

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
ESCOLA NORMAL SUPERIOR – ENS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANA CÉLIA SILVA SANTOS

**ALFABETIZAR OU LETRAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONFLITO ENTRE AS
FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRÁTICA DO PROFESSOR**

Manaus - 2021

ANA CÉLIA SILVA SANTOS

**ALFABETIZAR OU LETRAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONFLITO ENTRE AS
FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRÁTICA DO PROFESSOR.**

Monografia apresentada como requisito final para obtenção do título de licenciado em pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA na Escola Normal Superior-ENS em Manaus, sob a orientação da profa.Dra. Kelly Christiane Silva de Souza.

Manaus – 2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

S237a Santos, Ana Célia Silva
Alfabetizar ou letrar na educação infantil : o conflito
entre as funções da educação infantil na prática do professor
/ Ana Célia Silva Santos. Manaus : [s.n], 2021.
52 f. : ; 29 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2021.
Inclui bibliografia
Orientador: Souza, Kelly Christiane Silva de

1. Educação Infantil. 2. Letramento. 3. Alfabetização.
4. Professor. I. Souza, Kelly Christiane Silva de (Orient.).
II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Alfabetizar
ou letrar na educação infantil

Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463

FOLHA DE APROVAÇÃO

ALFABETIZAR OU LETRAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONFLITO ENTRE AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRÁTICA DO PROFESSOR.

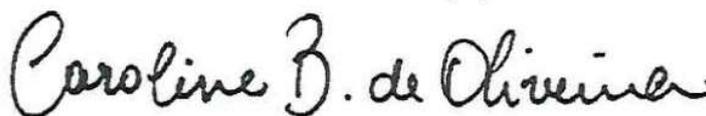
Monografia apresentada como requisito final para obtenção do título de licenciado em pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA na Escola Normal Superior-ENS em Manaus, sob a orientação da profa.Dra. Kelly Christiane Silva de Souza.

Aprovada em ___ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA



Professor(a)
Orientador(a)



Professor(a)
Membro da Banca



Professor(a)
Membro da Banca

Dedico este trabalho ao meu pai Pedro Lopes, e minha mãe Cleonice Bandeira que já não estão mais entre nós, pois por eles me tornei a primeira filha a cursar o ensino superior.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, por ter sido meu grande amigo nas horas de grande aflição. Quando imaginei que não iria conseguir, o Senhor me colocou em seus ombros e me tirou do chão.

Ao meu esposo e companheiro de todas as horas, Wiles Celestino de Araújo, por sempre acreditar em mim não me deixando sucumbir nos momentos difíceis.

Aos meus amados filhos, Haenna Cristina e Davi Benhur pelo carinho e incentivo. Aos meus sobrinhos me ajudaram nas questões tecnológicas.

Aos meus irmãos e irmãs pela presença em minha vida.

As minhas queridas colegas do curso de pedagogia pela incrível e brilhante colaboração na construção e reconstrução de valores.

O meu singelo agradecimento a Juliana Ferreira Rocha, minha amiga de estudo e trabalhos, minha dupla irmã de todas as horas. A admirável amiga Priscila Castro que me ajudou nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

A todas as minhas professoras e professores do curso superior por todo o saber e conhecimento compartilhado, pelo acolhimento e paciência constantes.

A minha orientadora Kelly Christiane Silva de Souza, por todas as vezes que me mostrou os caminhos das pedras, e pelo ensinamento de que nada é difícil quando feito com carinho, respeito e esforço.

