

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Rosangela Sueli Bruno

**ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
PARANAÍBA/MS (1989 – 2006): PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO OU DE
LETRAMENTO?**

**Paranaíba/MS
2013**

Rosangela Sueli Bruno

**ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
PARANAÍBA/MS (1989 – 2006): PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO OU DE
LETRAMENTO?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertolotti

Paranaíba

2013

ROSANGELA SUELI BRUNO

**ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
PARANAÍBA/MS (1989 – 2006): PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO OU DE
LETRAMENTO?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Ademilson Batista Paes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dra. Alessandra Cristina Furtado
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dedico esta dissertação primeiramente a Deus, pois sem dúvida, esteve me segurando pelas mãos em todos os passos dados, e me dando a dádiva de uma filha durante esse período; ao meu esposo que sempre esteve ao meu lado, aguentando minhas angústias e falta de paciência e me amparando com palavras amigas; aos meus pais pelas várias orações que sempre me ajudaram; às minhas irmãs pelo entendimento de falta de tempo para com elas e, enfim, a todos os amigos e parentes que torceram por mim.

AGRADECIMENTOS

À professora, Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti, que me ajudou a dar este grande passo, sempre com muita sabedoria, discernimento, bom senso e dedicação. Esteve ao meu lado me encorajando nas horas difíceis e me aplaudindo nos momentos de glória. Obrigada por ter sido minha orientadora, uma profissional correta e competente, fonte de inspiração, apoio e ensino diário.

A todos os professores que passaram pela minha vida acadêmica, pelo vasto conhecimento propiciado a mim.

Aos professores, Dra. Alessandra Cristina Furtado e Dr. Ademilson Batista Paes, banca examinadora, pelo empenho em lerem e darem contribuições para minha pesquisa.

A todos os envolvidos nessa pesquisa por meio das entrevistas, de empréstimos de fontes documentais, por atenderem ao meu pedido com muita paciência e disponibilidade e ajudarem para que a pesquisa fosse concretizada.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB), pelos momentos de estudos coletivos, que propiciaram vasto conhecimento e permitiram discussões que colaboraram com a pesquisa.

A todos os meus amigos e amigas que sempre estiveram presentes, me aconselhando e incentivando com carinho e atenção.

Aos amigos, Cristhiane e Douglas, pelas valiosas cooperações para a pesquisa.

A todas as diretoras, professoras, funcionárias das escolas e da Secretaria Municipal de Educação e dos Centros de Educação Infantil, que, direta ou indiretamente, contribuíram para a execução dessa dissertação.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral: contribuir para a produção de uma história da alfabetização e do letramento na Educação Infantil da rede municipal de Paranaíba de 1989 a 2006 e como objetivos específicos: compreender os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil; reconhecer a formação dos profissionais, seus pressupostos e suas práticas; realizar levantamento dos materiais utilizados nesse processo; analisar os métodos de ensino e os resultados da aprendizagem. Trata-se de pesquisa histórica, na qual foram localizadas, reunidas, selecionadas e ordenadas fontes documentais e realizadas entrevistas por meio de contato direto com professoras, diretoras, secretárias de escolas, funcionária da Secretaria de Educação da rede municipal e monitoras. Entre essas fontes, foram analisados cadernos de planos de aula, diários, portfólios, atas, decretos, leis e atividades utilizadas pelas professoras. Buscou-se abordar o ensino da leitura e da escrita no processo de escolarização de crianças em Paranaíba/MS, elencando sua importância para a Educação Infantil, os vários métodos de ensino e a necessidade de se alfabetizar/letrando, pois no que tange à escolarização, a alfabetização torna o indivíduo capaz de ler e escrever, o letramento, é o uso social da leitura e escrita e o alfabetizar/letrando, é o reconhecimento do valor social da leitura e da escrita para a vida, compreendendo o ler e o escrever por meio dos mais variados gêneros textuais que circulam socialmente. Por meio da pesquisa realizada, pode-se afirmar que no início do período delimitado, os professores alfabetizavam as crianças ou as preparavam para a alfabetização e ao longo dos anos muitos foram inserindo práticas sociais de leitura e escrita que contribuiu para a alfabetização/letramento a fim de que o ensino da leitura e da escrita tivesse sentido para a vida dessas crianças. Tornou-se essa pesquisa de relevância para a primeira etapa da Educação Básica do Brasil, de MS e principalmente de Paranaíba/MS, pois contribuiu para a história de constituição do processo de leitura e de escrita na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Alfabetização. Letramento. Alfabetizar/Letrandos.

ABSTRACT

This current research had as its general goals: contribute to the production of a history of literacy and the lettering early in childhood education in the town of Paranaíba from 1989 to 2006 and specific aims: to understand the processes of literacy and lettering in childhood Education; recognize training of professionals, their assumptions and their practices; conduct survey of the data used in the process, analyze the methods of teaching and learning outcomes. This is a historical research, that were located, gathered, selected and put together documentary sources and done interviews through direct contact with teachers, directors, school secretaries, an official of the municipal Education Department and monitors. Among these sources, were analysed lesson plans, journals, portfolios, acts, decrees, laws, activities used by the teachers. It seeked to address the teaching of reading and writing in the educational process of children in Paranaíba / MS, listing its importance for Early Childhood Education, the severd types of teaching and the need to be lettered, because when it comes to schooling, literacy makes the individual able to read and write, the lettering, is the social use of reading and writing and the literacy / lettering, is the recognition of the social value from the reading and writing to life, regarding the reading and writing through the most diverse textual that socially surrounds. Through the search, it us able to state that in the beginning of the settled time, the teachers lettered the kids or prepared them for the lettering process and through the years, social practice of reading were inserted and the writing that contributed to the lettering , so that the reading and writing had meaning to these kids lives. This search became this research relevant to the first stage of basic education in Brazil, in the state of Mato Grosso do Sul, mainly in Paranaíba, thus, it contributes to the history of constitution of the reading and writing process in Childhood Education.

Key Words: Childhood Education. Literacy. Lettering. Literate/Letter.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIA 1 – Banheiros com vasos do tamanho normal às crianças maiores de seis anos de idade.....	85
FIGURA 1 – Calendário seguido pelas escolas nos anos de 1989 a 2000.....	99
FIGURA 2 – Calendário seguido pelas escolas nos anos de 2001 a 2006.....	100
FOTOGRAFIA 2 – Crianças realizando atividade na sala de aula.....	108
FIGURA 3 - Organização de brinquedos nas prateleiras.....	118
FIGURA 4 - Procurar nome na lista, pintar e ligar a primeira letra.....	119
FIGURA 5 - Recorte em revistas da letra inicial e final do nome.....	120
FIGURA 6 - Pinte as letras de seu nome.....	127
FIGURA 7 - Separar as palavras em listas.....	128
FIGURA 8 - Cobrir os pontilhados.....	129
FIGURA 9 - Cobrir os pontilhados do número 1 e reconhecê-lo.....	130
FIGURA 10 - Cobrir os pontilhados para treino da coordenação motora fina.....	131
FIGURA 11 - Treino da coordenação motora e simbolização de data comemorativa.....	132
FIGURA 12 - Treino do processo da silabação.....	133
FOTOGRAFIA 3 - Crianças lendo livros.....	135

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Total de professores da Educação Infantil no período de 1989 a 2006.....	90
TABELA 2 – Quantidade de alunos da Escola Municipal “Major Francisco Faustino Dias”.	92
TABELA 3 - Quantidade de alunos da Escola Municipal “Bento Macedo de Jesus”	92
TABELA 4 - Quantidade de alunos da Escola Municipal “Maria Luiza Correa Machado”...93	
TABELA 5 - Quantidade de alunos da Escola Municipal “Ignácio José da Silva”	93
TABELA 6 - Quantidade de alunos da Escola Municipal “Dona Maria Paula de Oliveira”...94	
TABELA 7 - Quantidade de alunos da Escola Municipal “João Chaves dos Santos”	94
TABELA 8 - Quantidade de alunos do Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene Souza – Pólo”	94
TABELA 9 - Quantidade de alunos do Centro de Educação Infantil “Santo Antônio”	95
TABELA 10 - Quantidade de alunos da Escola Municipal “Capitão Altino Lopes”	95
TABELA 11 - Quantidade de alunos Centro de Educação Infantil “Nossa Senhora Aparecida”	95
TABELA 12 - Quantidade de alunos Centro de Educação Infantil “Dona Francisca Ferreira de Freitas – Dona Chiquinha”	96
TABELA 13 – Relação dos conteúdos registrados nos diários pelos professores nos anos de 2001 a 2006.....	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO	22
1.1 O ensino da leitura e da escrita e a questão dos métodos	22
1.2 A questão da alfabetização e do letramento	33
1.3 A leitura, uma prática importante para a alfabetização/letramento.....	37
1.4 Educação Infantil: ambiente de alfabetização ou letramento, ou alfabetização/letramento?	41
2 HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA	48
2.1 Sobre os termos creche, escolas maternal, jardim de infância e Educação Infantil.....	48
2.2 O atendimento às crianças sem família	49
2.3 A legislação e o modo de pensar a Educação Infantil no Brasil	52
2.3.1 O marco da nova era da Educação	52
2.3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	54
2.3.3 Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil(RCN) /1988	59
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	65
3.1 Surgimento do Jardim de Infância em Mato Grosso	65
3.2 Casa – Escola Infantil do Bom Senso (1970)	66
3.3 Programa de Atendimento ao pré-escolar (PROAPE) – 1980.....	69
3.4 Programa de Educação pré-escolar (PROEPRE) – 1983	70
3.5 Os documentos norteadores	72
3.5.1 Diretrizes gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau (1989).....	72
3.5.2 Diretrizes curriculares. Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul (1992).....	74
4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAÍBA E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA	77
4.1 Organização e funcionamento do atendimento às crianças	77
4.1.1 Nas creches	84
4.1.2 Nas escolas.....	88
4.1.2.1 As escolas da zona rural	88
4.2 Os sujeitos, seus pressupostos e suas práticas	89

4.2.1 Professores, alunos e monitoras	89
4.2.2 Práticas e pressupostos de leitura e escrita dos professores	102
4.2.3 As capacitações e o desempenho dos professores para alfabetização e letramento... ..	119
4.2.4 Práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas realizadas	152
APÊNDICE B – Autorização para uso de imagem, áudio e dados pessoais e biográficos	157
ANEXOS	155
ANEXO A – Contrato de cessão de Uso de Terreno Urbano Particular e o Projeto Arquitetônico da Creche Irmã Dulce	156
ANEXO B – Planejamento do Jardim e Pré, elaborado pela Secretaria de Ação Comunitária, utilizado nas creches	157
ANEXO C – Planejamento Anual referentes aos anos 1989 a 2000. Utilizado nas Escolas Municipais	158
ANEXO D – Listagem de Planejamento Anual atualizada pela coordenação e professores das Escolas Municipais	159
ANEXO E – Listagem de conteúdos atualizada pela Secretaria de Educação – Ano 2005	160
ANEXO F – Capas de Livros Clássicos/ Literatura Infantil e Não Clássicos/ Literatura Moralizante.....	161

INTRODUÇÃO

Iniciei minha carreira de professora aos dezessete anos, habilitada pelo curso de Magistério¹, e ao atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendia que as crianças tinham que ser alfabetizadas. Ao longo dos anos fui me aperfeiçoando. Cursei Pedagogia e mais tarde Letras, os quais propiciaram subsídios para que passasse a questionar minhas práticas em sala de aula e a questão da alfabetização.

Depois de certo tempo atuando como professora, fui convidada, em 2009, a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) do município de Paranaíba, na função de Coordenadora Geral da Educação Infantil. Devido a isso, e as minhas preocupações e experiência, passei a me interessar pela forma como os professores de Educação Infantil ensinam leitura e escrita às crianças de zero a seis anos de idade nas Escolas Municipais e nos Centros de Educação Infantil².

Em 2009, verifiquei que, mesmo havendo várias mudanças na modalidade da Educação Infantil, e no ensino da leitura e da escrita de crianças de zero a seis anos, muitos professores somente alfabetizam as crianças, em detrimento do lúdico e do desenvolvimento integral da criança nessa faixa de idade, em relação ao ensino da leitura e da escrita. Dentre essas mudanças, a Educação Infantil, passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade o desenvolvimento da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996), o que a caracteriza como uma modalidade de educação que deve tornar todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura e que tenham enriquecido o seu desenvolvimento e obtenham inserção social. Sabe-se que as crianças com idade de zero a seis anos têm características e necessidades diferenciadas das demais idades, e é nesse sentido que as instituições educacionais voltadas a essa faixa de idades têm que ter voltada sua atenção.

Sendo assim, é de suma importância a valorização das crianças e o respeito por aquelas que frequentam os Centros de Educação Infantil e as escolas que atendem a essa faixa etária, pois é nesse ambiente que as crianças passam parte de sua infância, em companhia de pessoas que vão cuidar e educá-las de forma sistematizada, buscando conceber valores,

¹ O Magistério era um curso de formação oferecido com certificação em nível médio, no qual as pessoas que o faziam podiam ser professores. Este curso foi aceito pela LDB, Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, até o ano de 2006, pois em 2007 todos os professores deveriam ter formação específica superior para trabalhar com as crianças em creches e pré-escolas.

² Os Centros de Educação Infantil só receberam essa nomenclatura no ano de 2001, pois antes disso, eram conhecidos como creches, mantidas pela Secretaria de Assistência Social, tendo apenas atendimento assistencialista. E isto se explicitará melhor no capítulo 2.

emoções, superações para conviver com as realidades em que serão inseridas no seu cotidiano. É de suma importância, também, compreender que o ensino de leitura e escrita para essa fase da escolarização deve enfatizar o processo de se alfabetizar/letrando (SOARES, 2010)³. Mas teria sido sempre assim? O que caracterizou o atendimento à criança, antes da idade escolar?

No Brasil, desde a promulgação da Constituição de 1988, a Educação Infantil, em creche e pré-escola, foi reconhecida como dever do Estado, esta “[...] vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças”. (BRASIL, 2010, p. 07). Sendo assim, é de fundamental importância a orientação ao trabalho na Educação Infantil, na qual:

[...] têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 07)

Desta feita, faz-se necessário saber que é no Ensino Fundamental que:

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades e sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

a) a alfabetização e o letramento; (BRASIL, 2010, p. 23)

Pela preocupação em compreender como os professores da Rede Municipal de Educação de Paranaíba ensinavam às crianças o processo de leitura e de escrita, fiz o projeto para seleção do Mestrado e em 2011, parti em busca de pesquisar e compreender como os professores trabalhavam dentro das salas de aula, os métodos, os pressupostos, a metodologia que usavam e os resultados da aprendizagem realizada na sala de aula. Por sugestão de minha orientadora, a professora Doutora Estela Natalina Mantovani Bertoletti, resolvi abordar o tema de um ponto de vista histórico, o que significa, conforme afirma Mortatti (1999, p. 73) em:

³ No capítulo 1, trago explicações sobre os termos/conceitos sobre alfabetização e letramento e sobre o processo de alfabetizar/letrando.

[...] um tipo de pesquisa científica, cuja especificidade consiste, do ponto de vista teórico-metodológico, na abordagem histórica – no tempo - do fenômeno educativo em suas diferentes facetas. Para tanto, demanda a recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais, como mediadoras na produção do objeto de investigação.

Recuperei, reuni, selecionei e ordenei fontes documentais, por meio de contato direto com os professores em exercício e outras que não atuam mais na Educação Infantil da rede municipal de Paranaíba, os quais dispunham de materiais, com as secretarias das escolas, dos Centros de Educação Infantil e junto à Secretaria de Educação de Paranaíba/MS, entre eles, consegui cadernos de planos de aula, coleções de livros, atividades usadas pelos professores, diários, atas, processos de autorização e portfólios, para posterior análise. Então formulei as seguintes questões norteadoras dessa investigação:

-O que caracterizou o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil na rede municipal de Paranaíba: alfabetização ou letramento?

-Qual a formação dos profissionais responsáveis por essa modalidade de educação?

-Como se caracterizaram suas práticas e quais pressupostos as sustentavam?

-Quais os materiais utilizados nesse processo?

-Quais os métodos de ensino?

Buscando respostas a essas questões, tracei como objetivo geral:

-Contribuir para a produção de uma história da alfabetização e do letramento na Educação Infantil da rede municipal de Paranaíba de 1989 a 2006.

E, como objetivos específicos:

-Compreender os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil;

-reconhecer a formação dos profissionais, seus pressupostos e suas práticas;

-realizar levantamento dos materiais utilizados nesse processo;

-analisar os métodos de ensino e os resultados da aprendizagem.

Delimitei o período de 1989 a 2006, porque foi nessa época que se disseminaram o termo e o conceito de letramento. A partir dele, o professor deve usar em sua sala de aula as mais variadas práticas de leitura e escrita, a fim de que as crianças possam compreender o uso social da escrita e da leitura para sua vida, em tudo que está a sua volta. Dessa forma, a grande pergunta a ser respondida com a pesquisa foi: no período indicado havia práticas de letramento na Educação Infantil? Os professores da Educação Infantil, mais especificamente

de Paranaíba/MS, alfabetizavam ou letravam as crianças que estavam inseridas nessa modalidade de ensino?

No período em análise também foi instalada, em 1989, uma creche municipal pela Assistência Social do município de Paranaíba, a qual visava atender às crianças das mães que necessitavam de um lugar para deixar seus filhos para poderem trabalhar fora de casa e também nesse mesmo ano foi implantado a Educação Pré-Escolar, denominada Pré-Alfabetização em Paranaíba/MS, pela Escola Municipal de 1º Grau e Pré-Escolar “Major Francisco Faustino Dias”, devido a grande demanda de crianças na faixa etária de seis anos, com mães que apresentavam a mesma necessidade. Pode-se afirmar que antes dessas duas instituições serem abertas, em Paranaíba, não existia essa modalidade de ensino em creches e nem em escolas municipais, haja vista que muitas mães tinham que deixar suas crianças com vizinhas, amigos e parentes para poderem trabalhar. A data final, 2006, é devido à obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, com a inclusão do Ensino Fundamental de Nove Anos⁴, mudando a Educação Infantil.

A escolha por um município específico de Mato Grosso do Sul apoia-se em Kuhlmann Júnior (2007), que ressalta que os municípios participam do processo histórico de constituição da Educação Infantil, seja nas propostas, nas práticas ou nas políticas educacionais, porém são poucas as investigações sobre outras localidades do Brasil, que não seja a história paulista e carioca.

No pensamento de Kuhlmann Júnior (2007), a análise de fontes documentais diversas contribui para a investigação da história dessa modalidade de ensino, ou seja, é também nessas pesquisas que se usam como fontes: diários, atividades de professores, cadernos de planos de aula, história oral, entre tantas outras. Tomando-se como referência esse pensamento e reconhecendo o fato de que as pesquisas históricas contemplam práticas em sua grande maioria dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro (isso é percebido ao procurar-se referências bibliográficas sobre Educação Infantil), é que se justifica a produção deste estudo com dados especificamente da rede municipal de Paranaíba/MS. Pretende-se com isso, não só contribuir para a melhora quantitativa do acervo bibliográfico da Educação Infantil como

⁴ A Lei n.11.274 de 6 de fevereiro de 2006 alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, nesta modalidade de ensino.

também para sua qualidade, pois é na diferença de práticas, na multiplicação de várias vivências que se constituem reflexões sólidas.

Apoiando-se nas propostas fundadoras de pesquisadores da história da educação, Carvalho e Nunes (1993, p.58) constataam que “[...] documentos para a educação precisam ser tomados, portanto, na sua mais ampla acepção: escritos, ilustrados, transmitidos pelas imagens, pelo som ou de qualquer outra maneira”. Nesse sentido, são considerados fontes de pesquisa. Assim, compreendem-se fontes a partir das definições de Saviani (2006, p. 28):

Fonte é uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender.

Utilizei como subsídio e fonte de pesquisa, ainda, o diário de classe, que como afirma Amâncio e Cardoso (2011, p. 166): “[...] é um instrumento que se atém, sobretudo, ao registro da matrícula, frequência, avaliações bimestrais e conteúdos de uma classe de alunos e, em caso de não ser um professor único para a turma, tem-se um Diário para cada disciplina”.

Dessa maneira, torna-se importante o diário como fonte de pesquisa, pois por meio dele, e também aliado aos referenciais da época, pode-se verificar o que era registrado como conteúdo, para então chegar às conclusões do que se procura na pesquisa.

Partindo-se da possibilidade dos documentos e das memórias das professoras, utilizei, a técnica da entrevista com professoras, monitoras e outras funcionárias que trabalhavam, e outras que ainda trabalham, nos Centros de Educação Infantil e escolas, analisando o processo de ensino que era oferecido às crianças, àquela época, com fito de verificar se nessa modalidade de ensino a opção era de alfabetização ou de letramento.

Foram entrevistadas oito professoras em exercício, três professoras que já estão aposentadas, uma ex-diretora, duas secretárias - uma de escola e uma de creche -, três monitoras e uma funcionária da Secretaria de Educação. Todas essas funcionárias trabalhavam em escolas e creches no período de 1989 a 2006, na cidade de Paranaíba/MS.

A escola é sem dúvida um local no qual se produz cultura escolar e sobre esse termo Julia (2001, p. 10) conceitua:

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses conhecimentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar

segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Segundo Julia (2001), para se analisar normas e práticas é preciso levar-se em conta todos os professores da instituição que as praticam. É isso que se buscou realizar até o momento.

Em suma, é preciso ressaltar que a pesquisa é de grande relevância, pois trará contribuições para a Educação Infantil no que envolve a alfabetização, para isso fundamentei-me no que está explícito no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

A prática da Educação Infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de trocas com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, p.63)

Sobre o tema proposto, que é a alfabetização e o letramento ou alfabetização/letramento na Educação Infantil, tendo como foco a pesquisa histórica, foram encontrados, até o momento, apenas dois estudos, entre dissertações e teses.

O primeiro deles é a dissertação de Mestrado de Giana Amaral Yamin (2001) intitulada **A evolução do atendimento pré-escolar do Estado de Mato Grosso do Sul a partir de uma análise do histórico das propostas governamentais**, que foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), orientada pela professora Roseli Rodrigues de Mello, e teve como foco uma análise das Propostas Pedagógicas Estaduais que direcionaram a educação pré-escolar, no

estado de MS, na década de 1970, até o ano de 2001, incluindo o documento elaborado pelo Governo Federal no ano de 1998, intitulado **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. O objetivo do estudo foi o resgate da história do atendimento do pré-escolar estadual em MS para compreender quais foram as orientações determinadas para sua função, quais foram os teóricos que subsidiaram a elaboração das propostas, o que se esperava dos professores e qual era a concepção de alfabetização, em cada documento, nas diferentes épocas. Na metodologia, foram identificados alguns teóricos que influenciaram a educação pré-escolar no Brasil, como Ana Maria Poppovic, Jean Piaget, Emília Ferreiro, Constance Kamii e Lev S. Vygotsky, alguns deles encontrados nos documentos oficiais do Estado do MS. Foi feito um estudo prévio desses estudiosos e verificada qual foi a influência de suas teorias na elaboração das propostas estaduais, possibilitando conhecer a função desempenhada pela pré-escola no passado e as perspectivas para os futuros estudos, analisando as matrizes teóricas declaradas em cada teoria. Apesar das dificuldades com relação à coleta de documentos, a autora afirma que os objetivos propostos foram alcançados, identificando as alterações conceituais importantes nos programas destinados à criança pequena em MS, como consequência histórica de lutas e discussões em favor de um atendimento educacional nas instituições infantis.

O segundo é a dissertação de Mestrado de Cleber Consoni Alves (2005), intitulada **A educação infantil brasileira**: concepções psicológicas sobre infância e sua educação e interesses político-econômicos, que foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de Assis/SP, orientada pelo professor Drº José Luiz Guimarães, e teve como foco a situação contemporânea da educação infantil brasileira, assim como, a proposta governamental da Constituição Federal de 1988 e nas legislações e diretrizes posteriores, frente a esta modalidade educacional, por meio da retomada do processo histórico de mais de cem anos em meio ao qual surgiu e se estruturou a educação pré-escolar. Na intenção de caracterizar o aparecimento do ensino infantil no Brasil, buscou compreender a influência do contexto europeu e também norte-americano sobre a realidade nacional. Partindo desse pressuposto, teve como objetivo estudar a Educação Infantil brasileira, destacando os realinhamentos legislativos e pedagógicos que se sucederam em relação à primeira etapa da educação básica, a partir da consolidação do processo de redemocratização ocorrido na década de 1980. Tendo como metodologia uma revisão histórica, focou a atenção sobre o lugar ocupado pela infância e pela educação infantil durante os últimos anos que antecederam a Constituição de 1988,

delineando a proposta de Educação Infantil idealizada e construída pelos meios acadêmicos, em conjunto com a sociedade civil – principalmente movimento das mulheres - sendo contempladas na Constituição de 1988 e nas legislações posteriores. Após todo este percurso, chegou à conclusão de que alguns fatores são eleitos como relevantes no que tange à educação infantil como: é melhor que crianças menores de quatro anos fiquem com suas mães do que frequentar a educação infantil; a educação infantil foi dividida em pré-escola e creche e esta se dá como prioridade à mãe trabalhadora e não como direito; e, a alfabetização é muito recente nesta faixa etária.

Esses dois estudos auxiliaram para minha pesquisa no que tange ao conhecimento das propostas governamentais de Mato Grosso do Sul e ao que era colocado em relação à alfabetização, também no que se refere à verificação de que a Constituição Federal e posteriores legislações e diretrizes contribuíram para a estruturação da Educação Infantil no Brasil. Contudo, nenhuma trouxe contribuições no que se refere ao processo de alfabetização e de letramento em âmbito brasileiro, estadual ou municipal. Com isso, a pesquisa realizada por mim vem contribuir, a fim de verificar como se deu o ensino de leitura e da escrita especificadamente na rede municipal em Paranaíba/MS, no que tange à Educação Infantil.

Para o alcance dos objetivos propostos, dividi o texto em quatro capítulos, após esta Introdução.

No primeiro capítulo, apresentei os conceitos básicos que subsidiam esta pesquisa, a saber: alfabetização, letramento, leitura e escrita e suas relações com a Educação Infantil. Para isso, retomei a questão do ensino da leitura e da escrita ao longo dos anos, mostrando os variados métodos que foram utilizados, como e por que se deu a inserção dos termos alfabetização e letramento; diferenciei a alfabetização – que é designada como o processo pelo qual o indivíduo se torna capaz de ler e escrever - do letramento, que é o processo de práticas sociais de leitura e de escrita. Trouxe, também, a leitura como prática fundamental para a aprendizagem da escrita e da leitura, e enfatizei a necessidade de que seja realizada por prazer, para que a criança se torne um leitor cativo, compreendendo a função social da leitura e da escrita e também conhecendo os valores ideológicos e padrões de conhecimento para sua vida. Dessa forma, ressaltai a alfabetização e o letramento inseridos no ensino da Educação Infantil como concomitantes entre si, assim, a criança pode aprender a ler e a escrever utilizando os mais variados recursos disponíveis na sociedade. Em suma, a leitura e a escrita são meios de comunicação e interação da criança na sociedade, responsáveis pela sua formação no processo de escolarização e para toda a vida.

No segundo capítulo, busquei explicitar a história da Educação Infantil enfocando uma visão geral, como a necessidade da escolarização de crianças, para uma específica, da história das creches, das escolas maternais e dos jardins-de-infância. Com isso, abordei o atendimento às crianças que não tinham família devido a vários fatores; depois, ressaltai os vários tipos de atendimentos dados às famílias pobres; e o surgimento das primeiras creches, com as divisões segundo a faixa etária pelas quais foram passando. Fiz, também, um esboço da legislação no que tange à Educação Infantil, começando pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, também da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à Educação Infantil em creches e pré-escolas e o direito de ser cuidada e educada e por exigência da LDB, coube à União a promulgação de um currículo único para a Educação Infantil, sendo este os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN), de 1998, os quais trazem subsídios para auxiliarem o trabalho educativo dos professores junto às crianças pequenas, bem como o conceito de alfabetização e letramento no qual se pode compreender qual a real necessidade da Educação Infantil frente a esses conceitos.

No terceiro capítulo, explicito a Educação Infantil no estado de Mato Grosso do Sul (MS), esboçando os programas e as propostas de educação implantadas nesse estado desde os anos de 1970 até 1992, a fim de compreender como se deu a concepção de Educação Infantil nesse estado. Era referência para Paranaíba até 2006, pois a Secretaria Municipal de Educação dependia do Conselho Estadual de Educação de MS, uma vez que, toda regulamentação, desde o credenciamento e autorização de estabelecimento de ensino que oferecia a Educação Infantil, até a regulamentação da carreira do professor dessa etapa da Educação Básica, seguia os moldes estabelecidos para todo o estado de Mato Grosso do Sul, visto que, o Conselho Municipal de Educação, ainda não tinha sido implantado no município de Paranaíba.

No quarto capítulo, enfoquei a Educação Infantil em Paranaíba desde 1989 até 2006, visto que em 1989 iniciou o atendimento pela rede municipal, por meio da Secretaria de Assistência Social, cujo objetivo era que as mães trabalhadoras tivessem um lugar para deixar seus filhos. Em outubro de 1993, por meio do Decreto nº2035, de 29/03/2001, a primeira creche passou a ser administrada pela Secretaria de Educação, da rede municipal. No ano de 2006, havia dois Centros de Educação Infantil: o primeiro “Dona Marlene Maria de Sene Souza –Pólo” , com 03 extensões, sendo elas: Centro de Educação Infantil “Nossa Senhora Aparecida”, Centro de Educação Infantil “Irmã Dulce” e Centro de Educação Infantil “Francisca Ferreira de Freitas”, tendo matriculadas aproximadamente 510 crianças, com todos

os professores graduados e a maioria pós-graduados. O segundo, é o Centro de Educação Infantil Antônia Mainardi Ovídio, com aproximadamente 320 crianças, também com professores graduados e muitos com pós-graduação. No que tange ao ensino da leitura e da escrita, pode-se perceber que no início os professores alfabetizavam as crianças e aos poucos, muitos deles foram inserindo o letramento. Dessa forma, muitos professores passaram a alfabetizar/letrar as crianças, com variadas práticas de leitura e escrita, analisadas por meio de fontes documentais e pelas entrevistas.

Ao final, apresentei Considerações Finais, Referências, Fontes documentais utilizadas, Apêndices e Anexos.

1 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

1.1 O ensino da leitura e da escrita e a questão dos métodos.

Conforme Mortatti (2000), no século XIX foi considerada marcante a presença de Silva Jardim como contribuinte para a constituição da alfabetização, pois este criticava o método de soletração⁵, que na época era muito forte, passando, então, a divulgar e expandir a ideia de uma educação positiva⁶, especialmente no ensino da língua materna.

Suas preocupações com o ensino da língua materna são também as de uma época que, aspirando por reverter o ‘atraso horroroso’ e o ‘sofisma do império’ e baseando-se em um projeto de fundação de uma civilização nos trópicos, enfatiza a importância da aprendizagem da leitura, mediante a disseminação da instrução pública, do método intuitivo ou objetivo para o ensino escolar e da ideia de necessária nacionalização do sistema de educação e dos livros para a escola. (MORTATTI, 2000, p. 45)

A partir de então, começou a dar importância à leitura, necessitando de livros para os alunos lerem. De acordo com Silva Jardim:

A Arte da leitura tem, sem dúvida, como as nossas concepções, passando por fases distintas: fictícia, transitória e definitiva. É fictícia a soletração, em que reúnem-se nomes absurdos exigindo em seguida valores; transitória a syllabação, em que reúnem-se syllabas, isoladamente, para depois ler a palavra, partindo da mais fácil para a mais difícil, da simples para a composta. A natureza meus senhores, só se vence pelo aperfeiçoamento. Como aprendemos a falar? Falando palavras; como aprendemos a ler? É claro que lendo essas mesmas palavras. A palavração, pois, é o único processo racional; porque não ensina o alfabeto todo e sim por partes; porque não arbitrariamente e sim partindo das vogaes, sons elementares e geraes, communs, para as invogaes, sons secundários e especiaes, e ainda nestas, das mais aproximadas d’aquellas para as mais affastadas, n’uma complicação crescente e generalidade decrescente, porque finalmente torna explícito que para ler não são necessários nomes de letras e sim seus valores, por isso que só estes são falados, que aquelles são sua abstracção convencional. (MORTATTI apud SILVA JARDIM, 1884, p.12)

Segundo Mortatti (2000), deu-se no final da década de 1870 e na década de 1880, sobretudo na província de São Paulo, ideias renovadoras em relação ao ensino da leitura e à nacionalização do material didático. Esse material perpassou por vários métodos, entre eles, o da soletração, o da silabação e o da palavração⁷. Com isso:

⁵ A soletração é o método no qual as crianças repetem as sílabas das antigas cartas do A B C, isto é b-a-ba; b-e-be; b-i-bi e assim por diante, com todas as famílias silábicas.

⁶ Na educação positiva, era utilizado o método intuitivo, concreto, no qual a leitura e a escrita teriam sentido para as crianças.

⁷ Soletração: é a repetição de várias sílabas sem sentido das antigas cartas do A B C, partindo para a leitura por meio da decoração. Silabação: é a aplicação das sílabas em palavras, depois as frases curtas e de fácil

Para o aprendizado da leitura, por sua vez, é necessário que se desenvolvam os órgãos da voz, uma vez que para a formação da linguagem na criança – assim como ocorreu na história da humanidade – não basta o aparelho da fonação, mas a harmonia deste com a constituição cerebral. (MORTATTI, 2000, p. 69)

No que tange à alfabetização, é viável conhecer as seguintes concepções que fazem do ensino da leitura pelo método da palavração um objeto de estudo:

- [...] educação: processo de instrução, que, atuando no âmbito do sentimento, da inteligência e da atividade, visa a civilizar as massas incultas, desenvolvendo instinto construtor;
- ensino: problema principalmente metodológico, que demanda o conhecimento da criança e da matéria a ser ensinada, de maneira amena, mediante a educação dos sentidos e das ‘lições de coisas’, que permitem a aquisição de conhecimentos concretos e duradouros;
- método: passos para a organização do ensino, de acordo com a natureza do ser humano, devendo-se optar pela conjugação dos métodos intuitivo, objetivo e analítico, que partem do geral e concreto para o particular e abstrato;
- criança: ser em fase de formação, inculto e incapaz de atividades cerebrais e que deve ser ativo e pensante no processo de aprendizagem;
- linguagem: faculdade abstrata de comunicação;
- língua: construção coletiva de grupos sociais, relacionada especialmente com a fala;
- leitura: arte que envolve o processo de apreensão da ideia representada pela palavra, a partir da síntese – soma dos valores das letras – e que demanda ênfase na educação do ouvido;
- escrita: técnica caligráfica de registro dos valores das letras, auxiliar no aprendizado da leitura;
- palavra: símbolo das ‘coisas’ e unidade de pensamento. (MORTATTI, 2000, p. 71)

Foi então, esse método o mais recomendado para o ensino da leitura às crianças, naquela época, trazendo fundamentações sobre a leitura, a fim de fazer com que tivesse significado para professores e crianças. Dessa forma, “[...] o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, apresentando-se o ‘método João de Deus’ (palavração) como fase científica e definitiva nesse ensino e fator de progresso social”, (MORTATTI, 2000, p. 73).

Para Mortatti (2000), um estudioso importante para a constituição da alfabetização, que se tornou divulgador e polemista em relação ao método analítico⁸ foi Arnaldo de Oliveira Barreto, que passou a assessorar autoridades educacionais, produzindo materiais didáticos e

compreensão. Palavração: é aquele que parte das palavras, que constroem a realidade, passando a dar valor as frases e textos. Estes métodos são de concepção positivista.

⁸ No método analítico a criança aprende a analisar o todo (palavra) para chegar às partes que a constituem, são ensinados por meio de rimas, pequenas histórias, músicas etc. Há também o conhecido método sintético, que é o inverso do método analítico, pois o aluno aprende primeiro as letras, depois as sílabas, palavras até as frases e textos.

também outros materiais que divulgavam novas ideias no que tange ao ensino da leitura.

Sendo assim:

[...] uma ‘nova bússula’ deveria orientar a preparação não apenas teórica mas sobretudo prática de um novo professor sintonizado como os progressos da ‘pedagogia moderna’, o qual deveria deduzir da psicologia da infância e suas bases biológicas os modos de ensinar a criança. (MORTATTI, 2000, p. 78-79)

E ainda:

No entanto, não póde haver ensino primário sem o professor educado na arte de ensinar, e não póde haver ensino productivo sem a adoção de methods que estão transformando agora em toda parte o destino das sociedades. (MORTATTI, 2000, p. 79 apud CAETANO DE CAMPOS, 1890)

Passou a prevalecer, então, o estudo desse método pelos professores, para que tivessem conhecimento do que ensinar e para que as crianças pudessem aprender a leitura e a escrita.

De acordo com Mortatti, (2000), as escolas normais⁹ deveriam ser reestruturadas, a fim de seguirem o novo modelo de ensino proposto para o Estado de São Paulo. Com isso, deu-se a chamada Escola-Modelo, que: “[...] propõe-se a servir tanto de padrão e demonstração – quanto ao tipo de ensino – às demais escolas primárias do estado quanto de local de exercício docente para os futuros professores.” (MORTATTI, 2000, p. 80-81)

Assim, “[...] ganhando adeptos o método analítico para o ensino da leitura – do todo para as ‘partes’ -, baseado especialmente em moldes norte-americanos e utilizado na Escola-Modelo anexa à Escola Normal.” (MORTATTI, 2000, p. 82)

Esclarece-se então:

Aproximadamente duas décadas depois, já na fase de expansão do aparelho escolar paulista e de sistematização das novas orientações, durante a primeira gestão de Oscar Tompson na Diretoria Geral da Instrução Pública (1909-1910), o método analítico para o ensino da leitura é oficialmente indicado e passa a ser adotado em grupos escolares da capital e do interior do Estado, com o objetivo de uniformizar esse ensino e consolidar o modelo considerado cientificamente verdadeiro. (MORTATTI, 2000, p. 83)

Ainda de acordo com a mesma autora (2000, p. 84), “[...] essa situação perdurou até 1920, quando Oscar Thompson se retira da instrução pública e é implantada a reforma de

⁹ As escolas normais foram criadas para desenvolver a aprendizagem dos futuros professores que atuavam nas escolas (MORTATTI, 2000)

Sampaio Dória (Lei n. 1750, de 1920), que, dentre outros importantes aspectos, garantia autonomia didática aos professores”.

No que tange a autonomia, Mortatti (2000), esclarece que, foram produzidos variados materiais didáticos para o ensino da leitura, sendo que na maioria era utilizado o método analítico, mas mesmo assim, os professores continuavam se embasando em métodos sintéticos, utilizando cartilhas antigas. Mas, ao delongo dos tempos, as cartilhas analíticas iam sendo aprovadas pelas autoridades educacionais, passando então, a ser adotadas para uso nas escolas primárias paulistas, a fim de uniformizar o ensino da leitura.

Com isso, nessas cartilhas era enfatizada:

[...] as fases do ensino da leitura elementar: 1) distinção dos sons da fala, por meio da educação do ouvido; 2) análise empírica dos elementos dos vocábulos orais; 3) leitura de palavras escritas como expressões de palavras faladas; 4) análise dos valores das letras; e 5) leitura de sentenças familiares e historietas ‘ao alcance de suas inteligências e construídas com elementos conhecidos’. (MORTATTI, 2000, p. 90)

Ainda no que se refere à leitura:

Citando Stanley Hall e Fröebel, entre outros, Köpke ressalta as bases psicológicas dos pedagogistas modernos, que propõem a instrução pelas coisas e não mais pelas letras, de tal modo que a leitura, instrumento indispensável e precioso para a cultura, deixa de ser seu intróito obrigatório. Assim, a idade média de sete anos – ‘termo da primeira infância’ – é ideal para se iniciar o ensino da leitura. Quanto ao método para ensinar a ler, há ‘uma preliminar obrigada: dado o mestre competente, tudo depende do discípulo’, ou seja, de suas aptidões, de onde decorre a escolha do método analítico e dos processos mais adequados para sua execução. (MORTATTI, 2000, p. 114)

Foi então, posto que o professor ensinasse a leitura às crianças na idade média dos sete anos, desde que fossem respeitados seus limites, conhecimentos, aptidões, por meio do método analítico.

Mortatti (2000, p. 115) expõe o seguinte:

Contrário às noções de leitura como transposição das letras em sons e baseado nas contribuições de Francis Parker, a respeito do estímulo que provoca a ação, e de Meiklejohn, a respeito da seriedade do brinqueado, Köpke apresenta o divertimento como finalidade da leitura e a necessidade de o professor procurar conhecer as fases particulares de seus alunos para organizar o ensino.

A criança deveria ser despertada para a leitura, a fim de querer descobrir o mundo por meio das palavras.

Essa finalidade, por sua vez, demanda a necessidade de se despertar o interesse da criança, mediante a leitura do pensamento de outrem – e não do que já conhece -, utilizando-se da história – não de frases ou palavras -, em que o enredo, ‘a teia ininterrupta dos capítulos’, garante o todo e a continuidade de sentido. (MORTATTI, 2000, p. 115)

Com isso, a partir da leitura de histórias, a criança poderia aumentar seu repertório e o conhecimento por meio de assuntos variados. E assim:

Por fim, quanto a o que se ensinar a ler – cuja resposta encontra-se incluída nas reflexões anteriores -, Köpke destaca, ainda, aspectos relativos ao interesse da criança e aos passos para despertá-lo, os quais se iniciam com leituras de pequenos trechos iluminados por estampas até a formação do gosto estético com a leitura da ‘boa literatura’.

