologia da escrita”, isto é, da compreensão do sistema alfabético da escrita que permite transformar sinais gráficos em sons (decodificação) ou transformar os sons da fala em sinais gráficos (codificação).

As professoras parecem ignorar o fato de que esta forma de ensino e sistematização da linguagem escrita pelas crianças dificulta o seu processo de inserção enquanto protagonistas e sujeitos de direitos, uma vez que os efeitos de se aprender a ler e a escrever desta forma fazem com que as crianças tendam a escrever textos curtos, sem coerência e contextualização e com falta de coesão textual por repetição de elementos, pouco contribuindo para que ampliem seu repertório vocabular, expressem sentimentos, comuniquem-se e desenvolvam a criatividade. Além disso, ignoram que esta forma de ensino pouco ou quase nada contribui para a participação da criança como sujeito de seu processo de

aprendizagem. A criança é vista como sujeito passivo que apenas recebe o conhecimento que lhe é transmitido pelo outro, no caso o professor.

Nesta corrente de pensamento educacional, o importante é que a criança saiba reproduzir de acordo com aquilo que lhe foi transmitido. Assim, as respostas julgadas corretas, de acordo com o ponto de vista do adulto, são os critérios para a entrada de novas aprendizagens. O que verificamos das falas das professoras participantes que compõem o grupo 1, respectivamente as docentes (P1, P3, P5, P8, P9, P11, P13, P14, e P16), é uma abordagem de ensino tradicional vinculada à epistemologia empírica, mas, com momentos pontuais de aplicações de ensino relativos a uma epistemologia apriorista. No exemplo a seguir, a professora (P11) apresenta uma fala apriorista, indicando que conforme avança a idade das crianças, essas se tornam aptas para iniciarem o processo de alfabetização.

[É possível ou desejável promover situações de aprendizagem que envolvam a escrita para os grupos de crianças de cinco anos?]. “Em minha opinião. Não adianta eu passar um monte de coisa que eles não vão entender. Eles são muito pequenos. A maioria vai fazer seis anos. Alguns já fizeram seis anos. Eles são muito novos ainda para terem que fazer atividades de escrita” **(Professora P11).**

Desta fala, compreendemos que a referida professora, desconsidera o fato de que as crianças ao chegarem à escola já possuem algum conhecimento sobre a linguagem escrita. É clara na perspectiva desta professora uma concepção apriorista de ensino da linguagem escrita, pois em sua opinião, a medida que as crianças avançam em idade é que se tornam aptas para o processo de aquisição do código alfabético.

Em outras palavras, a professora acredita que os progressos referentes à apropriação da linguagem escrita acontecem porque o desenvolvimento psicológico da criança nada mais é que um processo autônomo e independente das influências sociais. Assim, a criança conteria em si as formas necessárias para o seu progresso e desenvolvimento da linguagem escrita. Essas formas seriam inatas, já existem antes da criança estabelecer as primeiras interações com o ambiente. Logo compreendemos que para esta professora, a importância dos intercâmbios sociais e educativos fica reduzida em favor dos fatores de inatismo e maturação biológica.

Segundo SEBER (1997), ao recorrermos à maturação biológica para explicar o desenvolvimento infantil, essa corrente de desenvolvimento educacional termina por estabelecer uma cronologia para o aparecimento das principais manifestações psicológicas:

Em razão de uma cronologia fixa, numa certa idade haveria tal necessidade, tal interesse, tal forma de raciocínio, tal sentimento, numa outra idade, as mesmas manifestações psicológicas se apresentariam com características diferentes e assim sucessivamente (SEBER, 1997, p. 22).

A maturação orgânica é, sem dúvida, fator importante no sentido de ampliar as possibilidades de aparecerem certas conquistas psicológicas. No entanto, inferimos que entre a possibilidade e a ocorrência efetiva de uma conquista se interpõem outros fatores como, por exemplo, as condições de a criança realizar experiências e no caso, específico da aprendizagem da linguagem escrita, de a criança percebê-la como instrumento de comunicação, expressão e registro.

Ao analisarmos a fala desta professora, retomamos uma questão que muito tem sido discutida quanto à aquisição da linguagem escrita por parte de nossas crianças, o problema da prontidão.

No decorrer da discussão, outras professoras também relacionaram o processo de aquisição e ensino da linguagem escrita ao processo de desenvolvimento maturacional e biológico das crianças. Há uma crença na necessidade da existência de pré-requisitos relacionados à discriminação visual, memória auditiva, lateralidade, coordenação visomotora, ritmo e tantas outras habilidades, que deveriam ser desenvolvidas para que as crianças pudessem aprender a ler e a escrever. Tais crenças, compreendem o processo de aquisição da linguagem escrita como um processo de codificação e decodificação de formas gráficas. Essas concepções tradicionais parecem presumir que não se pode permitir à criança que entre em contato com um objeto antes de ter as condições necessárias de maturidade.

A propósito do problema da prontidão para a aquisição da linguagem escrita o que podemos observar analisando as falas das professoras do referido grupo é que para que uma pessoa possa aprender a ler e a escrever há alguns saberes que ela precisa atingir e algumas percepções que ela deve realizar conscientemente. Segundo as professoras, na educação infantil é viável um trabalho que ajude as

crianças a adquirirem esses saberes e essas percepções, o que pode ser observado na fala da professora (P1):

“Mas eu acho que na educação infantil tinha que trabalhar primeiro a diferença de letra e desenho, de letra e número. Trabalhar a coordenação motora, o traçado das letras, as formas, a lateralidade, o espaço para depois ensinar a criança a escrever” (**Professora P1**).

A concepção da professora (P1) revela preocupação em desenvolver atividades que visam o desenvolvimento das habilidades básicas à alfabetização (percepção, lateralidade, orientação espaço-temporal, coordenação visual e motora e esquema corporal). Vale aqui lembrar que muitos especialistas e pesquisadores criticam aberta ou sutilmente o trabalho que as pré-escolas desenvolvem em relação a tais habilidades. No entanto, torna-se importante ressaltarmos que a maturidade em questão não pode ser exclusivamente biológica, porque neste caso “não haveria povos ágrafos nem adultos analfabetos”, conforme coloca Emília Ferreiro (apud Zacharias, 2005: 92).

A professora em questão parece desconsiderar que conforme orienta (FERREIRO, 2011, p. 98), “a tão comentada prontidão para a leitura e a escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita do que qualquer outro fator que seja invocado”.

Não tem sentido deixar a criança à margem da língua escrita, “esperando que amadureça”. Por outro lado, os tradicionais exercícios de preparação, não ultrapassam o nível do exercício motriz e perceptivo, quando é o nível cognitivo aquele que está envolvido e de forma crucial, assim como complexos processos de reconstrução da linguagem oral, convertida em objeto de reflexão (FERREIRO, 2011, p. 98).

Obstante, NICOLAU (1990), já argumentava que:

Talvez o conceito de prontidão tenha se desgastado devido a uma postura “fechada” que se traduz na utilização de suas atividades como um fim e não como meio integrado a um processo. Além do que não se considera a possibilidade de a prontidão poder contribuir para a criança aprimorar sua forma de interagir com o material simbólico da alfabetização (NICOLAU, 1990, p. 140).

O discurso das professoras que defendem a prontidão das crianças para a apropriação da linguagem escrita coloca em discussão a compreensão da apropriação da escrita pela criança, encarada como ser capaz de formular suas

próprias hipóteses em relação a esta apropriação. Suscita, também, reflexões sobre práticas que valorizem o ser que aprende (criança) e que ao mesmo tempo introduzam estímulos que favoreçam a construção de sistemas conceituais pela criança, incluindo aí, as tais habilidades básicas necessárias para a apropriação da linguagem escrita.

Para (LEITE 1985, apud NICOLAU 1990), o conceito de prontidão, bastante desgastado pelo seu uso tradicional, pode ser entendido como “o desenvolvimento de comportamentos, pré-requisitos necessários para a aprendizagem de novas habilidades mais complexas e que depende basicamente das oportunidades anteriores de aprendizagem”.

Assim, mais importante do que a passagem do tempo, são as experiências concretas que acontecem durante esse tempo, função do constante processo de relação indivíduo x meio. Essas experiências concretas não devem se resumir a exercícios trabalhados somente no plano gráfico, desrespeitando as necessidades que as crianças têm de vivenciarem situações reais. Concordamos com (NICOLAU, 1990, p. 140) que “valorizar o desenvolvimento de determinadas condições para que a criança se aproprie do escrito não significa, negar que ela própria seja a artífice ativa da construção desse conhecimento”. Pelo contrário, significa que a criança interagirá com situações ambientais que favorecerão esta construção, tendo o professor como mediador deste processo. A nosso ver, seria incorrer em engano desvalorizar a importância das habilidades básicas necessárias ao processo de apropriação da linguagem escrita. Igualmente seria um erro pensar nessas funções isoladamente. Torna-se necessário repensar a forma como tais habilidades básicas tem sido desenvolvidas nas salas de educação infantil.

A fala da professora (P1) também revela uma concepção de que é na escola que a criança desenvolverá as especificidades da linguagem escrita. A referida professora parece desconsiderar que o aprendizado da linguagem escrita se dá nos mais variados contextos e que as crianças conseguem distinguir letras, números e desenhos e que sabem que a combinação entre estas letras leva a um outro ato que é escrever. Tal compreensão pelas crianças, leva-nos a considerar que o aprendizado da linguagem escrita se dá em qualquer contexto social e não apenas na escola.

A fala da professora (P1) limita a questão do conhecimento das letras à escola, demonstrando um equívoco, pois existe uma elaborada compreensão das letras e da escrita por parte das crianças porque estas interagem e estão expostas todos os meios de comunicação e interações das mais distintas formas presentes no mundo letrado.

A epistemologia apriorista também aparece na fala da professora (P14) em uma pergunta relativa à que trabalho pedagógico voltado para o aprendizado da escrita a educação infantil pode ou deve assegurar? Nesta, ela responde, assim como a Professora (P11), que a idade é o indicador de quando se deve iniciar o processo de aquisição da linguagem escrita, revelando-nos a compreensão de que, antes, a bagagem hereditária da criança não apresenta condições naturais para isso. No entanto, ao mesmo tempo, a docente sinaliza indícios de enfoques empíricos em sua resposta, salientando que esta etapa escolar serve como preparo da posterior (1º ano do ensino fundamental). Vejamos o exemplo comentado:

[Que trabalho pedagógico voltado para o aprendizado da escrita a educação infantil pode ou deve assegurar?]. “Às vezes recebemos crianças muito imaturas que não sabem nem pegar um lápis na mão, por isso, na educação infantil as crianças precisam ter contato com a escrita. Eu ensino meus alunos todas as letras do alfabeto, eles precisam saber escrever as letras, escrever o nome, utilizar o caderno. Tem muitas crianças que não sabem nem abrir o caderno. Acho que é dever do professor na educação infantil, ensinar às crianças o alfabeto, pois muitos quando chegam no 1º ano do Fundamental não sabem nem ao menos com que letra inicia o próprio nome. Não digo que é preciso alfabetizar, mas as crianças precisam ao menos reconhecer e escrever as letras” **(Professora P14).**

A fala da professora (P14) nos revela uma concepção de ensino da linguagem escrita um tanto divergente, pois ora se apoia em um modelo apriorista, valorizando os fatores internos-biológicos, ora apoia-se em uma concepção empírica, de valorização dos fatores externos, o ambiente. Para esta professora cabe à educação infantil oferecer um ambiente que favoreça à criança o contato com a linguagem escrita.

Ao afirmar que “*Acho que é dever do professor na educação infantil, ensinar às crianças o alfabeto, pois muitas crianças quando chegam no 1º ano do Fundamental não sabem nem ao menos com que letra inicia o próprio nome*”, a referida professora, parece valorizar a concepção de que é por meio da experiência com a escrita pela qual passa no ambiente em que vive que a criança vai adquirindo

o conhecimento. Por essa visão, o conhecimento vem de fora da criança (vem do professor ou dos livros) e a fonte do aprendizado está nas estimulações que o meio pode oferecer.

Podemos verificar, também, na fala da Professora (P3), uma valorização do ambiente externo, do mundo dos objetos (meio) em detrimento do sujeito (criança que aprende). Para a referida professora, são as condições do ambiente, fator relevante para que haja a aprendizagem.

[Que trabalho pedagógico voltado para o aprendizado da escrita a educação infantil pode ou deve assegurar?]. “A criança precisa ter contato com livros, revistas, gibis, diferentes tipos de textos. Elas precisam reconhecer as letras, saber as diferenças. Gosto muito de trabalhar com jornal, pois há diferentes letras, as crianças adoram” **(Professora P3).**

No exposto, notamos que para a Professora (P3), o ambiente externo assume fundamental importância. Caberia à educação infantil oferecer um ambiente de diversidade de textos, assegurando às crianças o contato com diferentes portadores textuais. Quando a professora diz: “*Elas precisam reconhecer as letras, saber as diferenças*”, pressupõe-se uma preocupação em oferecer às crianças um ambiente rico em diversidade de textos permitindo e estimulando que as crianças tenham interação com a língua escrita nos mais variados contextos que explorem textos buscando semelhanças e diferenças, que usem o contexto para antecipar significados, que vejam desde o início todas as letras. No entanto, não observamos na fala desta professora uma concepção de ensino que valorize a criança enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento, questionando o mundo ao seu redor, elaborando hipóteses e pensamentos próprios. Apesar de procurar oferecer um ambiente rico em portadores textuais, a professora parece valorizar o ambiente como único e responsável fator de aprendizagem, colocando o sujeito em segundo plano no processo de aprendizagem.

Em contrapartida, a fala da Professora (P16) parece revelar uma concepção de ensino e aprendizagem que coloca em evidência a participação das crianças, além disso, parece se preocupar em mostrar às crianças que a linguagem escrita serve como uma forma de registro.

[Que trabalho pedagógico voltado para o aprendizado da escrita a educação infantil pode ou deve assegurar?]. “Acredito que o nome seja um trabalho relacionado a linguagem escrita que a gente trabalha com

grupos de crianças de cinco anos de idade. Então acredito ser adequado. Depois pode ser ampliado dependendo de como o grupo responder. Quando registramos a rotina no cantinho da lousa, cantamos, fazemos leitura, pedimos o reconto, quem são os personagens e escrevemos na lousa, pontuamos, sinalizamos estamos trabalhando a linguagem escrita. Não como uma cobrança de se aprender a ler e a escrever direito, mas é importante que a criança saiba que existe uma forma de registrar a fala dela” (**Professora P16**).

Entretanto, ao longo das discussões sobre o trabalho com a linguagem escrita com as crianças de (05) cinco anos, muitas professoras revelaram uma forte preocupação com relação ao método de ensino utilizado. Percebemos que mesmo com a ampla divulgação e conhecimento dos estudos da psicogênese da língua escrita realizados por FERREIRO e TEBEROSKY (1999), as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da linguagem escrita com as crianças de 05 (cinco) anos continuam sendo tratadas como se fosse uma questão de método, ou de maturidade e capacidades necessárias para a sua aprendizagem. O discurso de muitas professoras ainda coloca o método como meio para que a criança adquira a aprendizagem, relegando à segundo plano questões ligadas a como a criança aprende.

A preocupação das professoras está voltada para a busca do método mais eficiente, ou qual asseguraria a aprendizagem e favoreceria a aquisição da linguagem escrita pelas crianças? Levantaram assim uma discussão em torno de dois tipos fundamentais de métodos: os sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou unidades maiores. Esta polêmica pode ser percebida ao longo da discussão que se segue. Ao serem questionadas sobre quais atividades costumavam oferecer às crianças que as colocassem em contato com a linguagem escrita podemos observar algumas situações nas falas de algumas professoras.

[De exemplos de situações (atividades) que você costuma oferecer às crianças que as coloquem em contato com a linguagem escrita].

“Eu parto do nome, depois das vogais, das consoantes e agora estou trabalhando as famílias silábicas, bem tradicional. E tem dado resultados. Essa semana eu coloquei as famílias silábicas, já trabalhei até o “H”. Expliquei para eles que para formar palavras tem que ter sílabas, de uma família, de outra, às vezes duas da mesma família, às vezes três. Têm crianças que já estão formando as palavras. Daí eu misturo um pouco deste tradicional com outras linhas. Eu gosto muito de trabalhar com panfletos de farmácias de supermercados e eu percebo que eles gostam porque eles reconhecem algumas marcas, algum símbolos e a partir

daquilo que eles reconhecem vão juntando as letras e formando o conhecimento deles” **(Professora P5)**.

O problema do método também pode ser observado facilmente na fala da Professora (P13) que comenta sobre as mudanças metodológicas que teve que realizar junto às crianças da sala onde leciona atualmente:

[De exemplos de situações (atividades) que você costuma oferecer às crianças que as coloquem em contato com a linguagem escrita].
 “De um tempo pra cá eu comecei a perceber que a gente tem que mudar um pouquinho esse sistema de trabalhar apenas com o nome. A turma que a gente pega nem sempre acompanha o que a gente aplica durante anos. Esse ano por exemplo, estou com uma turma que eu não consegui, tive que mudar toda a minha estratégia, todo o meu modo de ensinar, porque inclusive eu também gosto do método tradicional. Mudei completamente a minha estratégia, o meu modo de pensar. Comecei a brincar bastante, porque eles vieram com esta ideia de brincar. Então antes de registrar, antes de mostrar a simbologia, eu tive que brincar, pra depois registrar, pra depois começar a falar: olha a letrinha “A”, partindo até dos nomes e dando outros significados, mostrando outros símbolos, mas brincando. Por que eu não consegui trabalhar como eu fazia antes, apenas com o nome, este ano não, porque eles não estavam preparados inclusive ainda não estão” **(Professora P13)**.

Em seguida a professora (P9) intervém na fala da Professora (P13): *“Na verdade eu acho que não são nem eles que não estão preparados. A gente que não está preparado para esta nova geração”* **(Professora P9)**.

A Professora (P16) que anteriormente havia demonstrado oferecer às crianças situações onde pudessem perceber a função social da escrita, neste momento revela uma certa preocupação também com o método utilizado:

[De exemplos de situações (atividades) que você costuma oferecer às crianças que as coloquem em contato com a linguagem escrita].
 “Eu faço um jogo com eles que tem o desenho dos animais e o nome, daí eles começam a relacionar o nome do animal com o desenho do animal, daí eles já começam a conjecturar um monte de possibilidades. Se a palavra é grande ou pequena, se se relaciona com uma característica do animal ou não. Tem criança que já tem uma noção de letra, do fonético. A chamadinha, quem é o ajudante do dia, eles apontam a sequência das letras, quem vem depois de quem? as próprias listas que fazemos com ele para uma atividade focada, por exemplo, uma lista de brincadeiras, o foco é o movimento mas está registrado na sala de aula”. **(Professora P16)**.

Terminada a fala da professora (P16), a professora (P1) intervém:

[De exemplos de situações (atividades) que você costuma oferecer às crianças que as coloquem em contato com a linguagem escrita].

“Eu acho errado ensinar separado o alfabeto. A, B, C, D.... Eu ensino a juntar. Eu acho que tinha que ser uma palavra, uma frase, um título de história. Eu ponho na minha lousa. Por exemplo, A princesa Maribel. Eu acho errado falar o A que começa do abacaxi. Porque quando você pergunta Lara o seu nome tem E? O seu nome tem A? Ela está vendo a palavra. Não é seu nome começa com L, só L tem o seu nome? Não. Eu acho errado ensinar pela metade” **(Professora P1)**.