“Não se pode falar de educação sem amor”.(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso intitulado: **Alfabetizar ou letrar na Educação Infantil: o conflito entre as funções da Educação Infantil na prática do professor**, tem como objetivo geral compreender os processos de alfabetização e letramento com as crianças de 05 anos na educação infantil. Para responder aos objetivos delineados no estudo, construímos um capítulo teórico, dialogando com autores como Oliveira (2010), Souza (2019), Àries (1981), LIMA (2014) entre outros. A pesquisa foi delineada a partir do paradigma qualitativo em uma pesquisa de campo. Os relatos neste estudo foram capazes de relacionar o que se propõe a fazer em teoria e o que de fato é praticado, mas sobretudo, se encarregou de apresentar as vozes dos professores sobre os seus desafios no trabalho com crianças de cinco anos. Assim, esta pesquisa dispõe das narrativas do pesquisador a partir da observação do campo e a dos professores permitindo uma troca de experiências para, desta forma, favorecer a percepção que temos sobre o fazer na educação infantil e buscando respostas para alguns paradigmas existentes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Letramento. Alfabetização. Professor.

ABSTRACT

This course conclusion work entitled: **Literacy or Literacy in Early Childhood Education: the conflict between the functions of Early Childhood Education in the teacher's practice**, has as general objective to understand the literacy and literacy processes with children aged 05 years in early childhood education. To respond to the objectives outlined in the study, we built a theoretical chapter, dialoguing with authors such as Oliveira (2010), Souza (2019), Àries (1981), LIMA (2014) among others. The research was designed from the qualitative paradigm in a field research. The reports in this study were able to relate what it proposes to do in theory and what is actually practiced, but above all, it was responsible for presenting the teachers' voices about their challenges in working with five-year-old children. Thus, this research has the researcher's narratives from the observation of the field and that of the teachers, allowing an exchange of experiences to, in this way, favor the perception we have about what we do in early childhood education and seeking answers to some existing paradigms.

Keywords: Early Childhood Education. Literacy. Literacy. Teacher

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS	15
1.1. UM POUCO DE HISTÓRIA	15
1.2. EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O CUIDAR E EDUCAR	22
1.3. EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE O ALFABETIZAR E LETRAR	24
1.3.1. Função da Educação infantil	25
1.3.2. O que é alfabetização	27
1.3.3. O que é letramento	29
1.3.4. Letramento na Educação Infantil	32
CAPÍTULO II – DO QUE VIMOS E OUVIMOS	35
2.1. O CENÁRIO DA PESQUISA	35
2.2. ANÁLISE DE DADOS I: O ESTÁGIO E A PERCEPÇÃO DO CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	36
2.3. ANÁLISE DE DADOS II – QUESTIONÁRIO: A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AOS CONFLITOS ENTRE AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS PRÁTICAS	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

INTRODUÇÃO

Alfabetizar e letrar na educação infantil, de acordo com a pesquisa bibliográfica realizada neste estudo, ainda é um tema que está sendo trabalhado aos poucos, entretanto, ainda há muito o que ser aprendido. Devemos também refletir não só no que se propõe as funções da educação infantil, mas nos conflitos que surgem e em estratégias para que estas- as funções- sejam exercidas.

A problemática motivadora desta pesquisa se encontra na linha entre teoria e prática do professor. Sob luz desse fenômeno, vimos que os professores precisam ser ouvidos e que os trabalhos científicos relacionados educação precisa de um olhar mais prático, pois esta é a melhor forma de obtermos uma visão, não somente panorâmica, mas também de dentro do cenário para uma verdadeira compreensão para discutirmos os desafios do trabalho com crianças.

Esta monografia justifica-se pela necessidade de apresentar as vozes dos professores de modo que possibilitasse o aprofundamento e o entendimento dos paradigmas que vimos em teoria. Tal apresentação, reafirma, sobretudo, os vários fazeres na educação infantil bem como o cuidar e educar, alfabetização e letramento, mostrando ainda há aspectos muito importantes a serem discutidos e melhorados, bem como a participação da família que é tão imprescindível nessa fase.

Para obter as respostas para os problemas, a organização técnica deste trabalho monográfico deu-se a partir de um objetivo geral que consistiu-se em: compreender os processos de alfabetização e letramento com as crianças de 05 anos na educação infantil; e três objetivos específicos: entender os motivos que levam os professores desenvolver práticas alfabetizadoras com as crianças de 05 anos; verificar se as práticas alfabetizadoras na educação infantil se contradizem com os objetivos da educação infantil; identificar práticas de letramento e alfabetização na educação infantil.