E também:

Da exposição de Köpke podem-se depreender os conceitos básicos do processo que defende. Leitura é entendida como um instrumento – não inicial – que permite penetrar na cultura enciclopédica e, ainda, evocar e traduzir a ideia de outrem, mediante o símbolo fônico que a registrou: e escrita (linguagem gráfica), como representação e meio de transmissão do pensamento por meio das letras (logogramas), seu ensino diferenciando-se dos exercícios mecânicos de cópia e caligrafia e buscando estimular no aluno a ‘persuasão da autoria’. A aprendizagem da leitura, por sua vez, envolve a harmonia entre visão e audição e supõe desenvolvimento pela atividade e busca de expressão própria que conduzem o aprendiz à autonomia e originalidade de ação; o ensino, baseado nesses ‘fatos psicológicos’, apresenta-se como auxiliar da aprendizagem, mediante o processo analítico, que toma como todo e ponto de partida o discurso narrativo – a história – dada a continuidade e completude de sentido que encerra. Análise e síntese, em vez de antagônicas, são entendidas como fatos psicológicos integrados. (MORTATTI, 2000, p. 117)

Foi então, dado valor a leitura como parte integrante da formação do ser humano, por meio da qual poderia vir a descobrir os mais variados assuntos e participar do ensino/aprendizagem em sala de aula e fora dela.

Segundo Mortatti (2000), o método analítico causou muitos entraves entre pesquisadores, estudiosos, visto que, estavam preocupados, pois analisavam que os professores não estavam preparados, por isso a necessidade de serem realizadas formações para que conseguissem ensinar por esse método. Até isso acontecer, os professores teriam autonomia para escolherem o método e o material didático a ser utilizado, a fim de estarem seguros no ensino às crianças e em conformidade com as bases oficiais no ensino da leitura e da escrita, respeitando o conhecimento das crianças.

Ainda de acordo com Mortatti (2000), foi no relatório de Thompson, de 1918, que surgiu o termo alfabetização, para o ensino das primeiras letras. E ainda:

Ao longo desse momento histórico, a alfabetização – assim como a educação – vai-se consolidando como objeto de estudo tendente à autonomia e irredutibilidade às demais manifestações educacionais e culturais. E funda-se uma nova tradição segundo a qual o método analítico para ao ensino da leitura é o melhor, porque sintetiza todos os anseios do ‘ensino moderno’, ou seja: é o mais adequado às condições biopsicológicas da criança, ‘à marcha natural do desenvolvimento do espírito humano’, proporcionando um aprendizado que tem o professor como guia a ‘redenção intelectual’ da criança como fim. (MORTATTI, 2000, p. 134)

Foi a partir desse momento, também, que a alfabetização por meio do método analítico passou a ser considerada a melhor forma de ensinar a leitura e a escrita às crianças, pois o professor seria o guia, propiciando a aprendizagem às crianças, que dispunham de seu potencial intelectual e psicológico.

Para Mortatti (2000), de meados de 1930 a meados da década de 1970, prevalecem as ideias de Lourenço Filho por ter se envolvido diretamente aos assuntos relacionados à educação, e também em relação ao ensino da leitura e da escrita. E ainda:

Embora o método analítico continue a ser considerado o ‘melhor’ e ‘mais científico’, sua defesa apaixonada e ostensiva vai-se diluindo, à medida que se vai secundarizando a própria questão dos métodos de alfabetização, em favor dos novos fins, para a consecução dos quais, se respeitadas tanto a maturidade individual da criança quanto a necessidade de rendimento e eficiência, podem ser utilizados outros métodos, em especial o método analítico-sintético – misto ou ‘ecclético’ – e se obterem resultados satisfatórios. (MORTATTI, 2000, p. 145)

A hegemonia passou a ser, portanto, do método analítico-sintético, que segundo Mortatti (2000), foi esse um método no qual poderia ser ensinada a leitura e a escrita tanto do todo para as partes, quanto das partes para o todo. O professor teria livre arbítrio para ensinar as crianças, mesclando os dois, desde que fossem respeitados os limites de conhecimento da aprendizagem.

Ainda de acordo com Mortatti (2000), Lourenço Filho¹⁰, por meio de pesquisas com alunos da escola primária, apresentou a existência do nível de maturidade biofisiológica nas crianças, que era considerado como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita e que deveria servir de base para formação de salas homogêneas, nas quais o aprendizado ocorresse de maneira igual entre todas as crianças.

¹⁰ Para aprofundamento das ideias de Lourenço Filho sobre alfabetização ver, sobretudo, Bertoletti (2006).

Mortatti (2000) esclarece que os testes ABC¹¹ foram muito utilizados nas séries iniciais para um melhor aproveitamento da aprendizagem da leitura e da escrita, para assim, as crianças serem separadas em salas por nível de aprendizagem.

Para Mortatti (2004), devido à implantação do Ciclo Básico (CB) de Alfabetização, no Estado de São Paulo, e também com a reforma curricular do ensino de 1º grau, houve uma série de mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas, as quais buscavam a reorganização do ensino de 1º grau da rede pública do estado de São Paulo. Uma entre as reformas foi a incorporação do construtivismo, o qual passou a ser disseminado no Brasil em meados da década de 1980 e que se encontrava nos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores. Esse campo de estudo veio “[...] questionar as concepções até então defendidas e praticadas a respeito desse ensino, em particular as que se baseavam na centralidade do ensino e, em decorrência, dos métodos, dos testes de maturidade e das cartilhas de alfabetização”. (MORTATTI, 2004, p. 75)

Conforme Mortatti (2000) começou a haver um novo tipo de relação entre universidade e escola básica e entre a produção e aplicação do saber, sendo que, professores universitários e pesquisadores prestavam serviço à Secretaria de Educação, na reorganização do ensino por meio de teorias “modernas”, de acordo com o reconhecimento da importância da alfabetização e também na necessidade de formação de professores que estavam em sala de aula, fazendo com que se convencessem democraticamente e não apenas aceitassem a imposição do novo.

Em meados da década de 1980, “[...] em decorrência de certas urgências políticas, sociais e culturais em nosso país, passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino da leitura e da escrita, já que nessa etapa de escolarização se concentra(va) a maioria da população brasileira que fracassa(va) na escola.” (MORTATTI, 2007, p. 157)

Ainda de acordo com Mortatti (2007), devido à situação mencionada, foram adotados por pesquisadores brasileiros alguns modelos para explicação dos problemas de alfabetização, sendo pelo menos três: construtivismo, interacionismo e letramento.

No que se refere a esses modelos, foi possível destacar: “[...] mais divergências do que diferenças e semelhanças entre construtivismo e interacionismo, assim como entre

¹¹ De acordo com Mortatti (2000), esse teste elaborado por Lourenço Filho, concentrou-se em medir a maturidade da criança para a alfabetização, tendo por objetivo diminuir os altos índices de repetência nos primeiros anos de escolarização, e estabelecia critérios para a organização das classes escolares, sendo que, separaria as crianças por níveis, e assim o professor trabalharia de maneiras diferenciadas de acordo com o nível de cada sala.

construtivismo e letramento; e, por outro lado, mais semelhanças do que diferenças entre interacionismo e letramento.” (MORTATTI, 2007, p. 157)

E ainda nessa década, no que se refere às cartilhas:

Mesmo não sendo ‘politicamente corretas’, continuam a ser distribuídas para as escolas e Oficinas Pedagógicas das Delegacias de Ensino, pelo Programa Nacional do Livro Didático (MEC-FAE), e a funcionar como instrumento de trabalho do professor, ainda quando este afirma não utilizá-las diretamente com os alunos. De qualquer modo, no momento em questão, algumas das cartilhas ‘tradicionais’ continuam a ser utilizadas e muitas novas cartilhas são produzidas, as mais recentes denominadas de ‘construtivistas’ ou ‘socioconstrutivistas’ ou ‘construtivistas-interacionistas’. Ressalta-se, ainda, o relevante papel atribuído aos livros de literatura infantil, aos textos extraídos de jornais, de bulas de remédio, receitas culinárias, out-doors, entre outros ‘portadores de textos do cotidiano’, como material impresso, ‘não ideológico’ e ‘real’ para a leitura, no caso de se buscarem alternativas para substituir a cartilha, com o objetivo de se evitarem os males denunciados como consequência de seu emprego. (MORTATTI, 2000, p. 257)

Mesmo utilizando as cartilhas, supostamente como material de apoio, os professores começaram a utilizar também outros portadores de textos, reais ao cotidiano das crianças, para ensinar a leitura e a escrita, e, “[...] a produção acadêmico-científica sobre educação, ensino da língua e, em particular, sobre alfabetização, expande-se consideravelmente, a partir da década de 1980”. (MORTATTI, 2000, p.273).

Mortatti (2000) aborda que, muitos foram os trabalhos (teses, dissertações, livros etc), realizados quanto à alfabetização e:

No âmbito dessa produção sobre alfabetização, pode-se observar a recorrência de temas e abordagens, predominantemente voltados para a necessidade de urgente mudança em relação à alfabetização e para a expansão de aspectos relativos à aquisição da escrita, de acordo com as novas perspectivas, complementares entre si ou com pequenas discordâncias de fundo teórico-epistemológico. (MORTATTI, 2000, p. 275)

A respeito do construtivismo:

Do ponto de vista do ‘construtivismo’, portanto, ‘alfabetização’ passou a designar a aquisição, por parte de crianças, da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita, simultaneamente. Esse processo de aquisição/aprendizagem é entendido como predominantemente individual, resultante da interação do sujeito cognoscente como objeto de conhecimento (a língua escrita). Trata-se de uma mudança de paradigma, que gerou sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e de sua metodização e a ênfase no como a criança aprende a ler e a escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza. Assim, pode ser considerado alfabetizado aquele que conseguiu compreender (construir para si o conhecimento) a base alfabética da língua escrita (no caso do português). (MORTATTI, 2004, p. 76)

Assim, o construtivismo:

[...] veio justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas a respeito desse ensino, em particular as que se baseavam tanto na centralidade do ensino e, em decorrência, dos métodos e cartilhas de alfabetização, quanto nos resultados dos testes de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita. E, diferentemente do que supunham muitos alfabetizadores principalmente nos anos iniciais da divulgação, entre nós, dos resultados dessas pesquisas, o construtivismo não pode e não pretende ser nem um novo método de ensino da leitura e da escrita, nem, portanto, comporta uma nova didática da leitura e da escrita. (MORTATTI, 2007, p. 158)

O construtivismo é uma teoria da aprendizagem para verificar como a criança aprende a leitura e a escrita, na qual o professor deixa de ser o “centro do saber”, e deve propiciar subsídios para que as crianças pensem e elaborem o processo de aquisição da escrita.

Destoando do construtivismo, Smolka (1989) aborda a alfabetização como: “[...] processo discursivo, enfocando as relações de ensino como fundamentais nesse processo e deslocando a discussão de *como* para *por quê* e *para quê* ensinar e aprender a língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças”. (MORTATTI, 2000, p. 275)

Analisando-se assim, a alfabetização deveria ter sentido para a criança, no que se refere à aprendizagem da língua escrita para sua vida, saber para quê é importante e como utilizá-la.

Mesmo não se tratando explicitamente de alfabetização, as tematizações de Geraldi (1981) podem “[...] ser consideradas emblemáticas em relação ao ensino da língua, nesse âmbito incluindo-se o ensino inicial da leitura e da escrita e sua abordagem do ponto de vista do interacionismo linguístico”. (MORTATTI, 2000, p. 277)

Sobre isso se faz necessário saber:

Embora emblemáticas e a despeito da inegável influência exercida, se comparadas com as dos demais autores citados anteriormente, as tematizações de Geraldi parecem sintomaticamente ausentes da bibliografia e, por vezes, das próprias tematizações e normatizações sobre alfabetização, especialmente no caso paulista. Menos do que uma disputa por prestígio intelectual de uns ou outros, a constatação dessa ausência – sob a qual parece se esconder uma forte e incômoda presença – pode ser interpretada como indicativa de uma outra paradoxal ausência, de fato: a do texto como objeto de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização. Mais paradoxal ainda, por se tratar de um momento histórico em que, pelo menos discursivamente, o ‘politicamente correto’ é ‘trabalhar com textos’ e o discurso é apontado como questão central do ensino da língua, em substituição aos anteriores modelos e propostas baseados em concepções de linguagem como expressão e comunicação em que o texto aparecia apenas como pretexto ou instrumento para se aprender a ler e a escrever. (MORTATTI, 2000, p. 279-280)

Com as concepções de Geraldi, percebe-se o uso dos textos no processo de alfabetização, no qual a criança passa a conhecer a leitura e da escrita, buscando compreender os conceitos que o texto traz para a vida e construir sentido aos esclarecimentos que o texto aborda, aumentando seu repertório, sua compreensão e construção do conhecimento.

Como se sabe, desse ponto de vista interacionista, ‘alfabetização’ designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita entendidas como atividade discursiva, ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se estão lendo e produzindo textos (escritos), de fato, e essas atividades dependem diretamente das ‘relações de ensino’ que ocorrem na escola especialmente entre professor e alunos. Desse ponto de vista, portanto, ‘alfabetizado’ designa o estado ou condição daquele indivíduo que sabe ler e produzir textos, com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita, algo próximo à leitura e escrita ‘do mundo’. (MORTATTI, 2007, p. 159)

O interacionismo é o processo no qual há aprendizagem da leitura e da escrita, em uma relação entre professor e criança, por meio das práticas sociais, sendo que, com a vivência dessas práticas, as crianças aprendem ler e a produzir textos.

O construtivismo e o interacionismo foram: “[...] sendo incorporados e apresentados, pelo discurso oficial, como complementares entre si, sobretudo em virtude da abordagem psicolinguística, comum a ambos”. (MORTATTI, 2000, p. 286). Com isso:

Como decorrência do referencial teórico construtivista e de sua posição contrária à utilização de cartilhas e métodos de alfabetização, disseminou-se, no discurso ‘pelo baixo’, um método eclético de novo tipo. Resultando da combinação dos métodos tradicionais com as implicações pedagógicas das pesquisas de Ferreiro, esse ‘método’ baseia-se no diagnóstico e posterior classificação ‘construtivista’ dos alfabetizandos em ‘pré-silábicos’, ‘silábicos’ e ‘alfabéticos’, a partir dos quais o professor deve desenvolver um ‘trabalho’ que respeite a realidade da criança e seu ritmo de construção do conhecimento, de preferência *com textos e por meio* deles. (MORTATTI, 2000, p. 286)

Deu-se, a partir desse referencial a prioridade em ensinar as crianças por meio dos textos e com textos, fazendo com que construíssem o seu próprio conhecimento e tendo a aprendizagem da leitura e da escrita, na fase inicial de escolarização.

Já nos anos de 1980, surge o termo letramento e devido a esse surgimento, deu-se a necessidade de articulação e conciliação de resultados, a fim de conciliar alfabetização/letramento.

Dessa forma, segundo Soares (2010, p. 32), “[...] letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística, de

1986”. Depois que apareceu a palavra letramento no livro desta autora, começa então a surgir em outros livros de outras autoras, e as quais buscam distinguir alfabetização de letramento.

Por isso:

[...] a posterior disseminação do termo ‘letramento’ somente começou a ser possível quando novos fatos, como a condição de alfabetizado e a extensão da escolarização básica, começaram a se tornar visíveis, gerando novas ideias e novas maneiras de compreender os fenômenos envolvidos. Essas novas formas de compreensão apontaram para o esgotamento das possibilidades de o termo ‘alfabetização’ designar algo mais do que a ‘mera’ aquisição inicial da técnica ou habilidade de leitura e escrita, ou seja, para designar a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever mas também utilizam a leitura e a escrita e seus usos e funções sociais, incorporando-as em seu viver e transformando, por isso, sua condição. (MORTATTI, 2007, p. 160, apud SOARES, 1995)

Dessa forma, deu-se a necessidade de designar algo mais do que apenas a aquisição da técnica ou habilidade para ler e escrever, isto é, a alfabetização, sendo que, as crianças deveriam saber ler e escrever compreendendo e utilizando os usos e funções sociais da leitura e da escrita para sua vida, por meio das variadas práticas sociais. Contudo:

[...] o fato de o termo ‘letramento’ já se encontrar hoje bastante disseminado não implica coincidência de significados no que se refere a conceitos e correspondentes práticas pedagógicas, tampouco, implica estarem suficientemente esclarecidas as relações entre alfabetização e letramento. Para alguns, ‘letramento’ deve substituir, definitivamente, ‘alfabetização’, ou se deve optar por um ou outro termo; para outros, trata-se de denominações distintas de duas etapas distintas e sequenciais, devendo-se, primeiramente, alfabetizar para, depois, letrar; para outros, ainda, trata-se de alfabetizar, letrando, como dois momentos diferentes, mas complementares e simultâneos, no ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita. (MORTATTI, 2007, p. 161)

Ainda hoje, muitas pessoas entendem a alfabetização e o letramento de maneiras diferenciadas, contudo deve-se compreender e aprofundar os conhecimentos para o processo de ensino/aprendizagem, visto que alfabetizar e letrar são complementares entre si.

De acordo com a mesma autora:

Com base na perspectiva interacionista, é possível pensar em sentidos relativamente coincidentes para alfabetização e letramento, porque, dessa perspectiva, o texto é a ‘concretude’ da língua e a ‘materialização’ do discurso. Ler e escrever, ensinar e aprender a ler e escrever demandam tomar o texto como unidade de sentido e, portanto, como objeto de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que como mediador desse processo.

Professores e alunos são companheiros nessa viagem – que é o aprender e ensinar a ler e produzir textos – em busca de sentido.

Em síntese, ensinar a ler e a escrever é ensinar a ler e produzir textos (orais e escritos) que permitam ao sujeito se constituir como tal no âmbito de uma sociedade letrada. O ensino visa, primordialmente, à aprendizagem e não pode prescindir da atuação competente do professor, no âmbito da escola. O ensino e a aprendizagem da leitura e produção de textos, como atividade especificamente humanas, visam, primordialmente, à formação do ser humano, e seu objetivo é ‘simplesmente’ a busca de sentido.

Como se pode observar, a perspectiva interacionista nos propicia compreender que o que está em jogo, quando se trata de ensinar e aprender a ler e escrever, não são apenas finalidades pragmáticas e de adaptação aos precários usos e funções sociais da língua escrita numa sociedade (semi-)letrada como esta em que vivemos. Para além dessas finalidades, o interacionismo propicia ousarmos pensar em ampliar as possibilidades de uso e funções sociais do ler e escrever, porque nos propicia pensar na contribuição dessas atividades especificamente humanas para o processo de constituição do sujeito (professor e alunos, no caso da alfabetização escolar), que se constituem também como leitores e produtores de textos como quem busca atribuir sentidos para vida. (MORTATTI, 2007, p. 165-166)

Como se percebe, há a necessidade de uma abordagem interacionista nas escolas para poder compreender o uso social da leitura e da escrita (letramento), por meio do qual as crianças aprendem a ler e a escrever (alfabetização), em um contexto significativo, no qual predomina curiosidade, envolvimento, sentido para sua vida, sendo necessária a alfabetização/letramento.

1.2 A questão da alfabetização e do letramento

Como se pôde perceber, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita:

Foi somente, porém, a partir da primeira década republicana que as práticas sociais de leitura e de escrita se tornaram práticas escolarizadas, submetidas a organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento social, de acordo com os ideais do regime republicano.

De lá para cá, saber ler e escrever tornou-se o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita. (MORTATTI, 2007, p. 155)

Nesse ínterim, segundo Soares: (2010, p. 31). “Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, isto é, adquirir a leitura e a escrita. E o letramento: “[...] é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”. (SOARES, 2010, p. 44), isto é, o uso social da leitura e escrita.

Verifica-se, então, com relação à leitura e à escrita que: “Ler significa agir no mundo através da linguagem, construir e construir-se como ser humano e cidadão. E a escrita, por sua vez, permite que organizemos a leitura, construindo os argumentos que nos ajudam a pensar sobre o mundo e os homens”. (SCHOLZE, 2004, p. 07)

Visto desta forma, não basta saber ler e não saber escrever, ou vice-versa. Na verdade, um complementa e necessita do outro para que a pessoa tenha êxito em tudo o que for fazer. E

segundo Scholze (2004), ler e escrever não são somente de responsabilidade da escola, mas de toda a sociedade, em especial do governo.

Quanto à alfabetização:

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. (SOARES, 2006, p. 15)

Com isso, a alfabetização é vista como habilidade básica para ler e escrever, e “Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. (SOARES, 2006, p. 16)

Além disso, na alfabetização a criança aprende as:

[...] habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidade de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, caderno, cartaz, tela do computador...). (SOARES, 2003, p.91)

Para Soares (2006), não é possível considerar alfabetizada uma pessoa que apenas escreve as palavras, frases ou texto, que vê e não os lê, e também, não se considera alfabetizada a pessoa que não consegue expressar por escrito o sistema ortográfico que usa para falar, pois não se fez a compreensão da fala por meio da escrita e vice-versa. Além da correspondência dos fonemas em grafemas, é necessário também que a pessoa tenha domínio da norma padrão, sabendo que não se pode escrever da maneira como se fala e em alguns lugares não se fala da forma como se escreve. Sem dúvida, é necessário também que a pessoa saiba fazer-se compreender e expressar-se tanto na língua escrita quanto na língua oral, sabendo que na língua escrita é necessário que haja mais subsídios para compreender, e que

na língua oral os próprios gestos também ajudam na compreensão nas mais diferenciadas situações comunicativas.

Ainda no que se refere à alfabetização:

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem ‘mecânica’ do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2006, p. 18)

É relevante também, a seguinte afirmação, no que tange à alfabetização:

De fato, ainda é preciso aprender a ler e escrever, mas a alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam... mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando de ‘letramento’. (MORTATTI, 2004, p. 34)

Sobre isso, Bolzan (2005) afirma textualmente:

O tempo de cada um para construir seu aprendizado torna esse momento único, impedindo que se possa prever o que acontecerá e como acontecerá essa trajetória, até que cada um desses pequenos cidadãos, cheios de desejos, adentrem no mundo dos livros.

O que frequentemente ocorre é que raras vezes suas construções pessoais são consideradas, tratando-se essas crianças, quase sempre, como indivíduos sem história e sem cultura.

O que temos observado é que crianças se alfabetizam em suas comunidades, através de experiências diárias, através de sua cultura, religião, situação econômica, experiências linguísticas, isto é, de seu ambiente alfabetizador vivenciado.

É de suma importância que as salas sejam ricas em elementos alfabetizadores orais e escritos, tais como relatos de passeios, leituras de obras de literatura infantil pelo professor ou por crianças que já são leitoras, audição de fitas cassete, assistência a filmes e vídeos, observação de cartazes, brinquedos com letras e objetos variados, jogos, revistas, jornais dicionários etc. As crianças precisam estar mergulhadas num ambiente alfabetizador (espaço escolar cheio de informações orais e escritos, repleto de elementos alfabetizadores), principalmente, porque o mundo no qual elas estão inseridas apresenta enorme quantidade desses elementos. (BOLZAN, 2005, p. 1)

Com isso, o uso social da leitura e da escrita pelas crianças, faz com que estejam inseridas em um ambiente em que, a alfabetização e o letramento estão sendo priorizados concomitantemente.

Sendo assim:

[...] considera-se que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades,

conhecimentos e atitudes necessários aos uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento. (SOARES, 2003, p. 89)

Como afirma Soares (2010, p. 35), “[...] letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa literacy”, que é “a condição de ser letrado”. (SOARES, 2010, p. 35).

Segundo Soares (2010, p. 36):

Literate é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e literacy designa o estado ou condição daquele que é literate, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.

Seguindo esse pensamento, há uma diferença entre ser alfabetizado, saber ler e escrever, e ser letrado, isto é, a pessoa que aprende a ler e escrever e que se torna alfabetizada, passando a fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais de leitura e escrita, isto é, alfabetizada por meio dos mais variados gêneros textuais, tornando-se letrada. Assim, “[...] letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”. (SOARES, 2010, p. 44)

No que se refere ainda ao letramento:

A relação mais imediata de ‘letramento’ ocorre com ‘alfabetização’. Embora alfabetização não seja pré-requisito para letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não escolares. (MORTATTI, 2000, p. 11)

De acordo com Mortatti (2000), o letramento independe da escolarização, na qual a pessoa está inserida, podendo esta aprender o valor da leitura e da escrita por meio das mais variadas práticas sociais de leitura e escrita. E ainda: “[...] letramento é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem”. (MORTATTI, 2004, p. 105)

Em se tratando de sociedades letradas, ou que têm algum tipo de contato com elas, não se pode afirmar que exista um nível zero de letramento, nem uma distinção precisa entre letramento e analfabetismo, nem, tampouco, iletrados absolutos. Assim também não se pode fazer distinção radical entre usos orais e usos escritos da língua, uma vez que esses usos se interpenetram. Mesmo adultos ou crianças analfabetos ou pertencentes a grupos com cultura predominantemente oral podem

ser consideradas letradas em certo nível, porque podem utilizar em seu discurso oral características apontadas como exclusivas do discurso escrito, indicando sua imersão no letramento, por meio de práticas orais de socialização do escrito e de aprendizagem não escolar da cultura letrada. Ou, ainda, pode ocorrer que pessoas alfabetizadas tenham um baixo nível de letramento, chegando mesmo a ser consideradas iletradas. (MORTATTI, 2004, p. 106-107)

Pode-se considerar que todas as pessoas possuem certo nível de letramento, uns mais, outros menos, isto depende muito do ambiente em que estas pessoas estão inseridas, pois se convivem com a leitura e a escrita nas mais variadas práticas sociais, podem nunca ter frequentado uma escola ou terem sido alfabetizadas, mas têm um alto nível de letramento. Enquanto outros que sempre frequentaram ambientes escolares e foram alfabetizados, mas não vivenciaram as mais variadas práticas sociais de leitura e escrita, têm um baixo nível de letramento a ponto de serem considerados iletrados, pois só vivenciaram os métodos de alfabetização, ou seja, “[...] somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita.” (MORTATTI, 2004, p. 107)

Contudo, com o letramento, as crianças desenvolvem certas habilidades, como:

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio a memória, para catarse, habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor... (SOARES, 2003, p. 91-92)

As crianças dispõem, por meio da alfabetização e do letramento, de condições de se relacionarem e interagirem melhor com o meio e com as pessoas, pois estão imersas num contexto de leitura e escrita por meio das práticas sociais, que as tornam conhecedoras de diferentes habilidades para desenvolver sua aprendizagem, sua capacidade de persuasão etc.

1.3 A leitura, uma prática importante para a alfabetização/letramento.

Sobre a leitura:

O professor e a professora (não só de Língua Portuguesa) devem assumir o papel de mediadores da leitura numa perspectiva de que o ato de ler extrapole a sala de aula e, junto com o bibliotecário escolar, promovam ações que favoreçam a criação de uma ambiência de leitura em todos os espaços da escola (pátio, cantina, área de esporte), mediante a promoção de rodas de leitura, saraus poéticos, exposições de

produções dos alunos, intervenções teatrais, mediação da leitura em turmas de séries iniciais por alunos de séries mais adiantadas, feiras de livros (também de livros usados), com a participação de autores, intervenções de grupos externos e debates sobre obras e temas de interesse dos estudantes. Somente dessa forma o livro passará a fazer parte do cotidiano do aluno e a leitura agenda obrigatória no seu dia a dia. Os suportes de leitura devem ser diversificados (revistas, gibis, roteiros teatrais, poesias), ampliando com isto o conceito de leitura e provocando um processo de despedagogização do ato de ler, o qual, se mantido na perspectiva apenas pedagógica, presta um grande desserviço ao letramento das crianças. (SCHOLZER, 2004, p. 10)

A leitura e as mais variadas ações desempenhadas por meio dela nas escolas tornam-se relevantes e importantes. Se realizadas em ambientes diversificados, torna-se motivo de prazer e encantamento para as crianças, propiciando assim, o letramento. Com isso: “Depois de o aluno passar pela fase da leitura informativa e de conhecimento, precisa ingressar no universo do prazer de ler, da fruição. Somente aí teremos um leitor cativo – que dificilmente abandonará o lugar conquistado”. (SCHOLZER, 2004, p. 11)

Segundo Scholzer (2004), a fim de melhorar a qualidade e atualizar o acervo das bibliotecas escolares, o Ministério da Educação passou a fornecer livros para que professores e alunos tivessem mais variedades bibliográficas para leitura. Mas a biblioteca não será suficiente, se “[...] os professores não estiverem sensibilizados para o uso desses novos suportes e para a promoção da leitura de forma que as crianças descubram a magia nela existente. (SCHOLZER, 2004, p. 12)

Para que isso ocorra, segundo Scholzer (2004), os professores precisam ser leitores, para que tornem seus conhecimentos sempre atualizados e capazes de passá-los a seus alunos e serem profissionais eficientes.

No entanto, sabe-se que não é fácil e por isso a autora enumera algumas preocupações:

[...] a adequação do tipo de formação oferecida aos professores, em relação ao aluno da rede pública municipal e estadual; o uso que está sendo dado aos equipamentos e, em relação ao franqueamento da entrada dos alunos à biblioteca, se o acesso é estendido à comunidade e os materiais disponibilizados; as condições de infra-estrutura da biblioteca, sua ventilação, iluminação, atualização de acervos, pessoal de atendimento agradável, convidando ao uso; a adequação dos livros às necessidades dos alunos, consideradas as diversidades regionais, para que sirvam de real material de apoio ao professor; a possibilidade de que o trabalho do professor permita ao estudante a fruição da leitura sem ser necessariamente considerada como tarefa escolar. (SCHOLZER, 2004, p. 13)

Quanto às preocupações explanadas, são de muita relevância nas escolas, pois para que a leitura de fruição, pelo gosto, flua com desempenho, essas preocupações são pontos fundamentais em uma biblioteca, lugar em que professores e alunos devem se sentir a vontade

para desenvolver a leitura, porque se não forem disponibilizados, a biblioteca cai no esquecimento. Contudo, se a biblioteca almejada não estiver condizente com a escola, mas se houver professores comprometidos, estes farão com que o processo da leitura aconteça em sua sala de aula, nos pátios, nos mais variados locais, dentro ou fora da escola, pois:

[...] o papel do professor no trabalho de envolver as crianças com o texto literário é imprescindível, de modo que seu estímulo poderá tornar seus alunos verdadeiros leitores ou seu descaso poderá neles criar a recusa e o afastamento dos livros. (LUCAS et. al., 2011, p.100)

Sabe-se que os textos narrativos são fundamentais, pois:

Ouvir histórias e/ou lê-las permite o aprimoramento da linguagem oral e favorece agilidade em ler e raciocinar. A criança que tem oportunidade de ouvir e ler muitas histórias aprende a se comunicar e se relacionar com crianças de outras culturas e outras classes sociais. Trata-se de uma prática importante para a socialização da criança e seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, comunicativo e psicológico. (LUCAS et. al., 2011, p.100)

Sem dúvida, quando se lê ou se ouve uma história, a criança e até mesmo o adulto, se sente parte desse enredo, vivenciando a leitura e podendo se desenvolver por meio de seus pensamentos, da fala, tendo uma melhor comunicabilidade e desenvolvendo seu interior.

Segundo Lucas et. al. (2011), o texto informativo é o mais utilizado por professores, quando deviam dar prioridade ao texto literário, pouco ou quase nada utilizado nas escolas, pois é este o que dá mais prazer às crianças. Na verdade o importante é que: “[...] nesses ambientes o professor estimule as crianças a apreciarem a leitura de narrativas, visando à formação de leitores atenciosos e interessados em descobrir o mundo imaginário e real que o contato efetivo com a literatura pode proporcionar”. (LUCAS et. al., 2011, p.102)

Com isso, pode-se concluir, que se os professores dão ênfase apenas ao texto informativo: “[...] que professores que não têm uma relação prazerosa com a leitura não podem, verdadeiramente, formar leitores”. (LUCAS et. al., 2011, p.101)

Além disso:

[...] com a prática de leitura de literatura o indivíduo adquire conhecimentos diversos que podem torná-lo uma pessoa capaz de melhor expressar-se, seja oralmente seja por escrito, e de relatar suas experiências, contar uma história ou simplesmente, ao chegar em casa, contar como foi seu dia. (LUCAS et. al., 2011, p.100-101)

Por meio da prática de leitura de literatura, as crianças melhoram cada vez mais seus conhecimentos e desenvolvem suas capacidades de expressão e comunicação, no que diz

respeito à fala ou a escrita, podendo torna-se leitores vorazes e pessoas capazes de expor suas ideias ou opiniões com maior segurança. É, no entanto, por meio da literatura, que: “Tal contato não visa apenas à familiarização da criança com a linguagem escrita formulada nos livros: muito mais que isso, por meio da narração e leitura de história a criança entra em contato e conhece valores ideológicos e padrões de comportamento”. (LUCAS et. al., 2011, p.101). Desta forma, a criança está inserindo-se no mundo do letramento, adquirindo bases para a formação do indivíduo.

Conforme Lucas et. al. (2011), a criança, quando estimulada pelo professor, compreende que as histórias lidas por ela ou pelo professor são uma maneira de se ter acesso ao pensamento materializado, compreende que, por meio de sua materialização escrita, uma variedade grande de crianças de diferentes tempos e lugares, pode vir a conhecê-la, aprendendo também, que ela poderá materializar seus pensamentos, suas vivências por meio da escrita. É por isso que, quando a criança lê ou ouve muitas histórias, está aprendendo a leitura e a escrita e compreendendo como se dá por meio de suas mais variadas práticas sociais, praticando o letramento.

Para que as crianças se tornem letradas é necessário que compreendam a relação entre letramento e o processo de escolarização, pois: “[...] as práticas escolares, juntamente com outros fatores, podem determinar o sucesso ou o fracasso na formação de sujeitos letrados”. (LUCAS et. al., p.107). E a escola, desta forma, “[...] é a mais importante agência de letramento, e contar histórias, nesta perspectiva, constitui-se em um eficiente e significativo evento de letramento”. (LUCAS et. al., p.107)

Segundo os mesmos autores (2011), é importante que os professores saibam que existem variados recursos para contar histórias, para enriquecê-las em cada momento, sendo estes: flanelógrafo, álbum seriado, cineminha, fantoches (com a própria mão, dedoches, fantoche de vara, de meia, teatro de sombra, caixas que contam a história, avental). Com esses recursos, pode-se contribuir para o processo da leitura e da escrita por meio desses recursos, dependendo muito do planejamento e intenção do professor, com cada recurso utilizado.

Além de ensinar a ler e escrever, tornou-se também tarefa da escola, demonstrar, por meio de práticas significativas e carregadas de sentido, que a escrita é um instrumento cultural por meio do qual é possível comunicar-se, registrar opiniões e ter acesso ao conhecimento, entre outras finalidades, ou seja, mostrar que a escrita tem muitas funções.

Estimular o processo de alfabetização e aprofundar o nível de letramento das crianças, oportunizando-lhes contato com a maior diversidade possível de textos que circulem na sociedade, são ações que requerem práticas pedagógicas intencionais e planejadas. Neste sentido, destacamos a importância do contato

efetivo com um tipo de texto – o literário – por compreendermos que se trata de um gênero textual que prima pela fruição e pela ludicidade. (LUCAS et. al., 2011, p.109)

A literatura, em especial, por se tratar de um gênero textual lúdico e de fruição, propicia o processo de alfabetização/letramento, pois, é por meio dela que as crianças sentem interesse em descobrir o mundo da leitura e escrita e os usos sociais dessas habilidades, tendo como subsídios práticas sociais que prendam sua atenção e a vontade de aprender a ler e escrever, num contexto significativo.

1.4 Educação Infantil: ambiente de alfabetização ou letramento, ou alfabetização/letramento?

No Brasil, desde o século XIX, a questão educacional da criança desde a mais tenra idade vem se constituindo como algo de fundamental importância, “[...] visto que a maioria das crianças não era atendida pela insuficiente rede escolar, mesmo no estado de São Paulo”. (DEMARTINI, 2001, p. 124)

Segundo Demartini (2001, p. 125), “[...] a valorização da escrita e da leitura foi sendo disseminada entre populações rurais e urbanas muito antes que tivessem contato com as escolas”.

Ainda de acordo com a mesma autora (2001), as crianças que frequentaram o jardim de infância eram de famílias que possuíam recursos financeiros, segundo dados coletados pela pesquisadora, por meio de entrevistas. Entre as várias entrevistadas, todas eram filhas de professoras, que afirmaram que “[...] no jardim de infância não alfabetizava, porém a criança tinha o conhecimento que trazia de casa, sabe, muito mesmo”. (DEMARTINI, 2001, p. 136). E ainda no jardim de infância as crianças realizavam, “Dobraduras, e perfuração e depois costura tudo pra desenvolver [...]. A gente fazia aquilo, achava que era trabalhinho né; desenho, quantos desenhos que a diretora punha na sala dela”. (DEMARTINI, 2001, p. 135).

Para Kramer (2003, p. 89), com relação à educação pré-escolar: “[...] pode-se afirmar, sem dúvida, que o acesso não está sendo garantido e pode-se supor ainda, que, se a pré-escola está sendo considerada como compensatória de deficiências, o benefício que poderia trazer às crianças não está sendo efetivado”.

Segundo a mesma autora, a educação pré-escolar foi considerada como resposta para os problemas do 1º grau¹². A criança trazia algumas carências que só seriam sanadas com a educação compensatória¹³ na pré-escola.

Sua (da criança) inaptidão para a alfabetização na idade que seria própria e que implicaria a existência de conhecimentos verbais, de percepção visual e auditiva, de coordenação muscular e de habilidades motoras, de conhecimentos dos números e da capacidade para seguir instruções, além de outros pré-requisitos, que Hilduth e Griffithis arrolam como essenciais na prontidão para a escolaridade, faz com que o ensino fundamental ainda seja o campo das maiores frustrações no sistema educacional brasileiro. As crianças passam pela escola, mas não são por ela influenciadas, a não ser por uma parca alfabetização e algumas informações desconexas. Não raro, apresentam-se destituídas das noções de lateralidade, de alto e baixo, sem coordenação motora, sem vocabulário, sem comunicação e sem sociabilidade. Isto obriga que as escolas, quando bem orientadas, o que ocorre em proporção aquém do desejável, percam alguns meses, no início do ano letivo, na tentativa de compensar em partes estas carências, com a ministração de atividades preparatórias da alfabetização. É claro que o sucesso de tal procedimento deixa, via de regra, muito a desejar, dada a irreversibilidade de certas deficiências já instaladas na criança. (KRAMER, 2003, p. 97).

Sendo assim, sentiu-se a necessidade da preparação dos requisitos básicos da criança ao frequentar a pré-escola, como desenvolver o seu cognitivo, a lateralidade, o vocabulário, a autonomia, a coordenação motora grossa e fina e isso se deu ao desenvolver na criança os aspectos físico, psicológico, intelectual, linguístico e social, com brincadeiras, jogos, atividades de perfurações e muitos desenhos.

Ainda no que se refere à educação compensatória, Merisse (1997, p. 46) afirma:

A educação compensatória é, fundamentalmente, uma proposta feita sob a ótica da carência cultural, para resolver o problema do fracasso escolar. A suposta carência da criança conduziria a uma inaptidão generalizada: linguística, motora, social. Bem por isso as crianças pobres fracassavam na escola: eram incapazes, por força de suas inaptidões, de assimilar os ensinamentos e as informações transmitidas pelo sistema escolar. Com isso, a escola e a própria estrutura social como um todo eram poupadas em suas responsabilidades, que seriam convenientemente transferidas à própria 'criança carente'. Dessa concepção estigmatizadora e ideológica talvez se possa reconhecer o mérito de ter defendido a urgência em expandir o sistema de educação pré-escolar para todas as crianças, o que poderia ser feito tanto através de creches, como de jardins de infância.

Foi realizada, então, a necessidade de expandir para todas as crianças o sistema de educação pré-escolar em creches e jardins-de-infância, nos quais pudessem receber

¹² O 1º grau era designação do período da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, antes de 1996.

¹³ Este tipo de educação foi desenvolvido primeiramente nos Estados Unidos e na Europa, sendo um programa o qual foi destinado a atender crianças de camada menos valorizada, pois segundo o pensamento de Pestalozzi, Froebel, Montessori e McMillan estas crianças necessitavam de atitudes que fizessem com que fossem sanadas deficiências em sua aprendizagem. (KRAMER, 2003)

atendimento linguístico, motor e social, a fim de suprir as “falhas”, que se disseminavam sobre as crianças.

Conforme entrevistas realizadas por Demartini (2001) pôde-se perceber que muitos professores afirmavam que as crianças deveriam ir do Jardim de Infância, alfabetizadas, para que, no Ensino Fundamental, prosseguissem a constituição do processo, sem que sentissem dificuldades.

No que tange às explanações de Kramer (2003), ao contrário, seria viável, nessa modalidade, alcançar os atendimentos linguístico, motor e social. Com esses atendimentos alcançados as crianças devem chegar ao Ensino Fundamental preparadas para serem alfabetizadas/letradas, vindas de um ambiente de letramento bem fundamentadas, capazes de argumentarem, se expressarem com clareza, utilizando um repertório rico de palavras e capazes de ler e escrever com compreensão qualquer tipo de texto dado a elas, pois viveram em um ambiente no qual foram estimuladas as práticas sociais de leitura e escrita, por meio dos variados gêneros textuais trazidos pelos professores para sala de aula.

Sendo assim, conforme Brasil (1998), nesta etapa da educação básica, o ler e o escrever podem ser inseridos, desde que o professor seja o leitor e o escriba e que mostre para as crianças as variadas funções sociais que este ler e escrever pode desempenhar em suas vidas e que também propicie às crianças oportunidades de vivenciarem o processo da leitura e da escrita, e ajudá-las nas descobertas.

Por todo o exposto até o momento, no que tange a alfabetização e ao letramento, eis a grande questão: será que se deve alfabetizar ou letrar, ou deve-se alfabetizar/letrar na Educação Infantil?

