



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA BENÍCIO LIMA FERNANDES

**DESENHAR E CONTAR HISTÓRIAS: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA
ESCRITA SIMBÓLICA**

FORTALEZA
2013

VANESSA BENÍCIO LIMA FERNANDES

**DESENHAR E CONTAR HISTÓRIAS: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA
ESCRITA SIMBÓLICA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil. Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Ms. Elaine Cristina Forte-Ferreira.

**FORTALEZA
2013**

VANESSA BENÍCIO LIMA FERNANDES

DESENHAR E CONTAR HISTÓRIAS: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA
ESCRITA SIMBÓLICA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil. Educação Infantil.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ms. Elaine Cristina Forte-Ferreira (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Meire Virgínia Cabral Gondim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ticiania Santiago de Sá
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha família, pelo apoio e compreensão por mais essa conquista. A todos, o meu mais carinhoso obrigada!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar a oportunidade de crescer um pouco a cada dia na caminhada lado a lado com a motivação.

À minha família, pelo incentivo, carinho e apoio.

Aos mestres por acreditarem na minha capacidade e, em especial, à professora Elaine Cristina, por sua experiência e valiosa orientação.

Finalmente, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

“É preciso a criação de um ambiente alfabetizador, onde o escrito seja parte desse cenário e ler seja tão natural quanto alimentar-se, dormir e respirar.”

Jean Piaget

RESUMO

A construção do presente trabalho surgiu da nossa inquietude, enquanto docentes, de investigar como o professor de educação infantil pode auxiliar seus alunos no processo de construção da escrita simbólica. Para isso, objetivamos investigar a construção da escrita simbólica em atividades propostas pela professora de educação infantil. A pesquisa de campo foi realizada na sala de aula de uma turma de educação infantil V de uma escola da rede pública de Aquiraz - Ceará. Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, identificamos que as atividades propostas pelas professoras em sala de aula foram: produção de desenhos livres, de contação de história, realizadas a partir de desenho e do gênero receita. Essas atividades constituem nosso *corpus*. Utilizamos como base teórica os seguintes autores: Ferreiro e Teberosky (2011), Piaget (1997), Vygotsky (1998), dentre outros. Os procedimentos adotados foram: observação das aulas de uma turma da Educação Infantil V, identificação e análise das atividades produzidas pelas crianças dessa turma. Nos resultados encontrados, percebemos que as atividades apresentam funcionalidade para essa fase de aquisição, pois essas tornaram a sala de aula em um ambiente fecundo para a interação entre as crianças. Para essas crianças, foram proporcionadas situações comunicativas significativas, nas quais elas demonstraram compreender, a partir do gênero receita, por exemplo, as letras através da visualização. Além disso, mostraram desenvoltura e criatividade artística na contação de história a partir do desenho. A pesquisa conclui que o professor deve considerar a escrita do ponto de vista construtivo, representando a evolução de cada criança, devendo haver uma reestruturação interna na escola em relação ao momento de preparação para a alfabetização e também no que se refere às formas de construir a escrita simbólica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Escrita simbólica. Letramento.

ABSTRACT

The development of the present work came from our disquietude as teachers to investigate how the instructors of childhood education could help their students with the process of acquisition of the symbolic writing. This way, our aim was to explore the construction of the symbolic writing through activities proposed by teachers from the childhood education. A research field was carried out with a group of the childhood education in the fifth grade from a public school in Aquiraz – Ceará. Through a qualitative perspective, we have identified that the activities proposed by the teachers in the childhood classroom were: *i*) free draw production, *ii*) storytelling, based on draws *iii*) and the use of the genre recipe. The final drafts of these activities came to constitute our *corpus*. As a theoretical basis to our work, we have used the studies from the following authors: Ferreiro & Teberosky (2011), Piaget (1997) and Vygotsky (1998). The procedures of our research were: observation of classes from one group of the childhood education in the fifth grade; identification and analysis of the final drafts of the activities produced by the students from this group. Through the found results it was observed that the proposed activities showed to be functional to this phase of acquisition, because they turned the classroom into a fruitful environment to the interaction among children. Significant communicative situations were provided for the children, in which they gave evidences of understanding the letters through visual contact, for instance, with the genre recipe. Besides, the children performed the storytelling based on draws with self-assurance and artistic creativity. We conclude that teachers must take into consideration the writing from a constructive perspective, representing the evolution of each child, also regarding an internal restructuring from the school in relation to the moment of preparation for the literacy and to what refers to the manners on how to develop the symbolic writing.

Keywords: Childhood education. Symbolic writing. Literacy.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	09
CAPÍTULO 2 A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PESPECTIVA DO LETRAMENTO	13
2.1 A escrita na Educação Infantil	13
2.2 Letramento: concepções e construção da escrita simbólica.....	18
CAPÍTULO 3 DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, SUAS IMPLICAÇÕES E CONCEPÇÕES	24
3.1 Conceito e importância da Educação Infantil.....	24
3.2 O papel social da Educação Infantil	26
3.3 Os objetivos atuais da Educação Infantil	28
3.4 A rotina na Educação Infantil	30
3.5 História e contemporaneidade na Educação Infantil.....	33
3.6 Concepção de Criança.....	35
3.7 Concepção de Ensino.....	36
3.8 Concepção de Educação Infantil	36
3.8 Concepção de Cuidar e Educar	37
3.10 Concepção de Infância	37
CAPÍTULO 4 METODOLOGIA	39
4.1 Procedimentos	39
CAPÍTULO 5 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS	48
ANEXOS	51

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho faz uma abordagem acerca das construções simbólicas da escrita em atividades propostas pelo professor de Educação Infantil. A partir das investigações em sala de aula, identificamos que as atividades propostas, para a turma escolhida para a nossa pesquisa, foram: produção de desenhos livres, de contação de história, realizadas a partir de desenho, e do gênero receita.

Tendo como objeto de pesquisa as construções simbólicas da escrita, a questão inicial que deu origem a esse trabalho nasceu da busca em verificar como o professor de educação infantil pode auxiliar seus alunos no processo de aquisição da escrita, atendendo aos preceitos dessa fase, ao utilizar, por exemplo, atividades significativas para a construção simbólica da escrita, como desenho livre. Além disso, instigou também nossas percepções, a partir de nossa experiência docente, possibilitar ao educando a interação, a troca de experiências, o poder da comunicação e as maravilhas através da leitura e da escrita. Os objetivos específicos visam a: analisar as atividades utilizadas pelo professor no processo de desenvolvimento da escrita da criança de Educação Infantil; analisar as construções simbólicas da escrita efetuadas pelas crianças nas atividades propostas pelo professor. Sendo assim, o presente trabalho buscou investigar o que foi apreendido pelas crianças no tocante à construção simbólica da escrita.

Considera-se que, através da construção simbólica, “é possível a produção de textos e a vivência de um mundo que só a escrita proporciona. E, com ela, a leitura também nos leva a fazer viagens inimagináveis, nos proporciona uma melhor comunicação bem como sua compreensão e uma série de regras que a própria escrita possui”. (ALBERTY, 2007, p. 6).

As contribuições de Emília Ferreiro (1999) nesse processo são significativas, seus trabalhos são conhecidos em diversos países, dentre eles, o Brasil, por desenvolver, com seus colaboradores, uma pesquisa empírica que lhe permitiu formular a teoria sobre a psicogênese da língua escrita. Para essa pesquisadora, a língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem, concepção que se assemelha àquela em que a língua escrita é considerada como codificação e decodificação da linguagem.

Partindo desse conhecimento, as crianças seguem uma linha de evolução regular até a aquisição da língua escrita, elaborando hipóteses para compreender o funcionamento da

escrita, embora não seja foco da educação infantil ensinar a modalidade escrita da língua. Mas é fundamental conhecer esse processo de aquisição a partir da infância.

Com base nesses pressupostos, o tema abordado nesse estudo vem de indagações ligadas a minha trajetória profissional, devido ainda ao interesse acerca dos métodos utilizados pelas professoras de educação infantil, considerados, muitas vezes, ultrapassados e/ou mecânicos.

As atividades relacionadas com a linguagem escrita nas creches e pré-escolas brasileiras são frequentes e de conhecimento de todos. Os professores ainda partilham de conhecimentos de que o treino da escrita é o método mais eficiente. No entanto, apesar da rotina pré-determinada pela Educação Infantil é viável que as atividades não sejam repetitivas. (BARBOSA, 2006 *apud* BISSOLI, 2007, p. 11). Buscar na criança novos interesses deve fazer de uma das atribuições do professor através do conhecimento dos objetivos de cada atividade e na realização de atividades significativas em que o educando possa ter certa afetividade. (LEONTIEV, 1978 *apud* BISSOLI, 2007, p. 11).

Sabe-se que é importante a aquisição da linguagem escrita, no entanto algumas metodologias utilizadas para esse processo ainda compreendem os métodos tradicionais, como a cópia, que provavelmente não instiga a criatividade e a expressão da criança.

Em várias partes do nosso país, ainda são evidenciadas atividades que não condizem com as reais práticas de letramento. Sendo apresentados ainda textos e cartilhas desmotivadoras para as crianças poderem realmente fazer parte do mundo da escrita em busca do significado e do sentido. (LEONTIEV, 1978 *apud* BISSOLI, 2007, p. 2).

Minhas inquietações e experiências a esse respeito apontam para a necessidade de repensar as metodologias utilizadas com crianças, para que elas possam desenvolver a linguagem escrita de maneira lúdica e prazerosa.

Diante disso, surgiu-me o interesse em analisar a construção da escrita com o intuito de detectar como ocorre sua aprendizagem através das práticas ocorridas na escola. Partimos das seguintes indagações: 1. Quais as atividades utilizadas pelo professor para desenvolver a escrita de maneira expressiva e não de forma mecânica na educação infantil? 2. Que atividades podem contribuir para a construção da escrita simbólica na criança?

Ferreiro (1995) entende que a aprendizagem da escrita tem caráter evolutivo, no qual esta evolução refere-se ao aspecto conceitual da escrita. Para que as crianças possam

descobrir o caráter simbólico da escrita, é preciso oferecer-lhes situações em que a escrita se torne objeto de seu pensamento. Este aprendizado é considerado fundamental, ao lado de outras habilidades que são trabalhadas na Educação Infantil.