Em seguida a professora (P16) mantendo a sua linha de pensamento ratifica a sua concepção pedagógica dizendo:

“Só que dentro de uma sala de aula, tem criança que não capta por esse viés. Você como professor tem que fazer uso de vários métodos. Você não pode exigir uma coisa de uma criança usando outro método para isso. Por exemplo, quero que ela construa a palavra abacaxi. Como? se eu não cheguei no XI ainda”. **(Professora P16)**.

Os discursos das docentes sinalizam a preocupação com o método de ensino da linguagem escrita, em consequência, abandonam discussões sobre os processos de como a criança aprende. Utiliza-se a palavra “método” tanto para referir-se a uma cartilha como para indicar um conjunto de princípios pedagógicos, psicológicos ou linguísticos que definem objetivos e os meios adequados para atingi-los.

Observamos no discurso das professoras mais divergências de opiniões do que uma análise racional das realidades e questões dessa área. Quanto a questão do método, FERREIRO e TEBEROSKY (1999) já apontavam que:

No que diz respeito à discussão sobre os métodos, já assinalamos [...] que essa querela é insolúvel, a menos que conheçamos quais são os processos de aprendizagem do sujeito, processos que tal ou qual metodologia pode favorecer, estimular ou bloquear. Porém, certamente, essa distinção entre métodos de ensino, por um lado, e processos de aprendizagem do sujeito, pelo outro, requer uma justificativa teórica (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 29).

As autoras ainda levantam que:

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Nesta perspectiva, retomamos as ideias de (FERREIRO 1985, apud ELIAS, 2000, p. 192) sobre a necessidade de questionamento das práticas em que a criança é introduzida na língua escrita e como se apresenta este objeto para a criança no contexto escolar.

É útil se perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta este objeto no contexto escolar. Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que o que existe para se conhecer já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de fora do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e aos “para quês” que já nem sequer se atreve a formular em voz alta (FERREIRO, 1985, apud ELIAS, 2000, p. 192).

Quanto à questão da metodologia de trabalho com a linguagem escrita junto às crianças, observamos que a posição das professoras é delicada, pois na prática ainda conseguem conduzir o ensino à sua maneira, mesmo que seja preciso criar um modo próprio de trabalhar. Isto pode ser explicado pelo fato de que não estão suficientemente amparadas por um projeto pedagógico, uma formação teórica aprofundada e até mesmo pelo pertencimento à uma equipe de trabalho formada na própria escola. Conforme aponta CARVALHO (2012) “nas condições concretas em que trabalham, parece-lhes mais correto investir naquilo que lhe é familiar, introduzindo aqui e ali pequenas modificações que não alteram o arcabouço do ensino”.

5.2 Descrição e Análise do Grupo Focal 2

A seguir procedemos na descrição e análise do grupo focal 2. Participaram deste grupo, as professoras com experiência de até (05) cinco anos no segmento da Educação Infantil, docentes que atuam com as crianças da faixa etária de (05) cinco anos. Identificamos as falas das docentes com as respectivas siglas: (P2, P4, P6, P7, P10, P12, e P15) de acordo com a tabela do perfil profissional. Iniciamos a discussão deste grupo com a seguinte questão: É possível ou desejável promover situações de aprendizagem que envolvam a escrita para os grupos de crianças de cinco anos?

A fala da Professora (P12) revela ser pertinente desenvolver junto às crianças de 05 (cinco) anos um trabalho que envolva a linguagem escrita e além disso, apresenta ora uma concepção de ensino tradicional, ora uma concepção construtivista:

[É possível ou desejável promover situações de aprendizagem que envolvam a escrita para os grupos de crianças de cinco anos?]. “Eu acho pertinente sim um trabalho que envolva a escrita com as crianças de cinco anos. As nossas crianças tem um potencial e isso a gente não pode perder. Não é alfabetizar, não é essa linha da prefeitura. A criança está descobrindo a escrita. Embora o sistema, fale que a política não é para alfabetizar, mas eu sou assim, um pouco tradicional, rigorosa, e sou um pouco construtivista. Tem que apresentar a escrita sim e de várias formas, através de histórias infantis e da escrita espontânea” **(Professora P12).**

O mesmo pode ser observado no discurso da Professora (P10):

[É possível ou desejável promover situações de aprendizagem que envolvam a escrita para os grupos de crianças de cinco anos?]. “Sim, na Educação Infantil a criança já deve ser incentivada a desenvolver a escrita. Embora eles gostem muito de brincar, é preciso começar a trabalhar as letras do alfabeto, o nome, dar atividades onde eles possam ir treinando a caligrafia, a escrita das letras. Eu também me considero muito tradicional pois costumo todos os dias dar uma atividade de escrita, mas também deixo as crianças criarem por si, escreverem como elas acham que é” **(Professora P10).**

Após a fala da Professora (P10), a Professora (P4) comenta que o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil depende muito das questões de maturidade das crianças:

[É possível ou desejável promover situações de aprendizagem que envolvam a escrita para os grupos de crianças de cinco anos?] “Eu acho que depende muito da maturidade das crianças. Têm crianças que já conhecem as letras, já sabem até escrever algumas, mas também há outras que ainda estão na fase da garatuja, apenas desenham. Então meio que você acaba tendo que trabalhar os dois, a escrita e o desenho” **(Professora P4).**

Em seguida, o discurso da Professora (P15) levanta também a questão da maturidade atribuindo à família a necessidade de compartilhar com a escola a responsabilidade de inserção da criança no mundo da escrita:

[É possível ou desejável promover situações de aprendizagem que envolvam a escrita para os grupos de crianças de cinco anos?]. “Eu acredito que sim, porém isso vai de acordo com o desenvolvimento de cada criança. Eles estão vindo cada vez mais cedo para a educação

infantil. Mesmo no G5, muitos não tem maturidade e além disso entra toda esta questão também do tempo dos pais. Os pais não têm muito tempo e também a questão da tecnologia, os pais não conversam, não acompanham as crianças. A gente tá fazendo um trabalho com eles que não tem andamento em casa. Fica difícil, a falta de maturidade, você pede para os pais fazerem um acompanhamento em casa, ajudar a criança nas tarefas mas muitas vezes é em vão” (**Professora P15**).

Em seguida a Professora (P7) intervém revelando que ainda possui dúvidas quanto ao desenvolvimento de situações de aprendizagem que envolvam a escrita para os grupos de crianças de (05) cinco anos:

[É possível ou desejável promover situações de aprendizagem que envolvam a escrita para os grupos de crianças de cinco anos?]. “Eu acho que gente está meio assim, sem saber que rumo tomar. Porque a gente ouve falar, Ah! Vamos trabalhar o texto, a questão social da escrita. Mas muitas crianças não sabem nem o nome, nem conhecem as letras do próprio nome. Fica difícil. Primeiro você precisa mostrar as letras pra ela, para depois trabalhar com textos, parlendas. Só que quando acham uma atividade de BA-BE-BI-BO-BU querem matar todo mundo” (**Professora P7**).

Diferente da Professora (P7), a Professora (P6) revela em seu discurso não ter nenhuma dificuldade em apresentar a linguagem escrita para as crianças de (05) cinco anos e o faz, segundo ela, a partir de situações que envolvem o letramento:

[É possível ou desejável promover situações de aprendizagem que envolvam a escrita para os grupos de crianças de cinco anos?]. “Na educação infantil devemos sim apresentar a escrita para as crianças. Através de situações que envolvam o letramento, como diz a Magda Soares. Eu procuro trabalhar com histórias infantis, clássicos da literatura, poesias, músicas, trava-línguas e através disso vou apresentando a linguagem escrita para as crianças”. (**Professora P6**).

Importante ressaltar que a Professora (P6) foi a única docente do grupo 2 a referir-se ao termo letramento, levantando uma questão que ainda tem sido motivo de debates no campo do ensino da linguagem escrita.

Segundo alguns teóricos o conceito de letramento foi introduzido no cenário acadêmico e escolar no Brasil a partir de uma transposição direta do termo inglês *literacy*, o qual foi durante todo o século passado, traduzido como alfabetização. BRITTO (2012) aponta que:

A introdução do termo letramento no Brasil deu-se, segundo Kleiman (1995), por Mary Kato (1986), no livro *No mundo da escrita*: uma

perspectiva psicolinguística. Esse livro, produzido para cursos de letras e para professores de português, apresenta de forma didática os estudos que vinham sendo feitos sobre literacy, compreendendo este termo como relativo ao estudo das formas e dos usos da escrita, incluindo sua relação com a modalidade oral (BRITTO, 2012, p. 4).

Para SOARES (1998), o termo letramento surgiu em decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico. Segundo a autora, as grandes mudanças sociais e as atividades profissionais das pessoas tornaram-se cada vez mais centradas e dependentes da língua escrita, o que revelava que já não bastava apenas alfabetizar em um sentido tradicional. Ainda complementa que letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e assim faça parte da vida do aluno. O letramento então compreenderia tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita.

Letramento é, pois o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Já alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam (SOARES, 1998, p. 18).

Segundo a Professora (P6), é possível promover situações de aprendizagem que envolvam a escrita para as crianças de (05) cinco anos e isso pode ser feito através da inserção da criança em um ambiente que favoreça o contato com diferentes suportes e gêneros textuais, promovendo assim, situações de letramento. De sua fala inferimos que a referida professora parece concordar que a escola deve permitir às crianças total liberdade de experimentação dos sinais linguísticos em um ambiente rico em escritas diversas. Nesta perspectiva, a fala da Professora (P12), também, revelou preocupação em oferecer às crianças um ambiente rico em materiais escritos, permitindo o manuseio de livros, revistas, jornais, gibis e revistas, porém, identificamos em seu discurso preocupação com os aspectos gráficos das letras revelando técnicas de ensino próprias do método sintético:

[De exemplos de situações (atividades) que você costuma oferecer às crianças que as coloquem em contato com a linguagem escrita].

“As crianças possuem um caderno, eu trabalho muito o alfabeto, as vogais, trabalho muito com música. No começo peço para procurar as vogais, depois palavras chaves. Também trabalho com poesias, parlendas, trava-línguas, são formas de apresentar a escrita para as crianças Também recorto fichas e coloco no caderno deles para eles verem e desenharem, procurarem palavras chaves. Montei uma biblioteca na sala para criar o hábito da leitura silenciosa, com isso as crianças se envolvem na leitura. É muito importante que eles tenham acesso a livros, revistas, gibis e aprendam a ler e escrever para terem novas condições sociais” **(Professora P12).**

A fala da Professora (P12) retomou a discussão sobre os métodos de ensino da linguagem escrita. Em seu discurso comentou a respeito de uma situação onde foi questionada pela coordenadora de sua escola sobre uma determinada atividade cujo objetivo era que as crianças completassem palavras com as sílabas que faltavam. Para esta participante não haveria nenhum problema trabalhar a família silábica na educação infantil, no entanto, em seu ambiente de trabalho, tal prática era rechaçada.

Em seguida a Professora (P2) comenta que também faz uso das sílabas no trabalho da linguagem escrita com as crianças:

[De exemplos de situações (atividades) que você costuma oferecer às crianças que as coloquem em contato com a linguagem escrita].

“Eu comecei a trabalhar com as vogais, depois com as sílabas. Pegar palavras de livros que a gente lia e principalmente o nome deles. Trabalho também muito com o jogo da forca, faço listas das palavras e trabalhamos com a família silábica e o alfabeto que há na sala. Eu sempre falo para eles, que eles podem olhar tanto nas letrinhas do alfabeto quanto nas sílabas. Enfim, eu trabalho com jogos” **(Professora P2).**

Já a Professora (P4) relata que desenvolve junto às crianças um trabalho onde procura mesclar atividades variadas, ora trabalha com textos, histórias, receitas, rótulos, lista de nomes, ora opta pelo método de base fônica (sintético) enfatizando a relação entre fonema (sons da fala) e grafema (letras).

[De exemplos de situações (atividades) que você costuma oferecer às crianças que as coloquem em contato com a linguagem escrita].

“Tem que trabalhar o texto, não adianta ficar só com a palavra. Você tem que arrumar um jeito de trabalhar com os dois. Querendo ou não o método fônico é mais lógico e no construtivismo a criança vai descobrir. Eu acho que tem que trabalhar os dois a ideia de texto do construtivismo e a lógica do método fônico” Eu trabalho através de histórias, através da rotina do dia a dia, da lista do nome das crianças, da lista dos combinados da sala. Eu gosto muito de ler histórias e depois escrevo na lousa algumas palavras presentes na história. Assim as crianças vão aprendendo as

letras. Trabalho também com receitas, rótulos, onde as crianças possam visualizar as imagens” (**Professora P4**).

Posteriormente, a Professora (P6) pareceu concordar com a afirmação de que para apresentar a linguagem escrita às crianças e garantir o seu ensino é preciso fazer uso de diferentes métodos de ensino. Conforme relatado:

[De exemplos de situações (atividades) que você costuma oferecer às crianças que as coloquem em contato com a linguagem escrita].

“Em psicologia há os canais perceptivos, um é mais auditivo, o outro sinestésico. Você em uma sala de aula tem de tudo. Se você fica só contando a história, tem uns que gostam, agora para outros você precisa contar a história e mostrar a imagem. Tem outros que você tem que falar, mostrar e tocar. Sempre cada um é de um jeito. Se você pensa que o ser humano é psicológico, social, biológico, afetivo, então você tem que estar lidando com tudo, com o tradicional, com o inovador, com a brincadeira, porque se aprende brincando” (**Professora P6**).

O que podemos perceber nas interações entre o grupo foi uma forte preocupação das professoras com a questão da metodologia adotada no ensino da linguagem escrita para as crianças. Quando se trata do processo de ensino e aprendizagem da escrita, as professoras parecem levar a efeito a escolha do melhor método. Retomando assim, a antiga ideia de que o sucesso na alfabetização depende do emprego de bons métodos de ensino.

Neste sentido, o que depreendemos é que na discussão sobre de que forma deve-se apresentar a linguagem escrita às crianças, o discurso sinalizou a eficácia dos métodos sejam eles, sintético, analítico e analítico-sintético.

O que observamos é que também neste grupo, de certa forma, a opção por um método de alfabetização impõe-se como instrumento de regulação da prática dessas professoras em sala de aula, interferindo nos conteúdos, na ordem em que eles devem ser ensinados, na seleção de estratégias e também na própria avaliação das crianças. Dos depoimentos das professoras foi pertinente um discurso que se apoia em ecos do construtivismo, mas consideramos que as metodologias tradicionais são as bases de seu trabalho.

Algumas professoras sinalizaram a utilização de livros de histórias infantis, revistas e receitas, enquanto outras, referiram-se aos nomes escritos dos alunos para despertar o interesse na aprendizagem da língua escrita. No entanto, a forma como relatam a utilização desses materiais ainda recai na preocupação em

desenvolverem atividades que favoreçam a aquisição de habilidades específicas, tais como: expressão oral, discriminação visual e auditiva, coordenação visomotora, orientação espaço temporal, para que assim as crianças se apropriem da linguagem escrita. Neste contexto, as atividades perceptivas e motoras são realizadas de forma a apresentarem uma sequência gradativa de dificuldades, terminando com o treino ortográfico do traçado das letras. Essas ideias se manifestaram principalmente no discurso de algumas professoras quando apontam que primeiro deve-se trabalhar as vogais e depois as sílabas o que sugere um trabalho com ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação e um apelo excessivo à memorização, práticas que remetem a uma concepção tradicional de ensino.

Percebe-se latente o pressuposto de que é necessário que as crianças apresentem as capacidades e habilidades específicas para escrever como: perceber diferenças entre letras e palavras, reconhecer as letras do nome, identificar semelhanças no som das palavras, perceber diferenças e semelhanças quanto à forma, tamanho, posição e direção de letras e palavras. Contudo, também foi possível observarmos um discurso que defende o ensino da linguagem escrita a partir de situações reais, onde as crianças possam ter contato com os diferentes portadores textuais. Essas ideias se manifestaram no depoimento de docentes que revelaram trabalhar a linguagem escrita a partir da inserção das crianças em práticas sociais da leitura e da escrita. Para isso, essas docentes utilizam como recurso pedagógico: letras de música, parlendas, trava-línguas, poemas, lista dos nomes, rotina do dia, jogos que envolvem a linguagem escrita e contação de histórias. O que podemos inferir é que as “situações reais” apontadas pelas professoras restringem-se a oferecer às crianças um espaço de acesso à leitura e à escrita e ao simples contato dessas aos diferentes portadores de texto.

Nessas ações pedagógicas as crianças ainda podem ser consideradas sujeitos passivos da aprendizagem, paradoxalmente seria como se a escrita fosse apresentada à criança, contudo, esta não tem oportunidade de atuar sobre a escrita, construir e reconstruir hipóteses sobre o seu funcionamento, também, não é estimulada à uma atitude de curiosidade e coragem diante da língua escrita.

CARVALHO aponta que:

Para alfabetizar, letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social (CARVALHO, 2012, p. 69).

Deste modo, entendemos que nada adianta favorecer o contato das crianças aos diferentes portadores textuais sem que estas possam atuar como sujeitos verdadeiramente ativos, explorando os vários tipos de objetos materiais que são portadores de escrita como, por exemplo, jornais, revistas, dicionários, calendários, agendas, livros ilustrados, livros sem ilustração, livros de poesias, livros de canções, enciclopédias, cartas, receitas, recibos, telegramas, etc. É preciso oportunizar às crianças escrever com diferentes propósitos e sem medo de cometer erros em contextos em que as escritas sejam aceitas, analisadas e comparadas sem ser ratificadas, antecipar o conteúdo de um texto escrito, participar de atos sociais de utilização funcional da escrita, questionar e ser atendido, perguntar e obter resposta, enfim, interagir com a linguagem escrita, julgando, inventando, descobrindo.

5.3 Discussão dos dados obtidos

Frente aos resultados desta pesquisa, dialogando com o referencial teórico pontuado e considerando os objetivos propostos, procedemos a uma discussão no que tange a temática desta investigação.

Ao analisarmos as falas e as interações estabelecidas entre as professoras participantes dos dois grupos focais realizados, identificamos em relação à concepção de ensino aprendizagem da escrita para as crianças de 05 (cinco) anos, a preponderância da pedagogia diretiva na prática das 16 (dezesesseis) professoras. Esse enfoque se vincula à epistemologia empírica, própria da abordagem de ensino tradicional. Quanto a abordagem dada à linguagem escrita constatamos ser predominante o ensino do código alfabético em detrimento de outros processos inerentes ao ler e escrever. Nesta concepção a linguagem escrita restringe-se ao domínio de um código, desconsiderando assim a natureza simbólica e a função

social da escrita. No entanto, para algumas docentes, a linguagem escrita é compreendida como objeto de ensino/aprendizagem entendida na sua dimensão social e cultural.

As discussões sobre o ensino da linguagem escrita para as crianças de 05 (cinco) anos revelaram que parte das professoras participantes faz uso do método de alfabetização sintético-alfabético, indicando uma forte preocupação quanto ao método de ensino utilizado e colocando este como responsável pela aprendizagem das crianças. Também foram frequentes nas falas das professoras considerações sobre a maturidade das crianças, denunciando um discurso de valorização dos fatores biológicos como determinantes para a apropriação da linguagem escrita. Inferimos que as professoras, algumas mais e outras menos, devido à tendência tradicional empírica, apoiam-se na crença de que as crianças pouco ou nada sabem, e que, em sala de aula, somente as docentes detêm o conhecimento. Podemos afirmar, frente os resultados expostos, que muitas professoras desconhecem a maneira de pensar das crianças, já que uma prática de ensino da linguagem escrita que prioriza o código alfabético, raramente oportuniza a participação efetiva das crianças em contextos de ensino aprendizagem.