A fim de buscar a resposta, torna-se relevante a seguinte pergunta:

Como se aprende a ler e escrever? Pode ser uma aprendizagem de natureza perceptual e motora ou de natureza conceitual. O ensino, no primeiro caso, pode ser baseado no reconhecimento e na cópia de letras, sílabas e palavras. No segundo, no planejamento intencional de práticas sociais mediadas pela escrita, para que as crianças delas participem e recebam informações contextualizadas. (SCARPA, 2006, p. 01)

Com a afirmação de Scarpa (2006), percebe-se que existem duas formas de aprender a ler e a escrever. Na primeira, dá-se ênfase apenas à cópia de letras, sílabas e palavras e, na segunda, a aprendizagem se dá por meio de práticas sociais de leitura e escrita. Sendo então, processos distintos. No primeiro considera-se a alfabetização, e na segunda, o letramento, por meio do qual as crianças aprendem a leitura e a escrita por meio do contexto social, tendo

como subsídios variados gêneros textuais, trazendo significado para sua aprendizagem, sendo, o ler e escrever aprendidos como importantes para a vida nas situações sociais.

Segundo Scarpa (2006), é importante compreendermos que, de acordo com esses pressupostos, alguns professores, têm medo de anteciparem práticas pedagógicas do Ensino Fundamental na Educação Infantil, e com isso, perderem o contato com o lúdico. “Como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (música, brincadeira, desenho etc.) saíssem por outra”. (SCARPA, 2006, p. 01). Há, também, aqueles professores que entendem que é necessário que as crianças disponham de contato com variados textos, a fim de valorizar e entender o valor da escrita em sua vida, e compreender o processo da alfabetização. Desta forma, nesta fase de escolarização:

[...] as crianças recebem informações sobre a escrita quando: brincam com a sonoridade das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos; manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, livros, fascículos etc.; e o professor lê para a turma e serve de escriba na produção de textos coletivos. (SCARPA, 2006, p. 01)

De acordo com Soares (2009, p. 07):

É preciso reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras – não se reduz à alfabetização no sentido que é atribuído a essa palavra. É parte integrante e principal do acesso ao mundo da escrita, mesmo do acesso inicial a esse mundo, o aprender a fazer uso da leitura e da escrita:

- compreender o que é lido e escrever de forma que os outros compreendam o que se escreve;
- conhecer diferentes gêneros e diferentes portadores de textos e fazer uso deles para ler e para escrever;
- participar adequadamente dos eventos de várias naturezas de que fazem parte a leitura ou a escrita;
- construir familiaridade com o mundo da escrita e adquirir competências básicas de uso da leitura e da escrita;
- desenvolver atitudes positivas em relação à importância e ao valor da escrita na vida social e individual.

Na linha de pensamento da autora, pode-se afirmar que a criança deve compreender e conhecer diferentes gêneros de leitura e escrita, participar de eventos de várias naturezas que abordam a leitura e a escrita, construir e adquirir competências básicas no uso da leitura e da escrita e desenvolver qual é a necessidade da leitura e da escrita para sua vida, por meio do contexto social em que está inserida. Com isso, há a necessidade do termo letramento, que é o processo em que a criança aprende a ler e a escrever por meio das práticas sociais, não

ficando apenas na aprendizagem de técnicas ou habilidades para aprender ler e escrever, que é a alfabetização.

Referenciando-se a Scarpa (2006), existem variados grupos de crianças: aqueles que convivem com um mundo letrado, por meio de livros em casa, no computador, quando entram em contato e aprendem as letras no teclado, participando de um ambiente alfabetizador; há aqueles que vivem em locais em que a escrita não é tão presente, sendo algumas crianças da zona rural e também aqueles que vivem na cidade, mas não têm convívio com pessoas alfabetizadas e não têm acesso às práticas sociais de leitura e de escrita. Por isso, que as crianças necessitam dessa escolarização na Educação Infantil para entrarem em contato com a leitura e a escrita e se desenvolverem por meio das mais variadas práticas sociais, estando ao final desta etapa, “[...] naturalmente alfabetizados (ou aptos a dar passos mais ousados em seus papéis de leitores e escritores)”. (SCARPA, 2006, p. 02)

Na Educação Infantil, concebe-se:

[...] 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. ‘Assim, se as atividades realizadas na pré-escola e na escola enriquecem as experiências infantis e possuem um significado real para a vida das crianças, elas podem favorecer o processo de alfabetização, quer a nível do reconhecimento e representação dos objetos e das suas vivências, quer a nível da expressão de seus pensamentos e afetos’. (ABRAVOVAY; KRAMER, 1985, p. 104)

Com isso, na Educação Infantil, dá-se início a um processo pelo qual as crianças possam compreender o valor social da leitura e da escrita para suas vidas, podendo se expressar por meio do convívio com as práticas sociais diferenciadas, participando, então, do processo de letramento. Assim:

[...] se estamos considerando que a alfabetização não se dá em um só momento; e sim através de construção, precisamos ter em mente que as formas de representação e expressão do e sobre o mundo vão se diversificando, aos poucos, e se tornando mais complexas: de início são motoras e sensoriais (aparecem basicamente como ação); em seguida, simbólicas (aparecem como imitação, dramatização, construção, modelagem, reconhecimento de figuras e símbolos, desenho e linguagem); posteriormente são codificadas (aparecem como leitura e escrita). Compreender que a alfabetização tem esse caráter dinâmico de construção significativa, então, compreender que os mecanismos da leitura e da escrita se constituem numa parte integrante do processo, que se beneficia se são exploradas as etapas anteriores. Quanto mais forem, portanto, trabalhadas as formas de representação e expressão sensoriais, motoras e simbólicas, mais se estará contribuindo para a aprendizagem

específica da linguagem escrita. A ênfase recai, assim, sobre o papel efetivo que a pré-escola pode desempenhar, do ponto de vista pedagógico, garantindo às crianças a aquisição gradativa de novas formas de expressão, reconhecimento e representação de seu mundo. (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985, p. 104)

Cabe, então, aos professores desta etapa de escolarização, propiciarem momentos em que as crianças possam se expressar das mais variadas maneiras, a fim de que confiem que podem e querem participar do mundo da leitura e da escrita.

Segundo Abramovay e Kramer (1985), o Ensino Fundamental não tem se preocupado em fazer com que as crianças compreendam e que confiem que podem aprender a ler e a escrever, e sim, em não acreditar que possam ter essa aprendizagem. Precisa-se compreender que não pertence somente à Educação Infantil essa aprendizagem, mas nela se torna fundamental. Por isso pensamos que: “[...] o ‘escrito’ apareça como uma dentre as demais formas de representação e expressão, a fim de que a criança possa relacionar o objeto com a figura, com a palavra falada, o desenho, a pintura, o ‘escrito’, etc., compreendendo, enfim, o que é ler”. (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985, p. 105)

Pode-se explicar que:

A função social da alfabetização se refere ao ‘para quê’ da leitura e da escrita. Lemos e escrevemos para nos comunicar, para falar da nossa vida, dos objetos que conhecemos, das coisas que fazemos, gostamos e pensamos, das histórias ouvidas, dos trabalhos e brincadeiras que realizamos, e para conhecer as ideias, produções e sentimentos dos outros. Então, se entendemos que a alfabetização tem uma função social, a alfabetização desenvolvida na pré-escola deve necessariamente ter esse caráter. Isso significa que a alfabetização na pré-escola extrapola o saber as vogais, o escrever o nome, ou o contar de zero a dez, da mesma forma que vai além da mera formação de hábitos e da abstrata proposta de desenvolver globalmente a criança. (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985, p. 104)

Na Educação Infantil, a criança deve compreender “para quê” serve a leitura e a escrita, de forma que construa conceitos de que esta leitura e escrita têm um valor social, pela qual se pode entender e explicar tudo o que precisar.

Segundo Bolzan (2005), os professores devem motivar as crianças a fim de mostrar que elas podem ler e escrever e que esta leitura e escrita está por todo lugar por onde passam, e que a leitura do mundo ao seu redor, possa se tornar presente no dia a dia das escolas. Por isso, devem-se utilizar todos os elementos que estão no seu ambiente, como: “[...] os nomes das crianças, a leitura de livros, a escrita de cartas, bilhetes, mensagens, o nome de cada objeto, as etiquetas com os nomes dos materiais, a escrita de receitas médicas, as listas de supermercado e tantas outras atividades”. (BOLZAN, 2005, p. 02). Todo esse arsenal de

sugestões deve ser trabalhado pelo professor de maneira lúdica, tornando-se indispensável no trabalho em sala de aula com suas crianças. Existe, portanto, variadas maneiras de se explorar a leitura e a escrita por meio do brincar.

Em suma, para Soares (2009), a alfabetização e o letramento não devem ser desenvolvidos separadamente e sim desenvolvidos de forma integrada, podendo dizer que a base será sempre o letramento, “[...] já que a leitura e a escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para que possa envolver-se nas práticas e usos da língua escrita”. (SOARES, 2009, p. 09). Podem ser geradas variadas atividades por meio da história lida, podendo também levar à busca pela leitura em outras fontes, nas quais as atividades de alfabetização podem surgir de frases ou palavras de uma história.

Contudo, esclarece Soares (2009, p. 09):

O essencial é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado – o que é uma outra designação para o que também se costuma chamar de ambiente alfabetizador – e que nesse contexto sejam aproveitadas, de maneira planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar à instituição de educação infantil.

A leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil. Se adequadamente desenvolvida, essa atividade conduz a criança, desde muito pequena, a conhecimentos e habilidades fundamentais para a sua plena inserção no mundo da escrita.

Dessa feita, a necessidade – no que se refere à escolarização de crianças de zero a seis anos de idade – na Educação Infantil é de a criança vivenciar a alfabetização/letramento, reconhecendo o valor social da leitura e da escrita para sua vida, compreendendo o ler e o escrever por meio dos mais variados gêneros textuais, principalmente a leitura de histórias.

2 HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA

2.1 Sobre os termos creche, escola maternal, jardim de infância e Educação Infantil

De acordo com Kuhlmann Junior (2001), a palavra creche surgiu na França e esta instituição recebia crianças de zero a dois anos de idade. Quando essas completavam a idade máxima e não podiam mais permanecer na creche iam para as salas de asilo, que se destinavam às crianças de três a seis anos de idade. Depois, essas salas de asilos passaram a se chamar escolas maternais.

Segundo o mesmo autor (2001), já em outros países, inclusive no Brasil, foram criadas instituições para as crianças a partir de dois ou três anos, com moldes vindos da Alemanha, os chamados *Kindergarten* (jardim-de-infância), e havia também as creches, que atendiam às crianças menores de dois anos de idade. Kuhlmann Junior (2001) também esclarece que nenhuma dessas etapas era de caráter obrigatório. O jardim-de-infância ou escolas maternais era subordinado aos órgãos de saúde pública ou de assistência, mas não deixava de fazer parte também da área educacional e era destinado aos pobres.

Ainda no que se refere à nomenclatura, Kuhlmann Junior (2001, p. 482) esclarece:

Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré).

No Brasil, com a promulgação da LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, as crianças de zero a seis anos de idade passaram a ocupar lugar de sujeito de direitos, em vez de permanecerem como objeto de tutela como ocorria anteriormente, e as creches e pré-escolas passaram a ser direito das crianças, nas quais deveriam ser cuidadas e educadas, e não mais para atenderem somente às mães que trabalhavam fora de casa. Com isso, deu-se a nomenclatura de Educação Infantil, a qual deveria ser atendida em creches e pré-escolas, sendo então, a primeira etapa da educação básica, e esta Educação Infantil passou a receber denominações diferenciadas referentes a cada faixa etária, sendo que cada Secretaria de Educação dos municípios tinha autonomia para dar a denominação de acordo com cada faixa etária. As creches atenderiam às crianças de zero a três anos de idade, e a pré-escola atenderia às crianças de quatro a seis anos de idade. Com a Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 e a

criação do Ensino Fundamental de nove anos, as creches passaram a atender às crianças de zero a dois anos de idade e a pré-escola às crianças de três a cinco anos de idade.

2.2 O atendimento às crianças sem família.

Para se entender o surgimento do atendimento escolarizado às crianças no Brasil, é de grande relevância abordar a história das crianças abandonadas e amparadas pela roda dos expostos, visto que, “[...] foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História” (MARCILIO, 2009, p.53), tendo sido criada na Colônia e extinta somente em 1950.

Segundo Merisse (1997), primeiramente, as rodas foram construídas no Rio de Janeiro, nos muros dos conventos, e as pessoas que abandonavam as crianças podiam deixar cartas, alimentos etc., para os frades e freiras. Mais tarde as rodas foram instaladas em São Paulo, sendo construídas no muro da Santa Casa de Misericórdia, com um caráter assistencial. A Santa Casa de Misericórdia oferecia amamentação às crianças até a idade dos sete anos; depois dessa idade as crianças eram encaminhadas para seminários, a algum parente ou a alguém que se dispusesse a cuidar delas, e somente em último caso eram encaminhadas a orfanatos.

Ainda segundo o mesmo autor (1997, p. 29), “[...] até o final do século passado, todas as entidades filantrópicas que ofereciam atendimento à população pobre eram, em nosso país, chamadas de asilo”. Teve então essa roda uma função muito especial:

A roda foi instituída para garantir o anonimato do expositor, evitando-se, na ausência daquela instituição e na crença de todas as épocas, o mal maior, que seria o aborto e o infanticídio. Além disso, a roda poderia servir para defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento. Alguns autores atuais estão convencidos de que a roda serviu também de subterfúgio para se regular o tamanho das famílias, dado que na época não havia métodos eficazes de controle de natalidade. (MARCILIO, 2009, p.74)

Já no século XIX, surgiram as primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil, como destaca Kuhlmann Junior (2007, p. 469-470):

Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização. A grande expansão das relações internacionais, na segunda metade do século XIX, proporciona a difusão das instituições de educação infantil, que começam a chegar ao Brasil na década de 1870.

Segundo Lourenço Filho (1959, p.82), “Em nosso país, o primeiro jardim-de-infância veio a ser criado no ano de 1894, pela educadora paulista Maria Guilhermina Loureiro”. Esse jardim-de-infância foi para atender a crianças pobres.

Faz-se importante atentar para a seguinte afirmação do mesmo autor (1959, p.82):

Certo é que nossos primeiros jardins não poderiam ter em mira a importância de sua missão social, mesmo porque as condições de vida de nosso país não a solicitavam, ou dela não permitiam maior consciência. Em sua maioria apresentavam e, por vezes, ainda apresentam feição de luxo, como que uma antesala da escola primária para crianças de famílias abastadas. Noutros casos, desempenhavam, ou ainda desempenham a simples função de classe de guarda, quer dizer, de lugares em que as mães possam ter seus filhos resguardados, certas horas do dia, das travessuras naturais da idade e seus perigos. Mas, diga-se também, num caso como em outro, nem sempre abrigadas de outros inconvenientes, por isso nem sempre são tais jardins organizados de modo a garantirem uma reta formação do pré-escolar.

Sendo assim, pode-se verificar que aos jardins-de-infância ficava o encargo do cuidar, o assistencialismo, sendo considerado na maioria das vezes um local para “guardar” crianças.

Conforme Merisse (1997, p. 30), “No caso brasileiro, as primeiras creches eram mais parecidas ainda com os asilos infantis”, pois, “A maior parte de sua clientela era constituída por crianças órfãs e abandonadas, atendidas em regime de internato, além de alguns filhos de jornalistas”. E ainda segundo o mesmo autor (1997), no início, as creches foram destinadas para “[...] minimizar os graves problemas decorrentes do grande número de mulheres e crianças em condições de extrema miséria”.

De acordo com Kuhlmann Junior (2007), foi publicado de 1879 a 1888 o jornal *Mãe de Família*, que teve grande importância para nossa história, pois “[...] remete à primeira referência da creche de que se tem registro no país, apresentada logo após o seu primeiro editorial e publicada em partes até a sexta edição”. (KUHLMANN JUNIOR, 2007, p. 471). Na matéria “A Creche (asilos para a primeira infância)”, desse jornal, é mostrada a importância das creches e a suas vantagens, para as crianças e para as mães que necessitavam desses lugares para deixarem seus filhos.

Na visão de Biccás e Freitas (2009), no Brasil, as primeiras creches deveram-se, à criação das indústrias, ao passo que se fazia crescer a urbanização e necessitava-se da liberação de mulheres para o mercado de trabalho.

Segundo Kuhlmann Junior (2007, p. 481-482), em 1923 ocorreu a primeira regulamentação do trabalho feminino, no qual as indústrias e os comércios “[...] deveriam facilitar a amamentação durante a jornada, com a instalação de creches ou salas de

alimentação próximas ao local de trabalho”. Ainda segundo o mesmo autor (2007, p. 481-482), em 1932 foi regulamentado o trabalho da mulher, “[...] tornando-se obrigatórias as creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que vai integrar a CLT e depois constar dos direitos sociais da Constituição de 1988 de forma mais ampla”. As crianças de zero a seis anos de idade, de mães trabalhadoras nas indústrias e comércios, tiveram o direito assegurado de usufruírem da creche, porém, esse direito deu-se de forma limitada, pois, nem todos os estabelecimentos aderiram a esta obrigatoriedade.

De acordo com Biccas e Freitas (2009, p. 291), “A creche e a pré-escola são reconhecidas em suas prerrogativas de direito na Constituição de 1988, constando com prioridade do capítulo da Educação”. E ainda “[...] o campo de direitos da criança pequena se delineava com o estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1991; com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) de dezembro de 1993 e com dispositivos específicos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996”.

Para os mesmos autores (2009, p. 292), foi a partir da década de 1950, que a Organização das Nações Unidas (ONU), passou a ser ligada à educação de crianças pequenas de países subdesenvolvidos.

Em 2002, Rosenberg recolheu documentação proveniente da UNESCO e do UNICEF que abordaram políticas de desenvolvimento social em perspectiva internacional dirigidas à educação infantil nos seguintes termos:

- a expansão da Educação Infantil constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e para melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
- a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não instrucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (BICCAS; FREITAS, 2009, p. 292-293)

De acordo com esse documento promovido pela UNICEF e pela UNESCO, pode-se verificar que divulgavam uma Educação Infantil de baixo custo, deixada a responsabilidade de recursos à comunidade, e fazendo com que, como afirmam Biccas e Freitas, (2009, p. 293), se oferecesse “[...] um atendimento pobre para os pobres, em nome da escassez de recursos”, recursos esses que deveriam ser disponibilizados pelo governo para atender às crianças

pequenas com qualidade, o qual não estava sendo feito, ou estava sendo insuficiente, pois não atendia de forma digna e de qualidade.

Segundo esses autores (2009, p. 295), foi durante os governos de Ernesto Geisel (1974-1979) e de João Figueiredo (1979-1985) que foram criados em todo o país, programas e projetos de impacto político, entre eles, em 1977, o “Projeto Casulo” que visava a atender de preferência crianças com quatro anos de idade em períodos de quatro horas e esteve a cargo da Legião Brasileira de Assistência (LBA), sem nenhum tipo de ajuda por parte do Ministério da Educação no que tange a professores, salas, materiais pedagógicos etc. Isto é, a LBA, nesse período, sobrepôs-se ao Ministério da Educação. Contudo, sem a ajuda do Ministério, o trabalho com as crianças ficou bem difícil de ser realizado, pois, conforme Biccás e Freitas (2009), os educadores eram pessoas voluntárias sem formação específica para trabalhar com crianças pequenas, havia improvisação de espaços nos quais o professor trabalhava e também se trabalhavam com materiais pedagógicos, como: brinquedos, livros, papéis, tintas, ou na maioria das vezes não existiam. “A proposta inicial era atingir o indivíduo, a criança pobre, porém, a partir de 1977, uma nova estratégia foi adotada, a meta passou a ser o atendimento das comunidades pobres”. (BICCAS; FREITAS, 2009, p. 299).

A LBA passou a receber verbas de todos os seus conveniados, como as instituições de assistências, prefeituras, associações comunitárias etc. Dessa forma, podia haver mais vagas para crianças e economizar nos custos para o Estado. Com referência aos professores e cuidadores, faz-se necessário saber, com Biccás e Freitas, (2009, p. 300), que contava “[...] com a atuação de educadores, professores voluntários, leigos, sem formação específica para o atendimento das crianças pequenas, o que também servia de justificativa para o pagamento de salários baixíssimos”.

Segundo Kramer (2003, p. 23): “Para o adulto, a criança é um ser economicamente não produtivo que ele deve alimentar e proteger. A criança é, portanto, financeiramente dependente do adulto”.

É bem relevante a afirmação de Merisse (1997, p. 25): “[...] a creche tem geralmente sido identificada como uma instância destinada a suprir a lacuna que resulta da incapacidade da família em cumprir sua função”. Com isso, de acordo com o mesmo autor (1997), ressalta-se a “[...] conotação assistencialista que insiste em manter-se presente até os dias de hoje”.

2.3 A legislação e o modo de pensar a Educação Infantil no Brasil

2.3.1 O marco da nova era da Educação

Em fevereiro de 1987 foi instalada em Brasília a Assembléia Nacional Constituinte e promulgada em 05 de outubro de 1988 a Constituição Federal. Foi esta uma “Carta Magna” que marcou o início de uma nova era na educação.

No que se refere à história social da educação no Brasil, Biccas e Freitas (2009, p. 313) afirmam:

[...] os dezoito meses da Constituinte, que praticamente finalizava a década de 1980, são importantes porque a institucionalidade subjacente ao processo de aprovação da lei foi percebida como estratégia pelos sujeitos políticos que se organizaram para defender seus pontos de vista em relação às obrigações do Estado para com a educação. [...] também se autoproduzia na proclamação de princípios basilares da democracia e da cidadania pela reivindicação por mais e melhores escolas.

Foi esse período considerado de grande importância para que os políticos dessem contribuições no que se relacionava às melhorias da educação de nosso país, visto que deveriam ser de qualidade: materiais escolares e didáticos, prédios, professores etc, já que vínhamos de um período de ditadura no qual tudo devia ser silenciado.

Segundo Biccas e Freitas (2009), depois de muitas Conferências Nacionais de Educação, assim conhecidas por serem conferências realizadas em vários estados do Brasil, nas quais se acumulavam reivindicações referentes à educação pública do país, que eram encaminhadas à Assembléia Nacional Constituinte, geraram-se vários documentos dos quais se resultou a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, com relevantes ganhos no campo da educação. Sobre estes ganhos, em especial, na Educação Infantil, houve alguns de grande relevância.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seu capítulo III, na seção I, que se refere à Educação, o artigo 205 expõe o seguinte:

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. (BRASIL, 1988, p. 136)

Analisando esse pressuposto, tem-se então a clareza de que a educação é dever do estado e da família, garantido na Constituição Federal.

No que se refere às idades de zero a seis anos, o artigo 208, contempla em seus parágrafos:

ART. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

IV- educação infantil, em creches e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 1988, p. 136-137)

Dessa forma, analisa-se que se tornou obrigatório oferecer a educação básica obrigatória e gratuita, a partir dos quatro anos de idade, isto em creches ou pré-escolas e que seja oferecido educação infantil às crianças até cinco anos em creches e pré-escolas.

O artigo 211, em seu parágrafo segundo, esclarece o seguinte: “§2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. (BRASIL, 1988, p. 137). Sendo assim, os municípios poderão atuar fora de sua área de competência, somente quando oferecerem plenamente o atendimento na educação infantil e no ensino fundamental.

Para que o ensino seja mantido, este recebe verbas com as quais pode-se gerir gastos, no que tange ao artigo 212.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (BRASIL, 1988, p. 138)

A Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Educação Infantil, recebeu, ainda, como fonte adicional de financiamento, a contribuição social do salário-educação, recolhido pelas empresas na forma da lei. A manutenção da Educação Infantil é realizada também com recursos próprios da Prefeitura ou oriundos de arrecadação de impostos, conforme o mesmo artigo 212, que determina que os municípios apliquem percentual não inferior a 25% de sua arrecadação.

2.3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação

As leis anteriores da Educação não previam a Educação Infantil como direito da criança, isso só foi reconhecido por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Conforme Biccas e Freitas (2009, p. 290), no que tange à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.4.024 de 1961:

[...] não trouxe inovações significativas para a educação das crianças pequenas. O destaque relativo à educação das crianças menores de 7 anos figurava nos seguintes artigos:

Art.23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art.24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Nessa lei explicitava-se que as crianças menores de sete anos pudessem ter seu lugar em escolas maternas ou jardins-de-infância e que as empresas mantivessem instituições de educação pré-primária para atender às suas funcionárias que tivessem filhos menores de sete anos.

Em relação à Lei n. 5.692 de 1971, Biccas e Freitas (2009, p. 290) esclarecem o seguinte:

[...] temos a obrigação de comentar que para a educação infantil sua promulgação também foi uma tragédia, uma vez que praticamente retirou dos governos quaisquer obrigações educacionais relacionadas às crianças pequenas, prescrevendo simplesmente:

Art.10 [...]

§ 2º 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.

Sendo assim, essa Lei somente informava que as crianças menores de sete anos deveriam receber educação nas escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes, mas essas não eram postas sob a responsabilidade de ninguém, muito menos do governo, o qual deveria ter, por obrigação, cuidados voltados para com a educação das crianças, principalmente os menores de sete anos, que necessitavam de cuidados e educação nessa faixa etária.

Segundo Biccas e Freitas (2009), embora o governo não se tenha responsabilizado pelo atendimento e bem-estar das crianças menores de sete anos, durante a vigência da Lei n.5.692, a sociedade civil começou a se organizar e buscar melhores condições de vida para a população.

“As lutas das mulheres por melhores condições de vida, destacando nesse sentido, o direito de desfrutar de instituições seguras para a educação de seus filhos, fundamentais para a

tranquilidade de quem estivesse trabalhando, foi uma entre as muitas lutas empreendidas naquele contexto”. (BICCAS; FREITAS, 2009, p. 291)

Em 20 de dezembro de 1996, foi formulada tendo por base a Constituição de 1988, a Lei nº 9.394, de 20/12/1996 na qual se explicita: “O processo de pleno desenvolvimento só poderá ser alcançado pela via da educação”. (BRASIL, 1996, p. 03)

Na apresentação desta Lei, assinada pela senadora Marisa Serrano (1996, p. 03), faz-se necessário observar as seguintes afirmações:

O aprimoramento do sistema educacional brasileiro continua sendo um ideal a ser atingido, mas, apesar das acentuadas divergências que caracterizaram a discussão dessa matéria no Congresso Nacional, a aprovação dessa lei constitui um grande passo rumo à estruturação de nosso ensino.

Pelo art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, a educação é dever da família e do Estado, devendo inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como se vê, o diploma legal propugna por uma educação de qualidade. Na prática, porém, o que se constata é um enorme déficit, tanto em relação ao nível do ensino oferecido quanto ao contingente da população que deveria ser beneficiado. Entendo que uma atenção especial deveria ser dispensada à clientela incluída na faixa etária que vai de zero a seis anos, parcela para qual é voltada a chamada educação infantil.

No Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, em seu artigo quarto, expõe-se o seguinte:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; (BRASIL, 1996, p. 22)

Coloca-se assim, a criança no lugar de sujeito de direitos, em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores, apenas como objeto de tutela, conforme já mencionado.

No Título IV, Da Organização da Educação Nacional, vem explicitado:

Art. 11º. Os municípios incumbir-se-ão de:

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p. 25)

Já no Título V, Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, no Capítulo I, Da Composição dos Níveis Escolares, é relevante o seguinte artigo:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; (BRASIL, 1996, p. 29)

Nesse artigo proclamado na LDB explicita-se que as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) devem fazer parte da Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em vez de permanecerem ligadas às Secretarias de Assistência Social. A passagem das creches para as Secretarias de Educação dos municípios está articulada à compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm por função cuidar e educar de forma indissociável e complementar a crianças de 0 a 6 anos.

Quanto ao que compete à Educação Básica, o Capítulo II, Da Educação Básica, expõe as suas finalidades:

Art. 22. A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996, p. 28)

Com isso, na Seção II, Da Educação Infantil, expõem-se as finalidades voltadas especificamente para a Educação Infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996, p. 31)47

Com esses artigos 29, 30 e 31, entende-se que a Educação Infantil volta-se para o desenvolvimento integral da criança, proporcionando meios e condições para que ela se desenvolva com capacidade de integrar-se à sociedade, Não havendo necessidade de registros avaliativos com objetivo de promoção para o ensino fundamental e, sim, acompanhamento do desenvolvimento da criança.

A crítica em relação às propostas de trabalho com as crianças pequenas, que se faz entre educar e assistir levou à busca da sua superação em direção a uma proposta menos discriminadora, que pudesse atender às especificidades que o atendimento com crianças de zero a seis anos exige na atual conjuntura social – de cuidar e educar – sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (zero a três anos ou quatro a seis anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição, seja parcial ou integral.

Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de Educação Infantil não é natural, uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área, em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

Neste sentido, pode-se dizer que a versão final da LDB incorporou na forma de objetivo proclamado, as discussões da área em torno da compreensão, de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico, adequado às especificidades das crianças de zero a seis anos, além de possibilitar que os profissionais, que com elas trabalhassem, viessem a ser professores com direito a formação, tanto inicial quanto em serviço, e com valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros.

No Título IV, Dos Profissionais da Educação, faz-se importante saber:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 40)

Com relação aos profissionais da Educação Infantil, a Lei proclama que, todos os profissionais que atuarem diretamente com crianças em creches e pré-escolas, sejam eles denominados auxiliares de sala, pajens, auxiliares do desenvolvimento infantil, monitores ou tivessem qualquer outra denominação, passam a ser considerados professores e devem possuir formação específica na área.

De acordo com a Emenda Constitucional nº 53 de 19 de Dezembro de 2006, a Educação Infantil, em creche e pré-escola, passa a ser oferecida às crianças na faixa etária de até cinco anos de idade, pois neste ano foi incluído o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Com isso, as crianças de seis anos obrigatoriamente passaram a frequentar o primeiro ano no ensino fundamental.

A partir de 19 de dezembro de 2006, com esta Emenda Constitucional nº 53 que entrou em vigor em 2007, instituiu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O governo passou, por meio deste Fundo, a disponibilizar verbas, também para Educação Infantil, considerando que esta também é uma etapa da Educação Básica. Entretanto, a forma de gerenciamento desse recurso, continuou sendo 60% para pagamento de profissionais da educação e 40% da manutenção do Ensino.

Por exigência da LDB também coube à União a promulgação de um currículo único, sendo que, até 1998, cabia a cada estado formular o seu, mas a partir deste ano foram publicados os **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil**, a fim de todos os estados tivessem o mesmo currículo, para que pudessem trabalhar com as crianças de zero a seis anos de idade, respeitadas as especificidades locais.

2.3.3 Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN) / 1998

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN) é um documento composto por três volumes, sendo eles: o 1º: A Introdução, o 2º: Formação Pessoal e Social e o 3º Conhecimento de Mundo.

O Volume 1, que é o documento Introdutório, constitui-se em:

[...] um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1998, p.13)

De acordo com o RCN, as crianças “[...] possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998, p. 21), as crianças também se utilizam “[...] das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar”. (BRASIL, 1998, p. 21). São capazes de argumentar de forma coesa e concisa que às vezes nem se acredita que aquele pensamento realmente veio delas, assim quanto mais a criança interagir com outras pessoas e outras crianças mais terá oportunidade de construção de conhecimento de mundo e exposição de suas ideias nos grupos nos quais convive.

Sabe-se que nas últimas décadas todos os debates que aconteceram tanto no Brasil quanto fora dele, visaram à necessidade de que as instituições de Educação Infantil estivessem englobando o cuidar e o educar de forma sistematizada e contextualizada, a fim de oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças de zero a seis anos de idade, não dividindo as faixas etárias em que as menores ficassem com o cuidar e as maiores com o educar. Dessa forma, todos que frequentassem a Educação Infantil passaram a ter os mesmos direitos e, de forma globalizada, tendo uma formação sistematizada, e sendo cuidadas e educadas ao mesmo tempo, visando assim a seu pleno desenvolvimento.

Dessa forma, de acordo com os RCN, fica o encargo de educar e cuidar:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (BRASIL, 1998, p. 23-24-25)

Participando da construção de todos os conhecimentos das crianças, é muito importante que o professor tenha a clareza de que:

O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas. (BRASIL, 1998, p. 33)

Para isso, toda vez que o professor for planejar sua aula deve respeitar o nível em que se encontra sua turma, fazendo-se a análise a partir dos conhecimentos prévios dos conteúdos a serem trabalhados, visando ao melhor desenvolvimento das aulas de maneira prazerosa e proveitosa.

Quanto ao perfil profissional, o RCN afirma que para trabalhar com crianças pequenas o professor tem que ter uma competência polivalente, isso significa que “[...] ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento”. (BRASIL,

1998, p. 41). Para isso, o professor deve sempre formar-se, participando de cursos de aperfeiçoamento, horas-atividade na escola para troca de conhecimento com seus pares, interagindo sempre com a família, deve estar sempre buscando suporte teórico e prático de qualidade para seu trabalho e novidades no desenvolvimento das aulas para as crianças.

De acordo com o RCN, a prática da Educação Infantil deve-se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

[...] -desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
 -descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
 -estabelecer vínculos afetivos e de trocas com os adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
 -estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
 -observar e explorar o ambiente com atitudes de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
 -brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
 -utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
 -conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, p.63)

O Volume 2 aborda a Formação Pessoal e Social, que contém o eixo de trabalho que favorece os processos de construção da Identidade e da Autonomia das crianças.

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição.

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. (BRASIL, 1998, p. 13-14)

É importante a construção da identidade da criança nessa faixa etária, cabendo sem dúvida ao professor a ajuda nesse processo de construção, para que as crianças aprendam por meio das grandes diversidades étnicas e culturais, características físicas, as relações com os colegas e com a professora em sala de aula sejam coletivas, pois muitas vezes acontece tudo isso nas instituições de Educação Infantil e o professor tem como intervir na formação da personalidade das crianças. E nesse meio também que a criança, mais do que nunca, deixa claro que é dona de suas vontades, é autônoma, sabe conduzir e tomar suas decisões, como por exemplo, quando quer um brinquedo, luta por ele, fazendo trocas, até conseguir.

O Volume 3, aborda o Conhecimento de Mundo, que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática¹⁴.

O quarto documento é a Linguagem Oral e Escrita no qual está explícito:

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.

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.

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

Para desenvolver as competências linguísticas das crianças, faz-se necessário que o professor ofereça subsídios bem atrativos, como: contar muitas histórias, deixar que relatem os assuntos que aconteceram em casa, para que assim, aumentem seu repertório; proporcionar que deem recados aos pais ou colegas, explicarem um jogo ou algo que desenvolva suas capacidades comunicativas. Sabe-se que, as crianças que estão em contato com variadas práticas sociais de leitura e escrita (gêneros textuais), desde a Educação Infantil, estão sendo

¹⁴ Para alcançar os objetivos desta pesquisa, abordo, apenas, o documento Linguagem Oral e Escrita. Sendo que, futuras pesquisas poderão ser realizadas abordando os outros documentos dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN).

alfabetizadas/letradas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, haja vista, que tiveram subsídios para tal.

Sendo assim, devem ser alcançados na Educação Infantil, os seguintes objetivos referentes à Linguagem Oral e Escrita:

As instituições e profissionais de educação infantil deverão organizar sua prática de forma a promover as seguintes capacidades nas crianças:

- participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- interessar-se pela leitura de histórias;
- familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas em quadrinhos etc.(BRASIL, 1998, p.131)

Às crianças de quatro a seis anos:

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, promovendo-se, ainda, as seguintes capacidades nas crianças:

- ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- escolher livros para ler e apreciar. (BRASIL, 1998, p. 131)

Ao realizar um trabalho por meio das práticas sociais de leitura e escrita desde o berçário, gradativamente, as crianças tornam-se autônomas, principalmente por meio da literatura e sentem-se livres para começar a praticar a leitura e a escrita, mesmo que não seja da forma convencional. Um artifício muito importante é ter nesta modalidade o professor sempre como leitor e escriba dos alunos nas mais variadas situações de aprendizagens realizadas em sala de aula.

Dentro desse documento é acrescentado apenas às crianças de quatro a seis anos três itens: o Falar e Escutar, Prática de Leitura e Práticas de Escrita.

O item Falar e Escutar “[...] exige do professor uma escuta a atenção real às suas falas, aos seus movimentos, gestos e demais ações expressivas” (BRASIL, 1998, p.137), pois “A fala das crianças traduz seus modos próprios e particulares de pensar e não pode ser

confundida com um falar aleatório”. (BRASIL, 1998, p.137). Sabendo disso, ao professor fica a missão de escutar e responder à criança de forma clara as suas perguntas, mostrando a real importância e valor que tem na sociedade. Para isso, é sugerido que se façam rodas de conversa, brincadeiras de faz-de-conta, entre outros, nos quais são propiciadas relações de comunicação entre todos da classe.

No item “Práticas de Leitura”, valoriza-se que as crianças ouçam ou leiam na medida do possível gêneros diversos, como exemplo: contos, poemas, parlendas etc.

Como se sabe “Ouvir um texto já é uma forma de leitura”. (BRASIL, 1998, p.141). Mesmo que as crianças ainda não saibam ler, o professor pode criar situações para que elas possam fazê-lo. Como exemplo, segundo o documento, pode-se trazer quadrinhas, parlendas, canções etc., que as crianças possam aprender de cor e em que tentem localizar em qual local estão escritas, “lendo” os textos e decodificando as palavras, por conhecimentos prévios.

No item “Prática de Escrita”, é valorizada a escrita da criança desde que tenha ajuda de seu professor, “[...] as crianças podem aprender a escrever produzindo oralmente textos com destino escrito. Nessas situações o professor é o escriba” (BRASIL, 1998, p. 145), e ainda, “O fato de as escritas não-convencionais serem aceitas não significa ausência de intervenção pedagógica”. (BRASIL, 1998, p. 148). O que realmente é necessário: “O conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita precisa ser construído pelas crianças com ajuda do professor”. (BRASIL, 1998, p. 148). Sendo assim, nessa faixa etária não é necessário que a criança seja alfabetizada, o professor deve apenas criar meios para que elas conheçam e sintam interesse pela leitura e escrita sem cobranças.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

3.1 Surgimento do Jardim de Infância em Mato Grosso¹⁵

O primeiro jardim de infância para o atendimento às crianças de três a seis anos de idade em Mato Grosso foi aprovado pelo “[...] Decreto nº. 533 de 04 de junho de 1910”, conforme esclarece Santos (2011, p. 8):

O Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, Presidente do Estado de Mato Grosso. Faço saber a todos os seus habitantes que a assembléia Legislativa decretou e eu sancionei a seguinte Resolução:

Art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a reorganizar, desde já, a Instrução Pública do Estado, mediante as seguintes bases

[...]

b) criando nesta capital um curso Normal Misto, que tenha por dependências duas Escolas Modelo de Primeiras Letras e um Jardim de Infância para meninos e meninas de 3 a 6 anos de idade;

Art. 2º - O pessoal docente dos Institutos que assim se reorganizarem e dos que novamente se recrearem em virtude e nos termos da presente Resolução, será: [...]

IV – de três Professores para o Jardim da Infância; (MATO GROSSO, 1910 apud SANTOS, 2011).

Segundo o mesmo autor (2011, p. 8), “[...] apesar de ter sido aprovado por lei o funcionamento de um jardim-de-infância, anexo à Escola Normal e à Escola Modelo¹⁶, sua instalação não aconteceu como o previsto”, isso porque mesmo tendo sido aprovado o funcionamento do jardim-de-infância naquele prédio, os governantes consideraram o prédio impróprio para receber crianças de três a seis anos de idade e passaram a silenciar quanto ao assunto de escolarização para aquela faixa etária, sem dar quaisquer outros esclarecimentos.

Ainda conforme Santos (2011, p. 9), “[...] as fontes documentais indicam, a existência de um jardim de infância criado por iniciativa dos padres salesianos em 1914”.

Para o mesmo autor (2011, p. 9), “[...] o jardim-de-infância para crianças de três a seis anos de idade, em Mato Grosso, deveria ter sido implementado desde 1910, por meio do Decreto nº. 533 de 04 de junho de 1910, que autorizava a reorganização da instrução pública”, mas os motivos da não instalação só foram esclarecidos em 1930 pelo Diretor-Geral da Instrução Pública, sendo que sua justificativa foi:

¹⁵ No ano de 1910 até o ano de 1976 os estados de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul eram apenas um, denominado como Mato Grosso. No ano de 1977 esse estado foi dividido e passou a ser dois, e com essa divisão, Paranaíba ficou pertencendo ao estado de Mato Grosso do Sul.

¹⁶ A Escola Modelo tinha até 1913, dez classes de alunos, de 1º a 4º anos, assim distribuídas: 1º ano A, 1º ano B, 2º ano, 3º ano e 4º ano e atendia meninos e meninas separadamente. Em 1914, como os alunos da Escola Modelo se matriculavam na Escola Normal sem os exames de proficiência e o 4º ano Modelo era considerado insuficiente para preparar os alunos para o 1º ano Normal, criou-se o 5º ano Modelo. Para evitar maiores despesas foi extinto o 1º ano B que passou a ser o 2º ano, ajustando-se, conseqüentemente, os demais.

[...] a falta de professor capacitado, falta de fiscalização e espaço físico impróprio à contribuição com a educação tanto em escolas, a instrução destinada à infância, que era quase nada ou nula. (MATO GROSSO, 1910 apud SANTOS, 2011).

Sendo assim, o problema da implantação do jardim de infância em Mato Grosso não estava no governo, segundo o diretor Geral da Instrução Pública, e sim nos meios pelos quais se faziam subsidiar as condições estruturais das escolas, na formação dos professores até o momento no estado, visto que, de uma forma ou de outra, o problema veio a ser do governo, responsável pela educação do seu povo.

Somente mais tarde, criou-se uma proposta de educação para atender a crianças menores de sete anos de idade, a Casa-Escola Infantil do Bom Senso.