O ponto de referência agora está centrado na relação professor/aluno, respeitando os conhecimentos que cada um traz. A ênfase do ensino agora está no aprender a aprender, na capacidade de interpretar e intervir criativamente na realidade, ou seja, na pesquisa como princípio criativo e educativo. Para compreender melhor a definição do tema escolhido, é prioritário entender a distância existente entre uma teoria psicológica (teorias cognitivas de Freinet: Tentativa Experimental e o Método Natural) recente que descreve a evolução da aprendizagem da escrita na criança e uma longa história escolar de práticas destinadas a ensinar a leitura e a escrita. (FARIA, 1999).

No entanto, a Educação Infantil pode subsidiar instrumentos facilitadores do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de criança de zero a seis anos, dentro de uma perspectiva metodológica crítica, criativa, dinâmica, integrada e encontrar pressupostos teóricos que possam redimensioná-la, no sentido de aperfeiçoá-la e torná-la proporcionadora de um ensino de qualidade. Dentro dessa ideia, o professor tem a importante tarefa de ser mediador na construção do conhecimento do aluno. Isso implica segurança e domínio de conteúdo e conhecimento da realidade. Nesse ínterim, o papel do professor e da escola nessa etapa da vida da criança é de suma importância, ao atuar positivamente nas demais etapas que virão. Logo, cabe ao professor mostrar a importância da leitura e da escrita na vida da criança através de atividades ligadas ao cotidiano e aos interesses da criança.

Ao final de nossa pesquisa, pretendemos lançar reflexões sobre o que pode ser feito para auxiliar as crianças no início do processo de aquisição da escrita na Educação Infantil.

No processo ensino-aprendizagem, o educador deve ter uma visão holística contínua sobre o desenvolvimento dos aspectos motor, cognitivo e afetivo. Pois esse olhar contribui para compreendermos melhor esse processo, uma vez que a aprendizagem se faz continuamente, sempre estamos sujeitos a aprender novos conhecimentos. Temos de seguir aprendendo. A aprendizagem é processual. Nem todas as atividades que compõem o cotidiano das crianças de 0 a 6 anos necessitam estar vinculadas a um projeto de trabalho, mas à realidade dos alunos.

Com a finalidade de alcançar os objetivos da pesquisa, estruturamos o trabalho em cinco capítulos. O primeiro se refere à introdução. No segundo capítulo, abordamos a escrita

na Educação Infantil através dos estudos de Vigotski (1988) e Luria (1988), enfatizando seus experimentos em relação ao desenvolvimento da pré-escrita na criança. Tratamos também sobre o letramento e a construção da escrita simbólica, ressaltando a importância de letramento e o início da alfabetização para a Educação Infantil.

O terceiro capítulo intitulado “Definição e importância da Educação Infantil, suas implicações e concepções”, possui dez subitens em que se aborda o conceito e importância da Educação Infantil, o papel social dessa etapa, seus objetivos, sua rotina, além de um breve histórico e contemporaneidade na Educação Infantil. Sistematiza as concepções importantes para a Educação Infantil: concepção de Criança, ensino, de Cuidar e Educar e de Infância.

No quarto capítulo, apresentamos o procedimento metodológico com a descrição da observação direta de uma turma de Educação Infantil de uma escola da rede pública municipal de Aquiraz. Para realizarmos a coleta de dados, fizemos a observação de alunos da Educação Infantil, das atividades produzidas por eles e de conversas informais com a professora de uma turma. Em seguida, nesse mesmo capítulo, delineamos a análise de dados, com o apoio dos referenciais citados.

O quinto capítulo aborda a análise de dados e os resultados que foram obtidos a partir das reflexões e observações realizadas em sala de aula, bem como das discussões com os autores em estudo. Finalmente, sistematizamos a conclusão das reflexões e das observações acerca das investigações realizadas.

CAPÍTULO 2

A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um período de grande importância para o desenvolvimento da criança. Nessa etapa podemos explorar pedagogicamente o letramento em diversas situações cotidianas, propiciando às crianças um contato maior com o mundo da escrita, iniciando de forma natural seu letramento, ao utilizar atividades e brincadeiras que instiguem e criem na mente da criança condições favoráveis para o processo de desenvolvimento da língua escrita. Nesse capítulo teremos uma visão da importância da escrita na Educação Infantil, suas particularidades, concepções e o desenvolvimento do letramento nessa etapa da Educação.

2.1 A escrita na Educação Infantil

A escrita, enquanto produto cultural, possibilita usos e funções dentro da sociedade, a qual faz uso daquela (BETOLILA; SOARES, 2007 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 29). De acordo com Vigotski (1998) e Luria (2006), o domínio da escrita teria um impacto significativo no desenvolvimento dos seres humanos, individualmente ou em grupos daqueles que mantinham o interesse no desenvolvimento da linguagem escrita. A história da língua escrita, para Vigotski (1998, p. 121), “começava com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança”.

Por despertar o interesse de vários estudiosos sobre o impacto dessa aprendizagem da escrita no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e dos grupos sociais no início do século XX, o acesso à leitura e à escrita tornou-se valorizado na maioria dos países do mundo. Entretanto, até hoje não temos um consenso sobre esses aspectos. Constatamos uma valorização das habilidades de ler e escrever como parte do desenvolvimento humano paralelamente. (QUEIROZ, 2006).

Então, com a revolução soviética, Vigotski (1998) e Luria (2006) acreditaram que a escrita causaria um impacto no desenvolvimento do indivíduo. Para Vigotski (1998), o aparecimento do gesto seria para a criança como um signo visual.

“Os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são simples gestos que foram fixados”, segundo Vigotski (1998, p. 121). Em concordância com a definição da escrita do autor, Gonçalves (2003, p. 17) afirma que, para Vigotski, o gesto precede a palavra falada, por exemplo, “quando seguramos os braços de uma criança pequena, ela não consegue falar. A criança balança a cabeça para dizer um não, aponta um objeto com o dedo e com o passar do tempo esses gestos vão desaparecendo”, porque ela vai aprender a falar e não precisará mais utilizar de gestos para se comunicar.

Em suas pesquisas, Vigotski (1998) encontrou uma relação muito próxima entre a escrita, o gesto, a brincadeira de faz-de-conta e o desenho. “A função simbólica na brincadeira faz-de-conta está na capacidade da criança utilizar objetos como brinquedo e executar com eles, um gesto representativo”, conforme Queiroz (2006, p. 50). Como inicia geralmente, quando a criança já domina a linguagem falada, o desenho torna-se uma representação gráfica, cuja base é a linguagem verbal. Vigotski (1998) afirma, com isso, que tanto a brincadeira faz-de-conta quanto o desenho são simbolismos de segunda ordem que dão a origem da escrita à criança. Para o autor, a língua escrita é uma atividade tipicamente humana, mas extremamente complexa.

Luria (2006), um dos estudiosos sobre a construção da escrita, assim como Vigotski, interessou-se pela origem da escrita, realizando experimentos com crianças que não tinham sido ainda alfabetizadas para verificar como ocorria essa aquisição. Tais estudos são bastante citados em trabalhos de pesquisas com referenciais na teoria histórico-cultural. Com base nesses experimentos, Luria, nesse mesmo texto, descreveu de forma detalhada o desenvolvimento da pré-escrita na criança a partir das seguintes categorias: 1) Fase da pré-escrita ou escritas não-diferenciadas – ausência total de compreensão do mecanismo de escrita. Escrever é uma brincadeira/imitação do modelo de escritor adulto; 2) Fase da escrita pictográfica ou escritas com registros diferenciados – presença de imagens, quando a criança possui dificuldades de ler o que escreveu. Nesse texto, o autor diferenciou imagem de desenho; e 3) Fase da escrita simbólica ou escritas com letras do alfabeto, embora a criança não saiba que pode usá-las como signos. (LURIA, 2006)

Conforme Luria (2006), a criança, no período inicial escolar, apreende o uso da escrita sem a compreensão da significação da prática das marcas simbólicas. “O desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação dos mecanismos da escrita

simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação”. (LURIA, 2006, p. 188).

As ideias de Vigotski e Luria só chegaram ao meio educacional brasileiro nos anos 90. Nesse momento, a educação brasileira vivia a influência das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (2011) e dos modelos de leitura propostos por Goodman (1967) e Smith (1971), os quais defendiam uma alfabetização contextualizada e significativa por meio de transposição didática das práticas sociais de leitura e escrita para a sala de aula. As pesquisas piagetianas consideram a descoberta do princípio alfabético como uma consequência da exposição dos usos da leitura e da escrita, a qual possibilita à criança refletir sobre a escrita, a partir de uma situação problema. Nesse contexto, a criança revela suas hipóteses, ao mesmo tempo é levada a pensar sobre a escrita. Cabe ao professor intervir para tornar mais efetiva esta reflexão.

A partir de 1998, a proposta de alfabetização fundamentada nos princípios construtivistas de Piaget e Vigotski foi incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) das séries iniciais, e a ênfase ao trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita na Educação Infantil nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI). Morais e Kolinsky (2004) juntamente com pesquisadores brasileiros contrariaram a proposta construtivista que acredita que a alfabetização inicialmente deve englobar o ensino das correspondências entre fonemas e grafemas como objetivo primordial e não as práticas sociais de leitura e escrita.

Observamos, nessa época do cenário brasileiro, importantes iniciativas voltadas para a superação das concepções estritamente assistencialistas e propedêuticas de Educação Infantil que, vinculadas aos movimentos populares, ao campo jurídico e ao campo acadêmico, suscitaram diferentes olhares para a educação das crianças nessa etapa da escolarização básica.

Dentre os diversos eixos que compõem as orientações expressas no referencial, encontra-se o eixo de trabalho com as linguagens oral e escrita, que está estruturado a partir de um esquema comum aos demais: considerações sobre a presença do eixo, suas relações com a criança, objetivos, conteúdos, orientações didáticas para o professor, observação, registro e avaliação formativa. (PIFFER, 2006, p. 22).

Acreditamos que, através de novas estratégias, é possível inovar o trabalho do professor, bem como considerar o aspecto funcional na linguagem escrita e o próprio papel do professor na realização dessas práticas.

Há, ainda, uma divisão interna que separa alguns aspectos referentes à linguagem oral dos da linguagem escrita. Essa forma de organização é justificada com o argumento de que o documento possui um caráter instrumental e didático somente para sua apresentação, “[...] devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global [...]”. (BRASIL, 1998, p. 7).

Apesar desse esclarecimento, alguns estudos têm apontado críticas aos aspectos estruturantes dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI). De acordo com Cerisara (2003), uma das questões evidenciadas nos pareceres da versão preliminar do documento diz respeito à separação entre essas duas modalidades de linguagem, pois essa separação pode “[...] apresentar-se problemática, porque dilui a questão cultural da linguagem, dicotomizando-a e fragmentando-a, como se as crianças tivessem apenas duas linguagens”. (CERISARA, 2003, p. 37).