Os resultados indicam ainda que a reivindicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no que tange o ensino da linguagem escrita não está sendo considerada pelas professoras. Este documento, de caráter mandatório, que orienta a formulação de políticas educacionais, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico, sinaliza que:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas (DCNI, 2013).

Apesar do referido documento enfatizar que 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, esta investigação revela que tal enfoque continua presente nas concepções de ensino da linguagem escrita para as crianças da educação infantil. As discussões também revelaram que para algumas docentes o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral

da criança, um momento desprovido da obrigação de aprender conteúdos formais relacionados à linguagem escrita, denotam que a função essencial da pré-escola é o desenvolvimento global da criança a partir de atividades onde há o predomínio do lúdico de forma assistemática e informal. Para essas professoras, não há a necessidade de alfabetizar as crianças. Em contrapartida, também foram significativas as falas de algumas docentes que entendem que o ensino da linguagem escrita na educação infantil tem a intenção de preparação, ou seja, prontidão para a alfabetização.

Nesta perspectiva, cabe à Educação Infantil preparar a criança de 05 (cinco) anos para a entrada no 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental. Subjacente a esta ideia parece haver o pressuposto de que a pré-escola seria apenas um momento preparatório para a escola, onde implicitamente há um compromisso em preparar as crianças para o primeiro ano. Assim, o trabalho dessas professoras tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras necessárias à etapa da alfabetização. Tal postura sustenta a ideia de prontidão para alfabetização, ou seja, a criança primeiro precisa amadurecer, desenvolver essas habilidades, para assim em momento posterior serem alfabetizadas. Essa constatação nos permite afirmar que, na educação infantil atual, a função de ensino como instrução da linguagem escrita predomina.

A análise dos resultados desta pesquisa também revela a autonomia que cada profissional possui em relação a sua ação pedagógica. Corrobora para esta autonomia a falta de uma orientação sistemática, de uma diretriz que oriente as propostas pedagógicas junto às classes de educação infantil da rede de ensino do município, uma vez que o Município ainda não possui sistematizada suas diretrizes curriculares desde a creche até o 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental. A pesquisa ainda revelou que este cenário contribui para a disseminação e permanência de uma ação pedagógica equivocada, entregue ao senso comum sem qualquer amparo ou retaguarda, um *laissez-faire* pedagógico.

Diante das concepções apresentadas pelas docentes participantes, esta investigação revela duas linhas de ações que devem ser priorizadas pela Secretaria de Educação do Município de Suzano. Em primeiro lugar, a necessidade da construção de uma proposta curricular para a Educação Infantil e em segundo a implementação de um plano de formação para os professores deste segmento.

No que diz respeito à construção de um currículo é oportuno lembrar que a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ressalta que o currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões 'projeto pedagógico' ou 'proposta pedagógica. Nesta perspectiva, esta investigação revela a necessidade de uma proposta pedagógica para a educação infantil do município. Um projeto pedagógico voltado à construção de uma nova prática pedagógica associada à redefinição do processo ensino aprendizagem e à articulação com as concepções de mundo, de homem e de conhecimento que fundamentam as relações cotidianas. Entendemos necessário instaurar um movimento de reconstrução da atividade docente, buscando a compreensão das teorias que se encontram subjacentes à prática das professoras, confrontando-as com outras teorias, no sentido de voltar à prática para transformá-la.

Compreendendo que toda prática pedagógica deve ser alicerçada em uma teoria, adotamos a Teoria Histórico-Cultural como alternativa para reflexão e sustentação desta prática. Acreditamos que tal abordagem pode nos auxiliar na busca de uma educação que vise à potencialização do desenvolvimento humano incluindo também a formação de professores. Diante dos resultados que esta investigação proporcionou e considerando os diferentes contextos de nossa pesquisa, procedemos em uma possível proposta de formação docente.

6. A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No âmbito das investigações educacionais, observa-se a formação como um processo em que cada educador, sendo um ser integral, é sujeito histórico que constrói e reconstrói referenciais e práticas pedagógicas, a partir dos desafios individuais da vivência cotidiana e, principalmente, do trabalho coletivo.

O educador como criador, aquele capaz de refletir sobre a sua prática, avalia-la e reformula-la permanentemente em função de seus objetivos, não se faz na Escola Normal nem nas Faculdades. É um começo, uma base. Mas a educação do educador se faz entre seus iguais. Trocando, discutindo e estudando juntos em função de suas necessidades. Sem isso

ele não cria, não tem autonomia, se reduz a um mero aplicador de ideias alheias, cumpridor de ordens, sargento, transferindo para a sua relação com as crianças o mesmo “senta e cala a boca” a que está submetido (WEISZ, 2009, p. 50).

A questão da educação infantil sempre foi alvo de debates e ações sociais, seja no âmbito da sociedade civil, seja na esfera estatal. Quando falamos no atendimento às crianças pequenas torna-se impossível não nos debruçarmos sobre as questões referentes aos profissionais que com elas atuam. Portanto, torna-se necessário que façamos um levantamento acerca dos principais marcos normativos que tratam da formação destes profissionais. Ao analisarmos as políticas de formação para os professores da pequena infância, verificamos ao longo da história da educação a publicação de alguns marcos normativos que exprimem preocupação com o processo de formação de seus profissionais.

Entre esses documentos podemos destacar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determina que para atuar neste segmento é preciso nível superior em faculdades ou institutos superiores de educação. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que sinaliza um conjunto de reflexões que subsidiam o trabalho dos professores que atuam na pequena infância. Tal documento preconiza que o trabalho na Educação Infantil deve articular de forma integrada cinco áreas ou eixos de trabalho: artes visuais, conhecimento do mundo, linguagem oral e escrita, matemática e música. Também de acordo com o MEC, os programas de formação destinados aos profissionais da educação infantil devem incluir conhecimentos didático-pedagógicos, favorecendo a estes profissionais o acesso a conhecimentos que vão desde a formação social e pessoal, conhecimento de mundo, da natureza e da sociedade, saúde, nutrição e proteção, até cuidados com o corpo, movimento, artes plásticas e música. Outro documento que também trata da formação do profissional da educação infantil é o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), que estabelece como uma de suas metas, a garantia de que todos os profissionais que atuam neste nível de ensino possuam a formação em nível médio e superior. Não obstante, mesmo com a publicação dos referidos documentos, cujo objetivo maior é assegurar a qualidade dos programas destinados às crianças pequenas e garantir adequada formação dos profissionais que com elas atuam, constatamos que na educação brasileira a

falta de preparo de alguns profissionais da educação infantil é latente. Esta falta de preparo é apontada pelo próprio RCNI (1998, p. 39).

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista (RCNI, 1998, p. 39).

Nesta perspectiva, NASCIMENTO (2005) nos atenta para a preocupação com a formação dos profissionais de educação infantil após os avanços na legislação:

Ainda que destaquemos o avanço da legislação, é necessário aclarar o significado da inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos. Uma questão que esta inserção suscita, em relação aos profissionais da educação infantil, é que a abrangência da LDB circunscreve-se ao perfil escolar desse profissional, ou seja, ao *professor*. Em decorrência, continuam à margem desse parâmetro legal os demais agentes educativos hoje incorporados ao cotidiano das instituições de educação infantil, tais como os monitores, os crecheiros, os recreacionistas, as pajens etc. NASCIMENTO, 2005, p.103-104).

De acordo com um recente documento publicado pelo Ministério da Educação Básica, cujo título é “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”, de 2005, demonstra o objetivo de “extinguir progressivamente os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, mesmo que ocupados por profissionais concursados em outras secretarias ou na Secretaria de Educação que exercem funções docentes” (p.22).

Para BREJO (2007), esta é uma questão central, uma vez que uma política de formação deve contemplar todo o conjunto de profissionais da área, que envolve as mais diversas denominações recebidas pelos profissionais, além de priorizar uma educação voltada para a criança pequena, uma vez que o tipo de formação recebida (inicial e/ou contínua) configura-se como um dos principais caminhos para se alcançar um ensino de qualidade.

Uma política de formação deve contemplar todo o conjunto de profissionais da área, que envolve as mais diversas denominações recebidas pelos profissionais, além de priorizar uma educação voltada

para a criança pequena, uma vez que o tipo de formação recebida (inicial e/ou contínua) configura-se como um dos principais caminhos para se alcançar um ensino de qualidade (BREJO, 2007, p. 32).

Observa-se assim uma vasta publicação de documentos que expressa complexa preocupação com a profissionalização no campo da educação infantil, procurando assegurar o bom desempenho dos programas destinados às crianças pequenas e garantir também uma adequada formação do profissional que com elas atuam. Ainda segundo BREJO (2007) em se tratando especificamente de Educação Infantil, esta preocupação com a formação profissional deve ser ainda mais intensa na medida em que, historicamente, tem-se difundido a ideia (calcada no senso comum) de que para trabalhar nesta área basta gostar de criança para se desenvolver um bom trabalho educativo.

O que constatamos dessa realidade é que o que se esperava deste profissional há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. O cenário atual aponta a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para os profissionais que atuam na educação infantil. Frente a estes apontamentos, considerando que é a formação que subsidia o trabalho educativo, podemos afirmar que a formação dos profissionais de educação infantil é a base para que se tenha efetivamente um ensino de qualidade. Conforme aponta MARCÍLIO (2005):

E, justamente aqui, na formação do professor, é onde se encontram uma das mais sérias barreiras para o avanço da qualidade da educação brasileira e o combate eficiente ao fracasso escolar. O aluno não aprende porque o professor não ensina, ou não sabe ensinar. O professor não ensina porque não aprendeu bem como ensinar (MARCÍLIO, 2005, p.289).

Os resultados desta investigação revelaram que muitos são os discursos provenientes das professoras que atuam na educação infantil, especificamente sobre o processo de alfabetização das crianças de 05 (cinco) anos. Discursos divergentes e conflituosos evidenciaram a falta de clareza dessas professoras quanto às fundamentações teóricas das práticas pedagógicas que realizam em sala de aula. Expuseram, ainda, uma indefinição sobre o que seja o trabalho com a linguagem escrita nesta etapa da educação básica.

Nesta perspectiva, pretendemos neste capítulo, tecer considerações sobre o papel da formação dos professores que trabalham com as crianças pequenas, considerando especificamente, as particularidades do contexto de nossa pesquisa

e propor a ação de uma proposta de formação que favoreça reflexões sobre as práticas de alfabetização que estão sendo desenvolvidas na educação infantil, especificamente com as crianças de 05 (cinco) anos.

No entanto, uma ressalva se faz necessária, conforme IMBERNÓN (2010):

Não podemos falar, nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza. Isso implica analisar o conceito da profissão docente, a situação de trabalho e a carreira docente, a situação atual das instituições educacionais (normativa, política e estrutural, entre outras), a situação atual da educação básica, nas etapas da educação infantil, dos ensinos fundamental e médio, uma análise do corpo discente atual e da situação da infância e da adolescência nas diversas etapas da escolaridade total (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

Além disso, entendemos que nos processos formativos, um dos desafios que sem colocam é o cuidado de uma interferência junto às professoras, sem que estas se sintam ameaçadas objetivando, uma formação que contribua para que essas profissionais avancem na construção de novos saberes sem desprezar ou desqualificar os conhecimentos que já possuem.

Neste cenário, compreendemos que a teoria histórico-cultural pode nos trazer significativas implicações para pensar e organizar o processo de formação de professores, pois acreditamos que o conhecimento se constrói coletivamente pela interação com os outros, num movimento de confrontos das diferentes leituras do real. Deste modo, partindo das contribuições de Vygotsky quanto à aquisição da linguagem escrita e quanto ao papel intencional do professor, discorreremos sobre aspectos fundamentais que o professor precisa ter garantido em seu processo de formação. Para tanto, também estabeleceremos diálogos teóricos com autores que investigam a formação de professores.

É importante lembrar que a constituição da profissionalização daqueles que atuam com as crianças na educação infantil reside em especial no fato de como historicamente a educação infantil veio se construindo em nosso país, e principalmente se temos atendido às demandas educativas impostas pela LDB.

Sabemos que a maioria dos profissionais que atuam com crianças pequenas (até os cinco/seis anos de idade) é do sexo feminino (inclusive há municípios que restringem a inserção de homens em creches), e certamente este é um ponto que

caracteriza e aponta especificidades no desempenho das funções educativas à estas crianças. Algumas escolas de educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Suzano, a proporção de homens exercendo a profissão de professor na educação infantil é mínima.

Em um estudo de revisão bibliográfica, sobre os papéis maternos em relação às crianças de tenra idade, PINHEIRO (1997), apontou importantes questões a serem consideradas quando nos propomos a debater a profissionalização deste setor. A autora levou em consideração duas vertentes: “a profissão – que implica uma preparação específica para o seu exercício – ou vocação que privilegia a mulher como naturalmente capaz de cuidar e educar crianças” (PINHEIRO, 1997, p.07).

Segundo PINHEIRO (1997), historicamente as instituições de educação infantil tem adotado como “modelo” de profissional que atende a faixa etária dos 0 (zero) aos 06 (seis) anos de idade aquele que se aproxima de uma substituição materna, uma vez que a mulher sempre foi compreendida como a principal figura capaz de proteger e educar crianças, possuindo, assim, vocação para o exercício destas funções. Todavia, tanto esta quanto vários outros autores se contrapõem a esta tendência, pontuando que se faz necessária uma sólida e específica formação voltada para o cuidar e o educar.

SAPAROLLI (1998), em artigo que discute sobre as especificidades do desempenho profissional dos homens que se propõem a exercer a função de educadores infantis, conclui que a carreira, particularmente de educação infantil, não constitui um trabalho feminino porque aí encontram-se um maior número de mulheres, mas porque exerce uma função de gênero feminino vinculada à produção da vida: educar e cuidar das crianças pequenas.

Analisando o processo de feminização dos magistérios primários e secundários no Brasil, Bruschini e Amado (1988) e Demartini e Antunes (1993) apontaram várias causas que estão intimamente relacionadas ao fato de esta profissão estar sendo ocupada preferencialmente por mulheres: perda de prestígio ocupacional, associada ao salário pouco compensador que afastou os homens da profissão; possibilidade de conciliar a profissão da mulher com o cuidado de seus(as) filhos(as) e o trabalho doméstico; restrição de alternativas para a mulher no mercado de trabalho até o final da década de 30 (época em que o magistério era a única profissão feminina respeitável), quando surgiram outras opções de carreira, mas ainda assim, caracterizadas como atividades essencialmente femininas tais como secretária, enfermeira e outras (SAPAROLLI, 1998, p. 109).

Ultimamente, muitas mudanças ocorreram, embora seja evidente ainda que a baixa qualificação dos profissionais de educação infantil reside nesta trajetória histórica e padece com as suas consequências. Sabemos que foi a partir do século XIX que um número maior de mulheres teve oportunidades de emprego fora do ambiente doméstico como consequência da expansão industrial, do aumento da urbanização e do crescimento econômico do país, ganhando oportunidade de trabalho não apenas nas fábricas, mas também nas instituições educacionais, o que para a mulher “significou uma nova maneira de ver o mundo, novas possibilidades de inserção social e uma das suas primeiras atividades remuneradas” (MARCÍLIO, 2005, p.214).

Ainda de acordo com PINHEIRO (1997), em meados do século XX ser professora representava exercer um dos poucos cargos onde a mulher era valorizada em sua atividade profissional, sendo que:

Nesta mesma época, um número significativo de mulheres fez parte de uma geração inovadora, ou seja, enquanto a maior parte das garotas nascia e era educada para o trabalho doméstico e o casamento, outras tiveram a oportunidade de estudar e assim compor o quadro de mulheres que exerceram atividades fora do ambiente familiar. Muitas destas mulheres ocupavam o cargo de grandes educadoras e contribuíram para elevar a imagem do professorado, como sendo uma das ocupações que traziam status... (PINHEIRO, 1997, p.33).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2005), em 1923 ocorre a primeira regulamentação do trabalho feminino, onde a indústria e o comércio deveriam implementar salas de alimentação e creches, próximas aos seus estabelecimentos, com vistas a facilitar a amamentação dos filhos das funcionárias. Em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e, em 1933, na Conferência Nacional de Proteção à Infância, denota-se uma preocupação com as crianças em idade pré-escolar, pois, além da importância do trabalho relacionado aos aspectos físicos e de saúde, enfatizou-se também a necessidade do desenvolvimento de um trabalho pedagógico.

Ainda segundo o autor, em 1939, foi criado o Instituto Técnico para a formação de professoras primárias, no Rio de Janeiro, pela educadora Heloísa Marinho que acreditava e defendia a formação de professoras através do estudo, da pesquisa e de sólida fundamentação científica acerca do desenvolvimento infantil.

BREJO (2007) aponta que em decorrência desta ideia, no ano de 1949, inicia-se o Curso de Especialização em educação primária, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Tal iniciativa impulsiona outras como a criação do Centro do Estudo da Criança, por Lourenço Filho, configurando-se como um local de pesquisas e estudos ao que se refere à criança, além de ser um centro de formação de educadores. Até mesmo as creches, por volta das décadas de 1950 e 1960, começaram a participar desse “movimento” pedagógico, pois, em um número significativo delas, existia um jardim-de-infância (BREJO, 2007, p. 34).

A partir da década de 1960 que se percebe uma preocupação mais efetiva e constante com a formação dos profissionais de educação infantil. Dentro deste contexto, ROSEMBERG (1992) revela que é no ano de 1970 que se inicia o chamado “processo simultâneo de contaminação: assistência na pré-escola e educacional na creche” (ROSEMBERG, 1992, p.22) em que:

A contaminação assistencialista da pré-escola dá-se a partir dos anos 60, inspirada em propostas das agências internacionais (UNICEF, UNESCO) e assumida pela administração educacional federal. A contaminação educacional da creche ocorre a partir da segunda metade dos anos 70, assumida pelos movimentos populares e por técnicos da administração local. Assim, a ideia de uma pré-escola assistencialista, que ganhou rapidamente a adesão da instância federal, sofreu resistências nas instâncias estaduais e municipais, não tendo conseguido, por esta razão, alterar essencialmente o perfil das redes de pré-escola implantadas no país, por outro lado, a ideia de creche mantida pelo Estado, que desempenhasse função educativa, surgindo do movimento social e de técnicos municipais, não conseguiu influenciar instâncias federais mas acabou sendo implementada por algumas prefeituras (ROSEMBERG, 1992, p. 22-23).

Contudo, é no final da década de 80 e início dos anos 1990 que a educação infantil brasileira começa a sofrer inúmeras transformações que acarretaram na necessidade de mudanças quanto ao atendimento das crianças. Mudanças que se encontravam intimamente ligadas à formação profissional à medida que inúmeros debates passaram a enfatizar que os aspectos de cuidar e educar precisavam estar devidamente atrelados, principalmente porque segundo ROCHA (1999):

A escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 1999, p.60).

Assim, para que se possa realizar um trabalho que não dicotomize o educar e o cuidar, entendendo que a prática pedagógica na educação infantil se diferencia daquela desenvolvida no ensino fundamental, torna-se imprescindível um profissional formado para atender a criança pequena, visto que o profissional leigo não possui pré-requisito teórico e nem prático para desenvolver uma atuação que priorize esses dois aspectos de maneira indissociável junto à criança. Neste contexto, (NASCIMENTO, 2005, p. 360) corrobora quando afirma que “mais do que uma vocação inerente à mãe mulher, ou à mulher-caridosa, trata-se de uma profissão”.

CERISARA (2002) nos aponta uma importante consideração no que tange à questão da formação do profissional de educação infantil e seu desenvolvimento dentro do contexto histórico:

A compreensão da instituição de educação infantil enquanto espaço educativo institucional, com uma especificidade própria, diferenciada tanto da família, quanto da escola, e tendo objetivos dirigidos ao desenvolvimento das atividades ligadas ao cuidado e à educação das crianças, permite questionar qual deveria ser a profissão responsável pelo trabalho junto aos meninos e meninas pequenas. (CERISARA, 2002, p.18).