3.2 Casa-Escola Infantil do Bom Senso (1970)

Segundo Rosa e Silva (2001, p. 234), “[...] é muito difícil (às vezes impossível) encontrar dados a respeito da educação das crianças menores de 7 anos de idade nos documentos e relatórios dos órgãos oficiais”, isso porque naquela época a criança menor de sete anos não era considerada prioridade para o sistema de ensino. Como pode ser verificado, isso só passou a ser efetivado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando essa modalidade passou a fazer parte do sistema educacional, sendo então efetivada a garantia da Educação Infantil, em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

O projeto denominado **Casa-Escola Infantil do Bom Senso**, nos anos 1970, iniciou-se em três escolas de cidades de Mato Grosso do Sul, tendo sido desenvolvido: em Aquidauana, no Centro Educacional José Rodrigues Alves; em Corumbá, no Centro Educacional Júlia Gonçalves Passarinho; em Campo Grande, no Centro Educacional Lúcia Martins Coelho.

O projeto da **Casa-Escola Infantil do Bom Senso** baseava-se na metodologia Montessoriana¹⁷, elaborado pela médica e educadora italiana Maria Montessori, que criou a Casa dei Bambini, “[...] onde atendia crianças pobres e cujo ambiente físico era adaptado ao tamanho e às necessidades das crianças; criou também uma série de materiais para desenvolver as sensações, as percepções e o intelecto”. (ROSA; SILVA, 2001, p. 237-238).

¹⁷ Nessa metodologia é dado ênfase à individualidade, atividade e liberdade da criança, e o espaço interno da sala de aula era (e é) preparado para permitir que os alunos movimentem-se livremente, facilitando-se o desenvolvimento da independência e da iniciativa pessoal. O método Montessoriano parte do concreto para o abstrato, no qual a criança, por meio do contato direto com os objetos, consiga vivenciar e descobrir os caminhos da aprendizagem.

Para serem professoras desse projeto, tiveram cursos ministrados pela Organização Brasileira de Atividades Pedagógicas (Obrape-RJ), dirigida pela professora Talita de Almeida, que na época era membro da Associação Montessori Internacional. No curso eram oferecidas apostilas nas quais havia pressupostos teóricos de Maria Montessori, que consistia em:

[...] orientações de como implantar as salas montessorianas – mobiliário e espaço físico – e como desenvolver o trabalho: os objetivos a serem alcançados, a postura das professoras, o conteúdo a ser ensinado, o uso dos materiais, enfim, a sequência de todo o trabalho. (ROSA; SILVA, 2001, p. 238)

De acordo com Rosa e Silva (2001, p. 238-239), é importante e necessário quanto ao material no que se refere à criança e ao professor, saber:

A criança é vista como ‘um ser capaz de rever sempre suas experiências anteriores, utilizando-as como base de suas novas aquisições’, cabendo ao professor, ‘conhecendo seu aluno, utilizar esse programa, explorando-o paralelamente ao processo de amadurecimento da criança’.

O material usado pelos professores foram quatro apostilas:

A primeira refere-se aos aspectos mais gerais da escola montessoriana – divisão por faixa etária, ambiente, características de um ambiente, ambientes necessários a uma casa-escola, ambiente geral de classe, movimento, meios ou motivos de atividades, cuidados com o ambiente interno, ambiente ao ar livre, exercícios de cuidados pessoais, relações sociais. As outras três apostilas referem-se às áreas do conhecimento que são as seguintes: 1-senso-motor-perceptivos: educação dos movimentos, atividades psicomotoras, atividades lúdicas, educação dos sentidos. 2-Ciências: desenvolvimento da matemática, atividades de ciências físicas-biológicas e interação social; 3-Comunicação e Expressão: língua pátria e estrangeira; e apresentam uma lista de atividades a serem desenvolvidas; as idades próprias para a introdução de cada atividade; a forma e a sequência do desenvolvimento e ainda os respectivos materiais a serem utilizados em cada atividade. (ROSA; SILVA, 2001, p. 239)

Esse projeto visava atender a crianças de três a seis anos de idade e, “[...] pode ser considerada a primeira iniciativa pública de incentivo à educação pré-escolar no estado”. (ROSA; SILVA, 2001, p. 239).

Conforme Rosa e Silva (2001), para o funcionamento do projeto era necessário que se estruturasse o espaço físico, que as professoras fossem formadas no método montessoriano e houvesse a compra dos materiais para as escolas.

Para as mesmas autoras (2001), desde aquela época a procura por vagas já era muito grande, com isso, os pais faziam filas, de madrugada, para poderem conseguir um lugar para deixar seus filhos para poderem trabalhar. Devido a este problema, passou-se a construir mais prédios para poder oferecer vagas aos pais que procuravam para matricular seu filho.

Ainda segundo as mesmas autoras (2001), nas salas de aulas realizavam-se muitas atividades dirigidas com as crianças: sentavam-se no chão na “linha pedagógica” para conversas informais, como contar novidades e contar histórias, por exemplo, desenvolviam-se atividades de movimento por meio da imitação da professora e era realizado o momento do silêncio, pois no método montessoriano, o silêncio não deve ser para manter a ordem, mas um exercício de concentração e meditação para que a pessoa alcance o autoconhecimento e o equilíbrio.

Havia professoras que acreditavam que as crianças deveriam ser alfabetizadas no Jardim II, isso porque elas gostavam de alfabetizar e o método montessoriano, segundo elas, era muito bom para a alfabetização, então acreditavam que se não alfabetizassem, quando as crianças chegassem à primeira série haveria um “choque” muito grande, não teriam aquela vivência. Isso não ocorreu em todas as Casas-escola, pois não eram todas as professoras que pensavam desta forma.

Conforme Rosa e Silva (2001, p. 248), as professoras valorizavam muito as atividades consideradas como de “vida prática”:

[...] eram os momentos em que as crianças realizavam tarefas (individualmente ou em grupo) como varrer a sala, lavar seus guardanapos, passar a ferro pequenas roupas, lavar os utensílios em sala, lavar as mãos, escovar os dentes, pentear os cabelos, amarrar sapatos, abotoar camisas, trocar de roupa. Para a realização dessas atividades, a sala de aula deveria se parecer com uma casa, possuindo um espelho, uma pia, um tanque, uma tábua de passar roupa.

Às professoras cabia apenas dar o exemplo de como fazer cada uma das tarefas e a partir de então as crianças passavam a desenvolver o exercício da repetição, por meio do qual passavam a ter responsabilidade, independência e capacidade de fazer suas livres escolhas para com o quê e do quê iriam brincar.

O projeto teve um fim, embora não ao mesmo tempo em todos os municípios.

O governo do Estado, alegando contenção de gastos, foi diminuindo o número de pessoal nas escolas (eliminou o cargo de coordenação, da professora recepcionista e manteve apenas uma professora por sala). As professoras que entravam não tinham mais cursos, portanto não sabiam trabalhar com a metodologia; não havia mais o acompanhamento por parte da Secretaria; os materiais não eram mais repostos.

Enfim, apesar da resistência das professoras, o projeto foi se descaracterizando e não teve mais condições de continuar a existir. (ROSA; SILVA, 2001, p. 248)

No relato da coordenadora, cujo nome não é citado, somente a sigla (MG), há muito descontentamento, pois ela demonstra que gostava muito de trabalhar com o projeto e com as crianças, mas como não dependia somente dela o projeto veio a acabar, sendo Campo Grande o último a fechar.

Com a divisão do Estado em 1977¹⁸, a Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, implantou o Programa de Atendimento ao Pré-Escolar (PROAPE), que atende às crianças de cinco e seis anos de idade.

3.3 Programa de Atendimento ao pré-escolar (PROAPE) - 1980

O segundo projeto a se instalar em Mato Grosso do Sul, quando dividido de Mato Grosso, foi o **Programa de Atendimento ao pré-escolar (PROAPE)**, com suas particularidades e especificidades.

O PROAPE se caracterizava da seguinte forma:

[...] propôs-se um programa viável, caracterizado por metodologias baratas, turmas formadas por 100 crianças, ocupação de espaços ociosos da comunidade e utilização de sucata, vantagens que renderam ao programa sua ampliação por ser uma alternativa de expansão fácil e de baixo custo. O PROAPE previa o auxílio das mães para a limpeza e preparação das refeições, indicando a intenção de responsabilizar as famílias a ajudarem a resolver questões sociais, subentendendo que elas existem por falta de união e participação do povo. (YAMIN, 2001, p. 68)

O MEC ofereceu aos alunos de quatro a seis anos de idade o PROAPE, visando a aumentar o número de vagas, sem ter que gastar com formação de professores, monitores, coordenadores etc., com prédios, pois em qualquer lugar poderia se instalar uma sala do PROAPE. O MEC contava com “[...] recursos federais para compra de materiais permanentes, de consumo e para o desenvolvimento das atividades, enquanto o Estado se responsabilizava pelo pagamento de funcionários”. (YAMIN, 2001, p. 68)

Segundo Yamin (2001, p. 69), o programa objetivava:

[...] trabalhar o aluno para enfrentar os conteúdos da primeira série, preparando-o em habilidades, operações, conhecimentos, amadurecimento de funções, atitudes,

¹⁸ No dia 24 de Agosto de 1977, o então presidente da república Ernesto Geisel enviava a mensagem n. 91, de 1977-CN, com o projeto de lei complementar de criação do novo Estado. No dia 11 de outubro de 1977, o mesmo presidente assinava, em solenidade histórica, a Lei Complementar n. 31, criando o Estado de Mato Grosso do Sul pelo desmembramento de área do Estado de Mato Grosso, com a Capital em Campo Grande.

nível de linguagem, continuando com as preocupações das Escolas Infantis do Bom Senso para com os pré-requisitos para o período da alfabetização.

Os professores que atendessem aos alunos desse Programa deveriam repassar noções básicas de higiene, como andarem com roupas limpinhas, as mães combaterem os piolhos etc, pois documentos revelam que alunos atendidos por esse programa eram carentes dessas noções: “[...] precisava ser criativo, trabalhar com jogos, músicas, estórias, teatros, promovendo o desenvolvimento mental nos primeiros anos, estimulando a ação sobre os objetos” (YAMIN, 2001, p. 71). Segundo o Programa, agindo desta forma, os professores estavam estimulando o aluno a participar de um ambiente rico em estímulos e ter um bom desenvolvimento mental, um bom aprendizado.

A alfabetização propriamente dita não foi explicitada em nenhum momento nos documentos analisados, somente o cantar e o brincar, “[...] era voltada a atividades ligadas à linguagem e ao controle motor do aluno, necessários à futura alfabetização, trabalhados pelas formas mais simples, passando, então às mais complexas”. (YAMIN, 2001, p. 73)

Apesar de todo esforço por manter os alunos nesse Programa, começou a haver um alto índice de evasão, que em 1981, chegou a 50%, apontando-se como agravantes a ineficácia da ajuda das mães e o grande número de crianças para cada professor. Sendo assim, em 1983, no Governo de Wilson Barbosa Martins¹⁹, reduziu-se o número de matrículas por turma e os professores foram capacitados.

Em 1985, houve a obrigatoriedade do funcionamento do atendimento formal em todas as escolas estaduais e municipais, com professores especializados e ambientes adequados e a introdução de conteúdos referentes à faixa etária no Curso do Magistério. (YAMIN, 2001, p. 74). Já em 1986, a Secretaria Estadual de Educação, devido às evasões do PROAPE, iniciou a reestruturação da pré-escola, atendendo a solicitações da coordenação e dos professores, não deixando que o PROAPE se expandisse e ele foi se extinguindo aos poucos.

3.4 Programa de Educação pré-escolar (PROEPRE) - 1983.

O Programa de **Educação pré-escolar** foi lançado nacionalmente, primeiramente, e só por volta de 1984 implantado em Mato Grosso do Sul, em dezenove escolas de Campo Grande. Como os professores desconheciam a nova metodologia a ser trabalhada, os técnicos

¹⁹ Wilson Barbosa Martins foi governador do Estado de Mato Grosso do Sul por dois mandatos, o primeiro: do ano de 1983 a 1986 e o segundo de 1995 a 1999.

do Núcleo Central e das Agências Regionais de Educação receberam um curso de 120 horas para poderem capacitar os professores na nova metodologia.

Segundo Yamin (2001, p. 76), “O PROEPRE visava ao desenvolvimento global e harmonioso do aluno nos seus aspectos cognitivo, afetivo e perceptivo-motor”, fazendo dessa forma com que o aluno pudesse ser preparado nessas esferas de desenvolvimento, sem que o professor tivesse a preocupação de alfabetizar. Na verdade, a criança deveria ter um desenvolvimento harmonioso nos seus aspectos físico, sócio-emocional e intelectual, que é o importante para se desenvolver a aprendizagem nos anos seguintes e conseqüentemente a alfabetização nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Ao professor do PROEPRE caberia estimular a criança, para que conseguisse criar sozinha, situações, atividades, por meio das quais conseguisse fazer grandiosas ou pequenas descobertas, mas que fossem valiosas para seu aprendizado e caberia ao professor apenas intervir para verificar se a criança era capaz de explicar quais os métodos ou critérios que foram usados para desenvolver tal atividade e seguir os seus pensamentos. Segundo o Programa, cabia ao professor propiciar meios e subsídios favoráveis para que a criança desempenhasse as suas descobertas e aprendizagens.

De acordo com Yamin (2001, p. 78), a Matriz referencial trazia “[...] a preocupação central [...] relacionada ao desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas dos alunos dessa faixa etária”, fazendo com que a criança construísse, ao longo dessa etapa, por meio de intervenções matemáticas, sua estrutura cognitiva lógico-matemática tão importante para o desenvolvimento da mente.

O PROEPRE não considerava a escrita como suporte essencial e primordial para a aprendizagem. Nele, era necessário apenas que a criança conseguisse se expressar oralmente, fazendo uso de sua linguagem por meio das atividades realizadas em sala de aula, e toda vez que a criança fizesse uma pintura ou uma modelagem ou ainda estivesse brincando de casinha, esta deveria ser estimulada a interpretar por meio da fala a situação vivida naquele momento, assim ampliando seu vocabulário e desenvolvendo a linguagem. Com esse trabalho de linguagem na educação pré-escolar, por meio do desenvolvimento cognitivo do aluno, o “[...] trabalho com a alfabetização nesse contexto foi secundarizado” (YAMIN, 2001, p. 83).

3.5 Os documentos norteadores

3.5.1 Diretrizes gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau (1989).

Devido à promulgação da Constituição Federal de 1988, que marca os avanços na educação escolar de crianças, como por exemplo, ter direito a creches e pré-escolas, tornaram-se necessárias novas propostas para serem trabalhadas na Pré-Escola, de forma que se garantisse uma educação de qualidade, obrigatória e gratuita às crianças de zero a seis anos de idade.

Nesse ínterim, Mato Grosso do Sul preparou **Diretrizes gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau**, em 1989, cuja proposta foi alicerçada “[...] na atividade científica e na postura profissional e educativa de cada professor”. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 09). Dessa forma, a proposta não era “engessada”, os professores tinham autonomia para darem sua opinião quanto aos conteúdos e metodologias a serem trabalhados em sala de aula.

Quanto aos pressupostos teóricos, a proposta trazia de relevante que:

A criança ao chegar à Pré-Escola, já traz em sua bagagem mental e em seu comportamento conhecimentos, hábitos e habilidades.

Através da experiência cultural vivenciada, a criança, ao chegar à escola, já tem construído todo um conjunto de ideias sobre a aquisição da leitura e da escrita, sobre seus usos e funções.

Uma prática pedagógica que pretenda favorecer o desenvolvimento infantil e, simultaneamente, a construção do conhecimento por parte da criança, precisa se estruturar em atividades concretas, que tenham um significado para a criança.

A Pré-Escola tem contribuições a dar à escola de 1º grau: amplia os conhecimentos da criança, desenvolve nela a experiência e a consciência da própria capacidade de aprender, o gosto pela descoberta, a capacidade de escolha, o espírito crítico, o pensamento, a expressão pessoal e grupal.

O profissional da educação exerce um papel essencial como definidor da intencionalidade educativa e do caráter pedagógico das atividades.

É o embasamento teórico que dá ao professor maior segurança para propor atividades que desafiem o pensamento da criança. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 14)

Seguindo esta linha de pensamento, ao professor caberia ser mediador das atividades de maneira lúdica, concreta, que tivessem um significado para as crianças, pois estas já traziam conhecimentos pré-adquiridos que deviam ser valorizados e aproveitados pelos professores nas instituições, para que aumentassem seu repertório a cada dia em sua vida escolar, fazendo com que se tornassem crianças cada vez mais ativas e que soubessem interagir com os desafios das séries seguintes.

De acordo com a função funcional, a pré-escola era uma instituição de educação da criança que:

[...] se propõe a ser e procura habilitar-se para ser um ambiente de experiências variadas que estimulem, provoquem e promovam o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 14-15)

Assim, a pré-escola passou a ser concebida com uma função social muito importante, ultrapassando a ideia de mero apoio às mães que trabalhavam fora, como se pode observar:

[...] contribuição para a liberação da mãe para o trabalho;
 -suporte, apoio, cooperação com a família na educação dos filhos pequenos (mesmo que a mãe não trabalhe fora de casa);
 -formação, na criança, do sentido, de convivência e interação social. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 15)

A função política era aquela que se referia à formação de pessoas conscientes de seus direitos e deveres, buscando autonomia e participação nas atividades cotidianas, isto é, se tornando críticos e participativos.

[...] o desenvolvimento das percepções da criança, do seu poder de escolha, da sua autonomia, estará atuando num momento importante da formação inicial de posições e atitudes, de formas de ser. Um povo politicamente desenvolvido é o que mantém sua identidade cultural, sua identidade própria, historicamente constituída. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 15)

Segundo as **Diretrizes gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau**, é de responsabilidade do ensino Pré-Escolar proporcionar um ambiente rico em estímulos e desenvolver a criança, para isso, a criança deve: “[...] ser tratada como ser integral em todos os seus aspectos do desenvolvimento” (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 16), sendo estes aspectos, o cognitivo, o afetivo, o social e o perceptivo-motor.

Naquela época, era considerada a Pré-Escola como um ambiente alfabetizador, no qual, “[...] a criança possa assistir a atos de interpretações e de produções de textos, ter múltiplas ocasiões de contatos com textos escritos, ter ocasião de perguntar, de explorar e de confrontar as próprias ideias com as dos outros” (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 21).

Sobre isto é relevante:

[...] a alfabetização passa a ser entendida como um processo que tem início muito antes que se perceba a correspondência som/letra e, mais ainda, que o sucesso dessa aprendizagem depende muito mais das oportunidades que a criança possa ter de operar com a palavra escrita ou o próprio texto escrito do que de treinos separados de discriminações e percepções. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 21-22)

Nas **Diretrizes gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau**, a criança da Pré-Escola era vista como a que obtém sua escrita de forma construtiva e não estagnada somente na simples correspondência de grafemas e fonemas. Neste processo, a criança participa de diversas situações educativas necessárias para seu aprendizado. “Percebe-se a Pré-Escola como um local no qual a criança possa compreender as funções sociais da leitura e da escrita, instrumentos que permitem acesso aos conhecimentos da cultura dominante e, portanto, elementos de formação e exercício da cidadania”. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 21).

Essas diretrizes foram substituídas por uma nova proposta de educação, que são as **Diretrizes Curriculares**. Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul/1992.

3.5.2 Diretrizes curriculares. Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul (1992).

A fim de evitar distorções como: professores trabalharem de forma muito diferenciada na mesma série ou os mesmos conteúdos em séries diferentes, as **Diretrizes gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau, de 1989**, foram reeditadas e se definiram em: “[...] linhas comuns de atuação, não pretendendo esta Secretaria que elas se configurem em ‘camisas de força’, impedindo a criatividade do professor e o atendimento e a peculiaridade de suas turmas”. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 09). Sendo assim, o professor teria um referencial a ser seguido, mas poderia adaptá-lo de acordo com as necessidades de sua turma e com suas realidades.

Segundo o documento, para garantir uma Pré-Escola de qualidade:

A Pré-Escola [...] deve partir da realidade e dos conhecimentos infantis, ampliando-os através de atividades que tenham significado concreto para a vida da criança e que, simultaneamente, assegurem a aquisição de novos conhecimentos.

A base desta proposta curricular está centrada nos princípios da teoria de Jean Piaget, que oferece inúmeras contribuições para a educação infantil. O construtivismo, ou ‘o processo pelo qual cada indivíduo estrutura a sua inteligência, construindo seu próprio conhecimento em interação com a realidade’ é de extrema relevância, porquanto a educação infantil deve se preocupar em formar indivíduos críticos, criativos, autônomos, comprometidos com a sua realidade, capazes de agirem em seu meio e transformá-lo.

Esta proposta deve estar refletida nos objetivos propostos, na metodologia empregada e, principalmente, na postura do professor, que passa a entender que ele não ensina mas ajuda o aluno a aprender.

Não se pode mais aceitar a criação de espaços arranjados, pequenos, desvalorizados, sem materiais. É fundamental que, ao se pensar em ampliar o número de salas de Pré-Escolar, o espaço físico (sala ambiente) seja organizado de forma a criar condições para a criança agir sobre esse ambiente. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 12-13)

A proposta afirmava valorizar a criança como indivíduo construtivo, que tinha autonomia para desenvolver suas atividades e não realizar apenas aquelas que já estavam prontas para completar ou pintar, sem nenhum estímulo ou objetivo. Era estimulado nesta criança o senso de criatividade e valorização de tudo o que construía como produto de aprendizagem real em sua vida.

Ao que se refere à alfabetização, a proposta priorizava que:

[...] é aqui entendida como um processo de representação que envolve construções gradativas tais como: ler um objeto, uma figura, um desenho ou mesmo palavras. Onde o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está próximo ao que está mais distante da criança. Neste sentido, esta concepção contrapõe a prática de modelos estereotipados e repetitivos de escrita, leitura e cálculo, comumente utilizados nas séries iniciais. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 13)

Nessa proposta, o professor não deveria ficar ensinando a criança a ler e escrever sistematicamente, pois isto ela aprenderia no Ensino Fundamental, mas deveria fazer com que a criança compreendesse o uso da leitura e da escrita como função social e fosse seu intermediador nas técnicas de leitura e escrita, de modo que a criança compreendesse o mundo que estava ao seu redor.

Faz-se importante mencionar quanto à pré-escola que esta: “[...] não tem como objeto único preparar para a escolaridade posterior e prevenir fracassos, mas pode contribuir no difícil processo de democratização da educação brasileira”. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 14).

E a postura do professor deveria ser coerente aos objetivos de uma Pré-Escola de qualidade, pois: “[...] ele não ensina mas ajuda o aluno a aprender” (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 12), sendo assim:

“Tudo aquilo que se ensina à criança, impede que ela invente”. Sendo assim, o educador deixa de ser aquele que ensina (transmite conhecimentos) para se transformar naquele que cria situações estimuladoras para que a criança possa caminhar em direção à construção do seu próprio conhecimento. Para enfrentar esses e muitos outros desafios, o professor precisa pesquisar, estudar, instrumentalizar-se, preenchendo as lacunas de sua própria formação. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 27)

De acordo com isso, ao professor caberia:

Compreender e reconhecer que a criança adquire o conhecimento, em tempo e ritmo próprio, num processo de constante construção;

propor atividades significativas e desafiadoras, incentivando sempre a descoberta, a reinvenção, a criatividade e a criticidade;
 durante as atividades percorrer a sala, perguntando o que cada criança está fazendo, dando sugestões, propondo desafios, incentivando e valorizando suas produções;
 criar um ambiente escolar onde as crianças possam encontrar inúmeras situações e materiais que lhes permitam exercer a expressão simbólica (desenho, imitação, imagem mental, jogo simbólico, linguagem oral e escrita). (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 28-29)

A proposta trazia como importante à organização da sala de aula, a qual deveria: “[...] propiciar um ambiente acolhedor e estimulador, respeitando as diferenças individuais”. E com isso deveriam ser seguidos alguns critérios:

- A sala de aula deve ser organizada de maneira a possibilitar à criança se locomover livremente, considerando seus interesses e necessidades.
- As mesas devem ser arrumadas em grupos para que as crianças possam conversar (desenvolver linguagem oral), a trocar ideias, ajudar o colega, favorecendo a socialização e a cooperação.
- Estantes e armários para guardar o material individual e coletivo devem ser baixos, possibilitando a utilização pelos próprios alunos (iniciativa/autonomia).
- Quadros de murais devem ser espalhados pelas paredes para que as crianças coloquem seus trabalhos em exposição (sempre renovados). (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 31-32)

Seguindo todos esses critérios, seriam desenvolvidas nas crianças a autonomia e a identidade, favorecendo que se criasse um ambiente de aprendizagem no qual estariam sempre em contato umas com as outras, socializando-se e cooperando num ambiente próprio de Educação Infantil, no qual as próprias crianças é que estariam sempre construindo seus trabalhos e conseqüentemente seu aprendizado de maneira lúdica e prazerosa.

Este foi o último documento do estado que foi editado, no período que abrange esta pesquisa, depois foi publicado o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, apresentado no tópico 1.3.3, por se tratar de documento federal.

Em Paranaíba/MS, esse também foi o último documento recebido pela Secretaria de Educação, visto que, muitos professores seguiam os moldes da capacitação de Formação Continuada em Língua Portuguesa para Professores (PROFA)²⁰, para ensinar o processo da leitura e da escrita a seus alunos, e isso poderá ser verificado no próximo capítulo.

²⁰ Sobre o PROFA são feitas explanações no tópico 4.2.3

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARANAÍBA E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

4.1 Organização e funcionamento do atendimento às crianças

4.1.1 Nas creches

Segundo o Projeto-Político-Pedagógico, da Creche Nossa Senhora Aparecida, no ano de 1989, devido à grande necessidade das mães por um lugar para deixar seus filhos de zero a seis anos de idade, para poderem trabalhar, a primeira-dama de Paranaíba da época, Sheila Geraldi Agi, juntamente com a assistente social, Najla Mameri Faria, e a comunidade local, tomaram emprestado o barracão de festas da Igreja Nossa Senhora Aparecida²¹ para fundar uma creche para abrigar essas crianças. Foi devido ter sido instalada neste local que esta creche recebeu o nome de Creche “Nossa Senhora Aparecida”.

Por meio de entrevista com a professora Aparecida de Fátima, que trabalhava no local, obtive a informação de que o referido barracão era fechado dos dois lados por paredes e internamente foi dividido em três partes com “madeirite”, sendo que em uma parte ficavam as crianças da creche, na outra, as crianças da pré-escola, e na outra, o dormitório. Havia, também, um banheiro, mas não havia parque para as crianças brincarem. Esta creche funcionou nesse local até 1994.

Ainda em consonância com o Projeto-Político-Pedagógico, em 1995, no mandato do prefeito Moacir da Silveira Queiroz, o então prefeito entrou em negociação com o padre Henrique Carlos, também da Igreja Católica, e acertaram de a Prefeitura Municipal utilizar o prédio do Patronato de Menores São José²².

O Patronato não era um espaço próprio para creche, nem para escola de Educação Infantil. Como se afirmou, era um espaço cedido para a Prefeitura e esta tinha que se adequar à infraestrutura do local, que era muito velho.

Em entrevista com professoras que lecionaram nesse local, pude constatar que para entrar no prédio havia muitas escadas. Havia três salas de aula e uma sala grande de repouso e, do lado de fora, na entrada, era o pátio, muito pequeno, com apenas um escorregador, velho, no qual as crianças se machucavam muito.

²¹ A referida Igreja é Católica Apostólica Romana e na época as fundadoras contaram com o apoio do padre John Paci para ajudá-las nos trâmites legais.

²² O Patronato foi cedido para o funcionamento da Creche “Nossa Senhora Aparecida”, o qual estava ocioso, visto que, nesse espaço já havia funcionado um internato para meninos maiores de seis anos de idade.

O refeitório era no piso superior, para o qual também havia mais escadas. O berçário era muito pequeno, e ficava nesse piso. O piso era de assoalho, muito velho, estando as tábuas até longe uma das outras e o mobiliário da sala de aula era todo reformado: mesinhas, cadeirinhas e prateleira de madeira, bem grande, com divisórias. Na cozinha, havia uma mesa, geladeira pequena, um fogão de duas bocas e um de quatro bocas, um freezer pequeno e prateleiras de tábua. No refeitório, havia quatro mesas com bancos. No berçário só havia oito berços e dois “chiqueirinhos”, uma mesa que se usava como trocador e nesse espaço havia um banheiro, com estrutura bem precária. A sala da direção era usada ainda como coordenação e despensa, onde havia dois armários velhos de madeira nos quais ficavam os utensílios da despensa; havia um armário de pasta catálogo em que ficava a documentação das crianças, a mesa da diretora e um banheiro.

Em 2001, havia uma quantidade razoável de monitoras, às quais atendiam as crianças quando estavam no pátio fora do horário de aula, auxiliando nas brincadeiras. Eram atendidas em média 100 crianças ao ano nesta instituição.

Neste mesmo ano, a Secretaria de Educação passou a se responsabilizar pela Educação Infantil, por meio do Decreto nº 2.037 de 29 de março de 2001, por isso a Creche Nossa Senhora Aparecida passou a denominar-se Centro de Educação Infantil “Nossa Senhora Aparecida”.

Ainda nesse ano, por meio de autonomia legal delegada à Secretaria de Educação de Paranaíba/MS, as nomenclaturas foram as seguintes:

Berçário: zero a dois anos de idade, (creche).

Maternal: dois a três anos de idade, (creche).

Jardim de Infância I: três a quatro anos, (pré-escola).

Jardim de Infância II: quatro a cinco anos, (pré-escola).

Jardim de Infância III: cinco a seis anos, (pré-escola).

Esta nomenclatura, com as respectivas faixas etárias vigorou até 2006.

No Projeto-Político-Pedagógico, explicita-se que as crianças foram atendidas no prédio do Patronato até o ano de 2004. Em 2005, foram transferidas para outro local que ficava na Rua Capitão Altino Lopes, nº 1621, no bairro São José. Em entrevista com a diretora da época, soube-se que o referido local era composto de duas casas, uma ao lado da outra, separadas apenas por um muro. Em uma das casas ficavam todas as crianças enquanto estavam com as monitoras, sendo que ali realizavam as brincadeiras, havia o quarto de repouso, e também funcionava a sala do Berçário. Era o local no qual se servia o almoço para

todas as crianças, pois havia duas mesas grandes e quatro bancos grandes, também se servia o lanche da tarde para as crianças do Berçário.

Na outra casa, estavam instaladas as salas de aulas do Maternal ao Jardim III, e as crianças iam até essa casa somente para estudar. Para as crianças irem de uma casa a outra, fazia-se uma fila, na calçada, bem próxima à rua, para que os professores as pegassem e levassem. O lanche da hora do intervalo era servido nessa casa, na qual estavam sendo ministradas as aulas, pois havia lá no fundo uma área com uma mesa e dois bancos para que as crianças se alimentassem. O almoço era servido na outra casa, na qual havia três mesas e seis bancos. Havia também um quintal bem grande em volta de todo aquele local e um gramado, em que muitas vezes apareciam muitas formigas.

O horário de funcionamento do Centro de Educação Infantil era em período integral, das sete horas da manhã às cinco horas da tarde e o horário dos professores era de quatro horas diárias.

Por meio de uma carta informativa, obtive a informação de que, nos dias cinco e seis de agosto do mesmo ano de 1989, o senhor Antônio Mendes de Souza, então presidente do Conjunto Habitacional (Cohab) Santa Rita de Cássia, participou em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, do 3º Encontro Estadual dos Conjuntos Habitacionais da Cohab de Mato Grosso do Sul, e nesse encontro propôs o desejo dos moradores pela construção de uma creche na Cohab, pois as mães moradoras daquele bairro não tinham onde deixar seus filhos para poderem trabalhar, visto que, a Creche Nossa Senhora Aparecida era muito longe e também não conseguia atender a toda a demanda de crianças da cidade.

O presidente do Conjunto Habitacional de Mato Grosso do Sul, Zuleide Paniago, disse que não seria muito fácil, pois precisariam contar com o apoio do prefeito e dos vereadores e, então, o senhor Antônio conseguiu que o prefeito da época, Daladier Agi, e os vereadores o apoiassem e aprovassem o projeto de construção da creche, o que se pode comprovar pelo “Contrato de Cessão de Uso de Terreno Urbano Particular e o Projeto Arquitetônico da creche”. (ANEXO A)

Com toda a documentação pronta, deu-se início à obra e no final do ano de 1990 a creche denominada Irmã Dulce estava pronta para o funcionamento.

Em entrevista com uma professora que trabalhava nesse local, pude verificar que o ambiente era disposto da seguinte maneira: na entrada da creche havia uma sala de recepção com um sofá, uma sala de aula, dois dormitórios, nos quais em um havia oito camas, e no outro, dez berços, um refeitório com uma mesa grande e dois bancos grandes. Havia também

um banheiro, com quatro vasos em tamanhos específicos à faixa etária das crianças atendidas nesta instituição, quatro chuveiros e duas pias também de tamanho acessível às crianças. Na cozinha, havia uma pia, um fogão de quatro bocas, um armário bem antigo, uma mesa pequena e uma geladeira pequena. Na área externa havia uma mesa de tamanho médio com um banco, esta área era coberta e dispunha de um banheiro para os funcionários, também um tanque e uma máquina de lavar. No parque, no qual as crianças brincavam, havia um escorregador, um balanço e quadra de areia, e várias árvores.

Eram atendidas em média cerca de 30 a 40 crianças ao ano nesta instituição e até o ano de 2006 não foi oferecido atendimento escolar, visto que, o atendimento era feito apenas por monitoras. O funcionamento desta instituição também era em período integral.

A Creche Santo Antônio foi instalada no salão social da Igreja Santo Antônio, também no ano de 1989, conforme disse uma professora entrevistada que trabalhava no local, visto a necessidade do atendimento a mães que precisavam deixar seus filhos para poderem trabalhar.

Ficou neste local por pouco tempo, depois passou a oferecer o atendimento em outro local, sendo que este prédio era o de uma casa localizada na Rua Benedito da Palma Oliveira, nº 230, Vila Santo Antônio. Era construído em alvenaria e possuía as seguintes dependências: uma sala para recepção, uma cozinha, um refeitório com mobiliário adequado à faixa etária, uma sala de TV, uma sala para repouso, um berçário, uma lavanderia, um banheiro com vaso, pia e chuveiro, que não eram adequados ao tamanho das crianças, um banheiro externo para o pessoal administrativo, pátio e área coberta, no qual havia um bebedouro com duas torneiras.

A Creche Santo Antônio, depois de 2001, passou a ser denominado Centro de Educação Infantil “Santo Antônio”. Como a Creche não dispunha de salas de aula, por seu espaço físico ser muito pequeno, as crianças estudavam em salas cedidas pela Escola Estadual Antônio Garcia de Freitas, que era localizada bem em frente ao Centro de Educação Infantil. Seu horário de funcionamento era o mesmo dos outros, em período integral, das sete da manhã às cinco da tarde.

Por meio de documentos municipais, que se encontram na Secretaria Municipal de Educação, e em entrevista com uma funcionária da Secretaria de Educação, constatei que no ano de 1993, pela Lei nº 807/93, de 15/04/93 foi criada a primeira creche oficial no Município de Paranaíba, denominada de Complexo Social Nossa Senhora de Lourdes; era oficial, pois tinha prédio próprio, com terreno cedido pela Prefeitura. A sua criação foi também para servir ao atendimento de mães que precisavam trabalhar fora de casa e tinham filhos de zero a seis

anos de idade e não tinham com quem deixá-los, dessa forma, expandiu-se o número de vagas a essas mães, oferecendo-se um local no qual seus filhos pudessem ser cuidados.

Já em entrevista com professoras que trabalhavam neste local, esclareceram que, inicialmente era um salão que se transformou em creche; as salas eram poucas, sendo apenas três, e pela pequena quantidade de local para as crianças, alguns professores que não tinham sala, faziam do quarto de repouso sua sala de aula. Naquele ambiente passou a funcionar depois de certo tempo o Berçário e no local havia um banheiro; as crianças foram atendidas nesse mesmo local até o ano de 2006. O horário de aula dos professores era de quatro horas no matutino e a mesma carga horária no vespertino, sendo que não dispunham de horário de recreio; o horário de funcionamento da creche era em período integral, a qual abria às sete horas da manhã e fechava às cinco horas da tarde.

Esta creche foi reformada e ampliada no ano de 2001, e passou a disponibilizar das seguintes dependências: uma sala para direção com uma mesa, uma cadeira e um armário de pasta catálogo para guardar a documentação das crianças; nesta sala havia um banheiro; no corredor perto do berçário, de um lado, havia um banheiro com cinco vasos com tamanho apropriado para as crianças de zero a seis anos de idade, do outro lado, banheiro com cinco chuveiros e duas pias, as quais não eram de tamanho adequado à faixa etária. Passou a dispor de quatro salas de aula, as quais funcionavam nos períodos matutino e vespertino, uma sala de brinquedos e uma sala com pequeno acervo bibliográfico de literatura infantil. As dependências eram bem iluminadas e arejadas, com mobiliários de tamanhos adequados aos educandos.

A creche denominada de Complexo Social Nossa Senhora de Lourdes, passou a denominar-se Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene Souza – Pólo”, por meio do Decreto nº 2.035 de 29/03/2001. Naquele momento, passou a ser administrado pela Secretaria de Educação, da Rede Municipal.

Analisando o Decreto nº 2.138, de 24/06/2002 e em entrevista com a funcionária da Secretaria de Educação, o Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene Souza”, passou a ser denominado Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene Souza – Pólo”, esta passou a ser denominada de Pólo, pois, foi a única construção em terreno próprio da Prefeitura, que dispunha de mais de cinco salas de aula. Como as outras instituições já mencionadas não possuírem esses requisitos, tornaram-se extensões, reiterados os seus respectivos nomes: Centro de Educação Infantil “Nossa Senhora Aparecida”; Centro de Educação Infantil “Santo Antônio”; Centro de Educação Infantil “Irmã Dulce”.

Por meio da placa de inauguração e em entrevista com a funcionária da Secretaria de Educação, verifiquei que, no ano de 2004, foi construído o Centro de Educação Infantil “Francisca Ferreira da Silva – Dona Chiquinha” que passou a receber crianças e ter o seu atendimento em período integral.

O prédio foi construído em alvenaria com as seguintes dependências: na entrada havia uma sala de recepção com uma mesa pequena e uma cadeira, após uma porta e do lado esquerdo havia um banheiro com dois vasos, dois chuveiros e uma pia, sendo que os vasos e as pias não eram de tamanhos adequados à faixa etária das crianças que ali eram atendidas. Logo depois do banheiro havia um corredor que levava a duas salas de aula, com mesinhas e cadeirinhas que atendiam às especificidades das crianças daquela faixa etária e também uma sala de repouso, na qual havia quinze colchões e uma prateleira. Sobre uma mesinha havia uma televisão e um DVD e vários livros de histórias. Na sala, além da hora do repouso, as monitoras e professoras também usavam para assistir vídeo.

Saindo deste espaço chegava-se ao refeitório, no qual havia três mesas grandes e seis bancos grandes, um bebedor com duas torneiras e uma janela. Dentro deste local ficava a porta do Berçário, no qual havia vários berços e vários colchões, um trocador, um tapete, um guarda-roupa, uma prateleira, uma televisão e um DVD. Na cozinha havia um fogão de quatro bocas, um freezer, uma pia, uma prateleira com três divisões e uma geladeira. Na área externa, um tanque e um tanquinho para lavar roupas. Vale lembrar que todos os móveis e eletroeletrônicos eram bem conservados, visto que, o Ceinf²³, havia sido construído há poucos anos. O parque possuía um balanço, um roda-roda, um escorregador e areia jogada no chão.

O horário de funcionamento da instituição era em período integral, das sete da manhã às cinco da tarde e os professores trabalhavam quatro horas por dia.

No ano de 2005, o Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene Souza – Pólo” passou a receber outra extensão que foi a denominada: Centro de Educação Infantil “Francisca Ferreira da Silva – Dona Chiquinha”.

No ano de 2006 foi construído outro Centro de Educação Infantil, denominado de Centro de Educação Infantil “Antônia Mainardi Ovídio”, o qual passou a receber as crianças que eram atendidas no Centro de Educação Infantil “Santo Antônio” e também recebeu matrículas novas advindas de outros lugares da cidade.

^{23 23} Esta sigla é usada para abreviar o nome dos Centros de Educação Infantil.

Este Centro de Educação Infantil foi criado de acordo com o Decreto nº 2.509, de 03 de outubro de 2006, sendo este o seu primeiro ato de autorização de funcionamento.

Como a instituição ficou pronta em julho de 2006, neste mesmo mês as crianças já foram transferidas para o local, e só depois, foi dado entrada no processo de autorização de funcionamento junto ao Conselho Estadual de Educação, por isso, a documentação das crianças continuou a ser realizada no Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene Souza – Pólo”, até o final do ano de 2006.

Este Centro de Educação Infantil possuía as seguintes dependências e os respectivos mobiliários, conforme Parecer nº 077/2007 do Processo nº 29/064131/2006 e entrevista com uma professora que trabalhou neste local: uma sala para direção com uma mesa e uma cadeira, e um banheiro; uma sala para os professores com uma mesa e dez cadeiras, um armário e um banheiro; uma sala para supervisão com duas mesas e duas cadeiras e um armário; um *hall*, no qual ficava a secretaria e os pais recebiam seus filhos na entrada e na saída das aulas. Neste espaço ainda havia dois banheiros, um de cada lado do corredor, sendo um feminino e o outro masculino. Para separar a parte administrativa, havia um portão, e do lado esquerdo ficava a cozinha, na qual havia um fogão de quatro bocas industrial, duas pias, um freezer, uma geladeira; havia também a despensa, na qual se guardavam os alimentos e os utensílios usados na preparação do almoço e dos lanches; havia um refeitório, com várias mesas e vários bancos, com três ventiladores. Havia também a lavanderia, que dispunha de uma máquina de lavar roupas, um tanque e um guarda-roupa. Ainda deste lado havia o berçário, com um espaço bem amplo, no qual havia vários berços, “fraldário” e três banheiros, sendo dois com vasos sanitários de tamanhos adequados à faixa etária e um chuveiro, e também havia uma banheira construída de tijolos e revestida de azulejos.