Essa crítica, no entanto, parece-nos complicada, pois a questão que se coloca não diz respeito ao fato de existirem apenas duas modalidades da língua, mesmo porque no referencial são contempladas orientações para o trabalho com as outras linguagens (a matemática, a música, as artes visuais e o movimento, por exemplo), e aos aspectos que envolvem as relações entre linguagem oral e escrita. (PIFFER, 2006, p. 21).

Contribuições dessa natureza, que oferecem outras possibilidades para a compreensão da relação entre fala e escrita, também precisam ser explicitadas no referencial cuja intenção é contribuir efetivamente com as práticas de ensino. Se considerados os usos cotidianos da língua, é possível observar e compreender que oralidade e escrita não são responsáveis por domínios dicotômicos. Conforme nos lembra Marcuschi (2001), na sociedade, coexistem práticas sociais que são mediadas tanto pela escrita quanto pela oralidade. Se a escrita, em muitas situações, é vista como tendo maior prestígio social, isso não é decorrente de parâmetros linguísticos, mas de posturas ideológicas. Logo, a escrita é vista como a variante de maior prestígio social diante da oralidade, pois esta possui maior variabilidade, principalmente em seu uso nas diferentes classes sociais.

“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” (BRASIL, 1998, p. 117). Em nota de rodapé, há explicações sobre o conceito de língua tomado na proposta como “[...] um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (p. 117).

Assim a fala e a escrita vêm sofrendo diferentes usos também na escola, que acaba privilegiando a escrita, por essa ser mais conservadora do que a língua falada e tem o poder restritivo sobre o desenvolvimento natural de um idioma e na forma como usamos esse mesmo idioma na fala cotidiana.

Na Educação Infantil começa a ser delineada a importância da escrita a partir da valorização de algumas premissas básicas. Parte-se do princípio que a possibilidade de apropriação de conhecimento em geral se faz presente, nas interações sociais, desde que a criança vem ao mundo. Sendo assim, menosprezar a capacidade de elaboração subjetiva de cada ser humano ou a responsabilidade da instituição de Educação Infantil frente a gama de conhecimentos que serão colocados à disposição das crianças significa, no mínimo, empobrecer o universo infantil. (OLIVEIRA, 2010).

Assumindo-se a perspectiva sócio-interacionista pretende-se, com esse trabalho, justificar a necessidade de propiciar às crianças interações das mais diferentes naturezas, pois se acredita que a diversidade e a heterogeneidade de elementos privilegiam e enriquecem o universo infantil. “Para o sócio-interacionismo, aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos distintos que interagem dialeticamente”, acredita Abeleira (2008, p. 43). Eles não existem de forma interdependente, mas possibilitam a conversão de um no outro, isto é, a aprendizagem promove o desenvolvimento e esse anuncia novas possibilidades de aprendizagens. (BRITO, 2011, p. 26).

Durante o processo de aquisição da escrita, percebe-se que a criança percorre um caminho semelhante à evolução da escrita pelos povos, suas etapas iniciais, do rabisco, desenhos e tentativas ideográficas de representar a escrita, até chegar ao nível alfabético em que irá representar a escrita de forma fidedigna, salvo as dificuldades ortográficas de nossa língua. Essa também é uma constatação de Cagliari (2005, p.106):

O caminho que a criança percorre na alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde sua invenção. Assim como os povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica e são capazes de contar uma história longa como significação de alguns símbolos por elas desenhados. Elas também podem utilizar “marquinhos”, individuais ou estabelecidas por um consenso de grupo, para representar aquilo que ainda não sabem escrever com letras.

Através do desenho, a criança expõe o que se passa no seu interior, tornando, assim, numa forma de comunicação eficiente para o seu entendimento que com as palavras nessa

fase é inexistente. Roland (1991 *apud* Goulart, 2010, p. 2) acredita que: "no que concerne ao desenho de criança, parece natural que ele constitua uma espécie de via privilegiada de acesso ao inconsciente".

O adulto se expressa principalmente com palavras, elas se tornaram pra o homem o meio mais eficaz de comunicação, contudo, no mundo infantil é diferente, as crianças expressam-se por outros meios: jogos, brincadeiras e acima de tudo por desenhos, que representam objetos, familiares, suas preocupações e sentimentos. (CHEMAMA *apud* GOULART 2010, p. 2)

Com o desenho, a ação da criança passa a apresentar seu nível de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e emocional. Por ser uma atividade prazerosa, a criança, quando se vê estimulada a exercitar esse tipo de atividade, demonstra sentimento. Dessa forma, seu desempenho artístico se torna numa comunicação clara.

Em concordância com Augusto (2010), conclui-se que, para a Educação Infantil, a criança, através da escola ou creche, tem um maior contato com a escrita sob a supervisão ou orientação de um adulto que possa entender o impacto da escrita sobre o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança, pois, na verdade, o professor abdica de meios e ferramentas para proporcionar nesse meio as condições favoráveis para esse processo de desenvolvimento da língua escrita.

2.2 Letramento: concepções e construção da escrita simbólica

“Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” (SOARES, 2003, p. 1). Pensar no desenvolvimento da oralidade e da escrita pelo aluno é pensar na troca de experiência que ele pode adquirir enquanto ser humano. (TEIXEIRA, 2006).

Dessa forma, o contato com a escrita é mais que um aprendizado é um conjunto de conhecimentos construídos e ampliados ao longo da vida escolar da criança, momentos ricos em que ela se desenvolve e reconstrói seu cotidiano.

[...] não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o sujeito possui, porém sem ser consciente de possuí-lo. [...] Atualmente sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1995, p.24)

Daí a necessidade do conceito de letramento também fazer parte do Projeto Político Pedagógico escolar, ao trazer consigo suas contribuições à alfabetização de forma interdisciplinar e no planejamento do seu currículo. Mas, para Senna (2003, p. 3):

Não se trata, em hipótese alguma, de um novo paradigma de alfabetização construtivista e sim, do resgate de questões de natureza antropológica e sócio cognitivas diretamente relacionadas às necessidades específicas de sociedades de cultura predominantemente oral e sob forte influência de fatores de exclusão.

Repensar o ensino da escrita e sua aquisição pela criança é a mudança de paradigma que se almeja, tendo em vista reduzir as desigualdades e as dificuldades enfrentadas por elas no início do letramento.

O letramento é conceituado por Soares (2003) da seguinte forma:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais 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 à catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e 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 objetos, o interlocutor [...] (SOARES, 2003, p. 80).

Para muitos estudiosos, letramento é sinônimo de alfabetização, mas sabemos que há diversas concepções para ele. Trata-se, ainda, de uma palavra recente no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, afirma Soares (1998).

O Dicionário Houaiss (2001) denomina o letramento através de três significados. São eles: 1. Representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita; 2. Alfabetização ('processo'); 3. Conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de materiais escritos.

Soares (1998 *apud* SILVA, 2002, p. 2) “afirma que a denominação letramento é uma versão, em português, da palavra inglesa ‘literacy’”. Já essa significa pessoa que apreendeu a capacidade de leitura e escrita.

É de suma importância o estudo da concepção do letramento pelo educador para que possamos compreender com maior clareza o assunto em questão. Em concordância com os

teóricos, o termo letramento está associado à escrita sob dois pontos de vista: o da dimensão individual e o da dimensão social, servindo de subsídios para explicar os motivos às várias definições do termo.

Realmente, definir a palavra letramento não é uma tarefa muito fácil. Contudo, com o intuito de explicar melhor os motivos que justificam as várias definições do termo letramento, chegando, inclusive, a ocorrerem conflitos conceituais entre alguns especialistas que estudam o fenômeno, apresentaremos a seguir as duas principais dimensões do letramento: a individual e a social. (SOARES, 1998 apud SILVA, 2002, p. 6).

O letramento, no âmbito pessoal, está relacionado à dimensão individual, já o fenômeno cultural está relacionado à dimensão social, o que facilita a elaboração de uma definição adequada para o termo letramento.

Existem diferentes opiniões quanto à questão de um espaço de acesso à leitura e à escrita na escola antes do Ensino Fundamental. Em um artigo sobre alfabetização na Educação Infantil da Revista Nova Escola, Scarpa (2006) afirma que os pressupostos diferentes a respeito do que é alfabetização é que originou a polêmica sobre ensinar ou não as crianças a ler e escrever na Educação Infantil. Segundo Scarpa (2006, p. 14), por causa disso, alguns educadores receiam a perda do lúdico e a antecipação de práticas pedagógicas tradicionais.

De acordo com Soares (2009, p. 19), é importante, antes do ensino fundamental, a criança vivenciar atividades de introdução ao sistema alfabético bem como suas convenções, sem esquecer, claro, as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, ou seja, o letramento. Segundo Soares (2001, p. 29), a palavra letramento, apesar de não completar o sentido da palavra alfabetização, ainda assim é necessária a prática da leitura e da escrita, “pois, somente dessa forma, a criança poderá adquirir competências para usar essa ferramenta”.

“Nesse contexto a escola a partir da educação infantil deve oportunizar situações comunicativas para que a criança perceba a linguagem oral e vivencie práticas de letramento.” (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

A alfabetização só faz sentido junto ao letramento se formos capazes de utilizarmos essa ferramenta em total plenitude, tornando o indivíduo capaz de muitas coisas enquanto pessoa letrada. Para Soares (2001, p. 34): “o termo letramento surgiu porque apareceu um fenômeno novo que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele, não tínhamos nome para ele”.

Como o letramento não está presente em todos os processos alfabetizadores, não é viável juntar as duas palavras para dar um sentido maior à palavra alfabetização. E por existirem ainda educadores que acreditam na simples decodificação e, ainda assim, fazem uso de tal método, por ensinarem desse modo, letramento, torna-se uma palavra inevitável.

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. 1 apud MONTEIRO 2010, p. 11).

Nesse contexto, o aprendiz constrói suas ideias sobre o sistema da escrita, um processo adquirido também fora do ambiente escolar. Tornando-se, desse modo, num processo oportuno de participação das práticas sociais possibilitado pela escrita.

Monteiro (2010), ao tratar das pesquisas sobre práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras realizadas por Picoli (2009), discute que os pensamentos dos autores sobre alfabetização e letramento são divergentes, considerando que nenhum desses termos é explícito de maneira clara.