O que se complementa com a afirmação de KISHIMOTO (2003), “é necessário respeitar a especificidade infantil, valorizando seus saberes, criando espaços de autonomia, de expressão de linguagens e de iniciativa para a exploração e compreensão do mundo” (KISHIMOTO, 2003, p. 435).

Diante de tais apontamentos, avalia-se que a qualidade da educação infantil está diretamente relacionada com a formação dos seus profissionais. Mesmo assim, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definir a necessidade de formação mínima em nível de magistério e de estabelecer como prazo o ano de 2005, sabe-se que a progressão na formação destes profissionais tem ocorrido muito lentamente, como apontam os Censos Escolares. Vale ressaltar que importantes avanços foram observados no que tange à questão da formação dos profissionais de educação infantil, pois se constatou que algumas metas foram atingidas.

No entanto, é importante considerar que isso não significa que este avanço na formação docente seja capaz de atender às especificidades da criança pequena, bem como esteja visando à qualidade na Educação Infantil, uma vez que:

Referente à formação de professores, parece que já existe uma consciência bastante disseminada de que a oferta existente, tanto no nível de ensino secundário – o curso de magistério – quanto no ensino superior – o curso de pedagogia – não responde às necessidades de qualificação requeridas para a atuação em creches e pré-escolas. Assim, os desafios encontram-se não só no fato de ainda existirem muitos educadores sem formação e escolaridade mínima exigidas pela nova legislação, como também na inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a educação Infantil (CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006, p.118).

De acordo com dados¹¹ fornecidos pelo documento Plano Municipal de Educação do Município de Suzano – Diagnóstico, elaborado em maio de 2015, no município, com 2659 (dois mil seiscentos e cinquenta e nove) funcionários da Secretaria de Educação, 657 (seiscentos e cinquenta e sete) professores possuem licenciatura em Pedagogia, 257 (duzentos e cinquenta e sete) com outras graduações, 629 (seiscentos e vinte nove) com ensino médio em magistério, 517 (quinhentos e dezessete) com pós-graduação, 04 (quatro) com mestrado e nenhum com título de doutorado.

O referido documento aponta como uma de suas metas, até o último ano de vigência, formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica e garantir a todos-(as) os-(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino e valorizar os-(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos-(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste Plano Nacional da Educação (PNE).

Considerando a complexidade que a profissão docente tem assumido nas últimas décadas é louvável uma política educacional que almeja a formação universitária de seus profissionais. Contudo, acreditamos que a formação em nível universitário é um elemento importante mas não é o único e talvez o mais decisivo. IMBERNÓM (2000) argumenta que o desenvolvimento da profissão docente vai além de um desenvolvimento pedagógico, de conhecimento cognitivo ou teórico.

¹¹ Dados obtidos em consulta ao documento Plano Municipal de Educação Diagnóstico 2015/2025. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Plano Municipal de Educação – Município de Suzano/ SP, 2015-2025. Disponível em: < <http://suzano.sp.gov.br/web/educacao/plano-municipal-de-educacao/>>. Acesso em 10 de ago. 2015.

Ao nosso ver, a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. A melhoria na formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento (IMBERNÓM, 2000, p. 44).

Nesta realidade, acreditamos que os cursos de graduação e pós-graduação apesar de relevantes e necessários para o cumprimento da legislação, não são suficientes para atender as expectativas de uma formação que responda às exigências da carreira docente. É muito comum o discurso de que a teoria aprendida nos cursos de formação de professores é desvinculada de situações concretas, o que coloca em evidência a dicotomia teoria e prática, ou seja, na realidade a teoria é uma e a prática é outra. Assim, torna-se fundamental uma proposta de formação continuada que responda às necessidades profissionais dos contextos educativos e sociais e que garanta ao professor novas aprendizagens para o efetivo exercício de sua profissão. Partindo deste pressuposto, expomos alguns fundamentos que ao nosso ver, podem contribuir para o avanço da formação.

6.1 Sobre o conceito de formação docente

PLACCO (2002) aponta que a discussão sobre a formação docente é antiga e ao mesmo tempo atual:

Antiga, pois em toda a história da Educação tem sido questionada a maneira como são formados nossos professores; atual porque, nos últimos anos, a formação do professor tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre a qualidade do ensino, evasão e reprovação; atual, ainda, por seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, dadas as necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade (PLACCO, 2002, p. 25).

Carlos Marcelo García (1999), nos traz importantes considerações sobre o conceito de formação. O autor aponta a formação dos professores como uma área disciplinar em desenvolvimento e não como uma mera prática atórica. Para isso, parte da análise do conceito de formação, suas diferentes acepções e significados, assim como das diferentes concepções de formação de professores para diversos

autores. GARCÍA (1999), observa que em países como a França e a Itália, o conceito de formação é utilizado para referir-se à educação, preparação e ensino dos professores. Segundo o autor, em países de área anglófona prefere-se o termo educação ou o termo treino. Para GARCÍA (1999, p. 19), o conceito formação é geralmente associado à alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo (Honoré, 1980).

Assim, a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (GARCÍA, 1999, p. 19).

Além disso, a formação pode adotar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objeto, a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito, ou o do próprio sujeito, formação como iniciativa pessoal. Logo, para GARCÍA (1999), o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas. O autor aponta que a maioria dos pesquisadores associam o conceito de formação ao de desenvolvimento pessoal.

“O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal” (Zabalza, 1990, p. 201), ou então “a formação desde a didática, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural” (Gonzalez Soto, 1989, p. 83). Também, do ponto de vista de Ferry, “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos o que o próprio procura” (Ferry, 1991, p. 43).

De acordo com alguns conceitos trazidos por diferentes autores, GARCÍA (1999), conclui sobre o conceito formação:

A formação apresentasse como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. Haverá algo a concluir depois deste discorrer sobre o conceito de formação. Em primeiro lugar, a formação como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver

com a capacidade de formação como a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, já antes o afirmamos, que a formação seja necessariamente autônoma. É através da interformação que os sujeitos – neste caso – os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (GARCÍA, 1999, p. 21-22).

E ainda, explicita o conceito de formação, especificamente de formação de professores:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (GARCÍA, 1999, p. 26).

Nesta perspectiva o conceito de formação apresentado por GARCÍA (1999) justifica-se apoiado em alguns critérios: 1) possui um objeto de estudo singular: os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores; 2) possui metodologias e modelos consolidados para análise dos processos de aprender a ensinar; 3) possui a existência de uma comunidade de cientistas que consolidam os seus trabalhos através dos programas de investigação e através de um código próprio de comunicação que facilita o grau de confiança da investigação; 4) é marcado pela incorporação ativa dos próprios protagonistas, os professores, nesses programas de investigação, assumem papéis de grande protagonismo; 5) há insistente atenção de políticos, administradores e investigadores face à formação de professores como peça-chave da qualidade do sistema educativo.

JOYCE e SHOWERS (1988) complementam a definição elaborada por GARCÍA (1999), para a definição do conceito de formação: “A formação de professores não é um processo que acaba nos professores. Ainda que seja óbvio afirmá-lo, a qualidade de ensino que os alunos recebem é o critério último para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram” (JOYCE e SHOWERS, 1988, apud, GARCÍA, 1999, p. 27).

Com base nas pesquisas de GARCÍA (1999), compreendemos que a formação docente transcende a simples transmissão de um saber ou a natural

atividade de preparar o indivíduo para o exercício de sua profissão. A formação docente caracteriza-se como um processo cuja dimensão intencional contribui para que o indivíduo adquira ou aperfeiçoe capacidades, buscando uma prática pedagógica crítica e reflexiva preocupada com a aprendizagem significativa dos seus alunos e com mudanças em um determinado contexto.

Nesta perspectiva, segundo GARCÍA (1999), há princípios que são subjacentes ao desenvolvimento do conceito de formação. A formação docente deve ser um processo contínuo com princípios éticos, didáticos e pedagógicos, deve ser analisada em relação ao desenvolvimento curricular e concebida como uma estratégia para a melhoria do ensino tendo a escola como principal contexto de formação, além disso, a formação de professores deve considerar a articulação entre a formação pedagógica e os conteúdos ministrados, a integração teoria e prática e a necessidade da individualização no processo de ensino.

Neste contexto, a formação docente deve estar adaptada ao contexto em que os professores trabalham, fomentando a participação e reflexão dos sujeitos, levando em conta a individualização, necessidades e interesses dos professores, bem como, possibilitar que estes questionem as suas próprias crenças e práticas institucionais.

Também no que diz respeito à formação de professores como campo de conhecimento se observam semelhantes estruturas de racionalidade. Tal não nos deve surpreender, na medida em que estamos a analisar diferentes perspectivas de um mesmo fenômeno: os processos de educação institucionalizada. As concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Assim, podemos observar numerosas, e por vezes, contraditórias, imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete (GARCÍA, 1999, p. 30).

Com base nos conceitos de formação docente apresentados por GARCÍA (1999), defendemos nesta pesquisa, a necessidade de uma formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil, especificamente com as crianças de 05 (cinco) anos da Rede de Ensino do Município de Suzano. Reiteramos a prática de uma formação docente que considere o professor não apenas como um técnico que executa instruções, mas acima de tudo, um profissional construtivista, dotado de crenças, valores e rotinas que influenciam sua atividade profissional.

Desta forma, torna-se imperativo a necessidade de se considerar o processo de aprendizagem dos professores, incluindo sua formação, desenvolvimento, aperfeiçoamento, princípios e teorias. Os professores devem ser vistos como sujeitos que aprendem. Assim, os modos como aprendem, como pensam o ensino e a aprendizagem dos conteúdos merecem ser investigados. Portanto, apresentamos a seguir uma proposta de formação junto às professoras da Educação Infantil. Nesta proposta, adotamos como abordagem, a teoria histórico-cultural apoiados nos conceitos apresentados por GARCÍA (1999) e outros autores que tratam da formação docente.

6.2 Orientações para a Formação Docente

Assentimos com MELLO (2014) que toda prática pedagógica deve estar alicerçada em uma teoria que dê base científica para responder as questões: para que serve a educação e como as crianças aprendem?

Concordamos, também, com WEISZ (2009) que ao analisarmos a prática pedagógica de qualquer professor observamos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orientam. “Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes” (WEISZ, 2009, p. 55).

Nesta esteira, retomamos as ideias de GARCIA (1999) ao identificar diferentes teorias sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo dos professores descrevendo as transformações que ocorrem na construção e nos sentidos de suas experiências. Observa-se que o desenvolvimento cognitivo do professor é um processo contínuo, pode ser qualitativo e quantitativo, ocorrem nas dimensões biológicas, social e psicológica, se dá por etapas e pela interação entre o indivíduo e o ambiente com o qual ele interage.

Ao conceituarmos essas etapas, é necessário compreendermos as atitudes e as competências dos professores, bem como as exigências imbricadas nos processos de mudanças que envolvem a atividade docente. É imprescindível percebermos a individualidade do professor e a forma como ele lida com suas preocupações.

Defendemos assim, que a teoria histórico-cultural pode nos oferecer as bases científicas para uma teoria pedagógica, ao explicitar conceitos essenciais à

compreensão do desenvolvimento do sujeito e subsidiar o trabalho docente para interferir nesse processo, promovendo o máximo do desenvolvimento humano.

Segundo MELLO e LUGLE (2014):

A teoria histórico-cultural parte do pressuposto de que o ser humano é um ser de natureza social, o que significa dizer que suas qualidades humanas – as capacidades, as habilidades e as aptidões, ou, em outras palavras, sua inteligência e personalidade são aprendidas (MELLO, LUGLE, 2014, p. 263).

Os estudos desenvolvidos por Vygotsky e seus colaboradores ressaltam que a essência do processo de desenvolvimento é a apropriação da experiência acumulada historicamente, pois a fonte das qualidades humanas é a cultura.

Depreendemos que o processo de humanização ocorre à medida que o homem atua sobre a realidade apropriando-se da natureza e dos elementos da cultura, transformando-os e transformando a si mesmo e visto que, “diferentemente dos animais, que fazem alguma coisa sempre do mesmo jeito ao longo de sua história, os seres humanos criam e recriam a si mesmos num processo que não tem fim. E por isso, criaram a história” (MELLO, LUGLE, 2014, p. 264).

Neste processo, o ser humano coloca-se com um sujeito ativo que ao se apropriar dos objetos ou dos fenômenos historicamente acumulados, reproduz para si os traços humanos anteriormente criados promovendo o seu próprio desenvolvimento, bem como a criação de novos objetos da cultura. Assim, a formação do indivíduo ocorre com base nas condições sociais e materiais de sua existência. Segundo Leontiev (1978, apud MELLO, LUGLE, 2014, p. 264) o homem não está sozinho no mundo:

As suas relações com o mundo têm sempre como intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação quer esta se efetue sob a forma exterior, inicial de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (LEONTIEV, 1978, p.272, apud MELLO, LUGLE, 2014, p. 264).

Observa-se assim, a relação social como condição necessária para o desenvolvimento do homem na sociedade. Nesta perspectiva, o ser humano precisa do contato com o outro para se desenvolver e o meio em que vive é a fonte desse desenvolvimento. MELLO E LUGLE (2014) identificam que:

Aprender a usar os elementos da cultura exige a relação social. O ser humano, em face da cultura histórica e socialmente acumulada, não inventa um uso para o que encontra, mas aprende a usar cada objeto de acordo com o uso que a sociedade faz dele. E para isso precisa do outro, alguém que conheça o uso dos objetos. À medida que aprende a utilizar os objetos, materiais ou não materiais da cultura, vai acumulando experiências em comunicação com as outras pessoas, exercitando sua percepção, constituindo uma memória, se apropriando das linguagens, internalizando formas de pensar, criando as condições para imaginar, controlar sua própria conduta e, com tudo isso, vai criando sua inteligência e personalidade (MELLO, LUGLE, 2014, p. 264).

Com base nessas afirmações a concepção que se pretende afirmar como referência para uma formação docente se baseia nos seguintes pressupostos: se o ser humano precisa do contato com o outro para se desenvolver, todo processo de formação deve ser um processo colaborativo, assim, na formação docente é necessário abandonarmos o individualismo a fim de chegarmos ao trabalho colaborativo.

Apesar disso, não devemos confundir o “isolamento” do “individualismo” com a “individualidade” ou “individualização” (Beck e Beck-Gernsheim, 2003), já que a individualidade é a “capacidade para exercitar o juízo livre de restrições e independente” (Hargreaves, 1998, p. 206) e a individualização pressupõe o indivíduo como diferente, como autor, criador e autor de sua própria biografia, de sua identidade, de suas redes sociais, compromissos e convicções. A individualidade e a individualização podem ser boas, porque o professor necessita de momentos para repensar seu “projeto de vida”. Pode ser positivo realizar práticas individuais, mas isso pode resultar em um certo isolamento. Toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de uma situação de análise e de reflexão sobre o que se deve e o que se pode realizar sozinho (IMBERNÓN, 2010, p. 64).

No entanto, é na interação com o outro e por meio de sua própria atividade que o sujeito aprende e se desenvolve, pois ainda de acordo com IMBERNÓN (2010):

A profissão de docente tem sua parte individual, mas também necessita de uma parte cooperativa. Educar na infância e na adolescência requer um grupo de pessoas [...]. Portanto, a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação entre professores, deve considerar a formação cooperativa (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

Se o meio em que o homem vive é a fonte desse desenvolvimento, a escola coloca-se como um espaço propulsor desse desenvolvimento, cooperação e interação social, sendo o elemento chave dos processos de humanização. Porém, também concordamos com IMBERNÓN (2010) que: “não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso”.

Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, nas inovações e nas mudanças que se pretendem realizar.

A propósito da relação com o outro, HARGREAVES e FULLAN (2000), apontam o desenvolvimento humano a partir das interações que estabelecemos com as outras pessoas, principalmente com aquelas que fazem parte de nossos locais de trabalho:

Nenhum de nós é uma ilha; não nos desenvolvemos em isolamento. Nosso desenvolvimento dá-se através de nossas relações, em especial aquelas que estabelecemos com pessoas importantes para nós. Essas pessoas agem como uma espécie de espelho para nossos “eus” em desenvolvimento. Se em nossos locais de trabalho há pessoas que são importantes para nós e estão entre aquelas por quem temos consideração, eles terão uma enorme capacidade para positiva ou negativamente, influenciar a espécie de pessoas e, por conseguinte, a espécie de professores que nos tornamos (HARGREAVES; FULLAN, 2000, p. 55).

Partindo dos pressupostos acima descritos, entendemos a formação de professores como um processo colaborativo de troca de conhecimentos, processo que ultrapassa a simples transmissão de um saber pronto e acabado, que considera o professor, sujeito a ser formado, como protagonista de sua formação. Com base nesta premissa, defendemos cinco conceitos principais que devem permear o processo de formação docente: 1) o professor como sujeito e não objeto da formação docente; 2) a escola como lócus da formação; 3) o respeito à sincronicidade das dimensões presentes no sujeito-professor; 4) a simetria invertida como característica dos processos formativos, aspecto basilar para a formação e 5) a formação como espaço que favoreça uma reflexão epistemológica da prática do professor.

6.2.1 O professor como sujeito da formação docente

Ser professor no século XXI é tema e tarefa de enorme complexidade. Reconhecer esse fato nos conduz a pensarmos sobre os processos de formação e como esta tem sido compreendida e aplicada em diferentes contextos. Ainda observamos situações, tanto nas formações, quanto nas escolas, na própria sala de aula e nas esferas administrativas da educação onde os professores são

condenados a serem objetos de formação. Parece haver um discurso que coloca em prova a capacidade e a competência do professor tirando-lhes o status de sujeito do conhecimento. Ainda persiste em nossa comunidade o discurso de uma formação com vistas à capacitação, ou seja, o professor não sabe, então que se faça a formação. A formação é entendida como um recurso para extinguir ou ao menos minimizar a deficiência do professor.

Contrário a esta ideia, IMBERNÓN (2010) sustenta que a formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros.

A história dos professores e de sua formação é uma história de dependência e subsídio, que é objeto de tudo (ou de uma subjetividade racional) e, predominantemente, da formação. Isso pode ser comprovado observando-se seu currículo fechado, sua pouca autonomia, sua dependência orgânica, sua desconfiança endêmica, predomínio de cursos, necessidade de apoio para seu desenvolvimento, sua submissão a uma hierarquia, o conceito de semiprofissional, os especialistas que ditam normas, os saberes ou conhecimentos profissionais dados, a profissão sem um reconhecimento de “identidade”, (IMBERNÓN, 2010, p. 77).

No entanto, o autor identifica que durante as últimas décadas foram abertas importantes brechas nessa pedagogia do “subsídio e da dependência”, dando-se importância a subjetividade dos docentes. Convém nesta pesquisa, elucidarmos o conceito de subjetividade.

AITA e FACCI (2011), em artigo denominado “Subjetividade: uma análise pautada da Psicologia Histórico Cultural”, buscam apresentar considerações sobre as diversas formas de compreender a subjetividade. Com base na Psicologia histórico cultural, as autoras concluem que existem várias compreensões acerca do conceito de subjetividade, mesmo entre aqueles autores que abordam o tema sob uma mesma perspectiva teórica.

Partindo da compreensão de subjetividade proposta por LEONTIEV (1978/1983, p. 44), como “uma propriedade do sujeito ativo”, AITA e FACCI (2011), apontam a subjetividade como “um fator que torna o sujeito único, singular. Uma subjetividade constituída com base na realidade material, na relação entre os homens” (AITA; FACCI, 2011, p. 34).