Além disso, o caminho metodológico percorrido para a construção deste trabalho partiu da observação ocorrida durante o estágio supervisionado e da entrevista estruturada com professores de educação infantil de diferentes escolas.

A investigação teve início durante a realização do Estágio Supervisionado I, tendo como campo de estágio o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no bairro Coroadó II na cidade de Manaus.

Durante o estágio supervisionado viu-se a oportunidade de fazer uma pesquisa a partir de olhar mais profundo por meio da observação da prática de atividades desenvolvidas pelo do professor e as funções da educação infantil para entender os paradigmas estudados durante o trabalho que se desenvolveria na ocasião desta monografia.

Em paralelo a observação também foi utilizada a entrevista livre com professores de educação infantil de diferentes escolas. No entanto, a escolha de professores que trabalhassem em diferentes lugares com educação infantil foi considerada a mais adequada para que se ampliassem a experiência com entrevista livre, principalmente, explorar mais variantes do tema escolhido para esta monografia e, além disso, para que não limitasse a pesquisa com respostas similares.

Deste modo o conhecimento da sua realidade permite respeitar a especificidade das crianças e sua voz enquanto sujeito de direito e ator principal deste processo. Então, esta pesquisa, tendo em conta o método, a abordagem, os instrumentos de coleta de dados, de análise e interpretação dos resultados, é uma pesquisa qualitativa, devido às suas características de investigação exploratória e descritiva, constituiu-se na abordagem adequada, já que permitiu o aprofundamento necessário na busca do conhecimento. Gil (1999, p.94) corrobora, dizendo que “[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais”.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa buscou trabalhar conceitos que se fazem indispensáveis na rotina de um professor nos anos iniciais do ensino fundamental, fornecendo subsídios teóricos para melhorar sua competência técnica docente. Utilizando para tanto a pesquisa bibliográfica que, conforme esclarece Boccato (2006, p. 266):

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Abordando definições de conceitos popularmente conhecidos, mas pouco explorados, analisamos os significados a partir da concepção de diversos autores da área

educacional, a fim de explicar a influência docente no processo da alfabetização e do letramento.

A pesquisa bibliográfica permite manter o pesquisador atualizado sobre tudo que foi dito e escrito sobre sua temática, instigando-o a abordar sua pesquisa partindo de uma nova visão, com base em um novo foco, propiciando formas inovadoras de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Porém, existem pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Para dar mais apoio à pesquisa bibliográfica, foi escolhida também a pesquisa de campo, uma vez que baseada na abordagem qualitativa, se torna necessária a interação entre pesquisador e objeto de pesquisa, sendo elas: a participação, a observação, a escuta, buscando detalhes que serão essenciais para compreensão do problema.

De acordo com Minayo (1994, p. 53), a pesquisa de campo é “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”.

Os sujeitos da pesquisa pertencem a um Centro Municipal de Educação Infantil da zona Sul da cidade de Manaus. Nessa ocasião foram escolhidas a partir da observação em sala de aula, em seguida por aceitarem participar voluntariamente da pesquisa.

Para a entrevista livre foram selecionados ainda 2 professores de educação infantil que aceitaram a participar imediatamente da pesquisa. Os critérios utilizados para escolhas dos sujeitos foram ser discentes da educação, trabalhar em diferentes escolas e sua disponibilidade em participar da entrevista.

A escolha das técnicas de coleta de dados estava diretamente relacionada com os objetivos da pesquisa, neste caso se fez necessário escolher instrumentos

que permitissem a participação ativa dos discentes e docentes neste processo.