Para Picoli (2009), Magda Soares restringe o conceito de alfabetização levando-se em conta apenas o aprender/ensinar a ler e escrever. Já para Ferreiro (1992), o termo letramento já deveria fazer parte do processo de alfabetização.

[...] até muito recentemente, assumia-se que a criança só poderia dar início ao seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita em determinada idade e, por conseguinte, em determinado momento de sua educação institucionalizada: entre nós no Brasil, aos 7 anos, idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental (SOARES, 2009, p. 1 apud MONTEIRO, 2010, p. 12).

Antigamente a alfabetização era vista como decodificar o código escrito. Sendo assim, a perda do lúdico seria inevitável se a decodificação fosse trabalhada na Educação Infantil. Assim, as crianças estariam aptas para serem alfabetizadas somente após os sete anos.

Para Soares (2009, p. 1 apud MONTEIRO, 2010, p. 12), “o acesso inicial a língua escrita, não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de grafar e decodificar e sim a aprender a fazer uso da leitura”.

É muito comum vermos os educadores equivocando-se a respeito da alfabetização e do letramento usando apenas as práticas de letramento sem considerar os outros métodos viáveis, fazendo que o conceito de letramento tenha maior destaque sobre o conceito de alfabetização.

Soares (2009 *apud* MONTEIRO, 2010, p. 13) acredita que as atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções, a alfabetização, quanto práticas de uso social da leitura e da escrita, o letramento, devem fazer parte da educação infantil.

Não existe hora certa para ensinar as práticas de letramento ou de alfabetização, inclusive a criança pode até aprender sem ajuda de um professor em casa.

Para Soares (2009, p. 1):

Esse é um pressuposto falso, porque, nos contextos grafocêntricos em que vivemos, as crianças convivem com a escrita – umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social a que pertençam, mas todas convivem – muito antes de chegar ao ensino fundamental e antes mesmo de chegar a instituições de Educação Infantil.

Portanto, torna-se de súbita importância a criança ter um contato com gêneros textuais através das práticas de letramento fora ou dentro do espaço escolar, refletindo, assim, a função social da escrita e que esse contato seja de maneira prazerosa e lúdica, efetivando a qualidade do trabalho significativo na Educação Infantil.

Fora do ambiente escolar, as crianças podem, no convívio com adultos alfabetizados, através dos livros que estão ao seu alcance em casa ou do computador, vivenciar um ambiente alfabetizador, adquirindo o gosto pela leitura e pela escrita, escrevendo cartas, copiando receitinhas ou até mesmo lendo os livros acessíveis.

Há, porém, casos em que o contato com a escrita é algo raro, como na zona rural e/ou na zona urbana, onde crianças não têm o mínimo de acesso aos usos sociais da leitura, sendo imprescindíveis essas práticas dentro do ambiente escolar de Educação Infantil (SCARPA, 2006).

Soares (2009, p. 45) cita abaixo os principais objetivos do acesso inicial à leitura e à escrita:

- Compreensão da leitura e da escrita de maneira que os outros também compreendam a escrita:

- Conhecimento dos diferentes gêneros/portadores de textos para a leitura e escrita;
- Participação adequada dos mais variados eventos que envolvam a leitura ou a escrita;
- Construção da familiaridade com o mundo da escrita e obtenção das competências básicas de uso da leitura e da escrita;
- Desenvolvimento quanto à importância e o valor da escrita na vida social e individual.

Na Educação Infantil, as crianças mantêm contato com a escrita de várias maneiras, desde as mais simples as mais complexas: brincando com a sonoridade das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, manuseando revistas, gibis, livros, fascículos.

O mundo da escrita está sempre presente no contexto social da criança, mesmo em casa, na escola e/ou em outros ambientes, ela irá manter contato contínuo com a escrita, se bem utilizados, esses momentos podem se tornar ótimas oportunidades para o educador instigar e promover conhecimento na criança inserindo-a no letramento, ferramenta essencial para o desenvolvimento de toda a sua vida escolar futura.

No próximo capítulo faremos um apanhado sobre a Educação Infantil, suas implicações e relevância para o desenvolvimento da criança pequena.

CAPÍTULO 3

DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, SUAS IMPLICAÇÕES E CONCEPÇÕES

A Educação Infantil é primordial para a aprendizagem significativa da criança. Nessa fase ela socializa e desenvolve habilidades adequadas para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, podendo assim fazer sua própria história. Essa fase educacional apresenta uma grande importância uma vez que nesse período de vida é formada sua personalidade, determinando fatores importantes no adulto que se tornará.

Discutir as concepções fundamentais relacionadas à Educação Infantil nos remete a socializarmos nossas preocupações, uma vez que essas concepções estão norteando as nossas tentativas de fazer uma proposta de Educação Infantil com qualidade. Não temos uma proposta pronta. Essas discussões servirão de base para se construir uma proposta, uma prática político-pedagógica que interesse realmente à infância atendida pela municipalidade, os indivíduos das camadas populares. (ARROYO, 1994).

Portanto, para compreendermos melhor a importância da Educação Infantil, nesse capítulo, faremos uma breve análise sobre essa etapa da Educação Básica, sua importância, implicações e concepções.

3.1 Conceito e importância da Educação Infantil

Falar do conceito e da importância da Educação Infantil requer uma breve historização do desenvolvimento dos sentimentos da infância e da compreensão social da formação.

A Idade Média representa o ponto de partida para compreensão e, conseqüentemente, preocupação com a formação na Educação Infantil. Isso aconteceu graças ao desenvolvimento do iluminismo, que retomou importantes concepções advindas da antiguidade, especialmente na Grécia, onde se privilegiou a educação de crianças e adolescentes, conforme o historiador Ariès (1981). Sendo assim, “a gênese da Educação Infantil é, a bem da verdade, uma retomada histórica que reorienta o próprio pensamento educativo”, comentam Matta e Vasconcelos (2001, p. 25).

Contudo, o conceito de infância, durante a Idade Média, era inexistente justamente porque pouco se sabia sobre suas particularidades. Quando o número de mortes de crianças era grande e, no entanto, considerado normal, as que sobreviviam passavam a viver com outros adultos e seguindo os rudimentos desses, sem qualquer tipo de distinção.

Com as mudanças sociais e o avanço da ciência, ameniza-se a mortalidade infantil, a família passa a exercer a função de educar, surgindo, assim, o sentimento de “paparicação” que considera a criança ingênua, gentil e graciosa, servindo muitas vezes como distração ao adulto (MATTA e VASCONCELOS, 2001, p. 25).

O século XVII foi marcado pela associação da infância com os aspectos psicológicos e uma crescente preocupação com a formação moral, um sentimento de proteção contra o meio externo, graças às críticas dos moralistas e educadores da época, afirma Ariès (1981).

Pelo lado positivo, pode-se perceber que o sentimento de infância, com suas transformações ao longo do tempo que sofreu juntamente com a sociedade, teve um salto muito considerável levando em conta o fato de que, na idade média, a criança era considerada uma réplica do adulto, sendo tratada como tal e, na modernidade, desenvolveu-se uma necessidade de cuidado, proteção e amparo.

A classe burguesa, infelizmente, defendia a ideia de que todas as crianças são meramente iguais, desconsiderando todas as condições (meio social, econômico e cultural) inerentes a elas.

A expansão da Educação Infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências da primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. (BRASIL, 1998, p. 11).

Com esses cuidados, veio a necessidade de uma instituição que zelasse pelo bem-estar da criança enquanto a mãe pudesse trabalhar com o advento da Revolução Industrial, no caso as pré-escolas. Foi a partir desse momento, com o surgimento de novas necessidades, que houve uma preocupação de amparo à criança e, com essas a criação das instituições que assegurasse sua mendicância de alimentação, vestuário e abrigo em pleno século XVIII, na Europa. A preocupação educativa só passou a fazer parte do interesse das instituições pré-escolares no século XIX como forma de compensação pelas negligências socioculturais às crianças.

A pré-escola, nesse caso, é um recurso benéfico, enquanto se propõe a ser um ambiente intermediário, entre o lar e a escola, no período de vida em que a personalidade começa a se formar. Cabe ao professor proporcionar um ambiente agradável que facilite a adaptação da criança, nesse primeiro contato com a escola, demonstrando que gosta dela e se interessa por ela, uma vez que a transição dá um impacto muito grande e, por isso mesmo, exigirá, tanto do professor como dos pais, grande compreensão e paciência. (BORGES, 1987, p. 3).

O fim da Segunda Guerra Mundial trouxe à tona a preocupação em suprir as carências das crianças desprovidas culturalmente, uma vez que a burguesia considera todas as crianças iguais, menos as carentes que precisam ser compensadas por essa falha, acredita Ariès (1981).

Mas, no final dos anos 70, as críticas sobre esse tipo de educação foram surgindo pela falta de oportunidade dada às crianças de menor poder aquisitivo sob o ponto de vista do desempenho escolar.

Conclui-se que a história da pré-escola evoluiu de tal maneira que as instituições de Educação Infantil passaram não só a trabalhar com as atividades e matérias na espera dos pais virem buscar seus filhos, mas sim, na preocupação do seu desenvolvimento infantil.

3.2 O papel social da Educação Infantil

São três as formas de diferenciar as creches e pré-escolas no Brasil: pela *idade*, nesse caso são atendidas crianças de 0 a 3 anos na creche e as de 4 a 6 anos pela pré-escola; pelo *modo de funcionamento*, a primeira teria horário integral e a segunda meio período; pela *instância administrativa*, as creches seriam vinculadas às instituições médicas ou assistenciais enquanto que a pré-escola estaria sujeita à educação formal nas escolas. Com o apoio da Constituinte e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em amparo aos interesses infantis, tomaram força as expressões *educação da criança de 0 a 6 anos* ou *Educação Infantil* para associar o trabalho em creches e pré-escolas.

Creches e pré-escolas são modalidades de educação infantil. O trabalho realizado no seu interior tem caráter educativo e visa garantir assistência, alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças. Hoje, apesar da ambiguidade dos nomes, entendemos como creche o espaço para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos, de meio período ou horário integral, cuja responsabilidade é ou deveria ser assumida pela instância educacional pública. Creches e pré-escolas são instituições de Educação Infantil a que todas as crianças de 0 a 6 anos têm direito. (KRAMER, 2005, p. 1).

Corroborando o exposto acima, os motivos que ocasionaram o aparecimento da creche estão atrelados às mudanças sociais, familiares (organização), bem como ao papel social da mulher, uma vez que ela teve que trabalhar para colaborar no sustento da família e também no seu cuidar com os filhos pequenos.