Adiante, apontam com base nas teorizações de VYGOTSKY (1931 apud AITA, FACCI, 2011, p. 36) que:

O homem constitui sua subjetividade mediante o processo de apropriação dos conhecimentos construídos historicamente, desenvolvendo, assim, suas funções psicológicas superiores, tais como raciocínio lógico, pensamento abstrato, capacidade de planejamento, entre outras funções. Esse é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da subjetividade e está assentado, também, na relação com outros homens (VYGOTSKY, 1931 apud AITA, FACCI, 2011, p. 36).

Assim, para AITA e FACCI (2011) “compreende-se que de acordo com a teoria histórico-cultural, são as relações sociais de produção que promovem o desenvolvimento da subjetividade, e a sua formação atrela-se à historicidade dos fenômenos”

A subjetividade, portanto, é constituída por fatores internos e externos, na qual a forma de o indivíduo se perceber está relacionada com o modo como os homens estabelecem as relações sociais em um contexto específico, decorrente de condições histórico-sociais (AITA, FACCI, 2011, p. 36).

Portanto, concordamos e reiteramos uma formação docente que valorize e respeite a subjetividade do professor, considerando-o sujeito de conhecimento, profissional capaz de gerar um saber pedagógico que estruture e oriente sua teoria e prática, pois de acordo com IMBERNÓN (2010):

[...] os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos de outros (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

Sob esta ótica, o professor deixa de ser um “simples” objeto de formação, instrumento submisso ao saber de outrem e transforma-se em sujeito de sua formação, capaz de gerir conhecimento, transformar a realidade social e educacional, colocando-se como protagonista do processo, que segundo o referido autor, é condição necessária para o seu desenvolvimento profissional e para a formação da sua identidade docente.

Conceber o professor sujeito de sua própria formação significa valorizar os saberes advindos da experiência, levar em consideração as crenças, os hábitos e as concepções trazidas por estes profissionais.

HAWLEY E VALLI (1998, citados por GARCIA e VAILLANT 2004) colocam que um dos princípios que deveriam orientar a prática do desenvolvimento profissional é justamente a necessidade de levar em consideração as crenças docentes.

Desta forma, a formação de professores deve proporcionar oportunidades que valorizem suas crenças e concepções, a fim de melhorar a compreensão sobre as teorias que subjazem ao conhecimento e as habilidades necessárias para aprender. Se as crenças atuam como filtro do conhecimento e orientam a conduta, elas devem ser analisadas, discutidas e refletidas nos espaços de formação. As experiências e os hábitos dos docentes devem ser tematizados servindo para que estes, tomados pela reflexão sobre a ação, adquiram melhores condições para adaptar suas estratégias aos objetivos que se desejam alcançar.

Certamente a formação deve levar em conta a identidade individual e coletiva para ajudar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores no âmbito laboral e de melhoria das aprendizagens profissionais para catalisar os sentimentos e as representações pelos quais os sujeitos se singularizam.

GARCÍA (2012) atenta para a necessidade de uma formação docente que coloque o professor como sujeito de conhecimento, que dê importância às relações pessoais acentuando o papel social do docente. Também corrobora ao afirmar que os professores são, pois, sujeitos capazes de autoaprendizagem e que por isso podem planificar, dirigir e selecionar atividade de formação.

NÓVOA (2009) também propõe uma formação de professores preocupada com uma ética profissional construída no diálogo com o outro, marcada por um princípio de responsabilidade que favoreça a comunicação e a participação do professor como interventor no espaço público da educação.

Ainda segundo NÓVOA (2009), o trabalho docente não se resume à transmissão de conteúdos mas a uma transformação de saberes com vistas a modificar aspectos pessoais, sociais e culturais. Neste contexto o ensino se dá a partir de uma articulação entre as dimensões profissionais e as dimensões pessoais. Isto reforça a necessidade de uma formação que valorize a pessoa-professor e o professor-pessoa. Uma teoria que considere as particularidades, as experiências pessoais, o autoconhecimento como elementos característicos da profissão docente.

Nas palavras de NÓVOA (2009):

Ao longo dos últimos anos, temos dito e repetido que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (NÓVOA, 2009, p. 38).

HARGREAVES e FULLAN (2000) apontam a necessidade de uma formação docente que considere os professores em termos holísticos, seja como indivíduos, em qualquer momento de suas vidas, seja como pessoas com experiência profissional. Indicam que muitas iniciativas de desenvolvimento profissional assumem a forma de algo que é costumeiramente feito para os professores, ao invés de com eles, e menos ainda, por eles. Reiteram que os processos de formação devem reconhecer os propósitos dos professores, identifica-los e valorizá-los como pessoas.

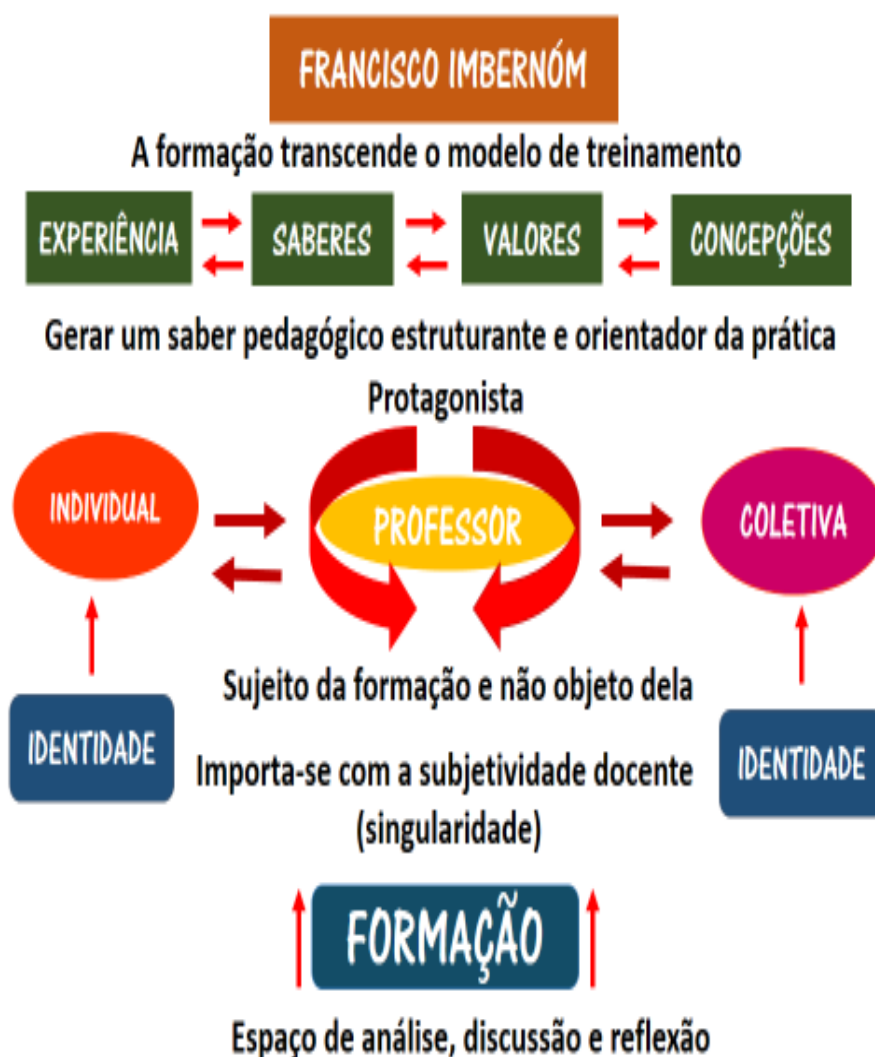
Os professores são mais do que simples pacotes de conhecimentos. Há muito mais no desenvolvimento de um professor do que a aprendizagem de novas habilidades e de novos comportamentos. Os professores são também pessoas. Você não pode compreender o professor ou o ensino sem compreender a pessoa que é o professor (Goodson, 1991). E você não pode mudar o professor em questões fundamentais sem modificar também a pessoa que o professor é (HARGREAVES, FULLAN, 2000, p. 42).

Assim, compreendemos que a formação docente para considerar o professor como sujeito da formação, deve transcender o modelo de formação baseado no treinamento. IMBÉRNON (2010), repudia este modelo de formação pois:

Neste modelo, o formador é quem seleciona as atividades que se supõem ajudar os professores a conseguirem os resultados esperados, por exemplo, explicação, leituras, demonstração, jogos de papéis, simulação, explicações, etc. A concepção básica que apoia o “treinamento” é a de que existe uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidos pelos professores nas aulas, de forma que, para aprendê-los, são utilizadas modalidades como cursos, seminários dirigidos, oficinas com especialistas ou como se queira denomina-los. Neles a ideia que predomina é a de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores (IMBÉRNON, 2010, p. 54).

É preciso então, segundo IMBÉRNON (2010), uma prática de formação baseada em situações problemáticas, centrada nos problemas práticos que respondam às necessidades definidas na escola, constituintes do contexto onde estão inseridas e que principalmente considere o professor como sujeito de sua formação. É primordial uma formação docente que se atente ao fato de que conforme orientam HARGREAVES e FULLAN (2000), os comportamentos de ensino não são habilidades técnicas a serem dominadas, mas comportamentos fundamentados nos tipos de pessoas que os professores são. Logo, processos formativos que se queiram significativos devem valorizar a subjetividade dos professores.

Figura 5 - O professor como sujeito da formação docente



6.2.2 A escola como lócus da formação docente

Segundo Kemmis (1987), citado por Garcia (1999, p. 171) conjuntamente com o desenvolvimento de inovações educativas, cada vez é maior a expansão de uma modalidade de formação que considera a escola como o centro, o lócus da formação de professores.

Consiste em adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham, que as escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes e interativos no processo de reforma e que a educação apenas pode ser reformada se se transformar as práticas que as constituem (KEMMIS, 1987, p. 74 apud GARCIA, 1999, p. 171).

Defendemos que a valorização da subjetividade dos professores está intimamente relacionada à compreensão de seu contexto de trabalho das circunstâncias que engendram suas práticas e de como o ambiente influencia o seu trabalho. Neste sentido há a necessidade de se conceber a escola como uma unidade de mudança e de desenvolvimento profissional dos professores. HARGREAVES e FULLAN (2000) apontam que:

Um consultor ou um especialista em educação podem dar uma magnífica aula introdutória, mas é o professor quem terá que imitar essa lição hora após hora, dia após dia, semana após semana. Um vídeo sobre trabalho cooperativo em grupo com computadores é capaz de demonstrar excelência em estratégias educativas, mas é o professor quem precisa, de forma ou outra, executar aquela atividade e grupo junto com todas as demais demandas urgentes dos outros alunos em sua sala de aula (HARGREAVES; FULLAN, 2000, p. 48-49).

Assim, a formação de professores deve privilegiar a escola como espaço de formação.

A “formação centrada na escola” surgiu como modelo institucionalizado no Reino Unido em meados de 1970, por meio do Advisory Council for the Supply and Training of Teachers (ACSTT), que, independentemente de suas origens, nasceu no seio de algumas recomendações políticas relacionadas à distribuição dos escassos recursos educativos para a formação permanente dos professores (ELLIOT, 1990, apud IMBERNÓN, 2000, p. 79).

De acordo com IMBERNÓN (2000), a proposta de formação centrada na escola apoia-se no movimento denominado “desenvolvimento curricular baseado

na escola” e graças às contribuições de Levwin, justifica-se por um conjunto de técnicas de intervenção institucional que analisam uma organização como instituição educativa: Entre essas técnicas destacam-se:

- 1) Diagnóstico da organização com a finalidade de reunir uma série de dados;
- 2) Devolução da informação à organização;
- 3) Planejamento: tradução do que foi feito antes em um projeto;
- 4) Aplicação;
- 5) Projeto baseado nas necessidades sentidas pelos próprios participantes;
- 6) Participação;
- 7) Modificação da estrutura “cultural” da organização.

Deste modo, a formação centrada na escola, seguindo o conjunto das técnicas apresentadas e empregadas conjuntamente pelo grupo de professores e formadores, permite responder às necessidades do espaço escolar, elevando a qualidade do ensino oferecido, bem como a aprendizagem dos alunos nas salas de aula.

Nesta perspectiva, a escola entendida como o contexto de trabalho do professor, transforma-se no lócus da formação, carregada de ideologias, valores atitudes e crenças que impulsionam o desenvolvimento profissional dos sujeitos participantes. Todavia, IMBERNÓN (2000) aponta que não se trata apenas de uma simples transferência física, transferir o espaço de formação para a instituição, nem tampouco um novo agrupamento de professores a serem formados, trata-se de um novo espaço, com novas perspectivas para a redefinição de conteúdos, estratégias, protagonistas e até mesmo novos propósitos de formação.

GARCIA (1999) também corrobora ao afirmar que a escola é o lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino. Contudo tornam-se necessárias algumas condições.

Em primeiro lugar deve haver a necessidade de liderança por parte das pessoas que nela convivem, diretores, professores. Essa liderança pode ser influenciada pelo clima organizacional, pelas relações que existem com o meio. Em segundo lugar, os próprios professores devem ser considerados elementos determinantes para o êxito da formação e em terceiro lugar nas palavras de GARCIA (1999) “a natureza do desenvolvimento profissional, ou seja, o seu caráter sensível ao contexto, evolutivo, reflexivo, com continuidade e participação” são elementos necessários para que se torne mais visível o êxito da formação orientada para a escola.

Portanto, a formação centrada na escola pressupõe um paradigma colaborativo entre os profissionais que nela atuam, promovendo um clima de reflexão deliberativo e de pesquisa-ação, no qual os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com os quais se defrontam. O desenvolvimento docente se constrói em torno do trabalho diário do professor e a partir de formas colaborativas onde todos são participantes e autores do processo.

Considerar a escola como espaço para o desenvolvimento docente significa torna-la um lugar que favoreça “o debate, a detecção de necessidades coletivas, cultura colaborativa, análise da realidade, estabelecimento de regras de funcionamento, explicitação de pensamentos, abertura à comunidade” (IMBERNÓN, 2000, p. 106.)

Assim, para IMBERNÓN (2000), a formação de professores além de promover um clima colaborativo de pesquisa e análise da prática pedagógica, deve considerar a escola um espaço educativo que a partir de sua realidade, ajude os docentes a avaliarem suas necessidades, bem como desenvolverem as competências necessárias para a modificação de seus contextos de trabalho.

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidade básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas, e da comunidade educativa que as envolve (IMBERNÓN, 2000, p. 69).

Neste cenário, a escola se coloca como espaço favorável ao desenvolvimento a medida que seu contexto contribui para o desenvolvimento das competências docentes e para a reflexão sobre a própria prática.

Nas palavras de HARGREAVES e FULLAN (2000), o contexto de trabalho do professor pode apoiar o crescimento e o seu aperfeiçoamento pessoal, uma vez que é o contexto de trabalho que possibilita reconhecer, respeitar e promover os propósitos do professor e da pessoa que ele é, ao mesmo tempo em que faça os

professores reagirem às expectativas e às novas ideias de um ambiente mais amplo.

O contexto aqui invocado, sugerimos, é aquele que corporifica uma determinada cultura de ensino, um conjunto específico de relações de trabalho entre professores e seus colegas que os conectam como uma comunidade de apoio e de questionamentos, comprometidas com metas comuns e com aperfeiçoamento contínuo (HARGREAVES; FULLAN 2000, p. 53).

Segundo CANÁRIO (1998), a escola é o lugar que mais colabora para aprendizagem do professor, pois ela constitui o espaço real de construção da sua identidade profissional. O autor aponta a necessidade de superação de uma formação baseada na ideia de “reciclagem” e no diagnóstico das “carências” dos professores para uma formação de valorização dos saberes adquiridos por via experimental, atribuindo ao sujeito que aprende um papel central em seu processo de formação. Aponta ainda que a importância atribuída ao saber experiencial, que permite considerar cada sujeito como o principal recurso de sua formação fundamenta-se em um triplo ponto de vista:

Em primeiro lugar, o saber (nomeadamente o saber profissional) só pode ser construído a partir da experiência que desempenha um papel de “âncora” na realização de novas aprendizagens; em segundo lugar, a experiência para se tornar plenamente formadora deverá passar pelo crivo da reflexão crítica, o implica aceitar a ideia de que a aprendizagem se faz, simultaneamente, contra a experiência finalmente, a experiência corresponde a uma construção feita em contexto pelo próprio sujeito que articula e mobiliza lógicas de ação distintas (CANÁRIO, 1988, p. 12).

Nesta perspectiva, a valorização dos saberes experienciais emerge dos contextos de trabalho formativo e das multiplicidades das interações estabelecidas nesses contextos. Daí que a escola, configura-se como lócus da formação, lugar onde os professores constroem identidade, mobilizam saberes e ideias e se desenvolvem profissionalmente. Concordamos com NÓVOA (2009) que a formação de professores deve valorizar a escola como espaço de ação e reflexão do fazer pedagógico.

A ideia da escola como lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente (NÓVOA, 2012, p. 41).

Desta afirmação, inferimos que a formação de professores deve basear-se em uma cultura docente que viabilize um conjunto de ações coletivas que regulem a prática educativa e que vão para além das fronteiras organizacionais.

A escola, entendida como o lugar de formação dos professores, deve promover a análise partilhada das práticas educativas, o exercício da avaliação e a reflexão sobre o trabalho docente. Sendo a reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional docente, a formação deve implicar uma dimensão coletiva e colaborativa de trabalho em conjunto considerando o espaço escolar como lócus da formação.

GARCÍA e VAILLANT (2012), ressaltam que os docentes devem identificar o que necessitam aprender e isso só é possível quando estes profissionais participam da formatação de seu próprio aprendizado em seus contextos de trabalho.

Os docentes devem identificar o que necessitam aprender, quando os professores participam da formatação de seu próprio aprendizado, seu compromisso cresce. É mais provável que os docentes utilizem o que aprendem quando o desenvolvimento profissional na resolução de problemas referentes aos seus contextos particulares (GARCÍA; VAILLANT, 2012, p. 173).

A escola então, coloca-se como o telão de fundo do processo formativo, contexto específico que viabiliza a construção e reflexão do trabalho diário do professor.

Para tanto, IMBERNÓM (2000) salienta que para considerarmos a escola como foco do processo “ação-reflexão-ação” é preciso implantarmos uma inovação. Isto não significa fazer dela o sujeito e o objeto de mudança, mas promover sua autonomia, desenvolvimento progressivo e melhoria. A escola deve aprender a modificar a sua própria realidade cultural para isto deve-se:

Apostar em novos valores. Em vez da independência, propor a interdependência; em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional; em vez do isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a auto regulação e a crítica colaborativa (IMBERNÓN, 2000, p. 81).

A escola, compreendida como lócus de formação docente é o espaço que promove, valoriza, desenvolve e apoia os conhecimentos de seus professores

tendo a busca comum de aperfeiçoamento profissional, o respeito às idiossincrasias dos docentes e a promoção do trabalho colaborativo.

E aqui está a importância daqueles que trabalham com educação, saber se respeitar e se confrontar para construir alternativas em conjunto. Os professores, como todo grupo integrado por seres humanos, constituem um grupo definido, sujeito a múltiplas influências. É um coletivo que trabalha com pessoas e que, portanto, pode criar e potencializar transformações sociais por intermédio da educação de seus alunos. Não obstante, para criar neles esse espírito transformador, é preciso gera-lo no seio do grupo de trabalho, na instituição escolar (IMBERNÓN, 2010, p. 71).