Desta forma considerando os protagonistas desta pesquisa, nossa escolha foi pelos seguintes instrumentos:

1. **A observação** oportunizada pela vivência em campo, consiste em uma atividade de ver e ouvir, porém, requer de quem o faz que se vá além disso, que não fique apenas como mero expectador, mas que seja participativo, capaz de interagir com a realidade e seu objeto para melhor compreensão deste processo, sem deixar a condição de pesquisador. Gil destaca que a observação participante permite uma visão mais ampla da comunidade estudada, e supõe interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados.

Minayo (1994, p.59) sustenta que a técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados.

A observação nesta perspectiva se torna importante na medida que nos permite perceber uma variedade de situações ou fenômenos que não conseguiríamos por meios de entrevistas e questionários. Assim, a observação se tornou uma técnica necessária considerando os objetivos desta pesquisa que visa analisar os fatos observados em relação a fala dos sujeitos, tal análise só foi possível a partir da observação da realidade, confrontando o falado e o real.

2. **A entrevista** se configura como um dos instrumentos mais usados em pesquisas de campo. Sua utilidade é justificada pela possibilidade de obter informações contidas na fala dos atores sociais. Neste trabalho, possibilitou-se apresentar voz a criança e as professoras, sujeitos desta pesquisa.

Minayo (1994, p.57) afirma que a entrevista [...] não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores enquanto sujeitos – objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Segundo Gil (1999), as entrevistas podem ser classificadas em: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas.

A hipótese a ser desafiada na pesquisa trata-se dos conflitos existentes acerca das funções da educação infantil na prática do professor. Isto porque há conceitos que se fazem indispensáveis na rotina do trabalho tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais dessa primeira etapa da educação, por isso é necessário saber

se esses subsídios teóricos melhoram a competência técnica docente.

Por fim, este trabalho de conclusão de curso está organizado em 2 capítulos que se complementam no sentido de responder as questões que nortearam nosso estudo, apresentando aquilo se mostrou para nós enquanto pesquisadora como uma problemática a ser desvendada, mas também uma possibilidade de novos olhares sobre a educação infantil.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

1.1. UM POUCO DE HISTÓRIA

Platão (282 a. C), é tido na história como o primeiro pedagogo, e afirmou que as crianças deveriam ser deixadas à vontade para que pudessem se desenvolver sozinhas. Ainda hoje, é considerada acertada a sua declaração se considerarmos vários aspectos existentes na área da educação.

Na formação das primeiras civilizações, a educação infantil é por vezes exaltada ou negligenciada dependendo da cultura ou temporada em que estivessem inseridas. Mas, foi na Filosofia Clássica, com a criação de escolas filosóficas como a Platônica, que o desenvolvimento infantil começou a ser considerado uma condição importante para o futuro. No entanto, para o criador dessa escola o “princípio de toda a obra é o principal, especialmente nos menores e ternos; porque é então quando se forma e imprime o tipo que alguém quer disseminar em cada pessoa”. (PLATÃO, II 377a-b, *apud* KOHAN, 2003).

Na filosofia antiga, os sofistas foram os primeiros educadores da civilização grega, embora fossem avessos a simplicidade das palavras, faziam discursos públicos, eram considerados sábios. Nesse contexto, eram procurados por jovens dispostos a pagar para serem ensinados por eles.

Entretanto, foi Sócrates (470 a. C.) quem balançou a história do pensamento Grego com o que podemos chamar de conhecimento gratuito por meio do diálogo, ou dialética. Posteriormente, Platão aprofundou-se no que foi propagado por Sócrates, e tornou a educação infantil um de seus projetos filosóficos. Tal ocupação deixou registros dos primeiros pensamentos voltados à infância e sua relação com a formação do caráter social, principalmente no que se diz respeito às futuras intencionalidades políticas da época.

Ainda que essa preocupação com a infância estivesse muito longe de alcançar o complexo sentido do que hoje entendemos por “educação infantil”, Platão tangencia a infância na Grécia em profundas frentes. Uma delas observam-na como material não importante e não incluso na *pólis*, em outras descrevem-na como fonte discursiva de sonhos políticos.