Do lado direito ficavam sete salas de aula, e em todas havia ventiladores e mobiliários adequados à faixa etária das crianças de três a seis anos de idade; uma “brinquedoteca”, com vários tipos de brinquedos e duas salas para descanso. Voltando deste espaço chegava-se ao pátio, que era coberto, servia para recreação, festas e qualquer outra atividade, havia nele dois banheiros, sendo um masculino e um feminino. Em cada um havia quatro vasos sanitários adequados à faixa etária e quatro chuveiros e ainda nesses banheiros havia um vaso e um banheiro para atender às crianças com necessidades especiais.

Na área externa havia um parque, com vários brinquedos, entre eles, escorregador e balanços.

O atendimento às crianças era em período integral das sete horas da manhã às cinco horas da tarde, e as sete professoras trabalhavam quatro horas diárias. Aquelas que trabalhavam no período matutino entravam às sete horas e saíam às onze horas e aquelas que trabalhavam no período vespertino entravam ao meio dia e meia e saíam às dezesseis horas e trinta minutos.

Com relação às crianças, enquanto não estavam com as professoras em sala de aula, estavam com as monitoras no pátio, realizando algum tipo de brincadeira.

Pude perceber que, os locais em que as crianças de zero a seis anos de idade eram atendidas, em sua grande maioria, inicialmente, não atendiam às especificidades desta faixa etária, sendo que, alguns precisaram passar por reformas para se adequarem, outros precisaram mudar de espaço físico e um foi construído a fim de propiciar um melhor atendimento às necessidades das crianças e dos profissionais que com elas trabalhavam.

Faria e Vidal (2000) avaliam essa questão:

Em que se pesem as alterações materiais da escola ao longo desses dois últimos séculos e a cristalização de uma representação social da escola como um espaço dedicado especificamente à aprendizagem, ainda hoje, no Brasil, não há prédios escolares para a população infantil. (FARIA; VIDAL, 2000, p. 32)

No que se refere ainda às construções de escola, complementam Faria e Vidal (2000, p.32): “Nossa história tem sido sempre muito pródiga em discussões, mas a construção de uma escola de qualidade é, ainda hoje, sem dúvida um dos nossos maiores desafios”.

4.1.2 Nas escolas

Verifiquei que, no mesmo ano em que foi criada a primeira creche de caráter assistencialista, pois era atendida pela Secretaria de Ação Comunitária, também foi implantada a Educação Pré-Escolar, para atender a crianças de seis anos de idade, na Escola Municipal de Pré-Escolar e 1º Grau Major Francisco Faustino Dias. Embora essa escola já existisse desde 1971 e tivesse sido criada por meio do Decreto nº 252, de 15/10/1971, tendo sido denominada Grupo Escolar “Major Francisco Faustino Dias”, só no ano de 1989, por meio do processo de autorização nº 13/13592/89, que se encontra na secretaria desta escola, foi solicitada a autorização para o funcionamento da Educação Pré-Escolar, denominada Pré-Alfabetização, houve a inclusão da Educação Pré-Escolar na denominação deste estabelecimento de ensino. Isso ocorreu devido à grande demanda de crianças por um local

para estudarem e de se prepararem para o Ensino Fundamental e também a necessidade das mães para deixarem seus filhos para poderem trabalhar. Quanto à preparação dessas crianças para o Ensino Fundamental, isso se faz explícito no processo de autorização nº 13/13592/89, por meio do relatório nº 019/89/NSVERF/ARE-09, que se encontra arquivado na secretaria da Escola Municipal Major Francisco Faustino Dias.

[...] somos de parecer favorável que esse órgão autoriza o Funcionamento da Educação Pré-Escolar – denominado Pré-Alfabetização e a Inclusão do termo na denominação da Escola, dado ao fato da importância e também considerando a demanda de se preparar o alunado para melhor e eficiente alfabetização.

O Pré-Escolar denominado Pré-Alfabetização, funcionava em dois períodos, sendo no matutino, atendendo a 21 crianças e no vespertino, atendendo 22. A sala era ventilada e com material permanente adequado, sendo carteiras e mesas adequadas à idade das crianças. Os banheiros não eram adequados às crianças do Pré-Escolar, pois o vaso era de tamanho normal, (Fotografia 1), usados por todos os alunos da escola, não havendo separação para o atendimento das especificidades desta idade, que seriam vasos pequenos da altura compatível a essas crianças.

Fotografia 1 - Banheiros com vasos de tamanho normal às crianças maiores de seis anos de idade



Fonte: Processo de autorização nº13/13592/89, da Escola Municipal de Pré-Escolar e 1º Grau Major Francisco Faustino Dias.

Em entrevista com uma funcionária da escola Major, constatei que havia uma casa que se situava nos fundos da escola, a qual foi ampliada e reformada para funcionar a Educação Infantil, visto que, já estava com cerca de oitenta crianças e não havia como ser atendidas mais na sala em que estavam. As crianças começaram a frequentar este novo espaço no ano de 1994, no qual foram construídas três salas de aula, com suas especificidades, visto que, antes as crianças estavam inseridas juntamente com os alunos do Ensino Fundamental e não dispunham nem de sanitários do tamanho adequado para o uso.

Foram construídos dois banheiros, sendo um masculino e um feminino, com um vaso sanitário em cada, atendendo às especificidades desta faixa etária. No local também se construiu um parque para as crianças brincarem com quadra de areia, escorregador, roda-roda e balanço e também já havia uma área que passou a ser um pátio, no qual os professores serviam o lanche das crianças e faziam as festas.

De acordo com o processo nº 13/018750/92, no qual se solicita a autorização para o funcionamento da Educação Pré-Escolar que se encontra na secretaria da escola, no ano de 1992, foi autorizado o funcionamento do Pré-Escolar na Escola Municipal de Pré-Escolar e 1º Grau “Profª Liduvina Motta Camargo”, na qual foi construída, ao lado da escola, dependências para o Pré-Escolar, com uma sala de aula ampla e bem ventilada. Na sala eram atendidos 20 alunos no turno matutino e 20 alunos no turno vespertino, porém essa quantidade foi se alternando conforme pode ser verificado no Quadro 2²⁴. Havia dois banheiros, sendo um masculino e um feminino, estes com vasos com tamanho adequado a faixa etária das crianças, bebedouros também do tamanho das crianças e área para recreação, a qual dispunha de escorregador, roda-roda e quadra de areia.

Ainda no ano de 1992, foi solicitada autorização para o funcionamento do Pré-Escolar por meio do processo nº 13/039973/98, que se encontra na secretaria da Escola Municipal de Pré-Escolar e 1º Grau “Bento Macêdo de Jesus”, sendo que foi autorizado este funcionamento com uma sala de aula que funcionava no vespertino, com 22 alunos; essa quantidade de alunos se alterou ano a ano, conforme pode ser verificado também no Quadro 2. A escola possuía um sanitário feminino com cinco vasos e um lavatório com cinco torneiras e as mesmas quantidades de vasos e torneiras no sanitário masculino, porém não havia nenhum vaso do tamanho específico para o Pré-Escolar e isso não se modificou até 2006. Os mobiliários eram adequados à faixa etária, sendo estes as cadeirinhas e mesinhas. Segundo

²⁴ O Quadro 2 se localiza na página 91 e foi realizado segundo dados dos arquivos das Escolas e Creches/Centros de Educação Infantil, a fim de verificar a quantidade de alunos por escola, com sua respectiva faixa etária, turma, turno e quantidade em cada sala.

esse processo de autorização: “A escola possui um pequeno acervo de livros didáticos e de literatura infantil, e possui Kit Tecnológico da TV Escola que serve de apoio para os professores”.

A outra escola a ser autorizada no ano de 1993 foi a Escola Municipal de Pré-Escolar e 1º Grau “Maria Luiza Correa Machado”, conforme pode ser verificado por meio do processo de autorização nº 13/023454/93 com uma turma de pré-escolar, funcionando no período matutino com 20 alunos; ano a ano essa quantidade ia se alternando, conforme Quadro 2 citado. Conforme entrevista com uma professora que trabalhava nesta escola, pude verificar que a sala era ampla, porém pela manhã batia bastante sol e se tornava bem quente. Os mobiliários eram do tamanho adequado à faixa etária das crianças, mas os sanitários não eram adequados ao tamanho das crianças do pré-escolar, por isso, não se atendia às especificidades daquelas crianças e essa situação permaneceu sem mudanças até 2006. Para os momentos de relaxamento e brincadeiras fora da sala de aula, havia um parque, em que havia quadra de areia e balanço.

No ano de 2006, ainda pela necessidade de locais para as mães deixarem as crianças para trabalhar e a fim de que recebessem cuidados e educação de pessoas capacitadas, cederam-se salas²⁵ em diversas escolas estaduais da cidade a fim de atender a essas crianças, pois não havia creches em número suficiente, o que fez com que espaços em outros locais fossem adaptados, segundo o Parecer nº 088/2007 do processo nº 29/064130/2006:

1ª sala – Escola Estadual Dr. Ermírio Leal Garcia: funcionou o Jardim III, nos períodos matutino e vespertino. A sala era ampla, limpa, arejada e organizada. O banheiro não atendia às especificidades dessas crianças, visto que, usavam os mesmos banheiros dos alunos maiores; havia parque.

2ª sala – Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes: nessa sala atendeu-se ao Jardim III no período vespertino. A sala era ampla, limpa, arejada e organizada. O banheiro também não atendia às especificidades dessas crianças; não havia parque.

3ª sala – Escola Estadual Gustavo Rodrigues da Silva: a sala era ampla, limpa, arejada e nela funcionava o Jardim III. O mobiliário era antigo e não era adequado ao tamanho das crianças. No banheiro, os vasos eram de tamanhos específicos à faixa etária dessas crianças; havia parque.

²⁵ Essas salas funcionavam em prédios de Escolas Estaduais, sendo que, as salas eram apenas emprestadas, ficando ao encargo da Prefeitura Municipal todas as despesas com professores, crianças e alimentação.

4ª sala – Escola Estadual Manuel Garcia Leal: funcionou nesta sala o Jardim III. A sala era limpa, arejada e ampla. O mobiliário não era adequado à faixa etária das crianças, sendo que a iluminação da sala era razoável; havia um parque bem arborizado e gramado.

5ª sala – Escola Estadual Aracilda Cícero Correa da Costa: nesta sala funcionou o Jardim III, no período matutino, sendo que no banheiro, os vasos eram de tamanho específico para essas crianças; possuía parque arborizado e gramado.

6ª sala – Escola Estadual José Garcia Leal: no período matutino funcionou o Jardim III. O mobiliário não era adequado à faixa etária dessas crianças e também não havia banheiros de tamanho apropriados para atendê-las.

O horário de funcionamento das escolas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental era em período matutino e vespertino, sendo que, para a Educação Infantil, no matutino as aulas iniciavam-se às sete horas e terminavam às onze horas, e no vespertino, as aulas iniciavam-se às doze horas e trinta minutos e terminavam às dezesseis horas e trinta minutos, tendo em cada período um total de quatro horas de aula diárias, sendo então, vinte horas semanais.

Nesses locais, pode-se afirmar que seguiam as mesmas normas das “Escolas de improviso”, as quais eram: “[...] responsáveis pela instrução, essas escolas funcionavam em espaços improvisados”. (FARIA; VIDAL, 2000, p. 21). Eram improvisados, pois mesmo que esse atendimento tenha sido realizado em escolas, esses locais não dispunham de ambiente totalmente propício às crianças.

Para Faria e Vidal (2000):

[...] espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. (FARIA; VIDAL, 2000, p. 21).

A institucionalização da escola foi se construindo aos poucos e a Educação Infantil ganhando seu espaço, em locais para que as crianças pudessem ter um atendimento específico, juntamente a outras crianças da mesma idade e em prédios que atendessem as suas especificidades.

4.1.2.1 As escolas da Zona Rural

Existiam e existem escolas na zona rural que atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, ainda hoje em Paranaíba. No que se refere à Educação Infantil, estas escolas só passaram a disponibilizar o ensino às crianças menores de sete anos de idade, depois que a Secretaria Municipal de Educação passou a se responsabilizar por essa etapa da Educação Básica e faz-se saber as seguintes datas de autorização das referidas escolas:

Escola Municipal “Dona Maria Paula de Oliveira”, no ano de 2001.

Escola Municipal “Capitão Altino Lopes”, no ano de 2003.

Escola Municipal “João Chaves dos Santos” – Pólo, no ano de 2004.

Nessas escolas, também se faz necessário atentar para o tempo escolar, pois: [...] espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar. (FARIA; VIDAL, 2000, p. 21). E no que se refere à ordem social e escolar, e aos espaços, era o que havia na época para o atendimento dessas crianças.

Essas três escolas possuíam apenas uma sala em cada uma para a Educação Infantil, a qual era ampla, com cadeirinhas e mesinhas adequadas à faixa etária das crianças, só não possuíam no banheiro vasos sanitários de tamanho adequado a essas crianças.

Por serem escolas da zona rural tinham um horário diferenciado, pois só funcionavam três vezes por semana, por conta de um regime de Alternância²⁶, no qual as crianças entravam na escola às oito horas da manhã e saíam às três horas da tarde, nas segundas, quartas e sextas-feiras.

4.2 Os sujeitos, seus pressupostos e suas práticas

4.2.1 Professores, alunos e monitoras

Na Tabela 1, pode-se observar a quantidade de professores, no qual se verificam informações relevantes ao período em estudo.

²⁶ Esse regime de Alternância esteve amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 28, no qual traz que podem ser realizadas adequações às peculiaridades da vida rural e de cada região, no que tange aos conteúdos curriculares, metodologias que atendam aos interesses dos alunos da zona rural e também a organização escolar, no que se refere ao calendário escolar, podendo então ser feito da melhor maneira a atender aos alunos.

Tabela 1²⁷ – Total de professores da Educação Infantil no período de 1989 a 2006.

Ano	Número de Professores	Formação Magistério	Formação Logus	Graduação Pedagogia	Graduação Letras	Especialização
1989	02	02	-	-	-	-
1990	03	02	-	-	-	-
1991	02	02	-	01	-	-
1992	05	05	-	-	-	-
1993	03	03	-	01	-	-
1994	04	04	-	02	-	-
1995	04	04	-	04	-	01 Met. do Ens. Superior
1996	03	03	-	02	-	02 Ed. Inf. com ênfase nas séries iniciais
1997	03	03	-	02	-	02 Ed. Inf. com ênfase nas séries iniciais
1998	03	03	-	03	-	02 Ed. Inf. com ênfase nas séries iniciais
1999	04	04	-	02	-	02 Ed. Inf. com ênfase nas séries iniciais
2000	05	05	-	03	-	02 Ed. Inf. com ênfase nas séries iniciais
2001	10	05	-	05	-	06 Ed. Inf. com ênfase nas séries iniciais. 01 Met. Do Ens. Superior
2002	28	20	-	19	-	10 Ed. Inf. com ênfase nas séries iniciais. 01 Met. Do Ens. Superior
2003	39	34	01	26	-	25 Ed. Inf. com ênfase nas séries iniciais. 01 Met. Do Ens. Superior
2004	42	16	-	16	-	35 Ed. Inf. com ênfase nas séries iniciais. 01 Met. Do Ens. Superior 01 Psicopedagogia
2005	48	38	-	38	01	40 Ed. Inf. com

²⁷ Esta Tabela foi construída, obtendo-se os dados por meio do arquivo das Escolas Municipais e dos Centros de Educação Infantil.

						ênfase nas séries iniciais. 01 Met. Do Ens. Superior 01 Psicopedagogia
2006	42	32	-	33		38 Ed. Inf. com ênfase nas séries iniciais. 01 Met. Do Ens. Superior 01 Psicopedagogia

Faz-se importante atentar-se, observando a Tabela 1, aos professores que trabalharam nas escolas e nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS. No decorrer dos anos, o número de professores foi aumentando, devido ao grande número de salas que foram criadas para atender às crianças da faixa etária de zero a seis anos de idade, pois a cada ano que passava mais vagas eram oferecidas para ajudar às mães que necessitavam de lugares para deixar seus filhos para poderem trabalhar. Sabe-se, também, que a partir de 1996, com a promulgação da LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, isso se tornou um direito de todas as crianças desta faixa etária. Dessa forma, passaram a ter um atendimento no qual se propiciava que a criança interagisse com outras crianças e adultos, tornando-se a cada dia cidadãos mais autônomos e capazes de se relacionarem com pessoas da sociedade, ensinando também a leitura e a escrita.

Não havia no período da pesquisa professores leigos, pois mesmo aqueles que tinham como formação inicial o Logus, haviam se aperfeiçoado, cursando Magistério e depois Pedagogia. Os demais possuíam formação de Magistério, e aos poucos foram cursando Pedagogia, e no ano de 2006 apenas sete professoras ainda possuíam somente o Magistério e após os anos 1990, mais da metade já havia cursado especialização, voltada para a Educação Infantil.

Nas escolas, os professores atuavam prioritariamente no Jardim III, idade esta responsável pela pré-alfabetização; depois do ano de 1990 começaram a funcionar salas de Jardim II e só no ano de 2004 atendeu-se ao Jardim I. Nos Centros de Educação Infantil, em sua maioria, também eram atendidos o Jardim III, o Jardim II e algumas salas de Jardim I, havia também o atendimento ao Berçário e ao Maternal, no período de 2003 a 2006. Para esta faixa etária havia pouquíssimas salas, devido a isso pode-se concluir que eram atendidos com

caráter pedagógico, as crianças acima de três anos de idade. O atendimento era nos turnos matutino e vespertino nas escolas e nos Centros de Educação Infantil, em período integral ou parcial.

Tabela 2²⁸ – Quantidade de alunos da Escola Municipal “Major Francisco Faustino Dias”.²⁹

Ano	Escola/Centros de Educação Infantil	Turma	Idade	Turno Matutino	Turno Vespertino	Turno Integral	Total de alunos por escola/Ceinf no período da pesquisa
1989	Major	JIII	5 a 6 anos	21	22	-	
1990	Major	JIII	5 a 6 anos	44	20	-	
1991	Major	JII	5 a 6 anos	21	21	-	
1992	Major	JIII	5 a 6 anos	43	16	-	
1993	Major	JII	5 a 6 anos	-	17	-	
1994	Major	JIII	5 a 6 anos	-	17	-	
1995	Major	JIII	5 a 6 anos	18	21	-	
1996	Major	JIII	5 a 6 anos	18	21	-	
1997	Major	JIII	5 a 6 anos	26	25	-	
1998	Major	JIII	5 a 6 anos	17	-	-	
1999	Major	JIII	5 a 6 anos	65	20	-	
		JII	4 a 5 anos	-	27	-	
2000	Major	JIII	5 a 6 anos	68	26	-	
		JII	4 a 5 anos	-	37	-	
2001	Major	JIII	5 a 6 anos	21	43	-	
		JII	4 a 5 anos	16	21	-	
2002	Major	JIII	5 a 6 anos	36	43	-	
		JII	4 a 5 anos	19	19	-	
2003	Major	JIII	5 a 6 anos	21	20	-	
		JII	4 a 5 anos	36	-	-	
2004	Major	JIII	5 a 6 anos	47	22	-	
		JII	4 a 5 anos	20	19	-	
2005	Major	JIII	5 a 6 anos	79	49	-	
		JII	4 a 5 anos	41	78	-	
2006	Major	JIII	5 a 6 anos	36	26	-	
		JII	4 a 5 anos	22	38	-	
							1.403

Tabela 3 - Quantidade de alunos da Escola Municipal “Bento Macedo de Jesus”.

Ano	Escola/Centros de Educação Infantil	Turma	Idade	Turno Matutino	Turno Vespertino	Turno Integral	Total de alunos por escola/Ceinf no período da pesquisa
1992	Bento	JIII	5 a 6 anos	-	22	-	
1993	Bento	JIII	5 a 6 anos	-	19	-	

²⁸ Todas as tabelas foram construídas, obtendo-se os dados por meio do arquivo das Escolas Municipais e dos Centros de Educação Infantil.

²⁹ Para melhor entendimento das Tabelas 2 a 12, faz-se importante saber que este foi construído por ordem cronológica de implantação das Escolas Municipais e dos Centros de Educação Infantil e também que os nomes das escolas e dos Centros de Educação Infantil foram abreviados. Os nomes completos dos Centros de Educação Infantil estão nas páginas 81 e 82 e das Escolas Municipais estão na página 97.

1994	Bento	JIII	5 a 6 anos	-	19	-	
1995	Bento	JIII	5 a 6 anos	-	14	-	
1996	Bento	JIII	5 a 6 anos	17	-	-	
1997	Bento	JIII	5 a 6 anos	-	14	-	
1998	Bento	JIII	5 a 6 anos	-	19	-	
1999	Bento	JIII	5 a 6 anos	14	16	-	
2000	Bento	JIII	5 a 6 anos	20	-	-	
2001	Bento	JIII	5 a 6 anos	-	25	-	
		JII	4 a 5 anos	16	-	-	
2002	Bento	JIII	5 a 6 anos	-	11	-	
		JII	4 a 5 anos	09	-	-	
2003	Bento	JIII	5 a 6 anos	14	11	-	
		JII	4 a 5 anos	15	-	-	
2004	Bento	JIII	5 a 6 anos	24	10	-	
2005	Bento	JIII	5 a 6 anos	11	-	-	
2006	Bento	JIII	5 a 6 anos	06	-	-	
							326

Tabela 4 - Quantidade de alunos da Escola Municipal “Maria Luiza Correa Machado”.

Ano	Escola/Centros de Educação Infantil	Turma	Idade	Turno Matutino	Turno Vespertino	Turno Integral	Total de alunos por escola/Ceinf no período da pesquisa
1993	Maria Luiza	JIII	5 a 6 anos	20	-	-	
1994	Maria Luiza	JIII	5 a 6 anos	14	12	-	
1995	Maria Luiza	JIII	5 a 6 anos	20	17	-	
1996	Maria Luiza	JIII	5 a 6 anos	16	12	-	
1997	Maria Luiza	JIII	5 a 6 anos	15	12	-	
1998	Maria Luiza	JIII	5 a 6 anos	17	20	-	
1999	Maria Luiza	JIII	5 a 6 anos	-	-	35	
2000	Maria Luiza	JIII	5 a 6 anos	-	-	77	
2001	Maria Luiza	JIII	5 a 6 anos	-	-	46	
2002	Maria Luiza	JIII	5 a 6 anos	-	-	83	
2003	Maria Luiza	JIII	5 a 6 anos	-	-	41	
2004	Maria Luiza	JIII	5 a 6 anos	-	-	42	
2005	Maria Luiza	JIII	5 a 6 anos	-	-	44	
2006	Maria Luiza	JIII	5 a 6 anos	-	-	18	
							561

Tabela 5 - Quantidade de alunos da Escola Municipal “Ignácio José da Silva”.

Ano	Escola/Centros de Educação Infantil	Turma	Idade	Turno Matutino	Turno Vespertino	Turno Integral	Total de alunos por escola/Ceinf no período da pesquisa
2001	Ignácio	JII	5 a 6 anos	19	31	-	
2002	Ignácio	JIII	5 a 6 anos	18	58	-	
2003	Ignácio	JIII	5 a 6 anos	-	11	-	
		JII	4 a 5 anos	28	20	-	
2004	Ignácio	JII	4 a 5 anos	16	13	-	
		JI	3 a 4 anos	11	13	-	
2005	Ignácio	JII	4 a 5 anos	16	13	-	
		JI	3 a 4 anos	11	13	-	

2006	Ignácio	JII	4 a 5 anos	-	17	-	
		JII	3 a 4 anos	18	17	-	
							343

Tabela 6 - Quantidade de alunos da Escola Municipal “Dona Maria Paula de Oliveira”.

Ano	Escola/Centros de Educação Infantil	Turma	Idade	Turno Matutino	Turno Vespertino	Turno Integral	Total de alunos por escola/Ceinf no período da pesquisa
2001	Dona Maria Paula	JII	5 a 6 anos	-	-	16	
2002	Dona Maria Paula	JIII	5 a 6 anos	-	-	16	
2003	Dona Maria Paula	JIII	5 a 6 anos	-	-	18	
2004	Dona Maria Paula	JIII	5 a 6 anos	-	-	18	
2005	Dona Maria Paula	JIII	5 a 6 anos	-	-	09	
2006	Dona Maria Paula	JIII	5 a 6 anos	-	-	18	
							95

Tabela 7 - Quantidade de alunos da Escola Municipal “João Chaves dos Santos”.

Ano	Escola/Centros de Educação Infantil	Turma	Idade	Turno Matutino	Turno Vespertino	Turno Integral	Total de alunos por escola/Ceinf no período da pesquisa
2001	João Chaves	JII	5 a 6 anos	-	-	11	
2002	João Chaves	JIII	5 a 6 anos	-	-	10	
2003	João Chaves	JIII	5 a 6 anos	-	-	08	
2004	João Chaves	JIII	5 a 6 anos	-	-	13	
2005	João Chaves	JIII	5 a 6 anos	-	-	10	
2006	João Chaves	JIII	5 a 6 anos	-	-	12	
							64

Tabela 8 - Quantidade de alunos do Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene Souza – Pólo”.

Ano	Escola/Centros de Educação Infantil	Turma	Idade	Turno Matutino	Turno Vespertino	Turno Integral	Total de alunos por escola/Ceinf no período da pesquisa
2001	Dona Marlene	JIII	5 a 6 anos	-	41	-	
	Dona Marlene	JII	4 a 5 anos	24	-	-	
2002	Dona Marlene	JIII	5 a 6 anos	-	46	-	
	Dona Marlene	JII	4 a 5 anos	31	-	-	
	Dona Marlene	JII	3 a 4 anos	16	-	-	
2003	Dona Marlene	JIII	5 a 6 anos	14	222	-	
	Dona Marlene	JII	4 a 5 anos	46	20	-	

Tabela 11 - Quantidade de alunos Centro de Educação Infantil “Nossa Senhora Aparecida”.

Ano	Escola/Centros de Educação Infantil	Turma	Idade	Turno Matutino	Turno Vespertino	Turno Integral	Total de alunos por escola/Ceinf no período da pesquisa
2004	Nossa Senhora Aparecida	JIII	5 a 6 anos	-	21	-	
	Nossa Senhora Aparecida	JII	4 a 5 anos	-	22	-	
	Nossa Senhora Aparecida	JI	3 a 4 anos	18	-	-	
	Nossa Senhora Aparecida	Maternal	2 a 3 anos	19	-	-	
	Nossa Senhora Aparecida	Berçário	0 a 2 anos	28	-	-	
2005	Nossa Senhora Aparecida	JIII	4 a 5 anos	12	-	-	
	Nossa Senhora Aparecida	JII	3 a 4 anos	13	26	-	
	Nossa Senhora Aparecida	Maternal	2 a 3 anos	27	-	-	
	Nossa Senhora Aparecida	Berçário	0 a 2 anos	-	35	-	
2006	Nossa Sra. Aparecida	JIII	5 a 6 anos	-	24	-	
	Nossa Senhora Aparecida	JII	4 a 5 anos	-	23	-	
	Nossa Senhora Aparecida	JI	3 a 4 anos	14	-	-	
	Nossa Senhora Aparecida	Maternal	2 a 3 anos	25	-	-	
							307

Tabela 12 - Quantidade de alunos Centro de Educação Infantil “Dona Francisca Ferreira de Freitas – Dona Chiquinha”.

Ano	Escola/Centros de Educação Infantil	Turma	Idade	Turno Matutino	Turno Vespertino	Turno Integral	Total de alunos por escola/Ceinf no período da pesquisa
2005	Dona Chiquinha	JII	4 a 5 anos	-	25	-	
	Dona Chiquinha	JI	3 a 4 anos	17	-	-	
	Dona Chiquinha	Maternal	2 a 3 anos	17	-	-	
	Dona Chiquinha	Berçário	0 a 2 anos	-	21	-	
2006	Dona Chiquinha	JIII	5 a 6 anos	-	22	-	
	Dona Chiquinha	JII	4 a 5 anos	-	49	-	
	Dona Chiquinha	JI	3 a 4 anos	36	-	-	

	Dona Chiquinha	Maternal	2 a 3 anos	35	-	-	
	Dona Chiquinha	Berçário	0 a 2 anos	-	21	-	
							245

No que se refere aos alunos constantes nas Tabelas de 02 a 12, a quantidade atendida por sala, nas escolas e nos Centros de Educação Infantil, oscilava entre seis e 28 alunos. Essa quantidade variava de acordo com a localização das escolas e dos Centros de Educação Infantil, pois havia escolas em bairros retirados, como Cohab Santa Rita, localizada na saída de Paranaíba para Aparecida do Taboado, na qual se situava o Ceinf “Irmã Dulce”, em que a quantidade de crianças era em número reduzido, sendo frequentada por crianças daquele bairro; e, também escolas localizadas na zona rural, como Escola Municipal “Capitão Altino Lopes”, Escola Municipal “Dona Maria Paula de Oliveira” e Escola Municipal “João Chaves de Souza”. A escola que mais recebia crianças era a Escola Municipal “Major Francisco Faustino Dias”, por ser localizada em um bairro de localização estratégica, que atendia a muitos bairros a seu redor, e o Ceinf que mais atendia crianças era o Ceinf “Dona Marlene Maria de Sene Souza”, por estar localizado em um bairro com uma grande demanda de crianças, pois era um bairro bem populoso, conhecido como Industrial de Lourdes.

As crianças com idade entre cinco a seis anos frequentavam o Jardim III; entre quatro e cinco anos; o Jardim II; entre três e quatro anos, o Jardim I; entre dois e três anos, o Maternal; e entre zero e dois anos, o Berçário, como se pode visualizar nas Tabelas de 02 a 12.

Com o passar dos anos, a quantidade de crianças foi aumentando significativamente, pois aumentaram também os locais para atender a essas crianças, como por exemplo, o Ceinf “Francisca Ferreira de Souza – Dona Chiquinha” e o Ceinf “Antônia Mainardi Ovídio”, os quais atendiam aproximadamente 400 crianças.

Faz-se importante saber que no ano de 1998, por meio do Decreto nº 1773 de 09/10/1998, todas as escolas municipais passaram a ter nova denominação e não possuíam mais em sua denominação “Pré-Escolar”, sendo que passaram a dispor das seguintes denominações:

- Escola Municipal “Liduvina Motta Camargo”.
- Escola Municipal “Major Francisco Faustino Dias”.
- Escola Municipal “Bento Macedo de Jesus” – Pólo.
- Escola Municipal “Profº Ignácio José da Silva”.

- Escola Municipal “Maria Luiza Corrêa Machado”.
- Escola Municipal “Dona Maria Paula de Oliveira” – Pólo.
- Escola Municipal “João Chaves dos Santos” – Pólo.
- Escola Municipal “Capitão Altino Lopes”.

Segundo Souza (1999), a partir da década de 1980, no estado de São Paulo, a educação viria passar por um forte processo de democratização, no qual a formulação política da institucionalização formaria o cidadão republicano de uma nova escola primária. Dentre várias leis de reforma do ensino público, fez-se variados regulamentos como, por exemplo: o calendário escolar e o emprego do tempo.

Faz-se necessário entender que:

As leis do ensino buscaram instituir um discurso sobre a escola, incorporando concepções sobre a organização espacial, temporal, administrativa e didático-pedagógica. Entende-se, dessa forma, o contexto no qual emergem as prescrições formais sobre o tempo escolar, cujas indicações atendiam aos interesses dos reformadores no sentido de implantarem uma escola primária homogênea, padronizada e uniforme. Esta ordenação pautou-se na aspiração de uniformização e controle, regulamentando-se a frequência, a duração do curso primário, o calendário, a jornada e a distribuição das atividades e do programa. (SOUZA, 1999, p. 130)

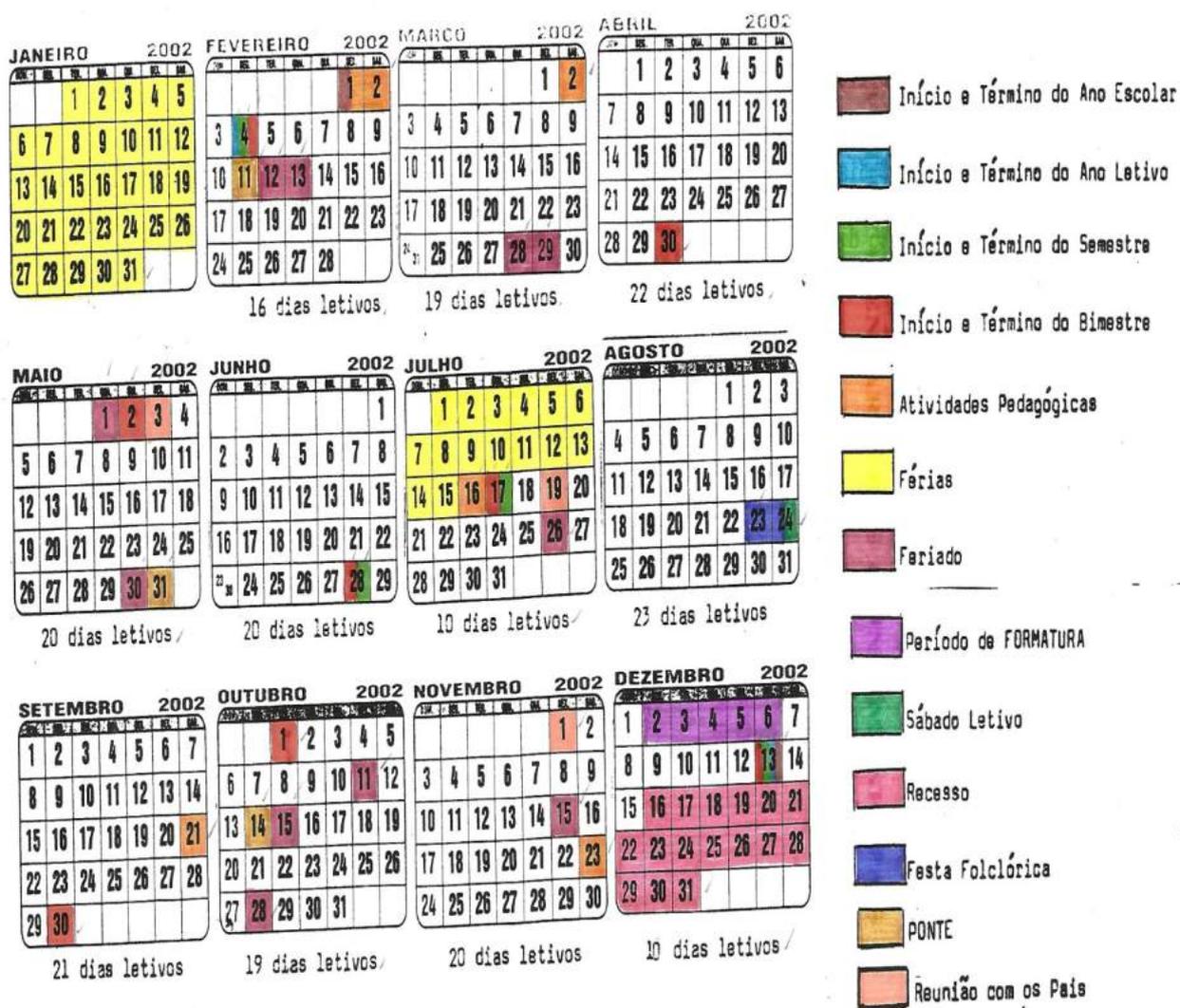
Feitas essas regulamentações, o ensino primário passou a ser padronizado e homogêneo, o qual atenderia a todas as crianças tanto de uma escola como de outra, a fim de que tivessem o mesmo atendimento em sua organização espacial, temporal, administrativa e didático pedagógica. Em Mato Grosso do Sul e em Paranaíba não foi diferente.

Como pode ser verificado na Figura 1, os professores da Educação Infantil seguiam o mesmo calendário letivo do Ensino Fundamental, de 1989 a 2000, sendo que, no ano de 2001, a Educação Infantil passou a ter um calendário específico para essa etapa de ensino, com todas as suas especificidades (Figura 2). Assim, antes os professores da Educação Infantil tinham que se adequar ao calendário do Ensino Fundamental, conforme entrevista com algumas professoras, no que se refere à avaliação das crianças, e seguiam suas particularidades, como: o professor não precisava entregar notas na secretaria, pois o sistema de avaliação era contínuo, coletavam-se dia a dia os dados das fases do desenvolvimento da criança e realizavam suas anotações; não era necessário fazer reunião de conselho de classe, pois estas só eram feitas para alunos aos quais eram atribuídas notas, não havendo exame final; só eram realizadas reuniões com os pais para entregar as atividades realizadas durante o

Depois que a Secretaria de Educação Municipal passou a se responsabilizar pela Educação Infantil, o calendário escolar também passou a ser específico a essa etapa de ensino, com suas especificidades, conforme pode ser visualizado na Figura 2:

Figura 2 – Calendário seguido pelas escolas nos anos de 2001 a 2006.

Calendário Escolar - 2002



Por meio deste calendário, e por meio de entrevistas com professoras, pude observar que aos professores eram reservados dias específicos para encontros coletivos, chamados de atividades pedagógicas, em que eram propiciadas variadas palestras para um melhor embasamento teórico para sua prática em sala de aula; também participavam de oficinas, porque os professores sempre queriam sugestões de como realizar o trabalho com os alunos.

Qual seria a função do professor e do monitor³⁰ nas creches e nas escolas, visto que, no ano de 1989, quando a Educação Infantil iniciou-se na rede municipal de Paranaíba esse atendimento não era obrigatório, previsto em Lei, a essa faixa etária?

Conforme entrevista com uma professora daquela época, os professores até o ano de 2000, nas creches, além de ser professor, também fazia o serviço da monitora, que eram pessoas sem formação superior, podiam ter apenas a formação no ensino médio, pois essas instituições não dispunham desses profissionais em quantidade razoável, por isso restava aos professores dar banho, almoço, colocar para dormir e ainda quando as salas estavam sujas tinham que limpá-las para entrar com as crianças.

Sobre esse trabalho dúbio dos professores, Faria e Vidal (2000, p. 24) afirmam: “[...] os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais e, em boa parte das vezes, as escolas não funcionavam literalmente”.

As crianças que frequentavam a sala de aula com o professor pela manhã, depois que almoçavam, no período vespertino ficavam no pátio com as monitoras, sendo que careciam de cuidados, mesmo porque não havia número de monitoras suficientes para esse cuidar e brincar, com isso, segundo uma professora, que também já foi monitora: “[...] a gente não tinha muito material, até para brincar com a criança, eram poucos, então, a criança era até mais nervosa”. E ainda, “[...] a criança não tinha esse brincar com as monitoras, até porque não tinha monitoras suficientes para fazer esse tipo de atividade e nem eram preparadas para isso”. (Monitora e Professora Maria Senhorinha)

Verifica-se, então, número reduzido de monitoras para o auxílio no cuidar das crianças naquela época, para propiciar o desenvolvimento de habilidades cognitivas motoras, sociais, psicológicas, físicas e linguísticas nas crianças em atividades que poderiam ser desenvolvidas no pátio com as monitoras por meio de simples brincadeiras cotidianas. Eram atendidas nesse espaço mais ou menos cerca de cem crianças ao ano.

³⁰ Foram dados muitos nomes às pessoas que cuidavam das crianças nos pátios das creches, entre eles: pajens, cuidadores, auxiliar de creche, monitores etc. Nesta pesquisa, optou-se pelo termo de monitores que foi o mais usado pela maioria dos anos em Paranaíba/MS.

Não encontrei o número exato de professoras e monitoras que trabalharam no período de 1989 a 2001 nos Ceinf, pois segundo a secretária do Ceinf “Dona Marlene Maria de Sene Souza – Pólo”, a senhora Irza, quando começou a trabalhar na secretaria, os professores e administrativos desta instituição não assinavam livros de ponto e os professores não faziam diários de classe. No entanto, se isso acontecia não era do conhecimento de nenhuma professora entrevistada. Acredita-se que, por ser da Secretaria de Ação Comunitária, não havia o controle do funcionamento das instituições³¹.

4.2.2 Práticas e pressupostos de leitura e escrita dos professores

Quando se fala de crianças de zero a seis anos de idade, logo vêm à lembrança seres bem pequenos, os quais precisam de cuidados especiais para um crescimento cognitivo, social, linguístico, físico e psicológico.

No ano de 1989, como vislumbrado no Quadro 1, a maioria das professoras possuíam apenas o Magistério, e assim, estavam habilitadas a trabalhar apenas com os alunos da primeira a quarta séries do Ensino Fundamental, tanto aquelas que trabalhavam com o Pré-Escolar na escola, quanto aquelas que estavam na creche, com caráter apenas assistencialista, sendo que aos poucos foram se especializando com formação em Pedagogia e especializações para trabalhar com a Educação Infantil. No início, o ensino na Educação Infantil na rede municipal de Paranaíba, era voltado para a alfabetização, como já foi esclarecido em capítulo anterior, e ano a ano os professores foram estudando, se formando, se capacitando cada vez mais e aos poucos inserindo práticas sociais de leitura e escrita.

No planejamento voltado ao Jardim e Pré-Escola, da Secretaria Municipal de Ação Comunitária (ANEXO B), há um item voltado somente à alfabetização, conforme se pode observar nos objetivos:

OBJETIVOS EDUCACIONAIS

OBJETIVOS:

a) SÓCIO-AFETIVO

- colaborar e cooperar
- expressar-se através de manifestações compatíveis às situações
- ser capaz de escolher e decidir
- compreender ordens
- atingir autonomia em suas realizações

³¹ Conversando com uma pessoa que não quis autorizar que eu dissesse seu nome, relatou que, a então secretária de Assistência Social no mandato do prefeito Diogo Robalinho de Queiroz queimou todos os documentos quando deixou o seu cargo nesta gestão.