Figura 6 - A escola como lócus da formação docente



6.2.3 A sincronicidade das dimensões do professor na formação docente

Concordamos com PLACCO (2008) que a formação de professores deve ser olhada em sua multiplicidade e precisa desencadear o desenvolvimento profissional em suas múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no indivíduo.

Ao considerarmos a escola enquanto espaço de formação docente, os professores são aqueles que diretamente assumem o papel de formadores. O professor, enquanto ser humano, percebe o mundo à sua volta baseado em dimensões biológicas, sociais, afetivas e cognitivas. PLACCO (2008), aponta um conjunto de dimensões pertinentes aos professores em processos de formação:

Tenho recorrido e utilizado, em diversas ocasiões, nos processos formativos de que participo, um conjunto de dimensões: da formação técnica, humano-interacional, política, dos saberes para ensinar, da formação continuada, crítico-reflexiva, estética, cultural e da formação identitária, as quais são atravessadas pela dimensão ética e pela intencionalidade do formador e do formado (PLACCO, 2008, p. 186).

Segundo PLACCO (2008), essas dimensões são compreendidas como não compartimentadas, não isoladas, nem meramente complementares. Nos processos de formação devem ser compreendidas em sua co-ocorrência ou simultaneidade, nas relações dialéticas que estabelecem umas com as outras.

Assim, na formação, “o desenvolvimento do sujeito em múltiplas dimensões é provocado simultaneamente, mesmo que o formador não tenha proposto intencionalmente essa complexidade” (PLACCO, 2008, p. 187).

É importante chamar atenção para o fato de que, se houver a consciência e intencionalidade do formador, e se essas dimensões forem engendradas com a consciência e intencionalidade do professor que se forma, abre-se a possibilidade de processos formativos em que sentidos (da ordem do pessoal) e significados (da ordem do coletivo) são construídos por meio de relações pedagógicas e pessoais significativas, seja cognitiva, seja afetivamente. São esses sentidos e significados que possibilitam a estruturação de si e do outro, o desenvolvimento da consciência, interações e aprendizagens significativas, parcerias nas quais essas dimensões, simultâneas, e alternadamente, mobilizam a construção e constituição da pessoa inteira (PLACCO, 2008, p.187).

Para PLACCO (2008), nos processos de formação, as múltiplas dimensões devem ser consideradas sincronicamente. Somente deste modo haverá resultados

ou repercussões significativas no próprio sujeito a ser formado, bem como em sua prática cotidiana. Em outro trabalho, PLACCO (2002) define o conceito de sincronicidade. Aponta que inicialmente este conceito não foi proposto como uma abstração de leituras acadêmicas, mas foi se forjando com base em seu exercício docente.

A sincronicidade era proposta como uma forma de interpretar e relacionar a ação do professor em sua prática pedagógica, na qual fossem expressos concretamente seu compromisso ético com a educação e sua competência. Incluía-se ainda a ação do aluno na escola e a realidade social que abrange esses agentes. Essa proposição decorria da necessidade de questionar o binômio compromisso/competência e a discussão que se fazia a respeito (PLACCO, 2002, p. 17).

No entanto, segundo PLACCO (2002), esta primeira definição, não respondia ao movimento e ao processo identificado na ação pedagógica concreta. Assim, a sincronicidade passou a compreender a dinâmica e o movimento da ação docente, processo em que poderia ocorrer de forma simultânea:

- a) Um compromisso ético com a educação, que se revelasse na visão clara da realidade social e educacional, na objetividade da análise, na pertinência ética dos objetivos a que se propõe;
- b) Um conhecer e saber o quanto se conhece de sua área de competência, que aparecesse não só na articulação dos conceitos básico em uma estrutura de conhecimento, em uma competência no desempenho do trabalho pedagógico de sua área, como também na vinculação entre esses conceitos e a forma de trabalhá-los;
- c) Um relacionamento com seus alunos, que se traduzisse por uma percepção dos aspectos socioafetivos e cognitivos aí presentes e por um desembaraço no trato com esses mesmos aspectos (PLACCO, 2002, p. 19).

Nesta segunda definição PLACCO (2002), entende a sincronicidade como movimento na ação do professor. Porém, a autora enfatiza que tal definição, ainda não respondia às questões vivas observadas na prática cotidiana do professor, o que apontou a necessidade de uma terceira definição, o qual envolvesse outras interpretações: “a alocação da sincronicidade na pessoa do professor e a conseqüente inclusão da possibilidade de consciência dessa sincronicidade”, (PLACCO, 2002, p. 18).

PLACCO (2002), ainda aponta que esta terceira definição de sincronicidade é passível de transformação, em virtude da reflexão provocada pelo seu processo de análise e aplicabilidade.

Finalmente PLACCO (2002), nos traz o conceito de sincronicidade:

[...] chamo sincronicidade do educador a ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos, que se traduz em sua ação, ocorrência essa que gera movimento que é ação de e entre professor-aluno-realidade. Esse movimento engendra novas compreensões da totalidade do fenômeno educativo, no qual há reestruturação contínua e consistente em todos, em cada um e na relação entre esses componentes, na medida em que se define e redefine um projeto pedagógico coletivo PLACCO (2002, pg. 18).

A autora cita três grandes dimensões que interagem simultaneamente no sujeito professor: a dimensão política, a dimensão humano-interacional e a dimensão técnica. Posteriormente essas dimensões são ampliadas, a saber: dimensões da formação técnica, ético-política, dos saberes para ensinar, humano-interacional, da formação continuada, crítico-reflexiva, estética e cultural. Assim, defende a tese de que a ação docente pode ser estudada levando em consideração suas dimensões, assim como os componentes do seu trabalho. Propõe que no processo de formação do professor, leve-se em consideração a interação entre essas várias dimensões. A figura a seguir apresenta as dimensões que segundo PLACCO (2010), devem ser consideradas na formação dos profissionais da educação.

Figura 7 - Dimensões para a formação do profissional da educação



Fonte: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *Ser Humano Hoje: Contribuições da Formação e da Pesquisa*. In: ENS, Romilda Teodora e BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.) *Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba-PR: Champagnat – PUCPR, 2010.

Partindo das ideias de PLACCO (1992, 2002, 2010), concordamos que a formação do profissional docente não deve se restringir apenas ao mero domínio do conhecimento técnico, entendido como o conjunto de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares ou de um conjunto de conhecimentos científicos e metodológicos das ciências da educação, mas, também dos conhecimentos e relacionamentos construídos nas e pelas interações que se estabelecem em sala de aula.

Dada que uma das funções do professor é a formação do cidadão pleno, capaz de intervir na realidade e modifica-la é imperativo que os processos de formação considerem o desempenho dos professores buscando compreendê-lo em toda a sua complexidade. É necessário que a formação atenda às múltiplas demandas e exigências da sociedade contemplando as necessidades da sociedade sempre em veloz transformação.

Isso implica considerar que a sincronicidade deve permear todo o processo de formação, visto que este movimento ajudará o professor a tomar consciência de suas dimensões à medida que forem trabalhadas e que sofrerem alterações.

Entendemos ainda que se na formação, os aspectos referentes às dimensões dos professores não forem considerados, não ocorrerão mudanças na prática pedagógica dos mesmos. Tais dimensões que não são compartimentadas nem isoladas, nem meramente complementares, mas sincrônicas, devem ser contextualizadas. A formação, enquanto espaço de reflexão, deve contextualizar intencionalmente as dimensões dos docentes favorecendo o questionamento da prática profissional.

De acordo com PLACCO (2002), a sincronicidade das dimensões nos processos formativos atua como um instrumento útil para o trabalho de formação contínua do professor e para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que processos formativos que considerem a sincronicidade das dimensões tendem a possibilitar a mobilização de aspectos diversos da formação, além de considerar a pessoa inteira, favorece a autonomia e parceria dos professores nos processos de ensino e aprendizagem, o aprimoramento das relações pessoais, intra e intergrupais, desde o desenvolvimento de aspectos relacionados aos hábitos de estudo do próprio docente à intervenções na formação de seus alunos em relação a diferentes aspectos.

6.2.4 A simetria invertida como aspecto basilar da formação

Além da sincronicidade das dimensões nos processos formativos também defendemos a ideia de García (1999) quando aponta que um dos princípios mais importantes para a formação de professores é o da necessidade do isomorfismo entre a formação do professor e a maneira como as situações de ensino e aprendizagem dos alunos são organizadas na instituição. Afirma o autor:

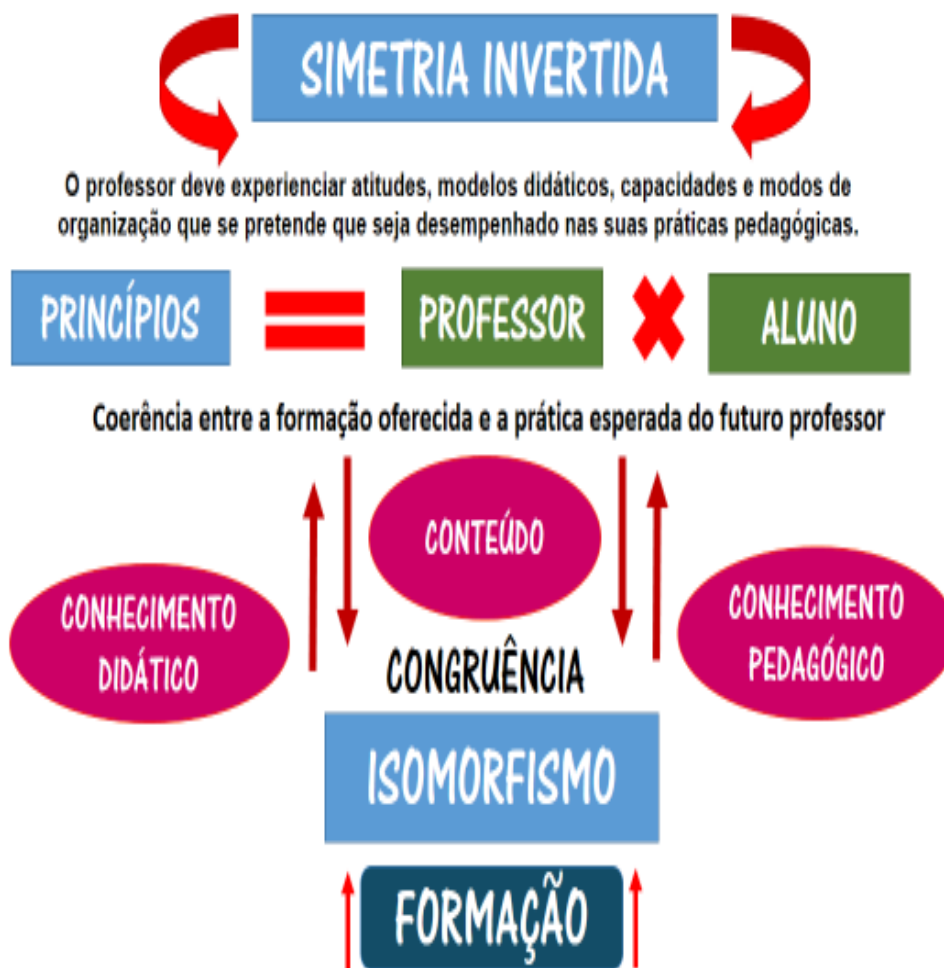
[...] cada nível educativo tem possibilidades e necessidades didáticas diferentes. No entanto, na formação de professores é muito importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento é transmitido (GARCÍA, 1999, p. 29).

A compreensão desse fato, que caracteriza a situação específica da profissão docente evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas. Alinhado a esse conceito, desenvolve-se o conceito de simetria invertida.

Assim, é imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. A formação deve contemplar os mesmos princípios do trabalho que o professor em formação utilizará mais tarde com seus alunos. A primeira dimensão da simetria invertida refere-se ao fato de que a experiência como aluno, não apenas no cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. Deste modo, a formação de professores deve contemplar os mesmos princípios do trabalho que o professor em formação utilizará mais tarde com seus alunos.

Logo, compreendemos que se o nosso objetivo enquanto professores é que nossas crianças sejam protagonistas e ativas na construção do conhecimento é necessário assumirmos que o professor também o seja, o que supõe uma formação que dê ao profissional docente a oportunidade de construção do conhecimento pela reflexão/ação do objeto do conhecimento e não uma formação meramente transmissiva.

Figura 8 - A simetria invertida como aspecto basilar da formação



6.2.5 A formação como espaço de reflexão epistemológica da prática

É neste contexto que defendemos que para que os processos formativos verdadeiramente tenham êxito, a formação deve favorecer uma reflexão epistemológica da prática, tal como propõe Donald A. Schon (2000). Para isso é necessário que a formação docente vá além da simples transmissão de conhecimentos científicos promovendo a reflexão do professor a partir de situações práticas e reais oriundas do seu cotidiano.

Schon (2000) que constitui para muitos formadores de professores uma referência obrigatória, já criticava uma concepção de profissional apoiada num racionalismo técnico, que preconiza um fazer reduzido à mera aplicação de

conhecimentos científicos. Para ele a formação pela qual os professores são submetidos nas universidades é inadequada pois estas valorizam apenas os conhecimentos teóricos e científicos distanciando-se das situações reais que configuram o contexto de trabalho docente.

De acordo com este autor:

Na perspectiva da racionalidade técnica, um profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais. Ele busca os meios mais adequados para a conquista de fins fixos e não ambíguos – na medicina, a saúde; no direito, o sucesso na disputa judicial; nos negócios, o lucro e sua eficácia é medida pelo sucesso em encontrar, em cada instância, as ações que produzem os efeitos pretendidos, consistentes com seus objetivos (SCHON, 2000, p. 37).

Nessa visão, a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática à solução de problemas instrumentais da prática. Em seus estudos, SCHON (2000) verificou que por trás da prática de bons profissionais, existem competências que não se explicam pela simples aplicação de princípios científicos. Argumenta que para compreender os problemas do seu dia a dia o professor precisa desconstruir a situação manifesta. Neste processo, o profissional docente utiliza os conhecimentos científicos a fim de encontrar a solução para os seus problemas, no entanto, a aplicação dos conhecimentos científicos não constituem respostas para todos os problemas da vida real. Será a situação problemática o pano de fundo que favorecerá a reflexão do professor e que mobilizará novos conhecimentos e a reorganização dos conceitos aprendidos apontando os caminhos para uma nova ação pedagógica.

Em cada situação problemática é preciso que o professor compreenda o problema em questão para desconstruí-lo, não apenas seguindo regras, mas também respondendo à novas descobertas através da invenção de novas regras. Para (SCHON, 2000, p. 38) “esse tipo de reflexão-na-ação é fundamental para o talento artístico com o qual os profissionais, compreendem situações incertas, únicas e conflituosas”.

Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática (SCHON, 2000, p. 39).

Segundo SCHON (2000), a reflexão é pelo menos em alguma medida, um processo consciente.

A reflexão na ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SCHON, 2000, p. 33).

Deste processo, compreendemos que a formação de professores deve levar o profissional a repensar sua ação, indo além de regras, fatos, teorias e operações disponíveis, favorecendo à este profissional reestruturar suas estratégias de ação, formas de conceber os problemas de seu cotidiano e ainda testar suas novas compreensões. Nas palavras de (SCHON, 2000, p. 39), o profissional “comportar-se mais como um pesquisador tentando modelar um sistema especializado do que com um especialista cujo comportamento é modelado”.

Nesta perspectiva, (GARCIA, 1999, p. 153) também considera que se o objetivo da formação é proporcionar a reflexão do professor, esta deve desenvolver nos docentes “competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes”.

Logo, a formação deve servir para o professor aprofundar a crítica à sua prática docente e à prática da escola permitindo e incentivando o surgimento de contradições entre a teoria e a sua prática cotidiana, deve gerar dúvidas, questionamentos, rupturas no pensamento e na ação de modo que o professor seja levado à reflexão provocativa sobre suas ações transformando a sua realidade.

Diante do exposto, para que a atividade docente cumpra o seu papel de transformação social, a formação deve estar embasada na constante reflexão sobre a prática. Esta reflexão deve servir para a instauração de uma perspectiva de mudança preocupada com a melhoria dos processos educativos e principalmente facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem. Sendo a pedagogia a ciência cujo objetivo é a reflexão, a sistematização e a crítica do processo educativo, cabe ao professor desempenhar o papel de agente responsável por viabilizar essa transformação, concretizada em um processo dinâmico entre todos os envolvidos, professores, alunos, funcionários, comunidade, saberes escolares e pedagógicos.

A reflexão sobre a práxis pedagógica passa pela necessidade de uma constante formação, onde busca-se o desenvolvimento contínuo e uma atitude questionadora em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam. Esta atitude questionadora tem seu fundamento em ações que valorizam o diálogo, a curiosidade, a busca por soluções, a troca de experiências, a motivação e o compromisso em favorecer aprendizagens significativas aos alunos, lhe fornecendo condições e instrumental para a melhoria e a transformação de suas realidades.

Portanto, a formação docente deve ser um veículo de reflexão sobre o fazer pedagógico, um instrumento de conscientização de que o ato educativo não é neutro, mas comprometido com valores éticos e morais.

Neste contexto, o professor imbuído em seu papel de agente transformador deve se colocar como sujeito de conhecimento, responsável por estruturar e reorientar a sua prática assumindo uma identidade docente que é construída a partir da significação social de sua profissão. Entendemos que a reflexão sobre a ação docente permite a construção de novas teorizações, a reelaboração do ensino a partir do confronto com as experiências vivenciadas nos contextos escolares, a produção de novos conhecimentos e principalmente o pensar a formação do professor como uma política de valorização que busca o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Em síntese, afirmamos que a formação de professores deve considerar:

1. Que os professores são sujeitos de sua formação. É preciso resgatar o protagonismo docente oferecendo-lhes em formação a oportunidade de compartilharem suas crenças, hábitos e concepções;
2. Que a formação considere as interações entre as várias dimensões do professor;
3. Que a formação docente considere a escola como espaço favorável ao desenvolvimento a medida que seu contexto contribui para o desenvolvimento das competências docentes e para a reflexão sobre a própria prática;
4. Que a formação não seja realizada em uma perspectiva transmissiva, mas que contemple os mesmos princípios do trabalho que o professor utilizará com seus alunos em sala de aula;

5. Que a formação seja realizada de modo a favorecer uma reflexão epistemológica da prática indo além da simples transmissão de conhecimentos científicos e promovendo a reflexão do professor a partir de situações práticas e reais oriundas do seu cotidiano.

Figura 9 - Síntese do processo de formação de professores



7. A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS PROVOCAÇÕES

A proposta de formação docente aqui apresentada não limita-se a formação do professor da educação infantil, amplia-se a todo professor que de certa forma deseja assegurar uma prática pedagógica comprometida com a qualidade e o desenvolvimento dos seus alunos independente de sua faixa etária ou segmento escolar. No entanto, alguns aspectos aqui apresentados pretendem colaborar para a adequação do trabalho realizado junto às crianças da educação infantil, especificamente àqueles relacionados a linguagem escrita, tema desta pesquisa.

Entendemos que é preciso pensar na formação continuada do professor e instrumentalizá-lo para que se possa construir um ambiente educacional coerente com as necessidades interativas da criança em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Também é preciso que o próprio professor tenha conhecimento de sua bagagem e que saiba buscar recursos necessários para oferecer esta educação de qualidade. Tratando-se de professor da educação infantil é imperioso que este assuma o papel de pesquisador tanto do desenvolvimento infantil quanto de como se dá o processo de aprendizagem da criança desde o seu nascimento. Nesta perspectiva, compreendemos a formação docente como um processo cuja aquisição de conhecimento é construída ao longo da prática e que esta pode ser modificada em função de novos conhecimentos e experiências. Além disso, o trabalho de formação não é um caminho que o professor percorre sozinho, mas apoiado em uma equipe, formada pelo coordenador, diretor e outros colegas de trabalho, todos preparados para essa tarefa e unidos por um objetivo comum, assegurar a qualidade dos serviços prestados contribuindo para o desenvolvimento dos seres humanos. Nesta direção, retomamos a ideia de IMBERNON (2000) quando defende que a formação docente precisa englobar o coletivo.