De todo modo, Platão começa a pensar na educação das crianças como um fenômeno, e dependendo da forma em que é aplicada ou direcionada, essa é quem

vai dar origem aos fins, sejam eles justos ou injustos nos eventos que precederão a política de sua sociedade, sendo esse último parte da problemática que inspirava os argumentos escritos para a construção de uma *pólis* ideal.

Se na Antiguidade Europeia a educação infantil começou a ser pensada como forma de combater as futuras intempéries e injustiças sociais, a chegada a Idade Média fez o oposto. Vale lembrar que a Idade média corresponde ao momento histórico de formação e desenvolvimento do mundo protagonizada pela queda do Império Romano cuja estrutura econômica era feudal.

Por muito tempo os historiadores descreveram a Idade Média ou Idade das Trevas como um período de ruína, decadência e ignorância. Contudo, essa interpretação foi revista, e atualmente é descrita como um período de estagnação em alguns pontos ao longo de sua passagem. Entretanto, não existia uma base de pensamento voltada para a família ou no trato da educação e no trato da criança, apenas os ofícios do dia a dia eram responsáveis por moldar o caráter e seu lugar do pequeno indivíduo na sociedade.

Alguns textos sobre a história da era medieval observam a ausência de escritos sobre a condição da criança na idade média. Um deles é o de Jacques Le Goff (1984), que em seus estudos afirma que buscou a criança até mesmo na arte e ainda assim não a encontrou, e por isso, concluiu tão precocemente que as crianças eram meros produtos da burguesia, eram pouco apreciadas, ou pior, desprezadas e até mesmo marginalizadas.

Porém, Costa (2002), em sua pesquisa, opõe-se ao que observou Le Goff (1984). Para ele a história registra muito de como se vive, se veste e o que se come, e em geral se remete à grandes figuras, autoridades, eupátridas da história. Nesse contexto sobra-se pouco espaço para o interesse em explorar do mundo infantil. Esta falta de interesse é explicada por Costa (2002), pelo fato de que os documentos consultados pelos historiados eram as crônicas, justamente de homens influentes que estavam atentos para acontecimentos pertinentes às políticas de sua época, dessa forma:

[...] deixando muitas perguntas que não puderam ser respondidas satisfatoriamente. Por exemplo: como pais e filhos exprimiam seus carinhos, suas incompreensões? De que forma as crianças apreenderam o mundo existente? Como reagiram à escola e aos estudos? De qualquer maneira, o fato é que, historicamente, o papel da criança sempre foi definido pelas expectativas dos adultos, e esse

anseio mudou bastante ao longo da história, embora a família elementar e o amor tenham existido em todas as épocas. [...] A primeira herança da Antiguidade não é nada boa: a vida da criança no mundo romano dependia totalmente do desejo do pai. O poder do *pater familias* [sic] era absoluto. (COSTA, 2002 p. 3).

Para Heywood (2004), o problema da ausência de registros sobre a condição da infância na Idade Média é justamente a dificuldade que os historiadores possuem de encontrar fontes escritas. Assim como Costa (2002), o pesquisador concorda que o que se tem encontrado sobre esta Era são documentos escritos por homens adultos que pertenciam às camadas mais distintas da sociedade.

Entretanto, Souza (2019), observa que na sociedade ateniense do período clássico o pouco do que era relatado sobre a infância era sobre o sexo masculino e/ou era incorporado ao que se falava das mulheres e escravos. A autora também esclarece ponderando essas colocações evidenciando o caráter restritivo da natureza dessas fontes.

Áries, portanto, (1981 p. 156) justifica que “o sentimento de infância não existia na era medieval, mas, isso não significa elas eram abandonadas, negligenciadas e desprezadas”. Neste aspecto, o autor aponta que há uma tênue diferença entre o significado de infância e a afeição para com as crianças. Diferente da afeição, é a consciência técnica do que seria a infância que não existia.