Tendo claro que o sentido educativo deve ser a tônica predominante no trabalho com crianças desta faixa etária de 0 a 6 anos, a forma de concretizar a intencionalidade educativa torna-se a preocupação central que motiva autores como: Ferreiro e Teberosky (2011), Piaget (1997), Vigotski (1998) e muitos outros que, com suas ideias, construíram uma confiança de poder alfabetizar os alunos com uma prática pedagógica renovada.

O desenvolvimento humano e social tem relação intrínseca com a Educação Infantil, uma vez que sua importância se deve ao acesso e à permanência das crianças no Ensino Fundamental e, não tão menos importante, a própria Educação Infantil para a aquisição do conhecimento. “A frequência à pré-escola favorece resultados de testes realizados no início da escolaridade formal; as crianças mais pobres parecem se beneficiar mais dessa experiência, sendo a qualidade da pré-escola e da escola essencial” de acordo com Campos (1997, p. 1).

Para Campos (1997 *apud* Kramer, 2005, p. 1-2):

A educação infantil se configura como uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, embora a posição dos países sobre a educação da criança sofrerem variações com a conjuntura política, contribuindo para o desempenho posterior. Mas os argumentos mais fortes e contundentes sobre a importância da educação infantil se situam no plano dos direitos sociais da infância, de sua cidadania.

É com muita luta durante as transformações sociais e vistas as novas necessidades que o direito da criança à permanência e ao acesso a creches e escolas hoje é uma realidade. Mas, com muito pesar, as leis que regem esse direito (Constituinte de 1988, as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas dos Municípios, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a LDBEN) são insuficientes para a sua garantia em termos quantitativos.

De uma população de 21 milhões de crianças de 0 a 6 anos (12 milhões de 0 a 3 anos e 9.539.656 de crianças de 4 a 6 anos), apenas 25.07% frequenta creche ou pré-escola: 47.80% das crianças de 4 a 6 anos, mas apenas 7.57% das crianças de 0 a 3. Esses 25,07% indicam que estamos longe de uma situação democrática, mas avançamos muito, pois em 1975 apenas 3,51% de crianças de 0 a 6 anos recebiam atendimento, inclusive da rede privada. (KRAMER, 2005, p. 2).

Por ainda ter uma visão assistencialista ou sanitarista, as creches e pré-escolas acabam fugindo da missão educativa, social e cultural que são fundamentais para o desenvolvimento da consciência cidadã da criança e para seu próprio desenvolvimento em si. Ainda também não é uma realidade constante nessas instituições a socialização e convivência de forma que assegure o cuidado e a educação dessas crianças.

3.3 Os objetivos atuais da Educação Infantil

Cada vez mais surgem meios e maneiras que favorecem o desenvolvimento das crianças nas instituições e amparadas por leis. Mas nem sempre foi assim, tinha-se em mente o cuidado apenas com a alimentação, com a higiene e com a segurança desses pequenos, deixando um pouco de lado a importância educacional da criança e o seu pleno desenvolvimento. Segundo Rizzo (1984, p.26), “[...] hoje, já não é bastante recolher crianças da rua, abrigá-las e alimentá-las bem, há todo um consenso da sociedade que exige condições de afeto e calor humano, reconhecendo-as como essenciais para desenvolver qualidades humanas para o bem”.

As crianças necessitam de cuidados extremos, pois os muitos riscos existentes e levantados por especialistas podem comprometer todo o seu desenvolvimento, um exemplo pode ser a perda ou abandono da mãe.

A creche é um ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas, que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança. As ações da creche, além de proteção e alimentação, devem estar subordinadas ao atendimento psicopedagógico construído sobre sólidas bases afetivas que substituam a ação materna, permitindo que a criança cresça forte e segura emocionalmente. (BATATAIS, 2005, p. 17).

Não tão somente são importantes para o cuidado com as crianças aspectos relacionados à higiene, segurança física e alimentação, como também se deve atentar para outros cuidados do ponto de vista psicológico, emocional, social e intelectual, são esses os objetivos iniciais da Educação Infantil, dentro do contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). “[...] a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias”. (BRASIL, 1998, p. 47).

Assim, é de fundamental importância a seleção de conteúdos que priorizem o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, estético de relação interpessoal e de inserção

social para a consecução dos objetivos citados anteriormente. Vejamos a seguir um quadro síntese acerca da capacidade de desenvolvimento da criança.

Quadro 1 - Capacidades que a criança pode desenvolver.

Nº	CAPACIDADES QUE A CRIANÇA PODE DESENVOLVER
1	Desenvolver uma imagem positiva para si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações.
2	Descobrir e reconhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidados com a própria saúde e bem estar.
3	Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.
4	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.
5	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.
6	Brincar, expressando emoções, sentimentos desejos e necessidades.
7	Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, 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.
8	Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Fonte: BRASIL (1998, p. 14).

A partir da observação dessas capacidades expressas pelo RCNEI, enfatizamos a importância da Educação Infantil para criança. Para tanto, o educador deve ter como finalidades orientar a criança no caminho de sua aprendizagem para que ela possa alcançar um pleno desenvolvimento, bem como, promover a formação necessária para o exercício da cidadania, por meio do desenvolvimento da capacidade cognitiva, afetiva, física, ética, estética e de atuação e inserção social.

Portanto, a Educação Infantil deve buscar o desenvolvimento do educando como um todo, através do desabrochar de vários aspectos da criança, através de planejamentos adequados a cada faixa etária, propiciando a vivência adequada a sua formação humana e cidadã.

3.4 A rotina na Educação Infantil

Tudo na vida segue uma rotina, principalmente as organizações sociais. No mundo da educação, não seria diferente, assim como no meio político e social, as rotinas servem como orientação para mantermos uma organização das tarefas que devem ser disciplinarmente seguidas, realizadas. E, no meio educacional, essa rotina deve ter um embasamento pedagógico para que o seu sucesso seja uma constante.

A rotina na educação infantil sempre foi permeada pelas mais diversas significações e concepções ao longo do tempo, sendo compreendida como amarra, disciplinadora de almas pequenas, além de estruturante e significante para educadores e educandos. (RAMOS, 1998, p. 1).

Ao longo desse trajeto, a compreensão do conceito de rotina, dentro da educação infantil, sofreu influências religiosas, filosóficas, médicas, psicológicas, biológicas para o seu desenvolvimento, sua função e sua reconstrução.

A organização do tempo pedagógico depende muito das relações sociais entre as crianças, dos seus gostos, das suas necessidades individuais e coletivas. A rotina, além de planejada, deve ser adaptada conforme o necessário, objetivando sempre o cuidado com o ensino e o mundo imaginário da criança de acordo com Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI).

“A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas.” (BRASIL, 1998, p. 54).

Dessa forma, percebe-se a relação entre a organização do tempo na Educação Infantil com as atividades que devem ser elaboradas de acordo com o desenvolvimento das crianças, sua fase e suas necessidades básicas. Assim, é muito importante que o educador reflita sobre a construção desse planejamento, pois, de acordo com Proença (2004, p. 13):

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico.

Em muitas instituições, infelizmente, a rotina é planejada sem respeitar a individualidade e as diferenças culturais devendo ser seguida rigorosamente. Sobre isso, Batista (1998, p. 46) fala:

Na creche há indícios de que as atividades são propostas para o grupo de crianças independente da diversidade de ritmos culturais das mesmas. Todas as crianças são levadas a desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço uma mesma atividade proposta pela professora. Trabalha-se com uma suposta homogeneidade e uniformidade dos comportamentos das crianças. Parece que há uma busca constante pela uniformização das ações das crianças em torno de um suposto padrão de comportamento. Espera-se que a criança comporte-se como: aluno obediente, aluno ordeiro, aluno disciplinado, entre outras.

Padronizam-se assim tanto as atividades quanto o tempo destinadas a elas. Para Barbosa (2006), existem ainda, em determinadas escolas, as chamadas atividades de “hora de” que acontecem ao longo do expediente escolar. Essas são cronometradas e consideradas atividades pedagógicas e de socialização que acabam tomando o lugar das atividades de higiene que são desprezadas pela rotina da Educação Infantil. Abaixo observaremos alguns tempos essenciais para a Educação Infantil, atentando a integração entre o cuidar e educar ao longo do processo educativo da criança pequena.

Quadro 2. Momentos importantes da rotina na Educação Infantil

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
Roda de Conversa	É uma atividade permanente que possibilita a exteriorização dos sentimentos e emoções dos alunos, como também de suas preferências e desejos, essa ação também pode ser utilizada para a contação de histórias em que os alunos, a partir de sua imaginação, podem reinventar personagens e reviver situações que o faz-de-conta promove.
Atividade de Higiene	Atividade onde há uma oportunidade de promover a autonomia dos infantes, levando em consideração que deve ser proporcionada a eles a possibilidade de fazerem sozinhos, ou com pouca intervenção do adulto.
Momento do Banho	Atividade relaxante, refrescante e que promove a limpeza da pele, deve ser cuidadosamente preparado pelos educadores para que seja realizado com segurança, provendo condições materiais e respeitando regras sanitárias.
Momento da Alimentação	Deve ser prazeroso e agradável, o educador pode organizar uma outra oportunidade de socialização das crianças através das conversas informais, também promovendo a autonomia na hora da escolha dos alimentos e da quantidade a ser ingerida, pois em certos momentos algumas crianças se recusam a alimentar-se, seja para gerar tensão ou chamar a atenção dos adultos, ou por estar distraída, ou ainda ter problemas de saúde.

Jogos e Brincadeiras	O educador deve procurar trazer à sala de aula a possibilidade do jogo e da brincadeira em um espaço reservado de preferência claro e com materiais dispostos para as crianças, ter um tempo disponível para essa atividade, tendo consciência de suas três funções no momento do faz-de-conta.
-----------------------------	---

Fonte: RAMOS (1998, p. 7-8).

Esses momentos acima citados são importantes na rotina da criança pequena, pois possibilitam ótimas oportunidades de aprendizado e situação de vivências coletivas.

Na educação infantil, a rotina possui relevância por apresentar uma regularidade na organização do tempo tão necessária às diferentes idades. Isso porque as atividades que se repetem regularmente passam a atuar como reguladores do tempo para as crianças, permitindo que elas se organizem no espaço e no tempo. Ao criar algumas referências na instituição a criança é capaz de antecipar atividades que ocorrerão, tendo a possibilidade de organizar seu tempo, sentindo-se mais confiante.