O desenvolvimento profissional de todo o pessoal docente de uma instituição educativa integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores etc. Portanto, nesse conceito seriam incluídas as equipes de direção, o pessoal não docente e os professores (IMBERNÓN, 2000, p. 45).

ZABALZA (2015) ao justificar a importância do processo de formação do professor, revela que:

A democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho. Esse processo de valorização envolve formação inicial e continuada, identitária e profissional. Essa formação identitária é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1. Conteúdos de diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes. 2. Conteúdos didáticos pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional. 3. Conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional. 4. Conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social (ZABALZA, 2015, p. 13).

Logo, o professor precisa saber sobre a “matéria” neste caso, sobre as especificidades da criança pequena, seu desenvolvimento, processo de aprendizagem, também, sobre seu papel enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, e ainda saber sobre o mundo e suas representações (a cultura, a arte, a história da humanidade, as relações humanas). Precisa saber trabalhar coletivamente, fazendo trocas de experiências, respeitando diferentes saberes, lidando com a diversidade, pois seu trabalho não pode ser solitário e sim de incluir a experiência grupal como parte de um processo.

Já expomos que o contexto desta pesquisa revelou divergências, conflitos e diferentes formas de se pensar a criança, o ensino, o processo de aprendizagem e principalmente o espaço que deve ser dado à linguagem escrita para as crianças da educação infantil, especificamente no trabalho com as crianças de 05 (cinco) anos. Compreendemos que assim como a criança precisa ter garantido diferentes experiências de exploração e de linguagem, o professor também precisa ter experiências diversificadas. Deste modo, na perspectiva de uma educação com qualidade social, entendemos necessário um processo de formação que atenda aos princípios elencados e que principalmente colabore para a compreensão crítica das razões que têm gerado as divergências e conflitos na prática dos professores.

Quanto ao trabalho que tem sido realizado na educação infantil, especificamente no que concerne ao eixo da linguagem escrita, defendemos que à pré-escola caberá desenvolver um trabalho anterior à escrita. Privar a criança de atividades que exigem uma reflexão sobre a linguagem escrita seria desconsiderar as suas necessidades básicas de inserção como cidadãos de direitos, além de deixar de oferecer-lhes a estimulação a que elas têm direito. Da mesma forma, compreendemos que a linguagem da criança pré-escolar deve ser estimulada a fim de que o seu repertório vocabular esteja suficientemente desenvolvido de modo que ela emita, receba mensagens e ainda seja uma boa produtora de linguagem.

Defendemos, conforme sustenta NICOLAU (1988) que:

Na pré-escola precisamos proporcionar aos nossos alunos oportunidades variadas para que enriqueçam o vocabulário, conheçam palavras novas, pronunciando-as corretamente e sabendo o seu significado. Dessa maneira, precisamos começar a estimular as crianças, partindo da linguagem que apresentam e que, de um modo geral, retrata as características do grupo em que vivem, dos seus valores e interesses (NICOLAU, 1988, p. 128).

Diante do exposto, acreditamos que na educação infantil uma prática pedagógica preocupada com o desenvolvimento da linguagem escrita da criança deve oferecer situações em que ela possa manifestar os seus recursos pessoais. Os momentos de conversa, em que parte do grupo ou todas as crianças se reúnem deve ter um “espaço” garantido na pré-escola. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) nos traz que:

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade (RCNEI, 1998, p. 116).

Logo, compreendemos que na educação infantil, os professores devem permitir a aproximação das crianças à cultura escrita de forma lúdica, eficaz, como: explorar diferentes tipos e gêneros de material de leitura; manusear livros, jornais e revistas, ouvir a leitura de contos, poemas, crônicas, notícias, instruções de jogos, brincar de ler e escrever, participar de jogos e brincadeiras que utilizem a leitura e a escrita. Além do contato com este material escrito é preciso que as crianças tenham oportunidades de observar entender e reelaborar suas concepções sobre o “como” e o “para que” os adultos escrevem no dia a dia. Para que isso ocorra, é preciso planejar situações didáticas que possibilitem a participação das crianças em práticas autênticas de leitura e de escrita no cotidiano da sala de aula.

A linguagem escrita não deve ser desvinculada de outras atividades que ofereçam às crianças expressarem-se livremente. “Cabem aqui as histórias, as dramatizações, as cantigas, os versinhos, o desenho, a pintura, os jogos rítmicos, os relatos de vivências, aquilo que a criança imagina e faz de conta que é real” (NICOLAU, 1988, p. 216).

De acordo com as Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. As Diretrizes anunciam que:

Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc., não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes. Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar (DCNEI, 2013, p. 86).

Logo, ao educador da educação infantil cabe estimular a curiosidade da criança, a independência e a manipulação de tudo que cerca a criança para que esta assuma uma atitude de experienciar diferentes situações sempre revestidas de uma novidade e de um caráter desafiador. Partindo desses pressupostos, uma prática de sistematização da linguagem escrita na educação infantil, especificamente com as crianças de 05 (cinco) anos, não deve basear-se em um modelo de alfabetização de concepção tradicional, uma vez que tal modelo, sustentando pelos métodos analíticos, sintéticos, mistos e pelos testes de maturidade, não garantem a participação em práticas sociais de leitura e escrita, já que tais métodos de ensino estão centrados apenas no domínio do sistema da escrita. De acordo com este modelo, a escrita é concebida como mera representação da fala, isto é, como um código de transcrição da linguagem oral.

Para além disso, defendemos duas proposições da teoria histórico-cultural que podem contribuir para o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil, principalmente quando nos referimos às crianças da última etapa deste segmento ou etapa escolar. A primeira, já amplamente discutida nesta pesquisa, diz respeito ao processo de conhecimento humano. Para Vygotsky (1984) a aprendizagem é uma construção do sujeito, numa mediação simbólica, em que um sujeito ativo constrói sua aprendizagem através da interação com o ambiente físico, social e cultural. Em outras palavras, para Vygotsky, o conhecimento é uma construção do indivíduo e também do seu grupo social, por isso, contextualizada nessas experiências sociais. Essa construção é um processo contínuo, em que o sujeito busca desenvolver suas capacidades psicológicas mais complexas: memória, atenção, vontade consciente.

MELLO (2014) com base na teoria histórico-cultural, observa que “as novas gerações se apropriam dos instrumentos culturais criados pelos homens ao longo da história – como, por exemplo, a linguagem escrita - à medida que realizam com esses instrumentos as atividades para as quais esses foram criados” MELLO (2014, p. 26).

No caso da linguagem escrita, é necessário utilizá-la considerando o fim social para o qual foi criada, para escrever ao registrar vivências, expressar sentimentos, emoções, comunicar-se. No entanto, o que temos observado é que o ensino da linguagem escrita para as crianças da educação infantil, especificamente para aquelas que compõem a última etapa deste segmento, tem se restringido a um mero exercício de treino das letras, pecando por sua finalidade e pelo sentido que imprimem às atividades que lhe são destinadas.

MELLO (2014), aponta que um ensino da linguagem escrita voltado apenas para a codificação e decodificação de sinais gráficos destitui a função principal da escrita que é a comunicação e a expressão, além disso, dificulta a percepção pela criança de que a escrita é um instrumento cultural.

Ao tornar o processos mais simples buscando ensinar primeiro as letras para então chegar aos processos de comunicação e expressão, se perdeu de vista a função social da escrita, ou seja, o fim mesmo para o qual a escrita foi criada (MELLO, 2014, p. 26).

De acordo com MELLO (2014), a tese de Vygotsky, acerca do processo de como o sujeito se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados aponta o caráter ativo da criança que aprende e, nesse processo, a criança deve atribuir um sentido àquilo que vê, vive e aprende.

Só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto e que atua motivada por esse objetivo é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade. Os fazeres propostos para as crianças na escola têm mais possibilidades de se estabelecer como atividade quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau de humanização ou alienação, trazendo elementos para dar corpo à atividade realizando ela própria as tarefas propostas e buscando a ajuda do educador num processo que caracteriza o ensino colaborativo (MELLO, 2014, p. 29).

Entendemos que de nada adianta impor uma quantidade de informações à criança, fazendo-a memorizar, repetir, decodificar e codificar letras e sílabas sem

que ela verdadeiramente se aproprie deste objeto cultural percebendo sua verdadeira finalidade. O conhecimento das letras, a linguagem escrita, só será apropriado pela criança, caso ela tenha oportunidade de interpretá-lo, expressá-lo “na forma de uma linguagem que torne objetiva esta sua compreensão, e que pode ser a fala, um texto escrito, um desenho, uma maquete, uma escultura, um jogo de faz de conta, uma dança” (MELLO, 2014, p. 29-30).

Escrever, em lugar de expressar uma informação, uma emoção ou um desejo de comunicação, toma para a criança o sentido de atividade que se faz na escola para atender à exigência do professor. Da mesma forma se dá com a leitura. E esse sentido marca a relação que a criança vai estabelecer com a escrita no futuro: ao enfatizar o aspecto técnico começando pelo reconhecimento das letras e gastando um período longo numa atividade que não expressa informação, ideia, ou desejo pessoal de comunicação ou expressão, a escola acaba por ensinar à criança que escrever é desenhar as letras, quando, de fato, escrever é registrar e expressar informações, ideias e sentimentos (MELLO, 2014, p. 26).

Destarte, as atividades que envolvem a linguagem escrita devem favorecer a participação das crianças de modo que elas atribuam um sentido àquilo que se aprende. Logo, o trabalho com a linguagem escrita deve permitir à criança assumir um papel importante na formação de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando-a como produtora de cultura. Para isso é preciso que o professor disponibilize às crianças além do contato com material gráfico impresso para que explorem e descubram os princípios básicos de organização da escrita, suas convenções e funções, oportunidades que favoreçam atividades de expressão seja por meio da escrita, mesmo antes de as crianças poderem fazê-lo de forma convencional, seja por meio do desenho, do gesto e do brincar.

A segunda proposição da teoria histórico-cultural defende a ideia de que ao longo do processo de desenvolvimento humano, há uma atividade principal em cada etapa desse desenvolvimento, a que mais motiva o desenvolvimento de outras atividades e que abrem o conhecimento do mundo para o sujeito. Para as crianças em idade pré-escolar esta atividade é o brincar, constituído basicamente pelo faz de conta. Segundo MELLO (2014):

O brincar livre constituído basicamente do faz de conta é essa atividade, por permitir a experimentação de inúmeras outras atividades que descortinam o mundo dos objetos da natureza e da cultura para a criança, por favorecer o exercício do pensamento infantil por intermédio de suposições e conjecturas que, se confirmadas, permitem a criança de

teorias temporárias ou não e, se rechaçadas, apontam para outras hipóteses e, finalmente por favorecer as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil (MELLO, 2014, p. 31-32).

Deste modo, o brincar a partir do faz de conta, favorece a formação das bases necessárias para a apropriação da escrita. Nesta perspectiva MELLO (2014) considera que:

O tempo dedicado ao desenho e ao faz-de-conta, na escola da infância, precisa ser revisto no intuito de receber uma atenção especial do professor. Ao tratar dessas atividades, não tratamos de atividades de segunda categoria, mas de atividades essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana. Ou seja, se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente da escrita não de forma mecânica, mas como uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo, precisamos garantir que elas se utilizem profundamente do faz-de-conta e do desenho livre, vividos ambos como forma de expressão e de atribuição pessoal de significado àquilo que a criança vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza (MELLO, 2014, p. 25).

É nesta diretriz que defendemos uma prática pedagógica que possibilite à criança expressar-se por meio das diferentes linguagens incluindo aí a linguagem escrita e que considere as diferentes linguagens como fonte de expressão e comunicação, possibilitando experiências significativas que agreguem conteúdo à livre expressão das crianças.

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, conhecendo pessoas por meio de visitas, de aproximação com pessoas que trabalham na escola, de visita dos pais, mães, e avós da turma à escola, de leitura de histórias e se puderem comentar essas experiências e registrá-las por meio de desenhos, pintura, colagem, modelagem, brincadeiras, a leitura e a escrita constituirão o próximo passo que a criança vai querer dar em seu processo de apropriar-se e objetivar-se no mundo (MELLO, 2014, p. 32).

Diante da importância do brincar como veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual, reconhecido há muitos anos por pesquisadores educacionais, defendemos o brincar como atividade fundamental a ser explorada na educação infantil. Com base na teoria histórico-cultural, acreditamos que o brincar, quando utilizado como recurso metodológico, pode favorecer o desenvolvimento da inteligência e de aprendizagens, relacionados ao processo de aquisição da linguagem. MACEDO (2005) observa que:

No brincar a criança aprende consigo mesma, com os objetos e com as pessoas envolvidas nas brincadeiras. Os elementos envolvidos nas brincadeiras organizam-se de muitos modos, criam conflitos e projeções, concebem diálogos e argumentações, possibilitam o enfretamento de problemas e suas possíveis soluções. Quando utilizam a linguagem do faz de conta, as crianças enriquecem sua identidade e conseqüentemente desenvolvem a linguagem (MACEDO, 2005, p. 44).

Desta afirmação inferimos que o brincar oferece à criança momentos favoráveis ao desenvolvimento da linguagem. No ato de brincar, a criança organiza seu pensamento, fala, discute, enfrenta problemas, dialoga, argumenta e conseqüentemente desenvolve a linguagem.

Retomando os postulados de VYGOTSKY (1988), os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural e neste contexto o brincar é uma atividade humana na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

VYGOTSKY (1988) enxergava no brincar uma contribuição para o desenvolvimento da língua escrita já que nele ocorre uma representação do significado o que dá à atividade simbólica um lugar de central importância, pois é através dela que a criança irá se chegar a novas formas de comportamento e compreensão da realidade criando um elo de ligação entre as formas iniciais e as formas tardias de desenvolvimento. Para VYGOTSKY (1988), a atividade lúdica possibilita a apropriação do mundo pela criança e é através dela que o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico.

Sendo a brincadeira uma linguagem infantil, uma ação que ocorre no plano da imaginação, entendemos que quando a criança está brincando, ela possui o domínio da linguagem simbólica e a consciência da diferença entre a brincadeira e a realidade imediata. Para brincar é necessário que a criança aproprie-se de elementos da realidade atribuindo-lhe novos significados. Isso pode ser observado quando as crianças brincam de imitar as pessoas ou personagens assumindo novos papéis, ressignificando objetos, instituindo novas regras e relações entre os sujeitos e os objetos. Esta especificidade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade, o que dá à criança a oportunidade de recriar, repensar os acontecimentos, sabendo que estão

brincando. Nesta conjuntura a brincadeira estimula a descontração, desenvolve a capacidade de criação, estabelece a comunicação, a verbalização, o diálogo, a interação e contribui para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Ao brincar, a criança descreve o que conhece, resgata da memória suas lembranças, comunica-se, desenvolve a sociabilidade e faz uso da linguagem como sistema de comunicação usado para transmitir o pensamento.

Considerando que a linguagem relaciona-se aos aspectos primordiais da comunicação e inter-relações dos indivíduos, no brincar ela reveste-se de finalidades definidas em um conceito social e se coloca como um importante elemento para a fixação da aprendizagem pois permite à criança organizar de maneira lógica o seu pensamento.

Retomando a ideia das habilidades necessárias ao processo de aquisição da linguagem, sabemos que o desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado ao processo de alfabetização e este processo não se refere apenas à memorização de símbolos e decodificação de palavras, mas requer um conjunto de habilidades psicomotoras e estruturas de pensamento necessários à sua aquisição.

Neste sentido para aprender a ler e escrever, a criança precisa construir conhecimentos de natureza conceitual e compreender de que forma ocorre a representação gráfica da linguagem. O processo de aquisição da leitura e da escrita envolve operações cognitivas de atenção, memorização, ordenação, análise, síntese, composição, decomposição, resolução de problemas. Neste complexo processo, a criança precisa desenvolver funções neurológicas como: coordenação motora, orientação tempo-espacial, discriminação visual e auditiva, esquema corporal. Se considerarmos o brincar como recurso metodológico facilitador do desenvolvimento infantil e conseqüentemente impulsionador do processo de aprendizagem, observaremos que nele, as crianças podem desenvolver todas as habilidades necessárias ao processo de alfabetização. Além disso, por meio das brincadeiras, as crianças encontram um clima propício à linguagem oral, enriquecendo seu vocabulário, aperfeiçoando as formas de expressão além de desenvolverem a maturidade física e mental.

Desta forma, defendemos aqui um trabalho de apresentação da linguagem escrita integrado às diferentes linguagens que permeiam o universo da pequena infância. Um trabalho que permita às crianças o estímulo e o exercício da livre

expressão, estimulando sua observação e participação em situações de resolução de problemas, na discussão de temas, nas rodas de conversas, na organização da rotina diária e no espaço da sala, nos momentos de brincadeiras, em momentos que favoreçam o protagonismo infantil. No entanto, para que essas atividades possam ser desenvolvidas na escola, de forma a favorecer o protagonismo infantil, precisamos rever nosso papel enquanto mediadores, rever como temos compreendido o ato de ensinar. Devemos agir como instrutores, sempre orientando e incentivando as crianças para que aperfeiçoem suas capacidades de atenção, concentração e aprendizagem para que dessa forma acumulem competências.

Ao discutir sobre as ideias vygotskianas, FACCI (2004) considera que o ensino possui um papel muito importante na vida da criança cabendo ao professor contribuir para a humanização dos indivíduos. Segundo ela, a escola tem a função de possibilitar às crianças a apropriação do conhecimento produzido ao longo da história, considerando que todo o conhecimento originado na prática social necessita ser novamente produzido em cada indivíduo de forma singular. O educador precisa desenvolver métodos que levem ao conhecimento vinculado à prática social. Ele deve ajudar o aluno a expressar e a desenvolver por si mesmo o que ainda não é capaz de realizar, estimulando o seu desenvolvimento intelectual, físico e afetivo, que culminará no desenvolvimento máximo de suas capacidades. Deste modo, a prática pedagógica precisa englobar as objetivações produzidas historicamente e, ainda, a humanização das pessoas, onde o último fato faz com que este trabalho se diferencie de outras formas de educação.

Em nossa realidade e diante dos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1984), podemos perceber alguns equívocos em nossas práticas com as crianças da educação infantil. Cabe então, com base nesses estudos, repensarmos formas de melhorar o nosso trabalho para garantir aquilo que todos queremos: a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças.

Com Vygotsky (1995) aprendemos que as habilidades necessárias para raciocinar tem origem na vivência da criança com seus pais, professores e colegas e que o desenvolvimento humano perpassa os níveis culturais, interpessoais e individuais. Para ele, nossas experiências formativas são sociais, em outras palavras, construímos nossa identidade pela relação com os outros. As crianças, desta forma, se apropriam dos saberes historicamente acumulados, ao interagir

com os seus cuidadores e usam essas ferramentas para aprender. No entanto, é apenas por meio da interação social que as crianças podem vivenciar e internalizar essas ferramentas culturais.