Por outro lado, o sentimento, ou melhor, o reconhecimento de infância se despontaria a partir do Renascimento, período da história em que o ser humano busca romper com a obscuridade e ignorância na da Idade Média. Assim, o período renascentista teve início na Itália, e esse movimento é conhecido por centralizar o ser humano. Reconhecendo-o como produtor de seu destino opondo-se a fé divina priorizada na era anterior. Deste modo começa-se a compreender a infância e o seu papel no futuro. Portanto:

Cabia, então, investir na infância e na criança em vista das possibilidades de construção do futuro da humanidade. É nesse sentido que a Modernidade, criança e infância se entrelaçam, de forma que a infância se viabilizaria pela formação humana e a criança seria o alvo de tal construção. (ARAUJO, 2007, p.183)

Novamente, Áries (1981) observa que a criança na era renascentista era apenas fontes de relaxamento e prazer entre as mulheres cuidadoras. E que esse fenômeno denominado por ele como “*paparicação*”, logo foi convertido em uma

preocupação moral de educá-las.

Embora o autor apresente uma visão negativa relacionada a criança nas duas eras, é importante ressaltar que suas análises são feitas levando em consideração a Europa Central, e não um todo. Mesmo assim, seus questionamentos são pertinentes pois levantam problematizações sobre a infância ao longo da história.

Passando os séculos de transformações na Idade Moderna, chega-se a Idade Contemporânea, nessa podemos destacar o Iluminismo. Nesse movimento é relatado como um estabelecimento de uma nova mentalidade do homem. Na França esse movimento foi mais expressivo. Para tanto, diz-se que foi o filósofo francês Rousseau (apud Neto, 2001) que destacou a concepção de infância. Nessa ele propôs a educação na primeira infância dirigiu seu discurso às mulheres. Faz ainda uma implícita crítica aos homens, por não estarem comprometidos com a educação dos filhos como as mulheres estão seus tal como as mulheres estão. E que por esta razão deveria ser delas- das mulheres- a prioridade de decidir o que seria feito do futuro desses pequenos. Portanto, ele cita:

A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças. Falarei, portanto, às mulheres, de preferência, em vossos tratados de educação; pois além de terem a possibilidade de para isso atentar mais de perto que os homens, e de nisso influir cada vez mais, o êxito as interessa também muito mais [...] (ROUSSEAU, 1989, p. 9-10)

A partir o exceto de Rousseau (1989), a sociedade iluminista parece ser mais letrada. Guiada pela razão da busca científica revela sinais de que vai dar crédito a sociedade matriarcal no trato da educação infantil. Mas, mesmo assim a sociedade desta época não estava organizada de modo a melhorar as condições de vida se seu indivíduo.

Embora Rousseau (1989) fosse filho do iluminismo de sua época, algumas obras destacam que ele estava desacreditado de sua sociedade e por isso ia “contra ao vento” do que se pregava o iluminismo. No entanto ao invés de dizer que a razão/conhecimento era a saída para busca da verdade, ele dizia que o homem deveria manter-se no seu estado fundamental: sem conhecimento ou como uma criança.

Para isso contribui:

É nesse ciclo vicioso entre sociedade e indivíduo, que Rousseau encontra uma saída: se o problema é a sociedade, inocenta-se a genética. Portanto o homem é iminentemente bom e é preciso que ele permaneça por mais tempo em seu estado de inocência, um prolongamento da infância. A fórmula de Rousseau para alcançar a razão e ter entendimento das coisas era: manter a criança sadia e sem saber distinguir sua mão direita de sua mão esquerda até os doze anos de idade. (COSTA, 2004 p. 05)

Em linhas gerais, interpreta-se que o homem nasce bom, mas a sociedade é quem o corrompe. Entretanto, podemos pensar na formação do homem em seus primeiros anos de vida. O que se pretende nesse entendimento é que a formação adequada nos primeiros anos de vida do indivíduo será um tanto decisiva para sua inserção e atuação na sociedade.