O fato de buscar esta regularidade no dia a dia com as crianças não implica uma organização rígida e inflexível do tempo e não significa que as atividades sejam feitas do mesmo modo todos os dias.

Daí a importância do planejamento, demandando que o professor(a) esteja atento à dinâmica do seu grupo de crianças e as suas características coletivas e individuais. Assim, a rotina, por seu aspecto de regularidade, permite a presença do novo, do diferente, de uma forma prazerosa para as crianças.

Os responsáveis pela organização da rotina da creche devem também se preocupar com as particularidades da criança, compreender a dinâmica das relações sociais e se desfazer de pressupostos e ideias pré-concebidas que só prejudicam o desenvolvimento da Educação Infantil.

Para Batista (1998, p. 46-47):

A lógica da rotina da creche também parece ser fragmentada, pois separa o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo de brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outras. O tempo na creche parece ser recortado minuciosamente: há um tempo pré-determinado para “todos” comer na mesma hora, banhar na mesma hora, dormir na mesma hora, brincar e aprender. Parece ser possível dizer que esta organização, antes de estar centrada nas necessidades das crianças, obedece a uma lógica temporal regida basicamente pela sequenciação hierárquica e burocrática da rotina.

Os RCNEI, um dos maiores documentos oficiais que trata da organização das rotinas escolares, descrevem as atividades permanentes sob a perspectiva organizacional do tempo pedagógico. Segundo Brasil (1998, p. 55-56), as atividades permanentes podem ser: 1) Brincadeiras em espaços internos e externos; 2) Roda de história; roda de conversa; 3) Ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música; 4) Atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais escolha da criança, incluindo momentos para as crianças ficarem sozinhas se desejarem; e 5) Cuidados com o corpo.

A seleção dessas atividades é sugerida pelo educador segundo uma leitura que ele faz de seus alunos, no entanto Barbosa e Horn (2001) defendem que essa leitura deve priorizar as preferências desses alunos, ao observar seus comportamentos nas diversas situações.

O educador deve ter um olhar sensível para diferenciar os momentos oportunos para a introdução das atividades permanentes, levando em conta o contexto sociocultural da proposta pedagógica da escola.

Os mais variados assuntos podem ser abordados pelas atividades diversificadas sob o prisma de um projeto, no entanto é de primordial importância a contextualização do assunto abordado.

3.5 História e contemporaneidade na Educação Infantil

São muitos os desafios que a escola precisa enfrentar para tornar-se numa conquista democrática ocasionados pelas transformações no mundo do trabalho, pela tecnologia e pela sociedade virtual bem como os meios de comunicação.

Não é tarefa fácil, nem para poucos. Transformar as instituições de Educação Infantil em suas práticas e culturas assistencialistas, tradicionais e burocráticas, em escolas que acolham e eduquem as crianças, propiciando-lhes aprendizagem e desenvolvimento em cultura, linguagem, cognição e afetividade, que lhes assegurem condições para fazerem frente às exigências do mundo atual exige, desde políticas governamentais efetivas que garantam as condições objetivas necessárias, como mudança nas concepções e ações dos professores, o que implica um esforço do coletivo da escola, em termos de investimento sócio emocional, conhecimento acerca do desenvolvimento da criança e compromisso com sua educação. (CARVALHO; CARVALHO, 2004, p. 1).

A preocupação com a educação é bastante antiga como prova documentos escritos por Platão e Aristóteles. O primeiro tratava da importância dos jogos educativos no seio familiar para o exercício da cidadania, o segundo sugeriu que, em casa, a família seria

responsável pela educação quanto à higiene e rigidez das crianças de cinco a sete anos bem como o acesso a algumas lições.

“Nos séculos XI e XII, pensadores humanistas como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) propunham uma educação que respeitasse a natureza infantil e estimulasse a criatividade articulando o jogo à aprendizagem” de acordo com Carvalho; Carvalho (2004, p. 2).

Durante séculos, a família tornou-se a principal responsável pelos cuidados, principalmente a educação, com a criança por essa não apresentar uma identidade pessoal. Através das atividades domésticas e da inserção social dos adultos, as mulheres carregaram a tarefa de difundir essa realidade que dependia muito da função da classe social a qual estavam inseridas essas crianças.

Mesmo com a predominância da intervenção da família quanto à educação das crianças, o atendimento extradoméstico se alargou ainda mesmo no período primitivo por meio das relações de parentesco juntamente com os mais desfavorecidos. Na Idade Antiga, por exemplo, havia as *mães mercenárias* e, na Idade Média e Moderna, as *rodas dos expostos* ou os *lares substitutos* mantidos pelas entidades filantrópicas ou religiosas.

Para Carvalho; Carvalho (2004, p. 3):

Embora a ideia de educar formalmente crianças menores de seis anos de todos os estratos sociais já estivesse presente nas publicações de Comenius (1592-1670) - em que ele defendia para a infância, uma educação maternal voltada para o exercício dos sentidos – a formalização de atendimentos a esse segmento da população se origina como reflexo direto das intensas transformações sociais, econômicas, políticas e ideológicas, decorrentes da expansão comercial, da Revolução Industrial e do desenvolvimento científico que marcaram a passagem para a Idade Moderna.

Através das lutas sociais, das manifestações que vêm ocorrendo ao longo do tempo, a constituição firmou seu comprometimento com as crianças pequenas a partir do surgimento da construção da ideia de família nuclear, do investimento na educação enquanto desenvolvimento social, da obrigação escolar para as crianças e dessas com suas necessidades especiais, da importância da infância para a preparação para a vida adulta bem como do ideário pedagógico moderno.

Para atender às crianças pobres – órfãs, abandonadas ou filhas das mães que ingressaram no trabalho das fábricas - foram criadas, nos séculos XVII e XVIII, na Inglaterra, na França e em outros países da Europa, as primeiras instituições, orientadas pelos conhecimentos da medicina e pelos preceitos da religião, que tinham como objetivo principal a guarda de crianças a partir de dois anos, incluindo

os cuidados com sua saúde e alimentação, bem como, em alguns casos, sua iniciação em um ofício. Eram as “escolas de caridade” ou “escolas de damas”. (OLIVEIRA, 1994, p. 19).

Foi com Rosseau (1712-1778) que novas concepções surgiram ao perceber a importância da infância enquanto tempo com valor próprio e com suas particularidades envolvendo a mãe, como educadora natural e pioneira nessa relação. Pestalozzi (1746-1827) também acreditou num ambiente educativo natural, com disciplinas, práticas envolvendo afeição, cuidado, amor e educação baseados no conhecimento pedagógico para as crianças.

3.6 Concepção de Criança

“A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele.” (BRASIL, 1994 *apud* BRASIL, 2006, p. 13). Desse modo, a criança “não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura.” (FARIA, 1999 *apud* BRASIL, 2006, p. 13).

Desde bebê, a criança possui reações ao retorno, além de provocar reações naqueles que estão ao seu redor, tornando-se, assim, capaz de interagir num meio natural, social e cultural, desde que esteja saudável.

A concepção de criança, segundo Dallabona e Mendes (2011, p. 5), depende, entre outras, da classe social, de modo que ela vem mudando conforme o tempo mesmo no interior de uma mesma sociedade.

Durante os séculos a visão sobre a infância vem ganhando diferentes concepções, demonstrando a evolução histórica do sentimento de infância e sua repercussão no atendimento às crianças pequenas. As transformações ocorridas no campo da Educação Infantil estão estritamente ligadas à visão que se tem da criança atualmente. De um quase anonimato, a criança passou a ser percebida de uma forma romântica e evoluiu para um sujeito histórico-cultural, com status de cidadão, um sujeito de direito. Diante desse panorama, a Educação Infantil teve que acompanhar as novas especificidades no tratamento destinado às crianças, originando um novo perfil de educador, que tem que se apropriar dos pressupostos pedagógicos necessários para o desenvolvimento de uma prática docente de qualidade.

3.7 Concepção de Ensino

A apropriação e a produção da cultura bem como dos modos de vida aprendizagem caracteriza-se como apropriação e produção da cultura, dos modos de vida, das crenças, das concepções, dos conhecimentos elaborados e sistematizados, permeados pelas emoções, partilhadas significativamente com os diferentes grupos ou sujeitos que compõem o contexto mais próximo à criança, de modo que, na relação com a realidade social mais ampla, possibilitam a ela elaborar seus sentidos e significados sociais para compreender o mundo, agir sobre ler, transformá-lo e ser transformado. Essa transformação é recíproca, pois tanto a criança quanto os demais sujeitos envolvidos nesse processo (família, amigos, profissionais da instituição de Educação Infantil, etc.) colocam suas emoções e afetividade, aprendendo e se desenvolvendo. (BARBOSA, 2006).

Sob esse panorama, o ensino precisa constantemente ser aprimorado, o educador também necessita de novas habilidades e quebrar paradigmas para estabelecer um processo educativo eficaz, ao ter em vista a melhoria no acesso e no atendimento da criança pequena atualmente, sempre observando e interagindo com suas peculiaridades e necessidades diferenciadas.

3.8 Concepção de Educação Infantil

Uma Educação Infantil de qualidade não pode se restringir à guarda das crianças, à oferta de alimentação e de cuidados de higiene. Essa função assistencialista é própria de programas que não possuem infraestrutura (seja física ou de recursos) e resultam em baixa qualidade no atendimento. Também não se pode pensar numa Educação Infantil que vise à preparação para o Ensino Fundamental com o objetivo de solucionar os problemas desse nível de ensino.

A Educação Infantil é um direito da criança, dever do Estado e opção das famílias. Tem como finalidade prover “práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e individual.” (BATATAIS, 2005).

Portanto, deve ter como finalidades orientar a criança no caminho de sua aprendizagem para que ela possa alcançar um pleno desenvolvimento, bem como, promover a formação necessária para o exercício da cidadania, por meio do desenvolvimento da

capacidade cognitiva, afetiva, física, ética, estética e de atuação e inserção social. Na Educação Infantil também, busca-se o desenvolvimento do educando como um todo, através do desabrochar de vários aspectos da criança, por meio de planejamentos adequados a cada faixa etária, propiciando a vivência adequada a sua formação humana e cidadã.

3.9 Concepção de Cuidar e Educar

As necessidades básicas das crianças à vida, à saúde, à liberdade, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer devem ser pensadas e preservadas com seriedade, pois o cuidar precisa, antes de tudo, estar comprometido com o outro, com a sua individualidade. O cuidar vai além da solidariedade, é preciso conhecer sobre a criança, a saúde e a higiene além do conhecimento pedagógico. Não existe uma forma ideal de educar e cuidar, isso depende dos objetivos para desenvolver e educar as crianças.