- ser capaz de estabelecer trocas verbais coerentes
- aceitar posicionamentos de outros colegas, vencendo o egocentrismo
- ser solidário e cortês

b)COGNITIVO

- se capaz de criar relações coordenando os conhecimentos
- elaborar classificações, seriações e comparações
- realizar operações relativas à espaço/tempo; todo/parte; causa/efeito; quantidade/símbolo
- estabelecer previsões quanto à determinados resultados
- simular, imitar, representar situações
- aperfeiçoar suas mensagens linguísticas
- compreender signos escritos
- construir palavras
- desenvolver a capacidade crítica, criativa e inventiva

c)PSICOMOTOR

- conhecer integralmente seu corpo, suas partes, projetá-las e relacioná-las com o meio
 - adquirir gradativamente auto-controle e normalização em suas expressões corporais
 - preparar-se para obter produto gráfico bem delineado, firme, seguro
 - desenvolver capacidade para usar objetivamente seus músculos em tarefas físicas.
- (SECRETARIA MUNICIPAL DE AÇÃO COMUNITÁRIA, n.d, n.p)

Por meio dos objetivos, pude verificar que o professor deveria propiciar que a criança fosse alfabetizada, pois deveria ser capaz de estabelecer trocas verbais coerentes; aperfeiçoar suas mensagens linguísticas; compreender signos escritos e construir palavras. Ainda, neste planejamento, há o item referente à alfabetização, que explicita:

- Levar a criança a perceber a palavra escrita como forma de representação da palavra falada.
- Nome próprio
- Alfabetização
- Nome dos colegas
- Nome de coisas significativas para a criança (animal, brinquedo, alimento etc.)
- Textos – para procurar palavras, letras dentro dele. (SECRETARIA MUNICIPAL DE AÇÃO COMUNITÁRIA, n.d, n.p)

Assim, era desenvolvida a alfabetização naquela época, voltada ao treino de palavras, principalmente daquelas que a criança já conhecia; era uma alfabetização descontextualizada e quando se usava o texto era somente para procurar palavras e letras, não havia valor social.

Quanto ao trabalho nas creches, as professoras relataram que, por não terem subsídios teóricos, tinham como rotina prioritária a leitura do alfabeto, pois achavam que as crianças deveriam sair da pré-escola para a primeira série sabendo o alfabeto, e outras professoras achavam que as crianças deveriam saber ler e escrever.

As professoras que iniciaram no ano de 1989, realizavam com as crianças atividades de ligar os pontos das vogais, cobrir as letras do alfabeto com o pontilhado, pintar desenhos só

por pintar, “[...] ler e escrever, o alfabeto, que eu acho que o alfabeto nunca vai deixar de ser a base”. (Professora Cláudia Adriana). Eram atividades voltadas apenas para o treino motor, sem nenhum valor conceitual. Compravam seus livros pedagógicos, nos quais iam se embasando para poder preparar suas atividades.

Algo de muito relevante que uma professora deixa claro é que, por falta de monitoras na época da Secretaria de Ação Comunitária, seu trabalho ficava mais no cuidar, pois tinha que dar café da manhã, dar banho, trocar fraldas e até limpar a sala de aula, muitas vezes. No pouco tempo que restava dava uma atividade de pintura mimeografava. Trabalhava com folhas mimeografadas, pois achava que era uma maneira de fazer com que as crianças ficassem sentadas, terem uma ocupação.

Havia uma monitora, que trabalhou no ano de 2001, que relatou que “[...] cantava muito”. E, “[...] tinha a semana que a gente contava as histórias. O que eles mais gostavam. A gente sentava no pátio, eles ouviam a história e depois cada um contava, inventava a história”. (Monitora Marilene Wilhan). Dentre essas histórias, recorda-se das seguintes que as crianças mais gostavam e que mais pediam para contar, até porque o acervo bibliográfico que havia no Centro de Educação Infantil “Nossa Senhora Aparecida” na época era composto de poucos livros: **Chapeuzinho Vermelho; O gato de Botas e Alice no País das Maravilhas.**

Como material de pesquisa para preparar atividades para as crianças e adquiridos com seu próprio recurso, as professoras tinham as seguintes coleções, a partir de 2001:

- **DIA-A-DIA DO PROFESSOR**, datas comemorativas, projetos e murais³².
- **DATAS COMEMORATIVAS**, comemorando com projetos!³³

As professoras compravam as coleções³⁴, muitas vezes, nem mesmo adequadas à faixa etária das crianças. No que se refere ao apoio pedagógico, por meio de entrevistas, constata-se que a coordenadora geral fazia visitas periódicas nas creches, para acompanhar o trabalho das professoras, sendo uma vistoria; pedagogicamente, não era um trabalho minucioso. Na instituição, havia também, uma coordenadora que não tinha nenhum subsídio para atender às professoras, visto que, não tinha embasamento para isso, assim, eram independentes, realizando as atividades que julgavam adequadas as crianças. (Prof^a Cristhiane Alvarenga)

³² A coleção **DIA-A-DIA DO PROFESSOR** é composta por nove volumes, divididos por meses, é uma coleção voltada para o Ensino Fundamental. Com ela o professor poderia adaptar projetos, murais, jogos, brincadeiras e músicas para a Educação Infantil.

³³ A coleção **DATAS COMEMORATIVAS**, comemorando com projetos, é composta por dez volumes, é uma coleção para o Ensino Fundamental, na qual se trabalha com projetos, mas de forma contextualizada. Acredita-se que, para a Educação Infantil a professora usava apenas os desenhos, não dava para fazer adaptações.

³⁴ Um aprofundamento melhor poderá ser dado às coleções citadas em próximas pesquisas, por exemplo, em como eram utilizadas na Educação Infantil.

A professora mimeografava as atividades da coleção **Maternal, Crescer Sabendo Ser**.³⁵ e entregava para que seus alunos as realizassem. Na maioria das vezes, eram pinturas ou atividades do tipo de ligar uma figura a sua sombra, e também deixava que eles criassem atividades diferenciadas, por meio de comandos dados a eles, do tipo: “contava-se uma história e pedia que as crianças desenhasssem o que mais gostaram”.

Por meio da análise de fontes documentais, como cadernos de planos de aula, pode-se verificar que as professoras sempre priorizavam uma oração, uma música, ler os cartazes da sala (quantos somos, aniversariantes do dia, ajudantes do dia).

Nas atividades de leitura e escrita eram realizadas as seguintes: reconhecer a primeira letra do nome por meio do alfabeto; cobrir a letra do nome com tinta a dedo; tentativa de escrita do nome no caderno; pintar a primeira letra do nome; identificar as letras do nome. No mês de abril já era cobrado que a criança: pintasse todas as letras do seu nome; procurasse e pintasse o nome, identificasse a primeira letra do nome; identificasse letras; coordenação motora – trabalhar a letra A, cobrir os pontinhos para formá-la.

Esclarece-se no plano de aula, que as histórias eram lidas para desenvolver o gosto pela leitura e, na maioria das vezes, a professora pedia para que as crianças fizessem um desenho para representar a história. As professoras ofereciam brinquedos todos os dias às crianças (bonecas, carrinhos, panelinhas, cavalinhos etc.), sendo um momento de descontração.

Depois de 2005, algumas professoras passaram a ter como rotina em suas aulas a “contação” de histórias e todos participavam sentados. Havia uma determinada professora que fazia perguntas sobre a história e esperava que as crianças respondessem; trabalhava de forma lúdica em sua sala, como exemplo citou: arremesso de bolas, boliche, trânsito usando motos de brinquedo, placas, parque, piscina etc. Frisou, ainda, que a história era contada todos os dias, também passava filmes, ouviam músicas e ainda “[...] foi ótimo e as crianças mudaram a aprendizagem”. (Professora Maria Senhorinha)

Em outro caderno, na primeira folha do plano de aula pode-se verificar um objetivo, sem menção ao autor, e que a professora trabalhou durante todo o ano embasando-se nesses princípios:

³⁵ A coleção **Maternal, Crescer Sabendo Ser** sugere que o professor trabalhe com a criança o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, linguagem oral, sócio-emocional, mas de forma mecânica, porque traz todas as atividades prontas, apenas para que a criança pinte ou ligue as figuras. Não faz com que o professor estimule a criança a ser construtor do seu conhecimento, por meio de atividades lúdicas, que é o ideal para a faixa etária dos zero aos seis anos de idade.

O período preparatório tem como objetivo primordial promover o desenvolvimento integral da criança, tendo em vista:

- o ajustamento sócio-emocional;
- o desenvolvimento físico;
- o desenvolvimento intelectual;
- o desenvolvimento de habilitações específicas, para posterior alfabetização.

Diante do exposto, pode-se verificar que, para a criança ser alfabetizada no futuro, primeiramente os professores deveriam desenvolver habilidades sócio-emocionais, físicas, intelectuais, sendo que, segundo Lourenço Filho, na década de 1920, para que a criança fosse alfabetizada, deveria apresentar determinado nível de maturidade, medida que deveria ser desenvolvida, caso não a tivesse, pelo teste do ABC, para então, passar para a leitura e a escrita sistematizada. Diante disso, verifica-se o período preparatório passou a ser condição para alfabetização.

Como práticas e pressupostos no Maternal eram priorizados: que a criança desenvolvesse a linguagem oral; trabalhava-se o nome da criança, fazendo a auto-identificação por meio da música **A Canoa Virou**; identificar a primeira letra do nome em atividades mimeografadas; identificar o nome por meio do crachá; leitura do alfabeto; treino motor da letra A; pintar a primeira letra do nome; cartaz explorando a letra inicial; identificar a letra inicial do nome do alfabeto; no mês de julho a criança teria que reconhecer a letra inicial do seu nome e dos colegas. Dessa forma, a professora fazia com que as crianças estivessem em contato com as letras do alfabeto e fazendo o reconhecimento por meio dos nomes. Trabalhava-se também com músicas e poesias.

Realizavam-se sempre perguntas sobre as histórias, propiciando a oralização das crianças e, também, algumas vezes, pedia-se para desenhar a história. Outros tipos de leitura eram de bula de remédio, gibis para lerem com ajuda do professor; textos informativos (trânsito, mães, índios, dia da mulher). Observa-se no plano de aula, o incentivo pelo manuseio dos livros e o cuidado por eles, desta forma se estava incentivando o gosto pela leitura.

Esta professora priorizava com suas crianças a alfabetização, porém percebe-se a inserção de algumas práticas sociais da leitura e escrita, embora não fizesse que as crianças compreendessem o uso social dessas práticas em suas vidas. Dessa forma, priorizava a alfabetização, por meio das várias atividades desenvolvidas sem função social, eram apenas treino motor e repetições.

Várias professoras foram sendo inseridas para trabalhar com o Pré-Escolar, denominada de Pré-Alfabetização na Rede Municipal de Ensino, dentre elas, as duas primeiras foram: Aparecida Alves Ferraz e Débora Grande da Silva.

Aparecida Alves Ferraz tinha formação no Magistério, mas não dispunha da carga horária completa de 120 horas exigida pela Agência de Educação. No ano de 1990 completou sua carga horária com o curso de Atualização na Pré-Escola. Essa professora havia participado dos seguintes cursos: **Música na Pré-escola; Treinamento para professores e supervisores do programa Pré-Escolar; Capacitação de Professores e Supervisores do Programa Municipal de Educação Pré-Escolar.**

Faz-se importante observar que a professora realizou cursos propícios para o desenvolvimento das aulas com as crianças do Pré-Escolar, visto que, este ensino como já explicitado no início deste capítulo estava voltado à pré-alfabetização e pelo título dos cursos pode-se observar que foram voltados diretamente para atendimento ao Pré-Escolar. Conversando com uma professora, pode-se verificar que os cursos davam embasamento teórico para que o professor trabalhasse com a criança: memorização, atenção, concentração e no curso de música trabalhava-se também a concentração, memorização e ritmo, dava-se também sugestões para construção de vários materiais, entre os quais, se construía desde um chocalho até formar uma bandinha. “Mas naquela época você não tinha dinheiro e era apenas duas salas, uma coisa nova. Então ficou aquele chocalho de latinha de cerveja, com pedrinhas, umas tampas. A gente fazia assim”. (Professora Aparecida Alves Ferraz)

Débora Grande da Silva tinha formação no Magistério e a carga horária de 120 horas³⁶.

Quanto ao planejamento das aulas nas escolas, as professoras recebiam um planejamento anual (ANEXO C), pelo qual tinham como nortear o trabalho com as crianças dentro de sua sala de aula.

Verifica-se, por meio da Fotografia 2 como era o ensino da leitura e da escrita pelos professores.

³⁶ Não foram encontradas mais informações sobre essa professora.

Fotografia 2 - Crianças realizando atividade na sala de aula.



Fonte: Acervo documental da Escola Municipal “Major Francisco Faustino Dias”.

Na Fotografia 2, observa-se o mobiliário, que era adequado ao tamanho das crianças; na parede havia uma decoração para alegrar o ambiente com ausência do alfabeto, o qual poderia estimular a língua escrita; as crianças parecem interessadas na realização da atividade e a professora circulava pelas mesas auxiliando as crianças na execução das atividades.

Ainda quanto ao planejamento anual, nos conteúdos relacionados à Linguagem Oral e Escrita era esperado das crianças os seguintes comportamentos:

- Identificar-se como pessoa como elemento participante no grupo em que vive.
- Comunicar-se de diferentes formas.
- Compreender as formas pelas quais as pessoas se comunicam.
- Comparar sons de palavras.
- Pronunciar corretamente as palavras.
- Desenvolver a representação gráfica. (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1989)

Para o alcance destes comportamentos eram dadas as seguintes situações de experiências:

- Conversação com o grupo sobre a necessidade da identificação pessoal.
- Apresentação do professor aos alunos contando a história do seu nome.

- Apresentação de todos os alunos, individualmente, estimulando-os a contarem a história de seus nomes.
- Relato dos nomes do papai, da mamãe, irmãos, tios...
- Conversação com as crianças sobre as pessoas de sua família, pedindo que contem para os amigos quem são essas pessoas, o que fazem...
- Conversação com o grupo sobre a casa, e o que existe nela, e nas atribuições de cada membro da família. (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1989)

Faz-se importante observar também que no conteúdo relacionado ao desenho era esperado o seguinte comportamento das crianças: “Adquirir habilidades e formas próprias desenhando e pintando. (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1989). Para que fosse alcançado esse objetivo deveria ser propiciado à criança que fizesse: “Desenho de uma história ouvida; comentário da criança sobre o seu desenho. (o professor deve anotar do lado o que ela conta)”. (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1989).

Sendo assim, o professor seria o escriba da criança e por meio do desenho a criança expressava a história ouvida. Percebe-se nesses conteúdos a preocupação com a leitura desde aquela época, embora na prática dos professores não tenha sido bem o que aconteceu, pois a única leitura que a maioria fazia era a leitura do alfabeto, estimulando, assim, apenas a memorização e a oralização. Segundo Julia (2001, p. 10-11), “Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional”, ou seja, não há prática sem norma e estas eram as normas daquela época, as quais eram seguidas da seguinte forma quanto à leitura: “Conteúdos esperados: desenvolver a imaginação e a criatividade; retirar através de figuras o que vem antes, depois”. (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1989)

Deviam ser estimuladas nas crianças as seguintes experiências:

- Interpretação de histórias ouvidas.
- Após ouvir uma história, sugerir que as crianças dêem um final diferente ou digam o que fariam se fossem um dos personagens ou até mesmo que inventem uma história diferente com os mesmos personagens.
- Apresentação de figuras de animais, plantas, frutas e flores, solicitando que coloque em sequência obedecendo os critérios, antes e depois. (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1989)

Nesses conteúdos era estimulada a oralidade da criança, fazendo com que o professor realizasse a contação de histórias em sua sala de aula, deixando que as crianças recontassem e criassem novas histórias, estimulando assim, o gosto pela leitura.

Segundo uma professora da época, no curso de “historinhas” era priorizado: “A memorização, a atenção, a concentração e a oralização. A gente contava a história, eles faziam cartazes, reproduziam a história. Havia técnicas para eles começarem com início, meio e fim”. (Professora Aparecida Alves Ferraz)

No processo de autorização de nº 13/13592/89, que se encontra na secretaria da Escola Municipal “Major Francisco Faustino Dias”, consta a relação de equipamentos e material didático utilizado com a pré-escola que se faz saber:

- 01- Coleção da Geralda Caldeira Soares e Maria José Caldeira 1º, 2º e 3º Estágio.
- 02- Coleção da Lenina Bastos Ramalho – Prontidão, 1º e 2º Estágio.
- 03- Coleção do Carrossel de Atividades Pré-Escolares:
Equipe Editorial: Margarida Puncel
Mercedes Guerrico
Jacqueline Gerday
- 04- Educação Física Pré-escola e escolar:
- Johann G. G. Malchert Hurtado
- 05- Apostila Expedida pelo Ministério da Educação e Cultura – conteúdo teórico – coordenação Pré-Escolar.
- 06- Revista Criança – Coordenação da Educação
- Márcia Fonseca Alvim
- Hudson Cadinha
- Regina Fátima Teixeira
- 07- Mesas e cadeiras adequadas ao ensino da Pré-Escola
- 08- Flanelógrafo - para melhor fixação da aprendizagem por meio do material concreto.
- 09- Jogo da memória – Memorização, concentração e atenção.
- 10- Quebra-cabeça – sequência lógica, desenvolvimento de memória.³⁷

Esses materiais foram adquiridos para os professores em março de 1990, visando ao melhor atendimento às especificidades das crianças do Pré-Escolar, por meio dos quais poderiam aperfeiçoar as práticas em sala de aula.

Por meio de fontes documentais de professoras observei em um caderno de plano do ano 2000, que o planejamento anual foi modificado, visto que, o professor tinha autonomia para fazer as adequações pertinentes a fim de encontrar melhores meios das crianças entenderem o conteúdo da aula. (ANEXO D).

Por meio da listagem de conteúdos a ênfase em alfabetização ficou bem explícita, visto que, desde o primeiro bimestre o professor apresentava o alfabeto e fazia intervenções para que a criança fosse construindo a escrita. Embora houvesse traços da alfabetização, também se priorizava a leitura de histórias diversas, poesias, rimas, músicas, parlendas e trava-línguas e priorizava-se que a criança compreendesse e interpretasse cenas e histórias.

Todos esses passos do planejamento podem ser vistos no caderno de plano de aula, que mesmo priorizando a alfabetização, já se estava inserindo o letramento, por meio de diversos gêneros textuais, mesmo que estivessem sendo somente lidos com as crianças e não

³⁷ Não obtive, até o momento, mais informações sobre estes livros didáticos. Pesquisas futuras podem ser desenvolvidas com este tema.

contextualizados. Pode-se afirmar que já se estava inserindo as crianças no mundo da leitura e da escrita, reconhecendo seu uso nas diversas situações do dia a dia.

No ano de 2001, a Educação Infantil passou a ser administrada pelos mesmos vieses tanto nas creches, denominadas já de Centros de Educação Infantil, quanto nas Escolas Municipais.

Nesse ano, quando a Educação Infantil passou a ser administrada pela Secretaria de Educação, os professores, tanto dos Ceinf, quanto das escolas, não receberam listagem de conteúdos, continuaram com as mesmas que já tinham. Em 2004, cada professor recebeu um conjunto, contendo três livros, dos **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (RCN), de 1998, sendo capacitados para trabalharem com o material, nos quais se embasaram para prepararem suas aulas.

Já em 2005, por meio da Secretaria de Educação, os professores receberam outra listagem de conteúdos, para os professores pesquisarem os conteúdos a serem ministrados durante o ano com as crianças. (ANEXO E).

Ao analisar a referida lista, pude perceber que nela está explícito em Linguagem Oral e Escrita, que o professor deveria propiciar à criança: 1. no Berçário (seis meses a dois anos), Maternal (dois a três anos) e Jardim de Infância I (três a quatro anos):

- Ampliação do vocabulário
- Leitura de textos diversificados
- Descrever, narrar e recontar fatos
- Identificar o nome
- Verbalizar ideias
- Criar textos
- Gosto e prazer em ouvir histórias
- Cuidado com o manuseio de livros e outros portadores de texto
- Escolher os livros para ler e apreciar

Esses conteúdos deveriam ser priorizados de acordo com a faixa etária com que cada professor fosse trabalhar.

2. no Jardim de Infância II (quatro a cinco anos)

- Ampliação do vocabulário
- Interpretação oral de textos
- Leitura de textos reais: literários, informativos, instrucionais
- Escrita espontânea
- Identificação da escrita do próprio nome
- Identificação da escrita do nome dos colegas
- Identificar, nomear e grafar as letras do alfabeto
- Função social da escrita

- Cuidado com o manuseio dos livros e outros portadores de texto
- Escolher livros para ler e apreciar

3. no Jardim III (cinco a seis anos)

- Interpretação oral de textos.
- Leitura e produção de textos reais e literários a partir de situações imaginárias (contos de fada, fábulas, lendas, parlendas, trava-línguas, etc) mediante situações vividas, acontecimentos da comunidade, da escola (vacinação, feira de conhecimentos, notícias de jornal, etc)
- Escrita enquanto sistema de representação: de textos narrativos, descritivos, informativos – dando preferência às músicas, parlendas, quadrinhas, já previamente memorizados.
- Função social da escrita (sua utilização na vida diária), textos reais (recados, bilhetes, rótulos, bulas, notícias atuais em evidências), listas (frutas, animais, brinquedos e outras), cruzadinhas.
- Conjunto de símbolos próprios da escrita: alfabeto.
- Atividades específicas com os nomes, sobrenomes e outras palavras dentro de um contexto.
- Cuidado com o manuseio dos livros e dos outros portadores de texto.
- Escolher os livros para ler e apreciar

Fica evidente, então, a inserção do letramento nos programas, ou ainda, a ideia de se “alfabetizar letrando” e, mesmo assim, muitos professores continuavam a somente alfabetizar, como pude analisar por meio de atividades e de entrevistas. Verifiquei também que outros professores já estavam inserindo o letramento, por meio de leitura de livros, contação de histórias, rodas de conversa etc., mesmo sem saber bem ao certo o seu significado, como se pode verificar nos relatos: “Letramento? Também é importante! Que os alunos devem ir conhecendo as letrinhas”. (Professora Lúcia Seraguci). E também: “Ai, é fundamental, porque sem o letramento ele não chega lá. São as frases, é conhecer o alfabeto, aí vem. Hoje eu tenho vários alunos que estão nesta fase. Alguns passam, alguns já foram, mas acredito que todo mundo passa”. (Professora Cláudia Adriana). E ainda: “A preparação do início, da vida escolar, a mudança de comportamento”. (Professora Aparecida Alves)

Por meio dos diários, no período de 2001 a 2006, dos Ceinf e das escolas municipais, e apenas das escolas municipais no período de 1989 a 2000 do Jardim II e Jardim III / Pré-Escolar, pude verificar os conteúdos registrados, no que tange ao ensino da leitura e da escrita com crianças de zero a seis anos de idade, conforme Quadro 3:

Tabela 13 – Relação dos conteúdos registrados nos diários pelos professores nos anos de 2001 a 2006.

Fase	Ano	Conteúdos Registrados
Maternal	2001 a 2006	Músicas; manusear revistas; crachás; leitura e escuta por meio de CD de histórias; apresentação do nome; primeira letra do nome; circular primeira letra do nome; reprodução da história; contação de histórias.
Jardim I	2001 a 2006	Contação de uma história praticamente todos os dias, depois foi diminuindo, para mais ou menos uma vez na semana, muita colagem, massa de modelar, muita coordenação motora fina; cobrir traçado; estudo das vogais; o uso do crachá; roda de conversa; letra inicial e final do nome; seguindo traçado do nome; tentativa das vogais; apresentação das letras do alfabeto; filmes; circular as letras do alfabeto em parlendas; tentativa de escrita das letras do nome; tentativa de escrita das vogais; completar com a letra que falta (vogais).
Jardim II	1999 a 2000	Coordenação motora, músicas com mímicas, atividades mimeografadas para pintura e para coordenação motora, representação oral da história, coordenação motora com os nomes das crianças,
Jardim II	2001 a 2006	Recorte das letras iniciais do nome; apresentação da vogal A; balões com as iniciais do nome; ligar vogal A; escrita da vogal A; cópia do nome; colagem da vogal A; nome próprio: 1ª letra; bingo do nome; leitura do alfabeto; bingo do alfabeto; dramatização; traçar vogal E; leitura das vogais; fixar vogais; nome e seu contorno, leitura de livros de histórias; leitura do alfabeto; confecção de crachá; leitura de variadas histórias; letra inicial do nome e dos objetos; alfabeto móvel; traçado do nome; traçado com várias letras do alfabeto; cobrir pontilhados; escrita espontânea; ditado; leitura e escrita do alfabeto.
Jardim III/ Pré-Escolar	1989 a 2000	Músicas e brincadeiras, noções de lateralidade, coordenação motora no caderno com o alfabeto e com os números, contar histórias e depois desenhar , apresentação de vogais e consoantes, pesquisa de palavras, ditado das vogais juntas, unir letras para formação de palavras, famílias silábicas (soletração e coordenação motora), procurar as letras do nome, montar o nome no bingo, ligar desenhos de acordo com as vogais iniciais, pintar desenho e colar bolinhas de papel crepom, pesquisa de palavras com as iniciais de vogal e de consoantes, leitura do alfabeto,
Jardim III	2001 a 2006	História dramatizada, pintar letra do nome, trava-língua, leitura da vogal A, traçar vogal A, fixação das vogais A, E, I, O, U, leitura do alfabeto, apresentação das letras do alfabeto, (uma a cada dois dias), leitura das vogais, reprodução da escrita, complete a frase, auto ditado (ligue), vogais, consoante, número de sílabas, leitura de livros de histórias; confecção de crachá; estudo da primeira e última letra do nome; estudo e reprodução das vogais; leitura e escrita de várias palavras; ditado de palavras; quebra cabeça de frases; escrita de frases; escrita com alfabeto móvel; Leitura do flanelógrafo;

		pintar as letras do nome; treino das vogais nas quatro formas; circular palavras na música; traçado das letras do alfabeto; ouvir músicas variadas; lista de frutas para circular alguns nomes de frutas; letras do nome; leitura de palavras; cruzadinha com letras do alfabeto; complete com o processo da silabação. Ex: ma,me, mi, mo e mu; ditado das famílias silábicas.
--	--	--

Por meio dos conteúdos, verifiquei que os professores deram prioridade à leitura e a escrita do nome e aos poucos se inseriu a leitura de livros de literatura infantil - por meio dessas práticas e trabalhando de forma concreta, estavam propiciando que as crianças começassem a compreender o uso da leitura e da escrita para sua vida. Sobre isso:

Eu sempre me preocupei nessa faixa etária, em propiciar o máximo para a criança, trabalhar no concreto, porque eu partia do princípio de que, na Educação Infantil, deveria priorizar isso, porque depois, no Ensino Fundamental, as crianças não teriam mais essa oportunidade. Se a criança compreendesse o conteúdo que eu fosse trabalhar, se tivesse como eu trazer para o concreto, para uma realidade bem próxima da criança, eu entendia que com isso a criança ficaria com uma base sólida e conseqüentemente, essa base iria ajudá-la no Ensino Fundamental. (Professora Cristhiane Alvarenga)

Por meio de suas práticas, pude perceber que estava fazendo com que a criança compreendesse o conteúdo trabalhado nas mais variadas realidades do dia a dia, assim, deixavam que as crianças realizassem atividades de forma concreta, interagindo com o meio e percebendo a função da leitura e da escrita para sua vida.

Na lista de livros encontrados como registro nos diários da Educação Infantil, percebe-se que, havia vários livros clássicos e também, livros não clássicos, com fundo moralizante, histórias estas que sempre procuravam passar algum ensinamento às crianças, sendo então, conhecidas como utilitárias.

Livros encontrados nos diários (ANEXO F), registrados pelos professores:

1-)Clássicos/Literatura Infantil

A Bela e a Fera; A Galinha Ruiva; Branca de Neve e os Sete Anões; Cinderela; Chapeuzinho Vermelho; Os Três Porquinhos; Pinóquio; Os Músicos de Bremen; O Patinho Feio; Rapunzel; O Lobo e os Sete Carneirinhos; O Cravo e a Rosa; Saci Pererê; O Soldadinho de Chumbo; Simbad – O Marujo.

2-)Não clássicos/Moralizantes

A Coruja Juju, A Cachorrinha Lalá, A Ovelha Lalá, A Patinha sem dente, A Patinha Lili, A Tartaruga e a Perfeição, O Cachorrinho Tobi, O Cachorrinho Mimoso, O Cãozinho Dengoso, O Coelho Lino, O Dentinho Esperto, O Espantalho, O Jumento; O Lobo e a Cegonha; O Macaquinho Pula-Pula, O Porquinho Pig, O Ursinho Pepito, O Vagalume e o Sapo.

Por meio de análise dos títulos dos livros, verifiquei que a maioria não era de clássicos, mas dos que sempre procuram trazer um ensinamento, uma moral de sua história. Na maioria das vezes, trazem em seu enredo crianças e animais, que são personagens que as crianças gostam e se identificam. Quando as crianças se interessam e se sentem tocadas pela história, dão importância ao que está sendo lido, assim, passam a incorporar os ensinamentos que as histórias trazem em seu contexto³⁸.

Sobre os livros de literatura infantil, pode-se afirmar, segundo Lajolo, que:

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p. 106)

A leitura de literatura é uma viagem pela imaginação, na qual a criança, se sentindo parte da história, vive intensamente o que acontece, traduzindo muitas vezes os ocorridos em sua vida e saciando seus próprios interesses. Diferentemente do que muitos pensam: “A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição” (MEIRELLES, 1984, p. 32)

4.2.3 As capacitações e o desempenho dos professores para alfabetização e letramento

A primeira capacitação (2004) oferecida aos professores da Educação Infantil, quando estes passaram a pertencer à Secretaria de Educação de Paranaíba/MS, foi o **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**.

O PROFA foi uma capacitação para Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também oferecida aos professores da Educação Infantil, pelo MEC, por meio de

³⁸ Encontrei dois exemplares desses livros, sendo: **A Patinha Lili**, da coleção Fantasia, na qual há seis fábulas alegres, e **A Cachorrinha Lalá**, da coleção Já sei ler.

formadoras da Secretaria de Educação, visto a necessidade no contexto educacional de profissionais que priorizassem a formação de alunos leitores e escritores, devido a isso, primeiramente, somente foi realizado com as crianças do Jardim III e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Programa era formado por três módulos:

1-)[...] era instigar formadores e professores a respeito de conhecimentos básicos para todo alfabetizador: os processos de aprendizagem inicial de leitura e escrita e o objeto de ensino no período da alfabetização. Mas, para organizar uma proposta de ensino que de fato promova a aprendizagem, é preciso dispor também de outro tipo de conhecimento, que se constrói a partir dos dois anteriores – o conhecimento didático.

2 e 3-)[...] do ponto de vista teórico e prático: as propostas didáticas de alfabetização são o tema central dos programas de vídeo, das atividades de formação e dos textos destinados a leitura e discussão. O propósito principal do Módulo 2 e 3 é demonstrar que a alfabetização faz parte de um processo mais amplo de ensino e aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, ou seja, faz parte de um processo de letramento. E é também um propósito demonstrar como isso acontece na prática. (GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 07)

Dessa forma, no primeiro módulo, fundamentava-se a teoria relacionada aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e a didática da alfabetização. O principal objetivo era demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aluno sobre as características e o funcionamento da escrita.

No segundo e terceiro módulos foram discutidas situações didáticas de alfabetização. O objetivo era demonstrar que a alfabetização é parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção textual.

Por meio de entrevista com uma formadora da capacitação pude perceber que o objetivo maior era conscientizar os professores da importância da formação da língua escrita, mesmo sem saber ler e escrever, isto é, conhecendo o valor da leitura e da escrita por meio de práticas sociais, nas quais se evidenciava o letramento.

Nos encontros presenciais os professores cursistas adquiriam embasamentos teóricos e como tarefa praticavam seus saberes em suas salas de aula, com atividades significativas, tais como: contação de histórias, dramatizações, escritas espontâneas para avaliação da hipótese

de escrita (pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético)³⁹, para socializarem com os demais educadores e planejarem agrupamentos e atividades desafiadoras, porém possíveis, de acordo com o nível das crianças de sua sala, no intuito de organizar o trabalho pedagógico. (Prof^ª Madalena)

O PROFA era uma capacitação voltada para que os alunos pudessem ter assegurado seu direito de aprender a ler e escrever, e para isso:

[...] é preciso que todo professor desenvolva as competências profissionais abaixo relacionadas. Portanto, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores tem como expectativas de aprendizagem que seus participantes se tornem progressivamente capazes de:

- Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto.
- Desenvolver um trabalho pedagógico adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender.
- Reconhecer-se como modelos de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades.
- Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem para melhor planejar as atividades de leitura e escrita.
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas.
- Planejar atividades desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos.
- Formar agrupamentos produtivos dos alunos, considerando seus conhecimentos suas características pessoais.
- Selecionar diferentes tipos de textos apropriados para o trabalho.
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico.
- Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos. (GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 01)

Em 2005, o Programa foi reformulado pela Secretaria Estadual de Educação, com o seguinte título: **Formação Continuada em Língua Portuguesa para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, ainda com a carga horária de 180 horas.

³⁹ O material do curso Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) era embasado na autora Emília Ferreiro, que explanava sobre as hipóteses de escrita alcançadas pelas crianças, que são: Nível Pré-Silábico – nesse nível a criança não diferencia o desenho da escrita, pensa que é possível ler nomes diferentes com grafias iguais. Ainda não consegue entender que o que a escrita representa no papel são os sons da fala. Cabe então, ao professor, auxiliar a criança a perceber que a escrita representa os sons da fala. Nível Silábico – nesse nível a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Porém, para ela, cada letra vale por uma sílaba, utilizando para escrever uma letra para cada sílaba da palavra. Nível Silábico-Alfabético – nessa fase a criança descobre que uma letra para cada sílaba não funciona, procura então, acrescentar mais letras à escrita da fase silábica. Nível Alfabético – nesse nível é considerado que a criança já consegue fazer uma análise sonora dos fonemas das palavras que escreve, não significando que todas as dificuldades foram vencidas. Quando, então, aparecem dificuldades com a ortografia, que não corresponde ao sistema de escrita que já venceu. (GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, 2001)

Consegui com uma professora o portfólio do curso do PROFA. Segundo ela, “[...] realizou todas as atividades com sua sala de aula do Jardim de Infância III.” (Profª Rosimeire). Desta forma, seguem abaixo algumas atividades:

Figura 3 - Organização de brinquedos nas prateleiras.



Fonte: Arquivo da Professora Rosimeire Calenti

A atividade da Figura 3 priorizava o raciocínio lógico e organização dos pensamentos, habilidade necessária para o processo de apropriação de um mundo letrado, porém, nota-se que a criança não havia atingido ainda esta maturidade, cabendo ao professor fazer intervenções pontuais.

Figura 4 - Procurar nome na lista, pintar e ligar a primeira letra.

PARANAÍBA 15.02.2005

NOME: TALES RODRIGO

- PROCURE SEU NOME NA LISTA, PINTE-O E DEPOIS LIGUE NA 1ª LETRA:

- ANTONIO LEONARDO
- CARLA MARIA
- CARLOS EDWARD
- EMANUEL LUCAS
- GABRIELA
- HIGOR
- JOSÉ HENRIQUE
- JAZIEL
- MARCOS VINÍCIUS
- RAIANE STÉFANE
- ROBSON
- STEFANY SABRINA
- **TALES RODRIGO**
- THATIELLE
- THAUANA MARCELA
- TULIO MARCOS
- UALIFE
- VITOR HUGO
- WELITON CARLOS
- WESLEY VINÍCIUS

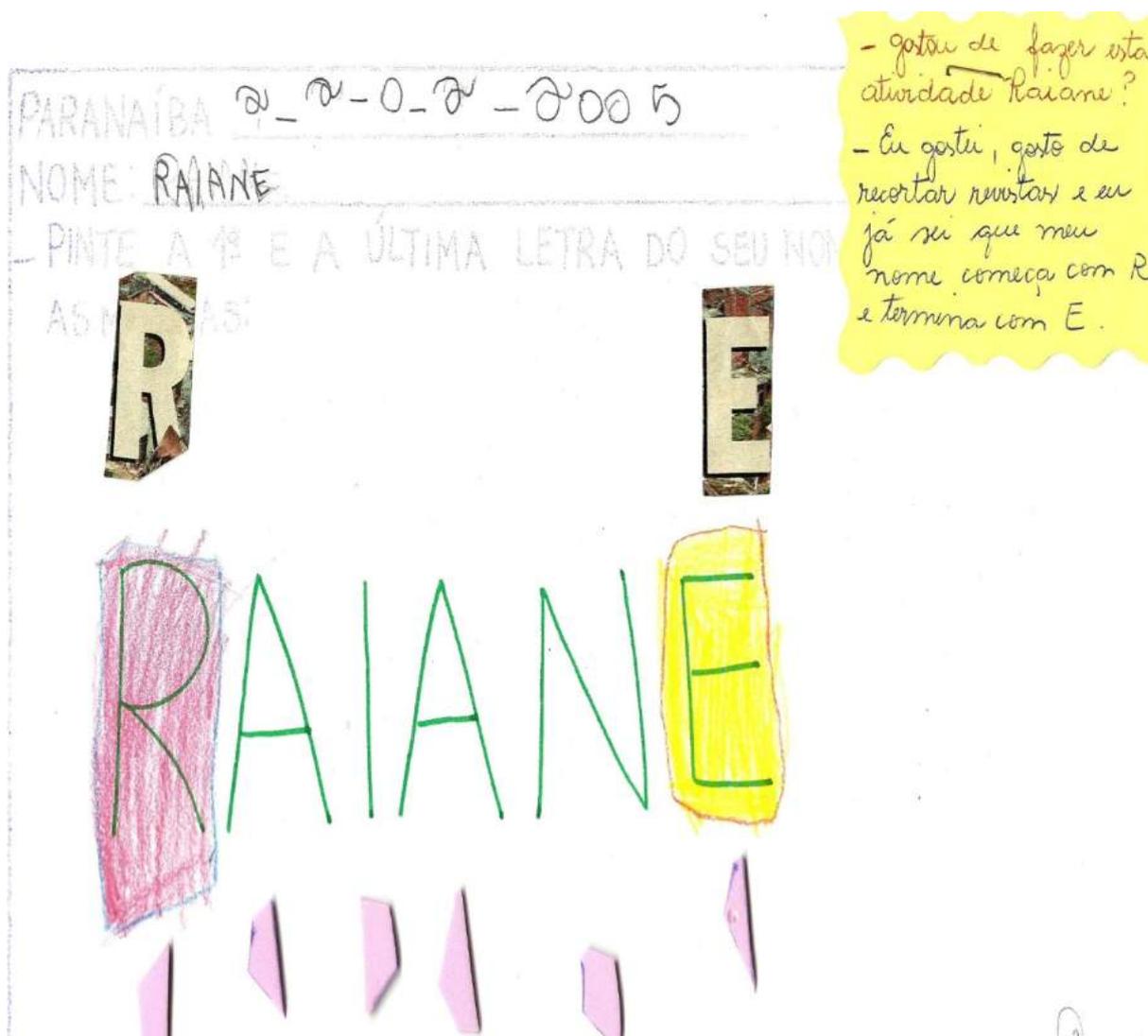
J L A
M C
G E
H V
W R
S T
U

- Foi fácil encontrar seu nome Tales?
- Foi, porque Tales começa com T e Rodrigo com R. Eu já sei tudo isso.

Fonte: Arquivo da Professora Rosimeire Calenti

A atividade da Figura 4 propiciava a pesquisa com nomes próprios, com isso, a criança tinha a oportunidade de manusear diferentes gêneros textuais e associar a letra inicial e final do nome.

Figura 5 - Recorte em revistas da letra inicial e final do nome.



Fonte: Arquivo da Professora Rosimeire Calenti

A atividade da Figura 5 oportunizava à criança a demonstração dos seus conhecimentos prévios por meio de uma atividade contextualizada com um mesmo grupo semântico (nomes de alunos da sala de aula). Esta levava a criança a pensar não somente no traçado das letras, mas, sobretudo, na função social da escrita. Ao escrever os nomes em contextos, a criança aprendia a funcionalidade da escrita com o que é realmente significativo a ela: o nome próprio. Esse trabalho efetuado é fundamental para que a criança se aproprie de um modelo estável e significativo para a compreensão da escrita.

Por meio dessas atividades, as crianças estavam sendo preparadas para a futura alfabetização, utilizando, então, as atividades do PROFA, o qual possibilitava que a criança internalizasse a função social da leitura e da escrita.

A segunda capacitação oferecida aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, já no ano 2004, foi o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN), 1998⁴⁰**.

A capacitação foi oferecida pela Secretaria de Educação da rede municipal de Paranaíba/MS, juntamente com o Ministério da Educação, buscava oferecer subsídios aos professores para trabalharem com as crianças e realizarem mudanças significativas no cuidar e educar.

Analisando o documento, verifiquei que a capacitação deveria priorizar que a alfabetização fosse atrelada ao letramento, no que se refere às práticas sociais de leitura e escrita, visto que, nos objetivos referentes à Linguagem Oral e Escrita às crianças de zero a três anos de idade, vinha normatizado:

As instituições e profissionais de educação infantil deverão organizar sua prática de forma a promover as seguintes capacidades nas crianças:

- participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- interessar-se pela leitura de histórias;
- familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas em quadrinhos etc. (BRASIL, 1998, p. 131)

Às crianças de quatro a seis anos:

Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, promovendo-se, ainda, as seguintes capacidades nas crianças:

- ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- escolher livros para ler e apreciar. (BRASIL, 1998, p. 131)

⁴⁰ O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN), 1998 já foi abordado no tópico 2.3.3.

Nos itens: Falar e Escutar, Prática de Leitura e Práticas de Escrita, são referenciados apenas às crianças de quatro a seis anos.

O item Falar e Escutar “[...] exige do professor uma escuta a atenção real às suas falas, aos seus movimentos, gestos e demais ações expressivas” (BRASIL, 1998, p. 137), pois “A fala das crianças traduz seus modos próprios e particulares de pensar e não pode ser confundida com um falar aleatório”. (BRASIL, 1998, p. 137). Sabendo disso, ao professor fica a missão de escutar e responder à criança de forma clara as suas perguntas, mostrando sua real importância e valor. Para isso é sugerido que faça rodas de conversa, brincadeiras de faz-de-conta, entre outros, nas quais são propiciadas relações de comunicação entre todos da classe.