A Idade contemporânea trouxe críticas ao modo de vida do período anterior. Muitas ideias iluministas revolucionaram maneira de enxergar o homem de maneira tão acertada que influenciam a formação da sociedade atualmente. Uma dessas ideias destacava-se por enxergar o “o homem como sendo o produto do meio em que vive, da sociedade e da educação” (Schneeberger, 2009, p. 181).

Além disso, os pensadores do iluminismo também começaram a conceber ideais de liberdade, tolerância e igualdade jurídicas como forma de suprimir as injustiças sociais. Por se posicionarem contra o estado, propor a liberdade de pensamento e participação política dos cidadãos, “a maneira de pensar e de agir desses filósofos foi denominada de pedagogia filosófica iluminista” (Dos Santos, 2013).

Outra célebre assertiva que contribuiu para o que entendemos hoje por educar afirma que “O homem não é outra coisa senão o que a educação faz dele”. Na educação se oculta o segredo da perfeição humana” (Kant, 1766, p. 72).

Em sua totalidade o pensamento iluminista fez grande apelo à educação repercutindo na pedagogia escolar por refletir sobre a forma que o estado deveria oferecê-la. Portanto:

Muitas modificações ocorreram no sistema educacional do século XVIII, as quais ainda têm influenciado fortemente a educação escolar contemporânea. O movimento de secularização do ensino, iniciado em séculos anteriores, cresceu significativamente com a progressiva intervenção do Estado na educação, ocasionando aquilo que historicamente se chama de educação pública estatal, isto é, a educação escolar passa à subordinar-se exclusivamente aos fins do Estado que tem a “[...] responsabilidade de zelar pela promoção do

bem comum a todos os cidadãos, favorecendo assim a construção de uma sociedade mais justa e livre” (COTRIM, 1996, apud DOS Santos, 2013, p. 09).

Entretanto, apesar dos esforços iluministas de trazer à luz ideais que defendiam uma sociedade igualitária e mais justa, regada de uma longa transição da visão sobre o contexto infantil, Neves (2017) detecta um novo dilema desta época: “somente a criança nobre continua sendo bem tratada, o oposto do acontece à criança pobre.

Na segunda metade do século XIX a sociedade inglesa vive a Segunda Revolução Industrial sequenciando o êxodo rural e o trabalho infantil. A vida já não era mais a mesma em diversas partes do mundo. Por isso é difícil dizer quando a questão da educação infantil passou a ser vigente no mundo.

Apesar dos impérios vividos de século em século, é importante dizer que ao longo dos anos a criança passou a ser reconhecida como indivíduo relevante na sociedade, cujas necessidades educacionais, físicas e psicológicas devem ser supridas. Maria Montessori (1936) foi exemplo desse reconhecimento, pois, dedicou sua vida na educação das crianças cujo sistema já havia desacreditado. Durante sua trajetória, criou espaço para crianças de rua e desenvolveu métodos para as que eram portadoras de necessidades especiais.

Portanto:

A partir de seus estudos realizados na área médica, Montessori acabou por adentrar no campo educacional e passou a ser uma das principais representantes do movimento da Escola Nova, visto que ela acreditava que o modelo da escola tradicional, existente na época, não seria capaz de escolarizar com qualidade toda a população que precisava de escola, principalmente as crianças. E, a partir disso, a médica italiana propõe em um modelo de sistema que atendessem a necessidade dos alunos (TEXEIRA, DE SOUZA, 2013 p.4)

A proposta pedagógica dessa médica e pedagoga é conhecida como método Montessori. Ele foi baseado em suas vivências durante sua jornada, e são relevantes na pedagogia da atualidade.

É importante lembrar que o contexto social em que encontrava Montessori (1936), era de conflitos na Europa e pós primeira guerra. Nesse período, Passamai; Silva (2009) observam que existia um significativo número de órfãos. Nesse cenário, médicos e sanitaristas estavam empenhados no reestabelecimento de crianças, que é onde Montessori e outros começariam a exercer, um trabalho pedagógico que ainda

hoje é contemplado.