Para cuidar, é preciso, então, ter atitudes éticas e estar comprometido com o outro, interessando-se sobre o mundo, ampliando esses conhecimentos e habilidades, favorecendo a criança a ser cada vez mais independente autônoma e feliz. A principal função da Educação Infantil é cuidar e educar de forma indissociável. (BARBOSA, 2006).

O educar, principalmente crianças de zero a seis anos, está intrinsecamente ligado ao cuidar, é importante considerar a necessidade da afetividade com crianças dessa faixa etária. Há muitas vezes, um receio do professor no que tange esse cuidar, pois fica clara a exigência de um envolvimento emocional e afetivo, o que exige uma entrega maior do educador da Educação Infantil.

O foco do profissional que trabalha com a Educação Infantil deve ser a formação e o desenvolvimento integral da criança, para isso é essencial que o educar caminhe junto com o cuidar, pois geralmente as crianças nessa faixa etária são bem mais dependentes e necessitam de fato de cuidados permanentes.

3.10 Concepção de Infância

A infância é algo que está em permanente construção. A concepção que nossos pais tinham de nós quando éramos crianças é muito diferente da concepção que possamos ter agora de nossos filhos. “Quanto mais o trabalho é de responsabilidade exclusivamente do adulto, a criança é menos inserida no mundo adulto, logo a concepção muda”, acredita Arroyo

(1994, p. 19). A infância rural é diferente da infância urbana e isso é muito importante para se definir uma proposta de Educação para a Infância.

Para Arroyo (1994, p. 19):

Antigamente a criança era logo inserida no mundo adulto através do trabalho. Ainda é assim nas regiões rurais. Por este motivo a infância é mais curta. Já nas cidades, onde acontece o oposto, a infância é mais longa, conseqüentemente cresce em termos de relevância social.

Estamos em um momento em que a concepção de infância está mudando muito, seja devido ao trabalho, ficando cada vez mais por conta dos adultos, ou devido ao movimento social pelos direitos (direito da mulher, direito do idoso, direito do trabalhador, direito da infância).

Durante muitos séculos a infância não foi sujeito de direitos. Ela era simplesmente algo à margem da família, considerada como um vir a ser sujeito. Só era considerada sujeito quando chegava à idade da razão. A igreja, durante muito tempo, também pensou assim. Hoje, a criança pelo seu momento social, já é considerada como alguém que tem a sua própria identidade, seus direitos (ARROYO, 1994, p. 18).

Corroborando o citado acima, por esse motivo a crescente relevância social da “infância” gerou uma luta pela conquista de direitos que resultou num importante documento denominado de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Muito embora sua construção histórica dependa de muitos sujeitos. A figura feminina é o sujeito mais marcante nesse processo por sua condição reprodutora. Não só em relação à reprodução sexual, mas sim “reproduzindo a infância: na saúde, na socialização, na moralização, nos cuidados.” (ARROYO, 1994, p. 19).

Existem ainda dois grupos de pessoas com concepções diferentes sobre a infância.

Há um grupo que acredita na ideia da infância como sendo um período prolongado, que se caracteriza principalmente pela inocência. Contestando este, há um outro grupo que defende a ideia de que a infância, sendo ou não um período longo, pode ser pensada como possuindo uma série de características, mas nunca as de inocência e bondade como essenciais. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 1).

Nesse contexto, a ideia de inocência e pureza se associa à criança defendida pelo primeiro grupo que comungam dos preceitos de Rousseau. O segundo grupo partilha de ideias contrárias a ele, sustentando a falta de inocência, de pureza e de bondade na infância, descrita por Nabokov.

No quarto capítulo, sistematizamos a metodologia e os procedimentos da pesquisa utilizados para alcançar os objetivos desse trabalho.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Na presente pesquisa, de natureza qualitativa, procuramos identificar e analisar atividades significativas para a construção simbólica da escrita como: produção de desenhos livres, de contação de história, realizadas a partir de desenho, e do gênero receita, atendendo aos preceitos dessa fase.

Para a concretização da pesquisa, seguimos esses três passos: a observação de uma turma da Educação Infantil V, de uma escola da rede pública municipal de Aquiraz; as atividades produzidas pelas crianças dessa turma; e as conversas informais com a professora da turma, para levantar dados sobre o trabalho desenvolvido, em sala de aula, acerca das questões levantadas ao longo de nosso trabalho. Assim, foram sujeitos de nossa pesquisa 20 crianças do Infantil V.

As aplicações do presente estudo foram realizadas com base nos objetivos delineados abaixo:

- Investigar quais são as atividades utilizadas para desenvolver a escrita de maneira expressiva e não de forma mecânica na Educação Infantil;
- Identificar quais são as construções simbólicas da escrita efetuadas pelas crianças nas atividades propostas em sala de aula.

4.1 Procedimentos

A seguir, para alcançar os objetivos traçados, apresentamos os procedimentos para a construção do nosso *corpus*.

- Observação em sala de aula;
- Análise das atividades propostas pela professora.

Foi realizado um primeiro contato com a coordenação da escola, em que conversamos com o gestor e a professora da turma para verificar se havia a possibilidade de se realizar observações e análises das atividades desenvolvidas pela professora.

Assim, ambos foram favoráveis e ficou acordado que a pesquisa seria realizada em uma semana, ou seja, 20 horas de observação, que foram iniciadas a partir do dia 16/04/12 e

finalizadas no dia 20/04/12 no período da tarde. Durante as observações, conversamos com a professora e pudemos perceber que ela demonstra preocupação e interesse em realizar atividades que valorizam as crianças como sujeitos pensantes.

Para alcançar o primeiro objetivo, observamos cinco aulas, recorrendo ao uso de anotações sempre que necessário. Em seguida, recolhemos as atividades produzidas, em sala, pelos alunos. Para o segundo objetivo, analisamos as atividades e também observamos as interações em sala de aula. Desse modo, pudemos ter acesso às informações necessárias para alcançar os objetivos traçados para nossa pesquisa.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise de dados e os resultados da pesquisa, nos quais procuramos observar o processo de construção da escrita simbólica dos alunos da Educação Infantil. As atividades encontradas no presente trabalho foram: o gênero receita, o desenho livre e a contação de história a partir de um desenho.

Sendo assim, na primeira atividade, foram realizadas produções coletivas dos alunos, a partir das placas com seus nomes e fotos 3x4, alguns com desenhos no lugar das fotos, também foi utilizada uma receita de brigadeiro por meio da qual as crianças tiveram contato com o gênero receita. Essas atividades foram realizadas por intermédio da professora.

A construção simbólica encontrada na atividade receita foi a utilização do alfabeto móvel para a identificação das letras da palavra “BRIGADEIRO”; na atividade do desenho livre, foi a demonstração artística criativa desenvolvida pelo aluno; na contação de história, foi a interpretação, a compreensão da história contada.

A construção dessas produções promoveu a discussão e a percepção das construções simbólicas da escrita, enquanto que essas observações, feitas em sala, permitiram identificar os tipos de atividades utilizadas para desenvolver a escrita simbólica.

De acordo com a observação feita em sala de aula, pude perceber a interação das crianças nas atividades que levaram ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade em torno da linguagem escrita. Analisando tal observação, pude identificar ainda que as construções simbólicas da escrita foram efetuadas de fato pelas crianças nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Com isso, pude perceber que essas atividades apresentam funcionalidade, para o ensino requerido a partir das inquietações, curiosidades demonstradas pelas crianças bem como do contato com as formas da linguagem e suas letras. As crianças construíram a escrita simbólica através de pequenas dramatizações e da construção de desenhos.

Outro aspecto relevante, que observamos na sala de aula, é o ambiente alfabetizador. Um dos trabalhos realizados pela professora foi uma atividade por meio da qual as crianças tiveram contato com o gênero receita. A professora escreveu essa receita no quadro para as crianças e, em seguida, realizou a leitura desse texto. Logo após a leitura, a professora

explicou que todos iriam ajudá-la a preparar essa receita e assim foi feito. Ela conduziu as crianças até a cozinha da escola e iniciou a receita, solicitando a ajuda das crianças no seu preparo, explicando quais os ingredientes utilizados e como deveriam preparar. O brigadeiro ficou pronto e todos ajudaram a colocar nas embalagens. As crianças andaram pelo pátio da escola oferecendo brigadeiro, feito por elas, aos funcionários. Após essa etapa, a professora retornou para sala de aula onde fez a exploração da palavra BRIGADEIRO, como já foi mencionado, solicitando aos alunos que identificassem as letras daquela palavra apresentada. Vejamos algumas fotos da realização dessa atividade:





Durante a atividade, foi possível observar um momento em que a professora promoveu uma conversa questionando qual receita eles conheciam e que seus pais costumam fazer em casa. Acreditamos que esse ambiente acolhedor propiciado pela professora, seja de suma importância para as crianças que se encontram na Educação Infantil, pois possibilita o contato e a vivência com gêneros e portadores de textos, que são imprescindíveis ao processo de aquisição da escrita simbólica. Além disso, essa é também uma atividade de letramento, pois envolve a prática social com a escrita e a leitura.

Com isso, podemos afirmar que o professor de Educação Infantil pode auxiliar seus alunos no processo de aquisição da escrita, utilizando atividades significativas para a sua construção simbólica. Ainda sobre a realização dessa última atividade, a professora distribuiu folhas de ofícios individualmente aos seus alunos, instigando sua criatividade e imaginação através de um desenho livre. Para colorir suas atividades, os alunos utilizaram lápis de cor e lápis de cera. Acreditamos que escrita simbólica dessa atividade foi a realização dos desenhos construídos pelo desempenho de cada um dos alunos.

[...] a escrita é alheia a qualquer busca de correspondência entre grafia e os sons, ou seja, não apresenta nenhum tipo de correspondência sonora. Esse processo representa a escrita de um período longo do processo de alfabetização. (FERREIRO, 1999, p. 12).

Em outro momento, a professora sentou com as crianças na rodinha e iniciou uma acolhida, promovendo uma conversa entre todos sobre o dia na escola. As crianças cantaram, dançaram, demonstraram gostar do momento. Após a acolhida, a professora convidou as crianças para iniciar uma atividade com escrita. Ela entregou para as crianças placas com seus nomes e fotos 3x4, alguns com desenhos no lugar das fotos. Com essa plaquinha, ela faz a chamada, em que todos visualizaram seus nomes. A professora relatou que, com algum tempo, passaram a conhecer e reconhecer seu nome e os nomes dos colegas.