Nesta perspectiva, a teoria de Vygotsky nos aponta um “outro olhar” sobre a constituição humana, associando cultura, interação e mediação. Ao fornecer informações e explicações acerca das características da atividade da criança nas várias fases de seu desenvolvimento, sua teoria constitui-se numa valiosa ferramenta para a educação pois possibilita maior adequação dos objetivos e métodos pedagógicos às possibilidades e necessidades infantis favorecendo uma prática de melhor qualidade tanto em seus resultados como em seu processo. Contrariamente ao que se propõe a pedagogia tradicional de tradição intelectualista do ensino, uma pedagogia inspirada na teoria histórico cultural de Vygotsky não considera o desenvolvimento intelectual como a meta máxima e exclusiva da educação. Considera, ao contrário, as interações com o meio e o outro para a meta maior do desenvolvimento da criança. Neste sentido, acreditamos que Vygotsky defenderia uma educação de valorização dos aspectos psíquicos, psicológicos e sociais como partes importantes no desenvolvimento da aprendizagem. Tendo este olhar do homem, contemplaria um ser com suas singularidades e potencialidades enquanto sujeito.

Nesta perspectiva, a compreensão da constituição humana só pode ser concretizada a partir de sua localização nas condições concretas da vida, organizadas segundo particularidades culturais, a partir de um olhar cuidadoso das formas sociais que participam desta constituição e, somente a partir desta perspectiva, elaborar categorias explicativas que respondam por suas transformações.

Por tudo isso, diríamos que Vygotsky defenderia um olhar para a construção de uma Pedagogia da Infância. No entanto, acreditamos que a construção de uma pedagogia da infância perpassa a necessidade de algumas provocações quanto às práticas pedagógicas e o discurso existente em muitas escolas da educação infantil.

Nosso discurso pedagógico é permeado pela exaltação dos direitos das crianças. Cotidianamente defendemos e levantamos a bandeira de valorização da pluralidade da infância. Afinal, nosso discurso é de que todos somos diferentes,

temos nossos próprios ritmos, e que as crianças, cada uma, possui as suas particularidades, suas idiosincrasias. Temos então considerado e respeitado as particularidades infantis? Qual a concepção de criança e infância tem permeado nossas práticas pedagógicas? Nossas ações valorizam a existência de múltiplas infâncias, de várias formas de ser criança? Valorizam as múltiplas linguagens como forma de livre expressão?

Nosso discurso traz em seu bojo o direito das crianças à brincadeira, ao movimento, no entanto, temos tolhido este direito, contaminando muitas vezes a educação infantil com as tarefas típicas do ensino fundamental. Temos nos deixado levar por uma concepção muito forte sustentada pela nossa própria formação que defende a antecipação da escolarização, e tal escolarização precoce segundo MELLO (2014), “ocupa o tempo da criança na escola e toma o lugar da brincadeira, do faz-de-conta, da conversa em pequenos grupos”.

Defendemos neste trabalho que nossas crianças têm o direito de desenvolver a curiosidade, a imaginação e a capacidade de expressão, porém, o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala, são atividades, em geral, vistas na escola como improdutivas, quando na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo.

Essa prática de antecipação da escolarização na educação infantil parece sustentar-se na ideia 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. No entanto, a construção de uma pedagogia da infância requer considerarmos que escrita não é a única forma de expressão, nem a única forma de grafia do ser humano, tampouco das crianças.

Conforme nos alerta a poesia do Loris Malaguzzi quando somos pequenos começam a roubar 99 e nos deixam só sabendo falar e escrever. Então defendemos aqui que é preciso nos alfabetizarmos nas diferentes linguagens infantis garantindo às nossas crianças a apropriação de seus direitos. A garantia desses direitos avança na ideia de um educar e cuidar sem ser mais uma forma de assistencialismo, mais uma forma de filantropia, um educar e um cuidar entendido como processos complementares e indissociáveis que devem ocorrer de forma

simultânea. Sabemos que a criança pequena possui suas especificidades, têm necessidade de atenção, segurança, conforto e afetividade e simultaneamente é nesta etapa que as crianças, por meio das relações que estabelecem com o outro e com o mundo em sua volta, vão adquirindo no plano cultural, político e social os conhecimentos necessários para a sua constituição enquanto sujeitos. Assim, uma pedagogia da infância compreende ser papel da escola infantil proporcionar um ambiente acolhedor, lócus da promoção do desenvolvimento integral da criança, onde ela possa participar e vivenciar diferentes experiências culturais e verdadeiramente se colocar como sujeito de direitos.

Assim, sustentamos que sensibilizar nosso olhar para a construção de uma Pedagogia da Infância requer em primeiro lugar que desmistifiquemos a ideia de que a criança é um adulto em miniatura, ser frágil e irracional, desprovida de sentimentos e personalidade e em segundo lugar é necessário percebermos que todas as crianças podem aprender independente de sua origem. A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura e em um determinado momento histórico.

Considerando o exposto, é preciso que o educador valorize uma concepção de criança contextualizada em sua concretude de existência social, cultural e histórica, reconhecendo as especificidades da infância, respeitando a criança como sujeito de direitos, ativa e competente, com capacidade de criação e imaginação. É preciso considerarmos a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, sujeito cognoscente, de direitos, produtor de cultura, capaz de ressignificar o mundo à sua volta.

Nesta lógica, a ação do educador deve ser intencional, deve dar visibilidade à criança respeitando seu ritmo próprio, sua cultura, seus conhecimentos prévios, favorecendo o desenvolvimento intelectual e afetivo proporcionando oportunidades para que por meio da expressão e manifestação das diferentes linguagens internalizem o conhecimento historicamente acumulado e desenvolva suas potencialidades. Pensar a criança sob a ótica vygotskiana nos faz refletir sobre todas essas questões, mas principalmente sobre qual a concepção de criança e de infância sustenta nossa prática pedagógica? Como temos organizado os espaços, tempos, materiais e o quanto essa organização tem interferido na concretização do

currículo? Nossas crianças têm sido consideradas como pessoas capazes, com o direito de serem ouvidas, levadas a sério em suas especificidades enquanto sujeitos potentes, cognoscentes e socialmente competentes, com direito à voz e à participação nas suas escolhas e principalmente com direito a se apropriarem da linguagem escrita como um produto cultural construído historicamente, instrumento de expressão, sentimentos e imaginação em sociedades letradas?

Para não concluirmos, façamos uma reflexão. Quando é que nós professores da pequena infância começaremos a olhar o mundo com os olhos de criança? Quem sabe a aplicação dos princípios da teoria histórico cultural em nossa prática pedagógica pode nos ajudar nesta tão complexa e necessária tarefa.

8. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M & KRAMER, S. Alfabetização na Pré-escola: exigência ou necessidade. São Paulo: Caderno de Pesquisas, nº 52, fev. 1985, p. 103-104.

ABREU, Martha. Meninas perdidas. In: **História das Crianças no Brasil**. Mary Del Priore (org.). 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 290-316.

AITA, Elis Bertozzi. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia Histórico Cultural. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 32-47, abr. 2011.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ANDRÉ, Marli. VIEIRA, Marili. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: _____. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V.M.N.S (org). **O Coordenador Pedagógico e Questões da Contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 11-24.

ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2004.

BARBOSA, José Juvêncio. Um saber eclético: a alfabetização. In: BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 69-91.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15- 32.

BRASIL. Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20/09/2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01, de 13 de abril de 1999: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, p. 18, seção 1. 13 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 mai 2006a, p. 11, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição 1988**: Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 03/10/2014.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume I: Introdução; Volume II: Formação Pessoal e Social; Volume III: Conhecimento de Mundo (Vol. 3). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n. 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

BRASÍLIA. **Fontes para a educação infantil**. UNESCO; São Paulo: Cortez; São Paulo: Fundação Orsa, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2005. 32 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. In: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. p. 80

BREJO, Janayna Alves. **Estado do Conhecimento sobre a Formação de Profissionais da Educação Infantil no Brasil (1996 a 2005)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BRITO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (org.). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas: Autores Associados, 2012, p.03-19.

BRUEL, Ana Lorena. **Políticas e legislação da educação básica no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

CAMPOS, Maria M; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, vol. 36, n.127, p. 87-128, 2006.

CAMPOS & ROSEMBERG, Fúlvia. Esta creche respeita a criança. In: MEC/ SEF/

COEDI. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 2009.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 1988, p. 9-27.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. **Pressupostos da Educação Infantil**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDIOLLI, Marcos. **Sistema de ensino e políticas educacionais no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

CRUVINEL, F. R. Ensinar a ler na Escola: A leitura como prática cultural. In: **Ensino Em-Revista**. Uberlândia, v.17, n.1, p. 249-276, jan. /jun.2010

DRUZIAN, A. **Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica**. 2012. 288f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Instituto de Biociências, Rio Claro, 2012. Disponível em: <<http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/90112>> Acesso em: 21/08/2014.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. Recuperando Emília Ferreiro. In: ELIAS, Marisa Del Cioppo De Emílio a Emília – A trajetória da Alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000, p. 161-194.

ESTEBAN, Maria Tereza e ZACCUR, Edwiges (orgs.) **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskyana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIA, D. A; KUHLEN, S. C, A linguagem escrita na educação Infantil: Experiência de estágio com crianças de três a cinco anos. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: Saberes e Fazeres da Formação dos Professores**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 95 – 106.

FERREIRO, Emília. Com todas as Letras. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANÇA, V. D. C.; MARQUES, M. A. R. **A relação teoria e prática no espaço das htps**: possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola. Plures Humanidades, Ribeirão Preto, v.13 n.2, p.275-290, jul. dez., 2012.

FREIRE, Madalena. In: MACHADO, Maria Lúcia A. **Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Francisco. Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: PLACCO, V. M. N.S; ALMEIDA, L.R. (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 3ª. Ed. São Paulo, Loyola, 2002.p. 25- 32.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo Focal na Pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GARCÍA, C. M. **Estrutura Conceptual da Formação de Professores**. In: Formação de Professores Para uma Mudança Educativa. São Paulo: Porto Editora, 1999. P.18-68.

GARCÍA, Carlos. M; VAILLANT, Denise. Identidad y profesión. In: _____. **Desarrollo Profesional Docente. Como se aprende a ensinar?** Madri: 2012. 35-46.

_____. Outros tempos, Outras Visões. In: _____. O Desenvolvimento Profissional Docente. São Paulo: 2012. 170-181.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (org.). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1991, p. 311-329 (Coleção da Vida Privada, v.3).

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. Educativa: Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais. Fevereiro/1999.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 2003, vol.12, n.24, pp. 149-161.

GOURLAT, M. I. A Abordagem Histórico-cultural e os processos de construção do conhecimento. In: **Psicologia da Aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 49-70.

GUARESCHI, N.; COMUNELLO, L. N.; NARDINI, M., & HOENISCH, J. C. (2004). Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In M. N. Strey, M. Azambuja & F. Jaeger (Eds.), **Violência, gênero e políticas públicas: Vol. 2. Gênero e Contemporaneidade** (pp. 177-194). Porto Alegre, RS: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

HARGREAVES, A., FULLAN, M. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓM, Francisco. Professores sujeitos de sua formação e com identidade docente. In: _____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 77- 82.

_____. Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JOLIBERT, J.; SRAIKI, C. **Caminhos para aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko M. Contextos integrados de educação infantil: uma forma de desenvolver a qualidade. In: BARBOSA, Raquel Lazzarini Leite (org.). **Formação de Educadores desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 403-435

_____. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.64, p.57-60, 1988.

KRAMER, S. A Política do **Pré-Escolar no Brasil: a arte de disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. **Com a Pré-Escola nas Mãos: uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KUHLMANN Júnior, Moysés. A Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Instituições Pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n.78, p.17-26, 1991

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. Os Jogos e o Lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MELLO, S. A.; LUGLE, A.M.C. Formação de Professores: Implicações pedagógicas da teoria histórico cultural. **Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 2, p. 259-274, 2014**.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2014, p.21-36.

_____. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Revista de Psicologia Política**, v. 10, p. 329-343, 2010.

_____. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. (Orgs). **Vygotsky e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010. 2ª edição.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

_____. A Escola da Vygotsky. In: Kester Carrara. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. 1ed.São Paulo: AVERCAMP, 2004, v. único, p. 135-155.

_____. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e prática da educação**. Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. **Dos cuidados maternos à especificidade da infância: modelos de atendimento em educação infantil**. Educação & Linguagem, São Paulo, v.8, n.12, 2005 p. 120-134.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A criança pré-escolar e o processo de alfabetização**. In: Textos Básicos de Educação Pré-Escolar. São Paulo, Ática, 1990. p. 126-168.

_____. **Alfabetizar ou não na Pré-escola?** In: A Educação Pré-escolar. Fundamentos e Didática. São Paulo, Ática, 1988. p. 111-131.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: _____. Professores Imagem do Futuro Presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-45.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a Educação: **Contribuições de Vygotsky**. In: Piaget, Vygotsky, Novas Contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2012, p. 51-84.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PALHARES, Marina. S.; MARTINEZ, Claudia, M. S. A educação infantil – uma questão para o debate. In: FARIA A. L. G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB Rumos e Desafios**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC. p.05-16. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 62), 2003.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Municipal de Educação – Município de Suzano/ SP, 2015-2025**. Disponível em: < <http://suzano.sp.gov.br/web/educacao/plano-municipal-de-educacao/>>. Acesso em 10 de ago. 2015.

PERRENOUD, P. A pratica reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: _____. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.11-25.

PILETTI, Nelson. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2014.

PINHEIRO, Francislei. **Profissão ou vocação: uma revisão bibliográfica sobre a profissionalização dos papéis maternos em relação às crianças de tenra idade**. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 1997.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Processos Multidimensionais na Formação de Professores. In. ARAÚJO, Maria Inês Oliveira; OLIVEIRA, Luiz Eduardo. (Org.). **Desafios da Formação de Professores para o Século XXI**. São Paulo, Editora UFS, 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *Ser Humano Hoje: Contribuições da Formação e da Pesquisa*. In: ENS, Romilda Teodora e BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.) **Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba-PR: Champagnat PUCPR, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Saberes da Docência. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. (Org.). **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 67-87.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação de orientadores educacionais: questionamentos da sincronicidade consciente e confronto com a mudança**, 1992. 274p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. A Formação do Professor: Reflexões, Desafios, Perspectivas. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3ª. Ed. São Paulo, Loyola, 2002, p. 25-32.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: **História das Crianças no Brasil**. Mary Del Priore (Org.). 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 84-106.

REGO, T. C. **Vygotsky - Uma perspectiva histórico cultural de educação**. Editora Vozes: Petrópolis, 2012.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. S. Paulo: Cortez, 6a. ed., 1997.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. 1999 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz. **História da infância: Reflexões acerca de algumas concepções correntes**. Unicentro: Paraná, 2003.

ROCHA, Maria S. P. de M. L. da. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: Unijuí, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A Educação Pré-escolar Brasileira durante os Governos Militares**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.82, p.21-30, 1992.

ROSSETTI- FERREIRA, M.C; RAMON, F e SILVA, A. P. S. **Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento**. Cadernos de Pesquisa nº 115. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Editora Associados, março 2002, p. 65- 100.

SÃO PAULO. 2009. Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. **Ler e Escrever: guia de Planejamento e orientações didáticas –professor alfabetizador.V.1.**

SAPAROLLI, Eliana. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. In: **Psicologia da Educação: Revista do programa de estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação / PUC-SP.** São Paulo: EDUC, 1998, p. 107-125.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do Pré-escolar uma visão construtivista.** São Paulo: Moderna, 1997.

SCHON, Donald A. Ensinando o talento artístico através da reflexão na ação. In: **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 29 - 45.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TANAMACHI, E. R., PROENÇA, M., & Rocha, M. L. (Orgs.). (2000). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos.** São Paulo: Casa do Psicólogo.

TARDIF, M. *Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente.* In: _____. TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 31-55.

VIEIRA, Livia Maria Frago. **A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento.** Proposições, Campinas, v.10, n.1 (28), p.28-39, março,1999.

YIGOTSKY, L. S. **Imaginación y el arte en la infancia.** México: Hispánicas, 1988.

_____ **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Visor, 1995.

_____ **Obras escogidas I.** Madrid: Visor, 1991.

_____ **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Artmed, 2009.

ZABALZA, Miguel A. Os Desafios que a Educação Infantil deve enfrentar nos Próximos anos. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 11-29.

_____. O estágio e as práticas em contexto profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2015.

ZACHARIAS, Vera Lúcia C. F. **Movimentos de Alfabetização: um mundo de leitores**. In: Coleção Memória da Pedagogia, n.5: Emília Ferreiro: a construção do conhecimento. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 85-97.

ANEXOS

Anexo A - Questionário semiestruturado**Mestrado Profissional: Formação de Formadores**Aluno: **Eduardo Bezerra de Souza**Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

Pesquisa: A linguagem escrita na educação infantil: direito da criança, desafio do professor.

**I DADOS PESSOAIS:**

1.1.

Nome: _____

1.2.

Idade: _____

II FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

2.1. Formação acadêmica: () Pedagogia – () Magistério

Especialização? Qual:

Possui algum curso superior além da Pedagogia? () SIM () NÃO Qual?

III SITUAÇÃO FUNCIONAL:

3.1. Há quantos anos leciona na Educação Infantil da rede de Ensino de Suzano: _____

3.2. Exerce outra atividade profissional além do magistério? () SIM () NÃO Qual? _____

IV EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

4.1. Há quanto tempo atua no magistério?

4.2. Há quanto tempo atua com a Educação Infantil?

4.3. Com quantas turmas de Educação Infantil você trabalha atualmente?

4.4. Já atuou como professora em outros níveis de ensino, além da Educação Infantil?

() SIM () NÃO

NÍVEIS DE ENSINO	SÉRIE	TEMPO DE TRABALHO
Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> 1ªsérie <input type="checkbox"/> 2ªsérie <input type="checkbox"/> 3ªsérie <input type="checkbox"/> 4ªsérieanos letivosanos letivosanos letivosanos letivos
Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> 5ª a 8ªséries Disciplina.....anos letivos
Ensino Médio	Disciplinas.....anos letivos
Ensino Superior	Curso: Disciplina.....anos letivos

4.5. Já atuou em outra função na Rede de Ensino do Município de Suzano?

(Ex. auxiliar, atendente, secretária, ADI, supervisora, coordenadora, diretora).

SIM NÃO

Qual? _____

Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “A Linguagem Escrita na Educação Infantil: direito da criança, desafio do professor”.

Eu, _____

_____,
 Portador(a) do RG nº _____, _____ anos, professor(a) de Educação Infantil, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado: **“A Linguagem Escrita na Educação Infantil: direito da criança, desafio do professor”**, cujo objetivo é investigar o enfoque dado à linguagem escrita nas instituições públicas de Educação Infantil da Rede de Ensino do Município de Suzano. Os procedimentos para a coleta do material para essa pesquisa será realizado por meio da aplicação de um questionário semiestruturado e da participação em um grupo de discussão informal, a ser gravado na modalidade de áudio e que não será divulgado, tendo como propósito obter informações de caráter qualitativo acerca dos conhecimentos, percepções, crenças, hábitos, valores e restrições prevalentes nas práticas pedagógicas dos sujeitos pesquisados: professores da educação infantil, especificamente da Rede de Ensino do Município de Suzano. As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, bem como a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma me identificar, será mantido em sigilo mesmo quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa. Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de prévia justificativa, não sofrendo qualquer prejuízo. Ainda fui esclarecido (a) de que os resultados dessa pesquisa servirão para oferecer subsídios para práticas de formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil do Município de Suzano, especificamente os que atuam com crianças de 5 (cinco) anos. O pesquisador envolvido com o referido projeto, Eduardo Bezerra de Souza, é professor da educação infantil da Rede de Ensino do Município de Suzano e sua pesquisa está vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

Declaro que concordo em participar desse estudo tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifestando o meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação neste estudo.

São Paulo, XX de XXXX de 2015.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

 Assinatura do participante

____/____/____
 Data

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

 Assinatura do pesquisador