O item “Práticas de Leitura” salienta que as crianças ouçam ou leiam na medida do possível gêneros diversos, como exemplo: contos, poemas, parlendas etc.

Como sabemos “Ouvir um texto já é uma forma de leitura”. (BRASIL, 1998, p. 141); mesmo que as crianças ainda não saibam ler, o professor pode criar situações para que elas possam fazê-lo, sendo que o professor deverá trazer quadrinhas, parlendas e canções, nas quais as crianças possam aprender de cor e assim tentarem localizar em qual local as palavras estão escritas, assim estarão “lendo” os textos e decodificando as palavras, por conhecimentos prévios.

No item “Prática de Escrita” é valorizado a escrita da criança desde que tenha ajuda de seu professor, “[...] as crianças podem aprender a escrever produzindo oralmente textos com destino escrito. Nessas situações o professor é o escriba”. (BRASIL, 1998, p. 145), E ainda, “O fato de as escritas não-convencionais serem aceitas não significa ausência de intervenção pedagógica”. (BRASIL, 1998, p. 148). O que realmente é necessário: “O conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita precisa ser construído pelas crianças com ajuda do professor”. (BRASIL, 1998, p. 148). Sendo assim, nessa faixa etária não é necessário que a criança seja alfabetizada, pois o professor deve apenas criar meios para que as mesmas conheçam e sintam interesse pela leitura e escrita sem cobrança.

Na Educação Infantil, é necessário que as crianças se expressem com a maior naturalidade, e de acordo com os RCN, vivenciem a música, as artes visuais, a dança, os variados jogos, brinquedos e brincadeiras, as variadas histórias por meio da literatura infantil e outras, estimulando assim, o letramento, desde a mais tenra idade, propiciar momentos de construção do conhecimento, pelas práticas sociais, assim construir no processo de leitura e

escrita no seu mundo, ter sempre o professor como referência, reconhecendo esses processos como fundamentais para a próxima fase escolar de sua vida, no qual estarão sendo alfabetizados/letrados.

A fim de compreensão de como essa capacitação foi trabalhada com os professores, realizei algumas entrevistas, por meio das quais pude perceber que a prática pedagógica por um determinado tempo continuou a mesma, sendo apenas cuidar, e aos poucos com visitas da equipe da Secretaria de Educação e estudos mais aprofundados nas instituições (livros variados sobre o cuidar e o educar nesta etapa, especialistas para proferirem palestras e acompanhamento pedagógico), houve mudanças na prática de alguns professores.

Os objetivos descritos nos fascículos dos RCN preconizavam que os professores deveriam ter formação nos pressupostos referentes à Educação Infantil, sendo que, o ler e o escrever não era priorizado para a criança, porém conseguiriam saber da importância da leitura e da escrita como uma função social, por isso, o professor deveria ter a preocupação de que esses conhecimentos fossem internalizados pela criança, sem que houvesse cobrança no ler e escrever. O professor seria o leitor e o escriba, nessa faixa etária, sendo que seria priorizado o letramento, por meio da leitura das mais variadas práticas sociais.

Segundo uma formadora “[...] na realidade, todo esse processo supracitado, não alcançou na totalidade seu principal objetivo, que era o cuidar e o educar indissociáveis. Muitas práticas educativas continuaram com trabalho de assistencialismo, contrariando os objetivos do RCN, pois a criança deveria se apropriar da linguagem escrita. No entanto, muitos professores utilizavam como metodologia, as famílias silábicas, focando apenas os caracteres, sem uma funcionalidade no que tange ao letramento”. (Profª Madalena Dal Ri)

Os Referenciais foram estudados, mas o acompanhamento da prática pedagógica ficou sem êxito, pois esta não aconteceu como deveria de forma indissociável no cuidar e educar.

Ainda em entrevista com a formadora, o PROFA, tinha um objetivo diferenciado do RCN: era mais abrangente, visto que, eram discutidas e planejadas situações de ensino e aprendizagem com base metodológica na resolução de problemas. Iniciava-se o ensino do significado da leitura e da escrita de forma concreta, no qual a criança aprenderia a ler e a escrever de forma prazerosa e significativa, e o próprio Programa contava com planejamentos e acompanhamento das atividades estudadas teoricamente e colocadas em prática no contexto educacional. Outro fator positivo foi que esse programa teve continuidade por quatro anos, viabilizando este estudo a todos os professores interessados. Já o RCN, foi uma formação imposta pelo MEC, para repasse aos profissionais da Educação Infantil, a fim de informação e

não de apropriação da prática, o que fez com que não fosse priorizado por todos os professores participantes.

O PROFA foi referente à formação dos professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais, e também englobou os professores da Educação Infantil, formando um total de 67 professores, sendo que, 20 pertenciam à Educação Infantil. Por meio desta formação, era priorizado o ler e o escrever, fazendo com que a criança participasse das atividades desafiadoras, por meio de textos, com base construtivista de Emília Ferreiro e suas colaboradoras, e que os professores acreditassem que todos os alunos fossem capazes de aprender a ler e escrever significativamente, entendendo a sua função social.

Sendo assim, observei que aos professores foram dadas formações voltadas para observar e entender o mundo letrado, sendo que, na época, muitos professores não conseguiram ensinar às crianças dessa forma por terem uma prática de muitos anos arraigada na silabação (conforme pode ser verificado nas atividades do próximo subitem), simplesmente ensinando os caracteres e textos desconectados, isto é, sem sentido para a criança.

4.2.4 Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil

No que se refere às práticas de ensino, os professores do período em estudo utilizavam em seus planos de aula muitas atividades voltadas à alfabetização, sem nenhum valor social para a criança, eram apenas atividades voltadas para a repetição, silabação etc. Aos poucos, alguns professores foram inserindo práticas sociais de leitura e escrita, a fim de fazer com que a criança estivesse se relacionando com situações que fariam com que entendessem o uso social da leitura e da escrita para sua vida.

A fim de compreender por que isso ocorreu, deve-se entender a Pedagogia Tecnicista, que começou a ser disseminada em meados da década de 1960, e segundo Saviani (2010, p.381), “[...] a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”, que prevaleceu por longo tempo ditando as relações de ensino. Sendo que, nessa época o grande objetivo era o desenvolvimento econômico com segurança já que se estava no regime militar e “[...] o lema positivista ‘Ordem e Progresso’ inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou em ‘segurança e desenvolvimento’”. (SAVIANI, 2010, p.367). Devido a esse objetivo: “[...] a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos

altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido”. (SAVIANI, 2010, p. 367).

Segundo Saviani (2010), com a entrada de empresas internacionais no Brasil, seus laços foram estreitados, sendo que foi importado também o modelo organizacional que as geriam. E também:

[...] a demanda de preparação para mão de obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão ‘pedagogia tecnicista’. (SAVIANI, 2010, p. 368-369)

Foi então, devido à entrada de empresas multinacionais no Brasil, com o objetivo de produzir e de se desenvolver com segurança, que a Pedagogia Tecnicista foi instaurada no Brasil, a fim de treinar pessoal em larga escala para o desenvolvimento nas fábricas, pois só precisavam saber reproduzir o que lhes fora ensinado.

Sobre o relatado até o momento, no que tange ao ensino oferecido nas escolas, a Pedagogia Tecnicista “[...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2010, p. 381); e no que tange à produção fabril:

[...] é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho.

Isso foi, então, o que aconteceu na aprendizagem por meio da Pedagogia Tecnicista, pois o aluno aprendeu somente aquilo o que lhe foi colocado como importante, não tendo a oportunidade de pensar sobre tal atividade, fazendo então, meras cópias e reprodução do que já veio dito como correto para a aprendizagem, sendo que, não reconheceu objetivos importantes para sua aprendizagem, somente fez reproduções, tendo sido essa a formação inicial de muitos professores atuantes nos anos de 1989 a 2006.

Com isso, faz-se necessário atentar-nos para a seguinte afirmação:

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros,

objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2010, p. 382)

Foi então, da herança de meados da década de 1960, com a Pedagogia Tecnicista, que os professores ensinaram as crianças do recorte temporal realizado por esta pesquisa, apesar das várias mudanças em voga, a partir de meados dos anos de 1980, sobretudo, no ensino da leitura e da escrita, conforme se verificou no Capítulo 1, e meados dos anos de 1990, conforme dados dos Capítulos 2 e 3.

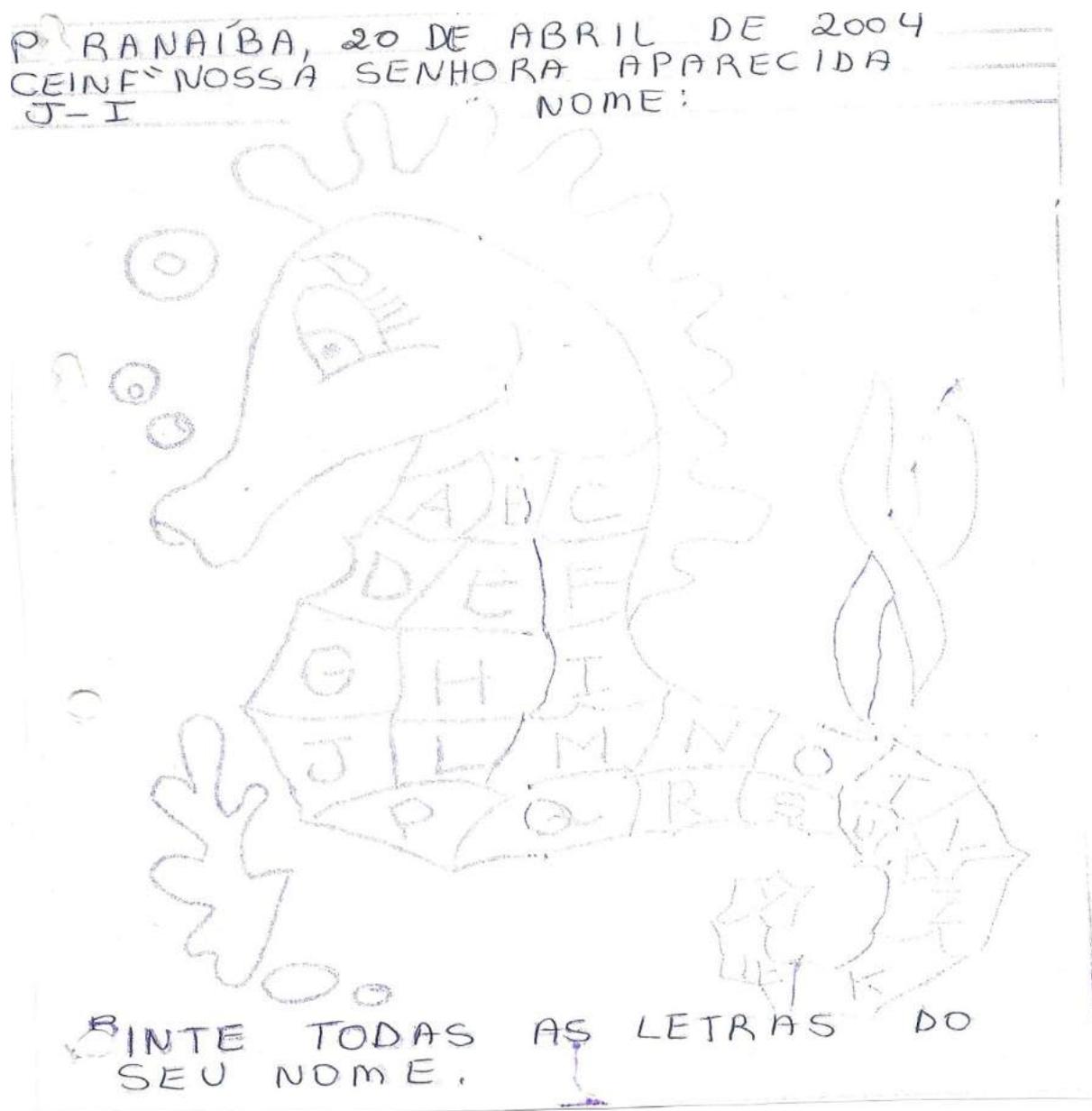
De acordo com Saviani (2010, p. 383): “Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”.

Na compreensão de todo o exposto, faz-se relevante a afirmação de Saviani (2010, p. 383-384), “[...] a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico”.

Com essa afirmação, pode-se concluir que esta Pedagogia propiciou aprendizagens por meio de técnicas, as quais não deixavam professor e aluno ampliarem seu trabalho pedagógico, construindo seres pensantes e ágeis na construção do conhecimento.

Por meio de fontes documentais, foram encontradas várias atividades que fazem reconhecer esse processo tecnicista no ensino dos anos de 1989 a 2006, as quais podem ser visualizadas nos exemplos dados a seguir.

Figura 6 - Pinte as letras de seu nome (2004).



Fonte: Arquivo pessoal da professora Maria Lucia Seraguci

No mês de abril, a criança já deveria saber todo o alfabeto, visto que, essa atividade exigia que se pintassem todas as letras de seu nome. Sendo assim, automaticamente para que isso ocorresse, o alfabeto deveria ter sido todo apresentado e reconhecido pela criança para que conseguisse realizar a atividade da Figura 6.

Figura 7 - Separar as palavras em listas (2001)

Observe o quadro abaixo e leia as palavras:

ABACAXI	-	MACACO	-	CAMELO
UVA	-	MORANGO	-	ELEFANTE
CAVALO	-	PÊRA	-	AMEIXA
LEÃO	-	HIPOPÓTAMO		

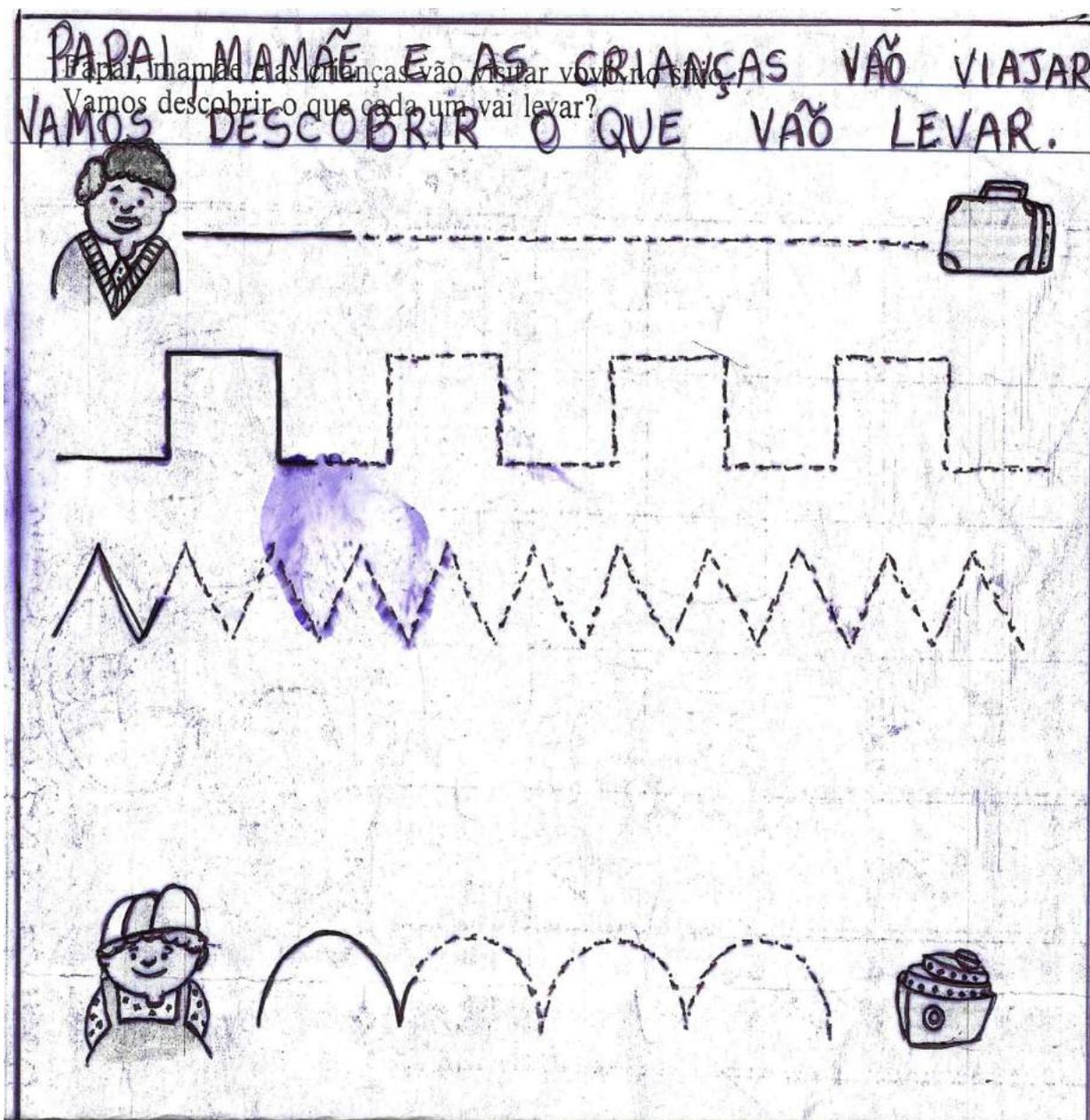
Separe as palavras em 2 listas:

ANIMAIS	FRUTAS
1- _____	7- _____
2- _____	8- _____
3- _____	9- _____
4- _____	10- _____
5- _____	11- _____
6- _____	12- _____

Fonte: Arquivo pessoal da aluna Michele

A Atividade da Figura 7 enfatizava a alfabetização, conforme previa o Processo de autorização nº 13/13592/89, da seguinte maneira: era necessário ensinar e preparar a criança nesta etapa de escolarização para que obtivesse uma eficiente alfabetização no Ensino Fundamental. Deveria então reconhecer o alfabeto, ler e escrever sílabas e palavras ou apenas decodificá-las.

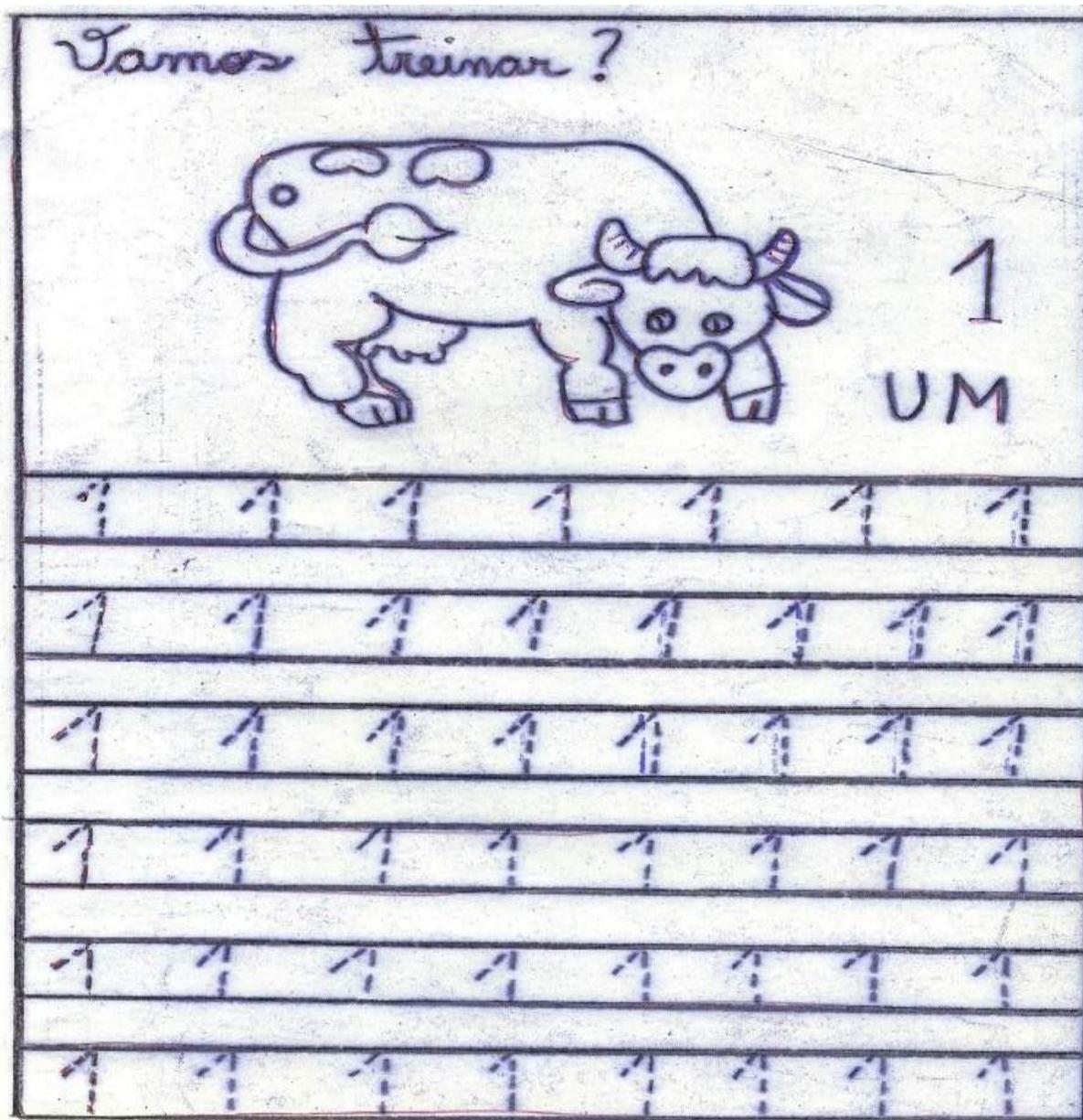
Figura 8 - Cobrir os pontilhados (2001).



Fonte: Arquivo pessoal da aluna Michele

A atividade da Figura 8 foi desenvolvida com o objetivo de priorizar a coordenação motora fina, na fase inicial da alfabetização. Para muitos professores, cópias e exercícios de coordenação motora fina eram um pré-requisito para escrever, ou seja, enfatizava-se o aspecto gráfico da escrita ao invés do aspecto conceitual.

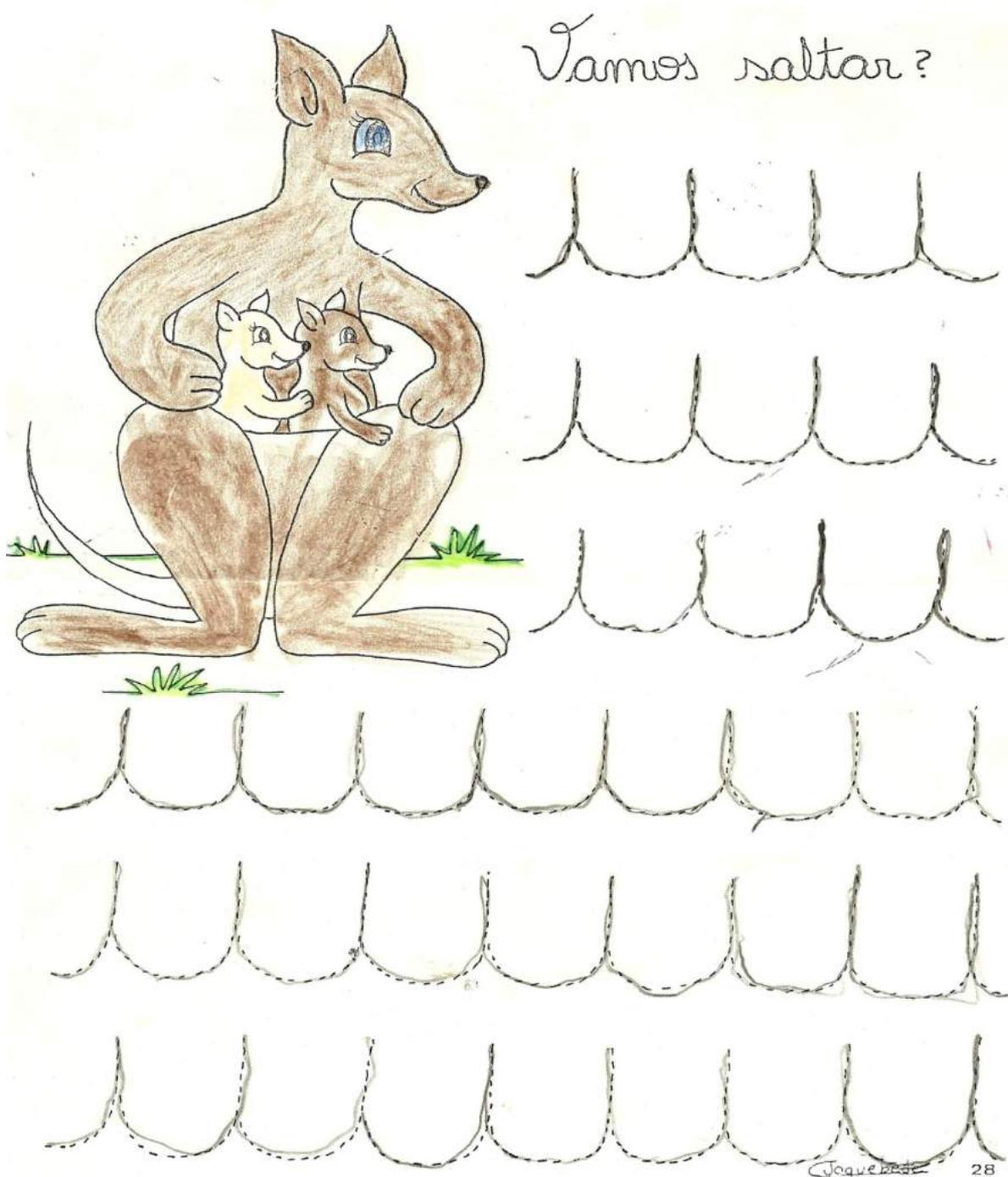
Figura 9 - Cobrir os pontilhados do número 1 e reconhecê-lo (2001).



Fonte: Caixa de atividades da Professora Cíntia.

A atividade da Figura 9 dá ênfase à repetição de numerais, a fim de desenvolver a coordenação motora; memorização do numeral aliando a quantidade de imagens ao número, porém por meio desta atividade não é percebido a reflexão sobre sua base conceitual, só se explorou a coordenação motora fina, sem análise sistematizada do concreto com o abstrato, fazendo com que a criança entendesse na prática o valor representativo dos numerais.

Figura 10 - Cobrir os pontilhados para treino da coordenação motora fina (2005).



Fonte: Arquivo pessoal da aluna Michele

Na atividade da Figura 10, o único objetivo é cobrir os pontilhados, a fim de treinar a coordenação motora fina.

Figura 11 - Treino da coordenação motora e simbolização de data comemorativa (2005).

No título da atividade, está escrito: “Pintarei o desenho e depois colarei bolinhas de papel crepom nos círculos”.



Fonte: Arquivo pessoal da aluna Michele

Percebe-se a importância que a instituição de ensino dava às datas comemorativas⁴¹, pois atividades como estas eram recorrentes nas atividades desta criança. Todavia, não era realizada nenhuma reflexão crítica e histórica acerca das referidas datas, bem como a contextualização social. Como caráter pedagógico, solicitava-se que a criança fizesse bolinhas de papel crepom e colasse, treinando a coordenação motora fina.

⁴¹ Em pesquisa futura, pode-se analisar por que as datas comemorativas eram tão recorrentes nas atividades de professores de Educação Infantil.

Figura 12 - Treino do processo da silabação (2005).

<p>Escreva com atenção!</p> <p>BABABABABADA BA-BA BA-BA</p> <p>ba ba - ba ba - ba ba -</p> <p>BEBE-BE-RE: BE BE-BE-</p> <p>be be - be - be - be - be -</p> <p>BIBLBI-BI- BI- BI-BI-</p> <p>bi bi - bi - bi - bi - bi -</p> <p>BO BO - BO - BO - BO - BO -</p> <p>bo - bo - bo - bo - bo - bo -</p> <p>BU BU - BU - BU - BU - BU -</p> <p>bu bu - bu - bu - bu - bu -</p> <p>BÃO BÃO BÃO-BÃO-BÃO BÃO</p> <p>bão bão - bão - bão - bão -</p>	<p>Ligue a letra nos vogais</p> <p>B A BA</p> <p>E RE</p> <p>I BI</p> <p>O BO</p> <p>U BU</p> <p>ÃO BÃO</p> <p>3</p> <p>b a ba</p> <p>e be</p> <p>i bi</p> <p>o bo</p> <p>u bu</p> <p>ão bão</p> <p>Vamos fazer os vogais?</p> <p>AEIOU - a - e - i - o - u</p>
--	---

Fonte: Arquivo pessoal da aluna Michele

A atividade da Figura 12 dava foco à silabação. Considerava-se melhor ensinar as unidades silábicas, recorrendo a métodos que reforçam o som das letras.

A atividade em questão traz, ainda, palavras fragmentadas (todas iniciam com a letra B), porém sem nenhum significado para as crianças, ficando apenas na silabação.

Uma professora, por meio de entrevista, disse que lia livros de Emília Ferreiro para seu crescimento profissional, e utilizava essa teoria em sua sala:

Trabalhava, mas não era aquela coisa assim, eu não conseguia trabalhar, porque a gente não tinha muito embasamento, por que hoje eu estou mais embasada, eu vejo assim, eu lia, preparava alguma coisa, mas na hora eu conseguia trabalhar aquilo que aprendi, o tradicional. [...] a gente não tinha embasamento, ainda mais no

município que era poucas salas, então não tinha quem acompanhar. (Professora Aparecida Alves)

Com isso citou uma atividade que realizava com as crianças a fim de aprenderem o alfabeto:

Eu fiz um cartaz, que era um sol, uma lua, então eu contava história e usava esse cartaz com fantoches. Nele havia uma casa, que quando eu apresentava as letras, era nessa casa. Tipo: Eu ia contando a história, que vinha andando de longe, então aparecia a letra. Então nesse momento, já tinha atividades para eles fazerem de recorte com crepom, fazer colagem nas letras. Então a sequência sempre foi essa no cartaz: tinha uma casa e contava a história e fim. Com isso ia passando todas as letras. Aí já trabalhava com eles e começava o pontilhado, quando eles entendiam, passava para outra letra. (Professora Aparecida Alves)

Verifica-se, portanto, que mesmo que estivesse contando história, ficava apenas na técnica da repetição, de treinamento da coordenação motora fina, por meio das atividades realizadas com as crianças.

Faz-se necessário e relevante observar-se que por meio da Ata nº 023, redigida no Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene e Souza – Pólo”, e que se encontra no Livro Ata na secretaria desta instituição, no ano de 2006, a Coordenadora Pedagógica Cristhiane, solicitou que todas as professoras trabalhassem com leitura todos os dias, isto para que: “[...] as crianças aprendam a conviver com a leitura”. E podem-se verificar os frutos desse incentivo por meio da Fotografia 3:

Fotografia 3 - Crianças lendo livros (2006).



Fonte: Arquivo do Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene Souza”.

Pela Fotografia 3 percebem-se crianças sentadas no pátio, lendo. Esta prática propicia o processo de letramento, pois a partir do momento que o professor estimula o convívio com as práticas sociais, está automaticamente produzindo e reproduzindo formas de letramento na instituição escolar, oferecendo e retirando das crianças seus conhecimentos prévios, que trazem de casa ou do convívio social, e sistematizando-os de modo lúdico, uma vez que as crianças estão ao ar livre com o livro nas mãos, interessadas pela leitura. As professoras estão circulando por entre a roda e nos muros estão reproduzidas algumas parlendas.

Pode ser considerada uma atividade de letramento, pois segundo Magda Soares (2010), o letramento “[...] é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2010, p. 44), e esta atividade está representada no exposto.

Pode-se perceber que as crianças já estavam sendo inseridas no letramento, por meio da leitura de literatura infantil e por meio das parlendas escritas nos muros, sendo que, mesmo sem saberem ler, já estavam tendo despertado o gosto pela leitura, primeiro por meio da leitura de imagens e, também, tendo as professoras como leitoras das parlendas.

Por meio da análise das atividades apresentadas, pode-se verificar que os professores se embasavam na metodologia tecnicista ao trabalhar com as crianças, e que alguns, ao longo do tempo foram internalizando práticas diferenciadas de ensinar às crianças, priorizando a função social da leitura e da escrita para a vida de seus alunos, enfatizando técnicas do letramento e que alguns professores também utilizavam atividades aprendidas no curso PROFA, como exposto no subitem 4.2.3

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tive como objetivo geral: contribuir para a produção de uma história da alfabetização e do letramento na Educação Infantil da rede municipal de Paranaíba de 1989 a 2006 e como objetivos específicos: compreender os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil; reconhecer a formação dos profissionais, seus pressupostos e suas práticas; realizar levantamento dos materiais utilizados nesse processo; analisar os métodos de ensino e os resultados da aprendizagem. Para isso, mediante pesquisa histórica, procedi a localização de fontes documentais para que a pesquisa fosse realizada. Dos documentos selecionados, elegi: atas, decretos, leis, termos de autorização de Educação Pré-Escolar em escolas municipais, listagem de conteúdos, cadernos de planos de aula, fotografias, atividades utilizadas pelos professores, entrevistas com uma diretora de creche, oito professoras atuais e três que não exercem mais a função de professora na Educação Infantil, uma secretária de escolas e uma de creche, uma funcionária da Secretaria de Educação, uma formadora do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN).

No que se refere ao ensino da leitura e da escrita, percebi que o processo de escolarização de crianças no Brasil começou por moldes vindos da Alemanha, os chamados jardins-de-infância, para crianças maiores de dois anos e as creches para crianças menores de dois anos. Essas etapas não eram obrigatórias, tendo caráter assistencialista, embora os jardins-de-infância ou escolas maternas tivessem atendimento pedagógico e fossem destinados aos pobres. Sendo que em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), todas as crianças menores de seis anos de idade passaram a ocupar lugar de sujeitos de direito, sendo cuidadas e educadas e não mais tendo preferência apenas as crianças de mães que trabalhavam fora de casa. Com isso, deu-se a nomenclatura de Educação Infantil, com divisões por faixa etária, nas quais as crianças de zero a três anos pertenceriam à creche e aquelas de três a seis anos pertenceriam à pré-escola. Com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, em 2006, a Educação Infantil passou a atender somente as crianças de zero a cinco anos de idade. E devido à necessidade de atendimento pedagógico unificado a todas as crianças do país, deu-se a necessidade de um currículo único para esta etapa da Educação Básica, imposto pela LDB, sendo conhecido como **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN)**, 1998, o qual priorizava o cuidar e o educar indissociável, visando ao pleno desenvolvimento das crianças.

Segundo esse documento, os professores deveriam propiciar meios para que as crianças sentissem interesse pela leitura e pela escrita.

Já no estado de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, foram criados Projetos para atenderem às crianças menores de seis anos de idade, sendo eles: **O Casa-Escola Infantil do Bom Senso** (1970), o qual atendia crianças pobres e propiciava ambiente físico adaptado às necessidades e aos tamanhos das crianças e materiais para seu desenvolvimento. Nesse Projeto havia professoras que alfabetizavam as crianças e outras que priorizavam que tivessem independência e capacidade de escolher do quê e com o quê iriam brincar. Com a divisão do estado de Mato Grosso, em 1977, o estado de Mato Grosso do Sul implantou o **Programa de Atendimento ao pré-escolar (PROAPE)** – 1980, sendo que por meio desse Projeto, eram atendidas as crianças de quatro a seis anos de idade. Utilizavam-se prédios ociosos da comunidade, materiais de sucatas e as mães ajudavam na limpeza dos prédios. Dessa forma, o Programa pôde ser ampliado, aumentando o número de vagas, pois tinha um custo baixo. Os professores deveriam ser criativos, repassar noções de higiene pessoal, trabalhar com jogos, músicas, teatros etc. O cantar e o brincar eram priorizados, a fim de que as crianças realizassem atividades ligadas à linguagem e ao controle motor, que seriam necessários à futura alfabetização. O Projeto teve fim, pois, como eram as mães das crianças que ajudavam na limpeza, sem salários, estas foram se evadindo e levando consigo os filhos, e como para cada professor havia um número muito elevado de alunos, o governo reduziu o número de matrículas, não deixando que o PROAPE se extinguisse, ele foi se extinguindo aos poucos e com isso em 1983 foi instalado o **Programa de Educação pré-escolar (PROAPRE)** -1983. Esse Programa necessitou de dar capacitação aos professores para trabalharem com a nova metodologia, na qual o aluno se desenvolveria globalmente em seus aspectos cognitivo, afetivo e perceptivo-motor, e dessa forma, o professor não precisaria se preocupar em alfabetizar, pois se a criança desenvolvesse esses aspectos estaria pronta para a futura alfabetização no Ensino Fundamental. Já em 1989, devido à promulgação da Constituição Feral de 1988, tornaram-se necessárias novas propostas para a Pré-Escola, a fim de garantir uma educação de qualidade, obrigatória e gratuita às crianças de zero a seis anos de idade. Devido a essas circunstâncias foram promulgadas no Estado de MS, em 1989, as **Diretrizes gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau**. Nessa proposta o professor tinha autonomia para dar sua opinião quanto aos conteúdos e metodologias a serem trabalhados com as crianças. Ao professor caberia propiciar atividades lúdicas, concretas, as quais tivessem um significado para as crianças, pois estas já traziam conhecimentos pré adquiridos,

sendo que deveriam ser valorizados e aproveitados pelos professores, e assim, as crianças saberiam interagir com os desafios das séries seguintes. A escola deixou de ser apenas de apoio às mães que trabalhavam fora, fazendo com que as crianças se tornassem críticas e participativas e para que isso ocorresse, deveria ser desenvolvido os aspectos cognitivo, afetivo, social e perceptivo-motor. Naquela época, a Pré-Escola foi considerada um ambiente alfabetizador, no qual a criança pudesse compreender as funções sociais da leitura e da escrita. Essas propostas foram substituídas por uma nova proposta de Educação em 1992, as **Diretrizes Curriculares**. Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul. Essa diretriz previa que o professor não deveria ensinar, mas ajudar o aluno a aprender, propiciando um ambiente acolhedor e estimulador, no qual estaria respeitando as diferenças individuais das crianças, pois estando em contato com outras crianças, socializariam e cooperariam entre si, construindo seus trabalhos e seu aprendizado de maneira lúdica e prazerosa. Este foi o último documento do estado no período compreendido por este estudo, sendo que em 1998, foi publicado o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, a fim de nacionalizar o ensino à Educação Infantil no Brasil.

No que se refere ao processo de alfabetização e de letramento, verifiquei que o ensino da leitura e da escrita passou por várias mudanças até alcançar o processo do alfabetizar/letrando, sendo que, perpassou pelo método analítico, pelo sintético e pelo analítico-sintético. Com a criação do Ciclo Básico e ser essa a etapa que mais se concentrava crianças que fracassavam na escolarização, foi adotado por pesquisadores alguns modelos para explicar os problemas da alfabetização, sendo eles: construtivismo, interacionismo e letramento. Com isso, faz-se compreender que alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever e o letramento é quando o indivíduo se envolve com a leitura e a escrita nas práticas sociais. Assim, alfabetizar/letrando é dar-se à criança a oportunidade de reconhecer o valor social da leitura e da escrita para sua vida e compreende o ler e o escrever por meio dos mais variados gêneros textuais.

Com relação a Paranaíba/MS, a Educação Infantil na rede municipal de ensino, teve início no ano de 1989, nas creches e escolas, sendo priorizado primeiramente o cuidar às crianças menores de três anos e a pré-alfabetização às crianças que frequentavam o Pré-Escolar, sendo que essa pré-alfabetização priorizava a leitura e a escrita. Os prédios em que funcionavam as creches eram alugados, com estruturas muitas vezes bem precárias, pois por se tratarem de prédios alugados e cedidos à Prefeitura, estas deveriam se adequar aos ambientes impostos a ela, sendo que, em 1993 foi construído um prédio próprio da Prefeitura

Municipal para funcionar uma creche, com estrutura já adequada às crianças ali atendidas. Já as escolas funcionavam em prédios próprios, com especificidades voltadas às crianças daquela faixa etária, e também eram atendidas crianças do Pré-Escolar em salas cedidas pelas escolas estaduais. Nesses locais, no ano de 1989, funcionava apenas o Pré-Escolar e já em meados de 1990, começou a funcionar o Jardim I e o Jardim II, apenas priorizando a escolarização. Os profissionais que atuavam com as crianças no ano de 1989 possuíam apenas o Magistério e aos poucos foram cursando Pedagogia, realizando cursos de capacitação para aperfeiçoar suas práticas pedagógicas a fim de atender as crianças de zero a seis anos de idade. Quando o Pré-Escolar e as creches iniciaram suas atividades havia pouca demanda de crianças e aos poucos, pelas mães necessitarem de um local para deixarem seus filhos para trabalharem, esse número foi aumentando, sendo que somente em 2001, a Educação Infantil passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação da rede municipal e com isso o direito de ser cuidada e educada passou a ser das crianças e não mais assistencialismo, apenas para atender àquelas mães que trabalhavam fora de casa.

Os professores de Paranaíba começaram a alfabetizar as crianças, por meio de cartilhas, coleções de livros, atividades rodadas em mimeografo, treino motor etc, sendo que, ao delong do tempo passaram a compreender o processo do ensino da leitura e da escrita por meio de práticas sociais pelas quais os alunos se envolviam. Isso foi possível por meio de capacitações como o **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)** e os **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN)**, com os quais puderam perceber os processos do ensino da leitura e da escrita por meio de variados gêneros textuais. Mas muitos professores, por terem concepções antigas da alfabetização, arraigadas ao seu modo de ensinar, permaneceram apenas alfabetizando as crianças ou ainda as preparando para a alfabetização, no chamado período preparatório.