Em seguida, ela entregou para as crianças um pouquinho de feijão e explicou que todos iriam brincar com um bingo das letras. Colocou as letras móveis dentro de uma caixa e foi tirando uma de cada vez, dizendo o nome da letra até que alguma criança completasse a plaquinha do seu nome. Quando o bingo terminou, a professora fez alguns questionamentos como: Quem tem a mesma letra? Quem tem o nome maior? Assim, a professora concluiu a atividade recolhendo o material utilizado.

Foi possível perceber que as crianças compreenderam o nome das letras e visualizaram as suas propriedades de maneira significativa. Sendo assim, as atividades utilizadas pela professora para desenvolver a escrita são de maneira expressiva e não de forma mecânica.

A professora convidou as crianças para ouvirem uma história. Ela iniciou a contação da história *A festa do Camaleão*, que é uma história bem conhecida por eles. Em seguida, deixou os alunos folhearem o livro, recontarem a história e, em cima da cena, tentaram escrever o que eles dizem estar acontecendo. Os alunos fizeram desenho a partir da história

que ouviram. Logo após, a professora distribuiu uma folha para cada um e os deixou à vontade para confeccionarem seus desenhos. Após a confecção, as crianças fizeram uma exposição das suas atividades e recontaram a história da maneira delas. Atentemos para as duas produções a seguir como forma de ilustrar a atividade desenvolvida pela professora:

	Título: <u>AFFETA DA CAMALEÃO</u> Autor(a): _____ Editora: _____	
<p>DESENHO DA HISTÓRIA</p> 		
▲ MARQUE X NA EXPRESSÃO DO ROSTO QUE REPRESENTA A SUA OPINIÃO EM RELAÇÃO A ESSE LIVRO.		
 GOSTEI MUITO	 GOSTEI	 NÃO GOSTEI

	Título: <u>AFFETA DO CAMALEÃO</u> Autor(a): _____ Editora: _____	
<p>DESENHO DA HISTÓRIA</p> 		
▲ MARQUE X NA EXPRESSÃO DO ROSTO QUE REPRESENTA A SUA OPINIÃO EM RELAÇÃO A ESSE LIVRO.		
 GOSTEI MUITO	 GOSTEI	 NÃO GOSTEI

Com essa atividade, percebemos que a contação de histórias desperta a criatividade e a atenção das crianças para a prática de ouvir histórias e recontá-las através de desenhos. Além disso, foi possível perceber que essa atividade proporciona prazer não só com a maneira pela qual a história foi contada, mas também com o contato que elas puderam ter com o livro, o que, para nós, proporcionou uma aproximação lúdica da criança com a escrita e a escuta de história.

As atividades que envolvem a pintura e o desenho são imprescindíveis ao desenvolvimento da criança, pois favorecem a criatividade e a imaginação de maneira expressiva.

A professora também utilizou outras atividades, em que as crianças realizavam a cópia do próprio nome e observavam as vogais que utilizavam. Entretanto, acreditamos que o desenho livre como forma de expressão é a atividade na qual há um desempenho mais significativo para o desenvolvimento da escrita simbólica.

A partir do momento em que surgiram vários estudos sobre a Educação Infantil, sabemos que, para um melhor aprendizado das crianças, é preciso que se estimule muito o trabalho com o desenho, desenvolvendo atividades com dinâmicas que despertem o interesse, a criatividade e o raciocínio dos educandos, pois, dessa forma, serão despertadas competências favoráveis ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao aluno na tentativa de transformar essas crianças em alunos autônomos dentro do processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, é preciso que os educadores sejam conscientes e comprometidos com a Educação Infantil, enfrentando os desafios do novo milênio, com planos de ensino e aprendizagem que atendam às reais necessidades da criança no seu desenvolvimento.

Neste sentido, a Proposta Pedagógica é um norte que os professores têm como apoio educacional, principalmente por ser um documento que parte da realidade em que a instituição está inserida e visa propiciar oportunidades de melhorias para ela.

A elaboração de políticas para Educação Infantil também se coloca como um compromisso em relação às crianças pequenas e suas famílias, pois cada vez maior é o reconhecimento da importância da educação de qualidade para a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem estar da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu uma análise acerca da importância das atividades com desenho livre, contação de história e receita a serem aplicadas com crianças a partir da fase pré-escolar, de forma a contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor delas.

O processo de aquisição da escrita, pelo qual todas as crianças passam, pode acontecer de forma mais harmoniosa para algumas, mas, para outras crianças, pode ser mais complexo, vai depender do ritmo de cada aluno para a aprendizagem. Os conflitos que geram os desafios podem ser compreendidos como etapas, níveis ou estágios sucessivos que a criança vai assimilando e, com isso, aumentando o grau de dificuldades que o aluno vai vencendo ao longo do processo educacional.

Estudos apontam também para o fato de que o meio é um fator de influência no processo de aprendizagem. No decorrer de nossas reflexões no desenvolvimento desta pesquisa, percebemos que os fatores que interferem de forma positiva ou negativa podem ser intrínsecos ou extrínsecos e que o professor tem um papel de suma importância no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

É necessário que o professor considere as escritas do ponto de vista construtivo, representando a evolução de cada criança, é preciso inclusive que exista uma reestruturação interna na escola com relação à alfabetização e também no que se refere às formas de alfabetizar e de letrar.

Consideramos essencial destacar que a busca por novos caminhos passa, necessariamente, pela via do aprofundamento teórico e ele é possível quando o trabalho de pesquisa está diretamente ligado às necessidades e aos anseios dos sujeitos. O(a) professor(a) de Educação Infantil pode vislumbrar outros caminhos para a formação de seus alunos, caminhos que passam pela sua própria formação como leitor(a) de textos e de realidades e como escritor(a) de novas práticas.

Como dizia Piaget (1997, p. 47), “O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”.

Com isso, salientamos que não pretendemos finalizar aqui esta pesquisa, primeiro pelo fato de esta temática ser de suma importância para as nossas salas de aula e, em segundo, pela enorme opção de possibilidade de pesquisas que ela pode despertar. Assim, desejamos que outras pessoas ampliem esta relevante temática e que os estudos aqui iniciados transpassem os âmbitos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- ABELEIRA, J. **Avaliação na pré-escola**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- ALBERTY, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, J. Y. **O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- AUGUSTO, S. O. **Educar cuidando: uma história para contar**. ADI Magistério, Rotas de aprendizagem: orientação da prática educativa. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação Infantil de São Paulo, 2010.
- BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Ed Perspectiva, 2006.
- BATATAIS, H. L. **A importância da creche para a sociedade**. 2005.
- BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- BETOLILA; SOARES, Magda Becker. Preciso conjugar alfabetização e letramento? **Eixo 7 Interdisciplina Linguagem e Educação - Módulo 5**. UFRGS. Porto Alegre, 2007. 1f. (Texto digitado)
- BISSOLI, M. F. (Org.). **Fundamentos da Educação Infantil**. Manaus: CEFORT/EDUA, 2007.
- BORGES, Célio José. **Educação Física para o pré-escolar**. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.
- BRASIL, MEC, COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil – Introdução** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica DPE/COEDI, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- CAMPOS, M. M. A Regulamentação da Educação Infantil. (p.35-64). In: MEC/SEF/COEDI. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – Vol. II**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1997.

CARVALHO, D. M. de; CARVALHO, T. C. A. de. **Educação infantil: história, contemporaneidade e formação de professores.** Rio Grande do Norte: UFRGN, 2004.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 19-50.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. **O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar.** Santa Catarina: ICPG, 2011.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura.** São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____ ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** 20. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

GHIRALDELLI, Jr. P. **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: Cortez, 2000.

GONÇALVES, D.W. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2003.

GOODMAN, K. S. **Reading: a psycholinguistic guessing game.** Journal of the Reading Specialist, 4, 1967, p.126-135.

GOULART, I de O. **A importância do desenho na educação infantil e no diagnóstico da psicopedagogia.** Brasília: Faculdade Albert Einstein, 2010.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 3000 p.

KRAMER, S. **O papel social da educação infantil.** 2005.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, consciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ciencias Del Hombre: 1978.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** SP: Ícone, 1988.

LURIA, A. R. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, S. A. O desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual. In: BISSOLI, M. F. (Org.). **Fundamentos da Educação Infantil.** Manaus: CEFORT/EDUA, 2007.

MORAIS, J. & KOLINSKY, R. **A ciência cognitiva da leitura e a alfabetização**. Pátio, 2004, p. 13 – 17.

OLIVEIRA, M. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Z. R. (org.) **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

OLIVEIRA, S. C. M. de. **Práticas de letramento na educação infantil**: descobrindo a função social da escrita. São Leopoldo: FAGED/UFRGS, 2010.

PIAGET, Jean. **A função semiótica ou simbólica**. In: A psicologia da criança. Rio de Janeiro. Zahar, 1997.

PICOLI, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIFFER, M. I. **O espaço do movimento**: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, SP, 2006.

PROENÇA, M. A. de R. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

QUEIROZ, J.L. - **A intervenção fonoaudiológica nas alterações da linguagem infantil**. Rio de Janeiro, Revinter, 2006. 131 p.

RAMOS, J. S. S. **Rotina na educação infantil**: saberes docentes. Rio Grande do Norte: UFRN. 1998.

RIZZO, G. **Creche**: Organização, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A. 1984.

SCARPA, E. Organização do Tempo e do Espaço. In: **O Cotidiano no Centro de Educação Infantil**. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2006.

SMITH, F. **Understanding Reading**. New York : Holt, Rinehart & Wilson, 1971.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125p.

SOARES, G. M. R. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita**. RJ: Papeleria América, 2001.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: UNESP. **Cadernos de formação**: Alfabetização. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

DECLARAÇÃO

Eu, **Ana Karina da Silva Magalhães**, RG nº 97004000482, graduada em Letras, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com habilitação em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Língua Espanhola, declaro, para os devidos fins, ter realizado a correção ortográfica e gramatical bem como a formatação, de acordo com o Guia de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Federal do Ceará (UFC), da monografia intitulada: **“Desenhar e contar histórias: caminhos para a construção da escrita simbólica”**, de autoria de **Vanessa Benício Lima Fernandes**, aluna regularmente matriculada no Curso de Especialização em Educação Infantil, oferecido pela Faculdade de Educação/UFC.

Fortaleza, 21/02/2013



Ana Karina da Silva Magalhães

Telefone: (85) 8725-5727/(85) 9623-8613