O processo de alfabetização/letramento na Educação Infantil é importante, pois faz com que a criança compreenda por meio das práticas sociais o valor da leitura e da escrita para sua vida, a fim de que confiem que podem e querem participar do mundo da leitura e da escrita. Assim, não ficará somente na aprendizagem de técnicas ou habilidades para aprender a ler e a escrever, que é a alfabetização. Aos profissionais da Educação Infantil torna-se prazeroso ensinar as crianças por meio dessas práticas vivenciadas em sua vida do que apenas treino motor para aprender letras e palavras, pelo quê não sentem interesse. No que tange à área da educação, o ensino da leitura e da escrita por meio da alfabetização/letramento torna-se uma premissa indispensável e que deve ser utilizada a fim de garantir uma Educação

Infantil que compreenda os valores da leitura e da escrita por meio de práticas sociais vivenciadas no dia a dia da criança.

Outros temas podem ser aprofundados em trabalhos futuros, que estão ao longo desse texto, apenas apontados, abordando a Rede Municipal de Educação, a Rede Particular e possíveis entidades filantrópicas, como: analisar os demais documentos dos RCN, estudo das coleções utilizadas pelos professores, dos livros didáticos oferecidos pela Escola Municipal “Major Francisco Faustino Dias” e por que o uso de atividades com datas comemorativas era tão recorrente na Educação Infantil. O que busquei fazer, no entanto, foi uma pesquisa que trouxe explicações de conceitos, práticas, métodos, materiais e pressupostos voltados para a Educação Infantil, com os quais pude perceber a constituição dessa modalidade de ensino no Brasil, em Mato Grosso do Sul e em Paranaíba, mais especificadamente. Pude perceber o quanto essa modalidade de ensino veio se desenvolvendo no que tange ao ensinar a leitura e a escrita às crianças de zero a seis anos de idade tendo como premissa, hoje, o alfabetizar/letrando. Para mim, foi sem dúvida, valiosíssima, pois pude compreender toda a constituição do ensino da leitura e da escrita, para então compreender como e por quê os professores da Educação Infantil ensinam as crianças, sendo que, em 1989, enfatizavam apenas a alfabetização e em meados dos anos 2000, muitos passaram a priorizar o ensino da leitura e da escrita por meio das práticas sociais, fazendo com que a aprendizagem fosse significativa para a faixa etária dos zero aos seis anos de idade, enfocando o alfabetizar/letrando.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cleber Consoni. **A educação infantil brasileira: concepções psicológicas sobre infância e sua educação e interesses político-econômicos.** Assis. UNESP, 2005. 236 p.

ABRAMOVAY, Mirian ; KRAMER, Sonia. **Alfabetização na Pré-Escola: exigência ou necessidade.** Caderno de Pesquisa, São Paulo (52), p. 103-107, fev.1985.

BICCAS, Maurilane de S.; FREITAS, Marcos C. de. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da história da educação brasileira; v.3)

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Alfabetização: Refletindo sobre o que a criança pensa a respeito de ler e escrever. **Revista do Professor/84.** Out. a Dez., 2005. Ano XXI. Disponível em: <<http://www.revistadoprofessor.com.br/system/biblioteca/materiais/alfab.pdf>>. acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168p. (Série Legislação Brasileira)

_____. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LEI N°.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília: MEC/CEB, 2010.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças como Agentes do processo de Alfabetização do Século XIX E Início do XX. In: Monarcha, Carlos. (Org.) **Educação da Infância Brasileira: 1875-1983.** Campinas – SP: Editores Associados, 2001.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os Espaços Escolares no Processo de Institucionalização da Escola Primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, n.14, p. 19-34, mai./jun./jul./ago., 2000.

_____. **Dos pardieiros aos Palácios:** cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UFP, 2000a.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação,** n.1, p. 09-43, 2001.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. O Jardim-de-Infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: Monarcha, Carlos.(Org.) **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas - SP: Editora Autores Associados, 2001.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Educando a infância brasileira. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira& Filho; Luciano Mendes de Faria; Veiga, Cynthia Greive (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (1 reimp., 608p. Coleção Historial, 6.)

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola, v.3.)

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. 13ª impressão. São Paulo: Ática, 2008.

LOURENÇO FILHO, M. B. Aspectos da educação pré-primária. **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro, p. 79-93, 1959.

LUCAS, M. A.O. F et al. Narração de histórias: um evento de letramento. In: CHAVES, M. et al. (Org.) **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas**. Maringá: Eduem, p. 99-110. 2011.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: Freitas, Marcos Cezar de. (Org.) **História social da infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MATO GROSSO. Coleção de leis e decretos. **Decreto 533**. 1910. Arquivo Público de Mato Grosso.

MATO GROSSO DO SUL. **Diretrizes Gerais para o Ensino de Pré-Escolar e de 1º Grau**. Campo Grande, MS, Secretaria de Estado de Educação, p. 07-26. 1989.

_____. **Diretrizes Curriculares. Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, Secretaria de Estado de Educação: p.07-35. 1992.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MERISSE, Antonio. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **Revista História da Educação**, Pelotas, p. 69-77, out. 1999.

_____. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo / 1876-1994)**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais? In: Scholze, Lia; Kösing, Tânia M. K. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INAF), 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; NUNES, Clarice. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPED**, n.5, set.1993. p. 7-64.

ROSA, Mariete Félix; SILVA, Anamaria Santana da. As origens da Educação Infantil nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul. In: Monarcha, Carlos. (Org.) **Educação da Infância brasileira: 1875-1983**. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2001.

SCHOLZE, Lia. **Letramento e Desenvolvimento Nacional**. Brasília: MEC: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INAF), 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP. Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação).

SANTOS, Elton Castro Rodrigues; Sá, Elizabeth Figueiredo. **Educação Infantil em Mato Grosso (1920-1945)**. Anpuh, São Paulo, p.1-11, jul.2011.

SCARPA, Regina. Alfabetizar na Educação Infantil. Pode? **Revista Nova Escola**. Ed. 189. Fev.2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/alfabetizar-educacao-infantil-pode-422868.shtml>>. acesso em: 15 jan. 2013

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: Ribeiro, Vera Masagão. **Letramento no Brasil: reflexões do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003

_____. **Alfabetização e letramento**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio Educação Infantil** – Ano VII; nº20. Jul/Out. 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Revista Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), São Paulo-SP, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999

YAMIN, G. A. **A evolução do atendimento pré-escolar do Estado de Mato Grosso do Sul a partir de uma análise do histórico das propostas governamentais**. 2001. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001. **Fontes Documentais**

FONTES DOCUMENTAIS MUNICIPAIS

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARANAÍBA. **Planejamento**, Secretaria de Ação Comunitária. Estado de Mato Grosso do Sul,, s.d, s.p.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei n. 807**, 15 abr. 1993.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 252**, 15 out. 1971.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 1773**, 09 ago. 1998.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 2.035**, 29 mar. 2001.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 2.037**, 29 mar. 2001.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 2.138**, 24 jun. 2002.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 2.387**, 15 fev. 2005.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 2.509**, 03 out. 2006.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 116**, 27 abr. 2010.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n. 001/2007**, 08 jan. 2007.

FONTES DOCUMENTAIS ESTADUAIS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.
Coordenadoria Geral de Educação. **Diretrizes gerais para o ensino de pré-escolar e primeiro grau**. Campo Grande: 1989. p. 13 a 26.

_____. Coordenadoria Geral de Apoio Técnico-Administrativo. **Diretrizes Curriculares. Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: 1992. p. 10 a 26.

Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. **Formação Continuada em Língua Portuguesa para Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. SED/ 2001.

Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. **Autorização de funcionamento da Educação Infantil**, Deliberação CEE/MS n. 6818, 12 dez. 2002.

Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. **Autorização de funcionamento da Educação Infantil**, Processo n. 29/056900/02.

Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. **Autorização de funcionamento da Educação Infantil**, Parecer n. 151/05, Processo n. 29/107083/04.

Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. **Autorização de funcionamento da Educação Infantil**, Parecer n. 088/2007, Processo n. 29/064130/2006.

Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. **Autorização de funcionamento da Educação Infantil**, Parecer n. 077/2007, Processo n. 29/064131/2006.

Secretaria de Estado de Educação. **Processo de Autorização n. 13/13592/89**. Estado de Mato Grosso do Sul. 1989.

Secretaria de Estado de Educação. **Processo de Autorização n. 13/018750/92**. Estado de Mato Grosso do Sul. 1992.

Secretaria de Estado de Educação. **Processo de Autorização n. 13/023454/93**. Estado de Mato Grosso do Sul. 1993.

Secretaria de Estado de Educação. **Processo de Autorização n. 13/039973/98**. Estado de Mato Grosso do Sul. 1998.

Secretaria de Estado de Educação. **Processo de Autorização n. 29/088103/2003**. Estado de Mato Grosso do Sul. 2003.

FONTE DOCUMENTAL NACIONAL

Presidência da República. **Lei nº 11.274**. 2006.

FONTES DOCUMENTAIS VARIADAS

Anos 2000

- Ata nº 023 do Ceinf “Dona Marlene Maria de Sene Souza – Pólo” – Incentivo à Leitura, 2005.

- Caderno de Plano de Aula – Professora Georgea S. P. Veiga de Mello – Escola Major, Turma Jardim II, Ano: 2000.

- Caderno de plano de aula – Professora Maria Lúcia Seraguci – Ceinf “Nossa Senhora Aparecida, Ano:2001.

- Caderno de Plano de Aula – Professora Nadyr – Ceinf “Nossa Senhora Aparecida”, Turma – Berçário, Ano: 2006.

- Caixa de Atividades Variadas da Professora Cíntia Valim de Mello do Jardim III (Usadas durante os anos 2005 a 2011).

- Carta informativa: Quem foi Antônio Mendes de Souza? Ano: 1989.

- Diários de Classe – Ceinf “Dona Marlene Maria de Sene Souza” e extensões – Dos anos 2001 a 2006, do Berçário ao Jardim III.

- Diários de classe – Escola Municipal “Major Francisco Faustino Dias” e Escola Municipal “Profº Ignácio José da Silva”.

- Listagem de Conteúdos do Berçário ao Jardim III. Anos 2005 a 2007.

-Portfólio da Professora Georgea S. P. Veiga – Anos 2001 – 2002- 2003 – 2004.
Constam fotos de teatros realizados pelas crianças e professoras , reportagens sobre capacitações e apresentações realizadas nos Ceinf's e na Prefeitura etc.

-Portfólio da Professora Rosimeire Calente, com atividades de Linguagem Oral e Escrita, Raciocínio Lógico Matemático, Natureza e Sociedade, Arte e Movimento, referente à capacitação do PROFA, do ano de 2005.

-Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil “Antônia Mainardi Ovídio”,2012.

- Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Infantil “Dona Marlene Maria de Sene Souza – Pólo”, 2012

- Planejamento do Berçário ao Jardim e Pré da Secretaria de Ação Comunitária, sem ano.

ACERVOS

Documentos do arquivo dos Centros de Educação Infantil de Paranaíba/MS.

Documentos do arquivo das Escolas Municipais de Paranaíba/MS.

Documentos do arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba/MS.

INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

Biblioteca da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba/MS.

Biblioteca da Escola Municipal “Major Francisco Faustino Dias”.

SITES CONSULTADOS

www.google.com.br

www.scielo.com.br

www.capes.com.br

www.revistanovaescola.com.br

www.revistadoprofessor.com.br

www.estantevirtual.com.br

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas realizadas

ENTREVISTAS COM AS MONITORAS – 1989 A 2006

- 1-)Qual o seu nome completo?
 - 2-)Qual o CEINF em que atua?
 - 3-)Qual o seu nível de escolaridade?
 - 4-)Qual o seu estado civil? Você tem filhos?
 - 5-) Em que ano entrou na prefeitura?
 - 6-)Como se efetuou sua admissão? Houve testes? Provas? Entrevistas? Com quem?
 - 7-)O que era exigido para a admissão para o cargo?
 - 8-)Precisava ter algum conhecimento com criança?
 - 9-)Isso era questionado em algum momento na entrevista, prova etc...?
 - 10-)Por que buscou por este trabalho?
 - 11-)O que esperava dele? Atendeu inicialmente suas expectativas ao entrar no serviço?
 - 12-)Qual era sua função quando ingressou na creche? Como desenvolvia seu trabalho? Era você que escolhia as funções que iria desempenhar ou já eram determinadas?
 - 13-)Havia hierarquia dentro da instituição?
 - 14-)Qual era a sua concepção de criança nessa época?
 - 15-)Você concorda com essa visão de criança hoje?
 - 16-)Como se desenvolvia a sua rotina com as crianças? Era feita a organização dos dias da semana? Quais as atividades que você desenvolvia com elas? (Tipos de brincadeiras, horários do sono, o que mais...)
 - 17-)O que procurava estimular nas crianças? Havia algum curso para realizar essas atividades? Como eram?
- OBS:Estimular para observar se contavam historinhas, liam livros, perguntar de qual forma, para ver se as crianças já eram estimuladas à leitura.
- 18-)Como era a mobília da creche? (armário, cadeirinhas, mesinhas, existia parque?) Se não, você acha que fazia falta? Por quê?
 - 19-)Em 2001 a Secretaria de Educação passa a se responsabilizar pelas creches em Paranaíba, pensando assim as professoras estão divididas por uma nova faixa etária e as crianças em Berçário, Maternal, Jardim I, Jardim II e Jardim III. De que forma você contribuiu no

processo de ajuda da professora no Ceinf no cuidar e educar das crianças na sala de aula e fora dela?

20-)O que é ser um profissional de Educação Infantil para você?

ENTREVISTA DAS PROFESSORAS – 1989 A 2006

1-)Qual o seu nome completo?

2-)Qual sua formação? Tem alguma especialização?

3-)Onde e quando começou sua carreira de professora?

4-)Com quais turmas você trabalhava? Em qual período? Qual a faixa etária? Como era a divisão de faixa etária na instituição?

5-)Como era a instituição que você trabalhava?(infra-estrutura, salas, pátio, quantidade de alunos, outras turmas, tempo de aula, quantidade de alunos na instituição, outros profissionais administrativos, outros professores etc.)

6-)Como era sua rotina na instituição? (Desde o momento da chegada até o término da aula)

7-)Em quais subsídios se embasava para preparar as atividades de rotina?

8-)Havia listagem de conteúdos a serem seguidos dados à voz pela Assistência Social? Se não tinha, como prepara as aulas?

9-)Como você se planejava para trabalhar com as crianças? Baseado em quê? Aprendeu na faculdade? Fazia cursos de capacitação?

10-)De que forma priorizava as necessidades das crianças daquela faixa etária que estavam com você naquele ano?

11-)O que mais era priorizado por você para o aprendizado de sua turma? De que forma fazia? (Verificar se irá falar da alfabetização e do letramento)

12-)Você dispunha de materiais didáticos para trabalhar com as crianças? Quais? Lia livros? Fazia teatrinhos? Contava historinhas? Se não realizava essas técnicas, perguntar o porquê.

13-)Até o final do ano de 2000 as crianças de a 6 anos eram de responsabilidade da Assistência Social, no ano de 2001 a Secretaria de Educação passa a se responsabilizar pela Educação Infantil, primeira Etapa da Educação Básica, a qual passou-se a chamar-se de Centros de Educação Infantil (CEINF's).

O que muda com relação a partir desse momento? Quantidade de alunos por turma? Profissionais administrativos, professores, tempo de aula, tempo de permanência das crianças no Ceinf. (Reviver as memórias) Diretora e coordenadora, hora atividade (total de horas).

14-)Você mudou o seu lugar de trabalho? Para qual? As estruturas são as mesmas? Fale-me um pouco. (Funcionários, estrutura física, quantidade de professoras e alunos, havia diretora e coordenadora, como era o cotidiano?)

15-)Você recebeu alguma listagem de conteúdos a serem seguidas para trabalhar com as crianças vinda da Secretaria de Educação ou era feita por vocês no Ceinf?

16-)Contemplava os requisitos básicos a serem trabalhados com a criança? De que forma?

17-)Você passou a receber materiais pedagógicos para trabalhar com sua sala?Se não recebeu, sabe por quê?

18-)Você fazia investimentos pessoais para seu crescimento profissional? (Ex:cursos, especializações etc, quais?)

19-)Usava algum tipo de cartilha, livro didático, apostila em sua aula? Se usava, qual era o nome?

20-)Qual era o método de ensino que usava com suas crianças durante as aulas? Fala um pouquinho. Por ex: Uma aula de português na qual iria usar o nome, como fazia? Obs: Verificar se cantava, brincava (letramento), ou apenas trabalhavam atividades soltas sem nenhuma função (alfabetização pura).

21-)Tinha o hábito de ler livrinhos, contar historinhas, dramatizar utilizando as crianças como personagens? De que forma fazia o processo da leitura em sua sala? Se na fazia, por quê?

22-)Qual o sentido da alfabetização na Educação Infantil?

23-)Qual o sentido do Letramento?

24-)Fale sobre a importância de ser um profissional da Educação Infantil.

APÊNDICE B - Autorização para uso de imagem, áudio e dados pessoais e biográficos

Autorização para uso de imagem, áudio e dados pessoais e biográficos

Autorizo a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a utilização, a divulgação e a reprodução de imagens, áudio e dados pessoais e biográficos por mim relatados, incluindo todo e qualquer material gravado, objetos e documentos por mim apresentados, para a realização e a divulgação de pesquisas em andamento e futuras que houverem relacionadas à história da Educação Infantil em Paranaíba/MS.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações citadas em mídia impressa (livros, catálogos, jornais, revistas, entre outros); mídia eletrônica (internet); e demais meios de comunicação (TV, cinema e rádio); bem como em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos.

Nome: _____
RG: _____
CPF: _____
Endereço: _____
Cidade: _____ Estado: _____
Telefone: _____

Paranaíba, _____ de _____ de 2012.

ANEXO(S)

ANEXO A – Contrato de cessão de Uso de Terreno Urbano Particular e o Projeto Arquitetônico da Creche Irmã Dulce.

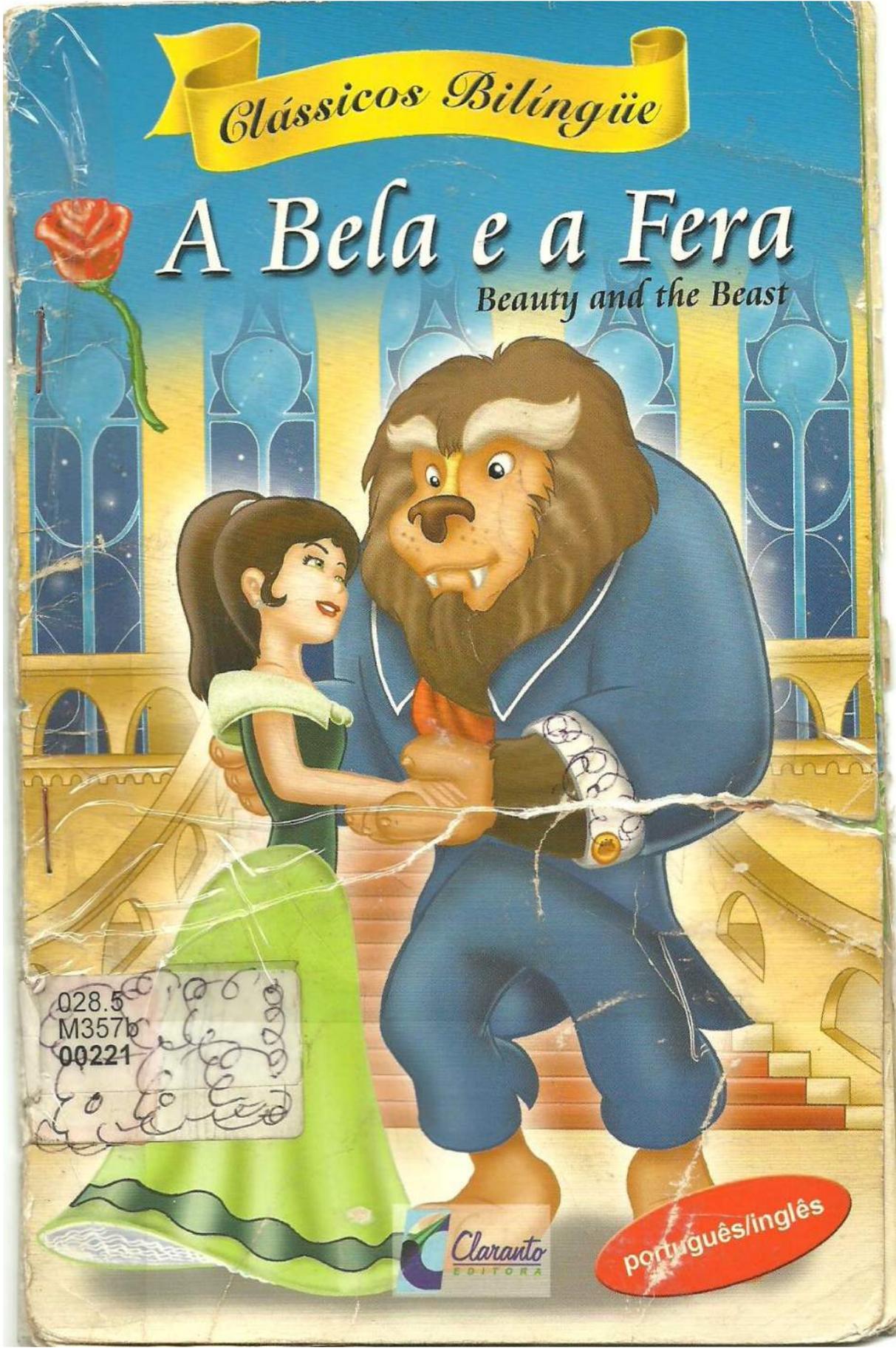
ANEXO B – Planejamento do Jardim e Pré, elaborado pela Secretaria de Ação Comunitária, utilizado nas creches.

ANEXO C – Planejamento Anual referentes aos anos 1989 a 2000. Utilizado nas Escolas Municipais.

ANEXO D – Listagem de Planejamento Anual atualizada pela coordenação e professores das Escolas Municipais.

ANEXO E – Listagem de conteúdos atualizada pela Secretaria de Educação – Ano 2005.

ANEXO F – Capas de Livros Clássicos/ Literatura Infantil e Não Clássicos/ Literatura Moralizante.



Clássicos Bilingüe

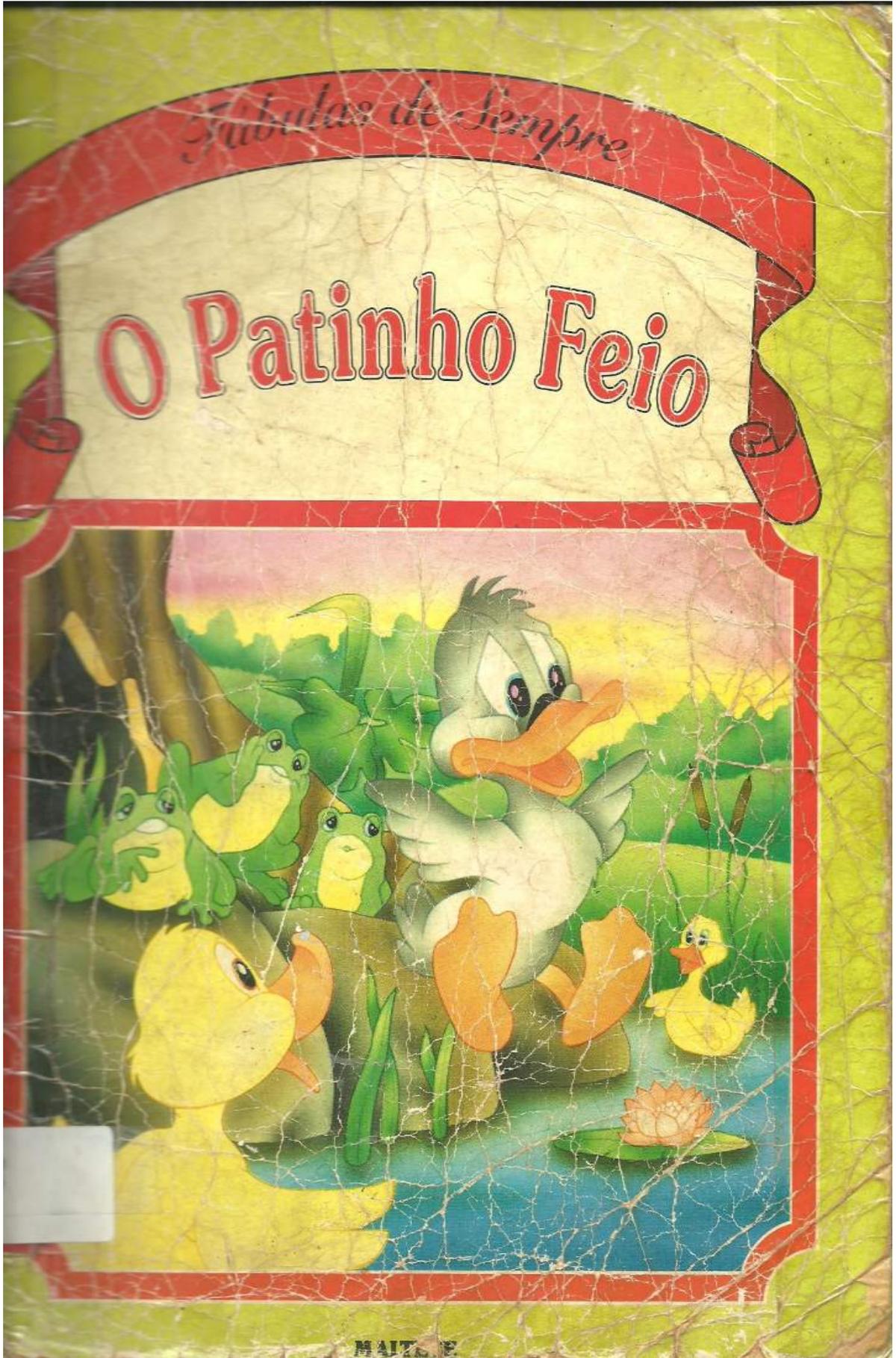
A Bela e a Fera

Beauty and the Beast

028.5
M357b
00221

Claranto
EDITORA

português/inglês



Clássicos Bilingüe



Branca de Neve e os Sete Anões

Snow White and the seven dwarfs



028.5
M357b
00357

Clarauto
EDITOR

português/inglês

Antoine Galland

Simbad, o Marujo



*Aventuras
Clássicas*



NO PAÍS DA FELICIDADE

OS MÚSICOS DE BRÊMEN



028.5
D343m
00698


EDELBRA

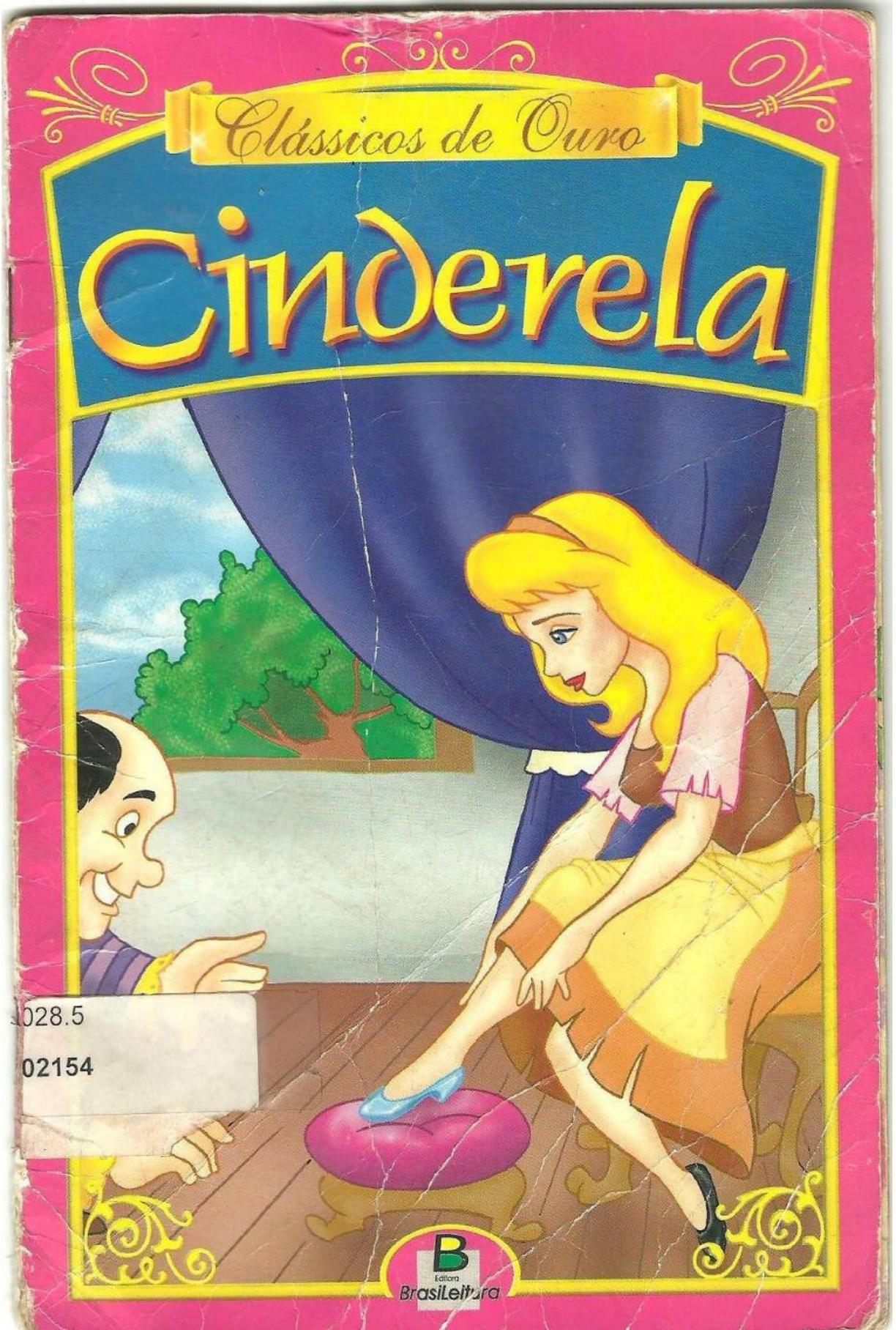
PARAÍSO DA CRIANÇA IV

A GALINHA RUIVA



028.5
D343g
00732

EDELBRA



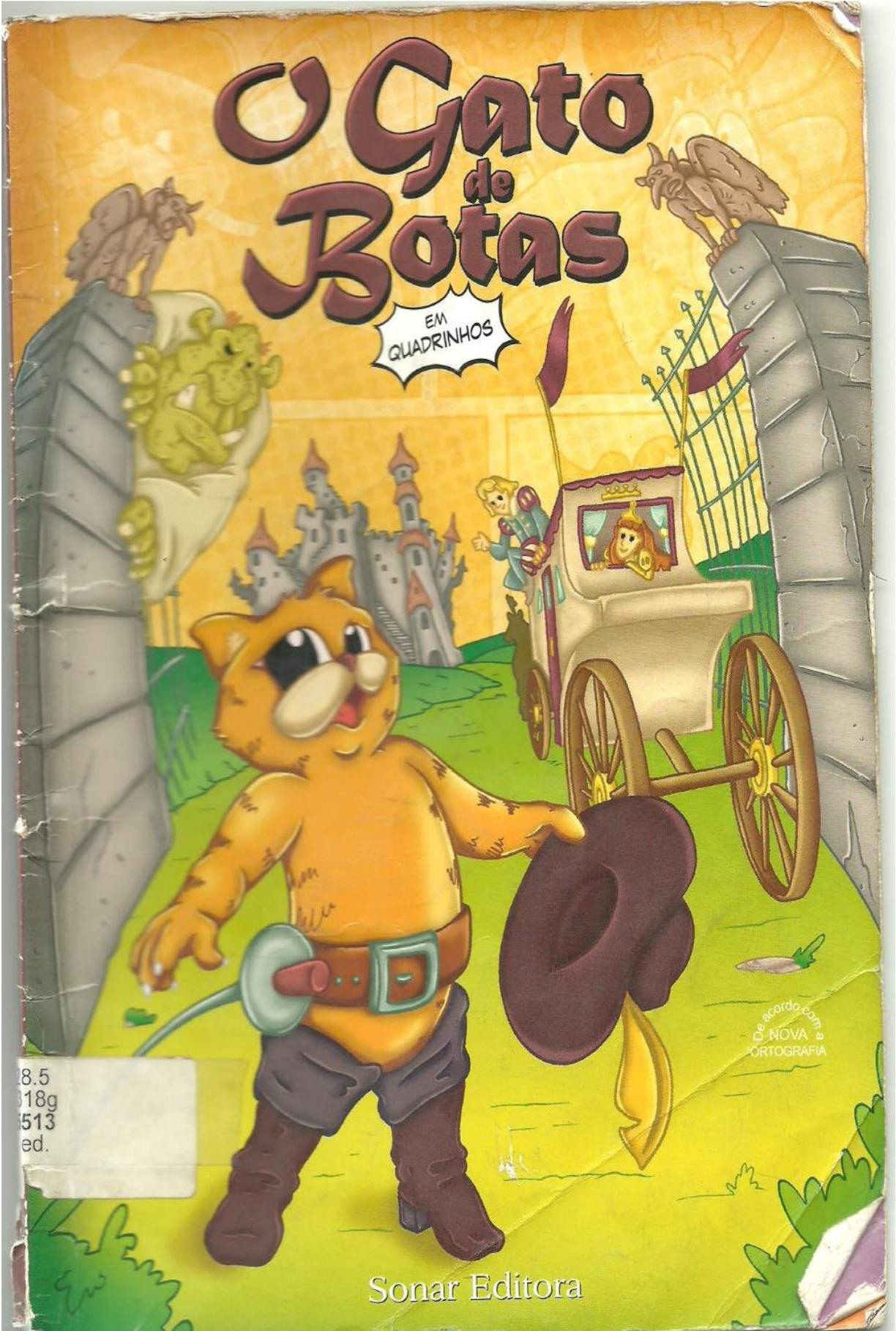
028.5
02154

B
Editora
Brasileira

OS TRÊS PORQUINHOS



028.5
M188t
01969



O Gato de Botas

EM QUADRINHOS

8.5
18g
513
ed.

De acordo com a
NOVA
ORTOGRAFIA

Sonar Editora



5
r
507
ed.

De acordo com a
NOVA
ORTOGRAFIA

Sonar Editora

A cachorrinha Lalá

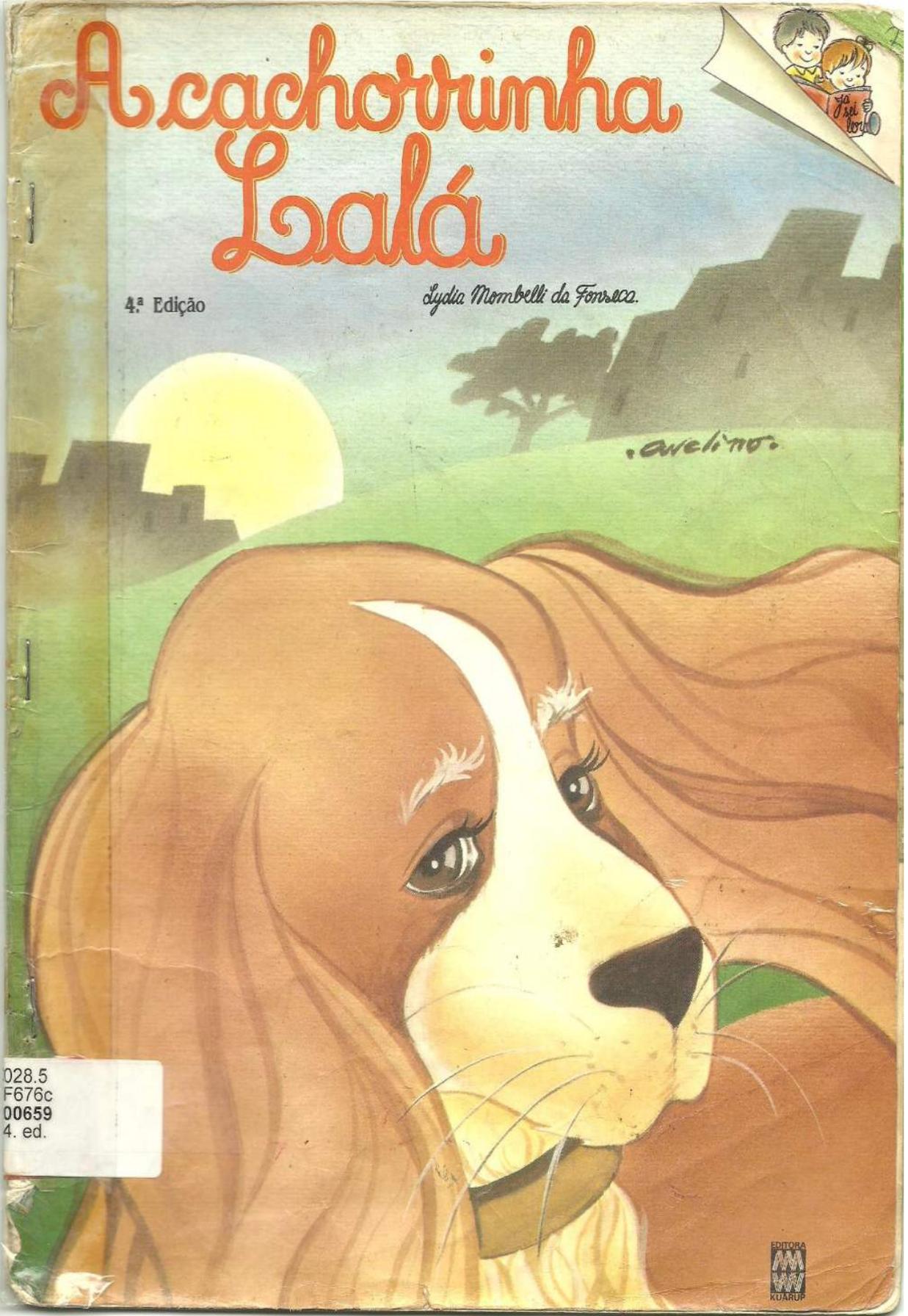
4.^a Edição

Lydia Mombelli da Fonseca.

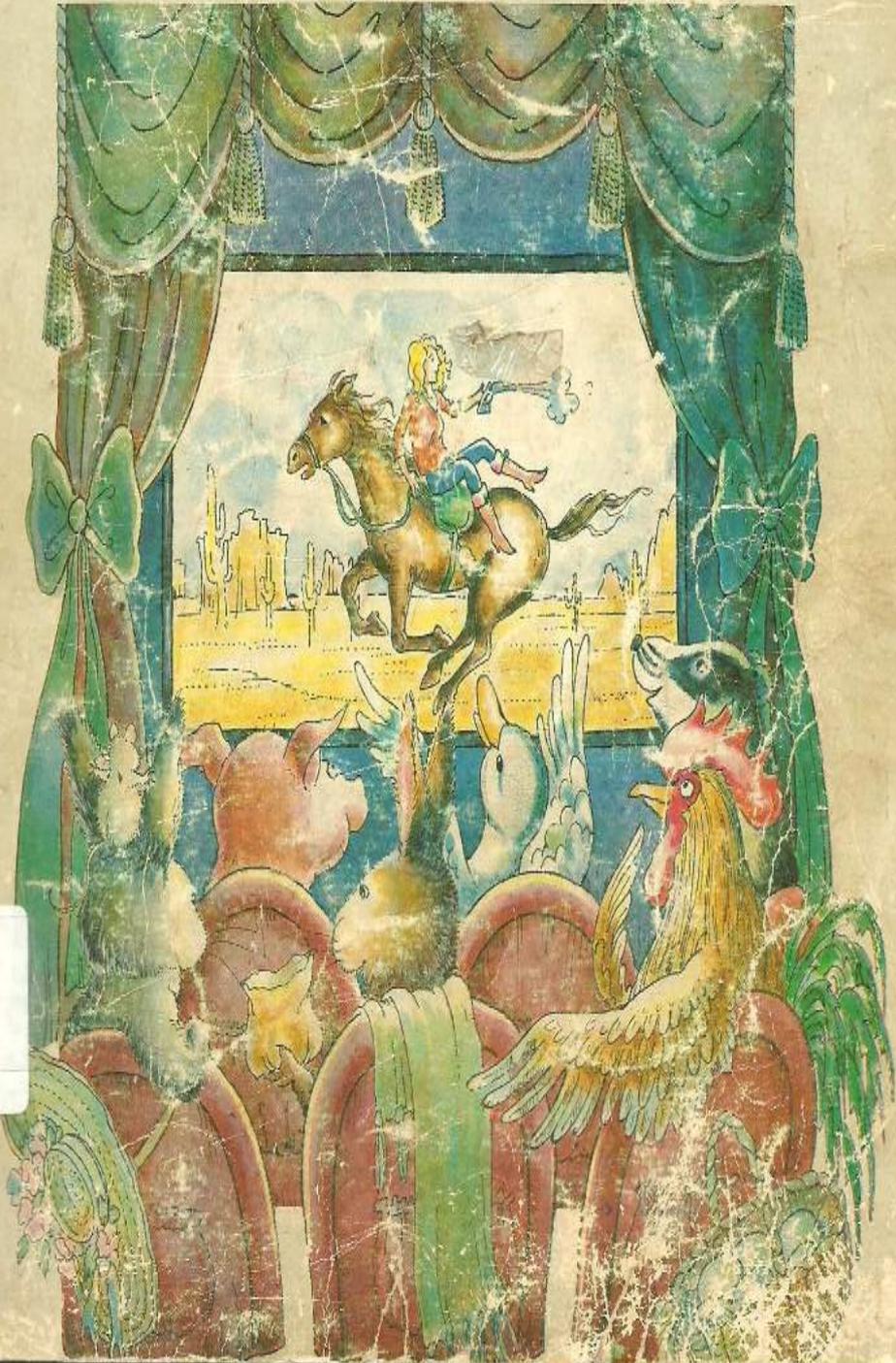
avelino.

028.5
F676c
00659
4. ed.

EDITORA
M
KUARUP



A PATINHA LILI



028.5
P988p
00831