Por outro lado, a linha de tempo que construiu a história da educação infantil no Brasil não é muito diferente do resto do mundo. Assim, uma das primeiras manifestações de assistencialismo à infância de que se tem registro teve início com a Roda dos Expostos. O ato de registrar óbitos e os primeiros momentos da vida de um indivíduo foi uma prática que com o tempo foi padronizada pela igreja católica, segundo Marcílio e Venâncio (2010), o mais antigo já encontrado foi datado no ano de 1588- neste século o país estava era regido pelo Governo Geral ainda sob a tutela da Coroa Portuguesa.

Os documentos que faziam o simples registro da data de entrada das crianças na Roda dos Expostos geraram documentos importantíssimos que comprovaram o crescimento e a consciência do problema abandono e da alta mortalidade infantil. E por isso, “Denúncias sobre as tristes condições de guarda e criação dos expostos surgem nos Parlamentos pela Imprensa e em tratados de juristas e de médicos” (MARCÍLIO; VENÂNCIO 2010 p.338). Perez (2010), no entanto, observa que por mais de três séculos muitas crianças brasileiras enfrentaram uma realidade de abandono e segregação.

Com o fim da roda dos expostos as políticas públicas que envolviam a situação da criança no país se arrastaram por décadas. Em 1896, foi criada uma instituição de educação infantil em São Paulo, todavia, era destinada à famílias com maior poder aquisitivo (CALDAS, 2013). É válido observar que a educação a história da infantil brasileira já é precedida da divisão de classe sociais.

Enquanto isso, a distinção da escola infantil para ricos e creche para os pobres não era nada sutil (Nunes; Corsino; Didonet, 2011). Perez (2010), novamente ao falar da criação de políticas de atendimento à criança observa que por décadas a criação de leis relacionadas a infância foram formadas no âmbito criminal, ele as descreve “como punitivas e conflituosas”. Foi somente meio século mais tarde que fora criado um Departamento Nacional da Criança marcando o momento em que o Estado finalmente assumiria as questões da infância. A década de 40 também foi marcada pela Lei de Serviço e Assistência ao Menor e de Serviço de Colocação Familiar. A primeira autoriza a criação de uma fundação preste serviços aos menores de idade a segunda trata-se de um serviço de realocação de crianças de 0 a 14 anos para um ambiente que favorecesse o seu desenvolvimento (BRASIL, 1949 *apud* NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Perez (2010), observa que entre vigências e revogações, finalmente, em 1960 foi criada a Lei de Diretrizes de Bases da Educação em que apenas o ensino primário era obrigatório. A educação infantil foi invisível aos olhos do estado até a chegada da Constituição.

Enquanto isso não acontecia, novamente Perez (2010) relembra que o atendimento à criança de 0 a 5 anos em creches era focado em ações assistencialistas e higienistas. Devido a uma grande evasão escolar data entre 1970 e 1980 cuja causa segundo o poder público era as desigualdades, a Educação Compensatória passou a fazer parte do Plano Nacional de Educação. Dessa forma, explica:

Para crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos) foram implantadas as salas de pré-alfabetização, guiadas pelos resultados das pesquisas acadêmicas da época, principalmente às ligadas à Psicologia, com objetivo de resolver os problemas de repetência e evasão escolar. Tais estudos afirmavam que devido à baixa condição de sobrevivência, houve privação do acesso à cultura, o que ficou conhecido como a teoria da carência cultural (SILVA; DE ANDRADE SILVA, 2020 p. 114)

A partir da Constituição de 1988, a criança passa ser sujeito de direito e reconhecendo a Educação Infantil como parte do plano Nacional da Educação, responsabilizando também os Municípios pelo cumprimento dela. (BRASIL, 1988).

Se com a Constituição brasileira abriu-se uma compreensão mais generalizada em relação Educação Infantil, a instauração da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 atribuiu à mesma o desenvolvimento de forma integral da criança. Nesse viés, o cuidar educar tornam-se parte indissociável no trabalho com as crianças da pré-escola. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

No próximo capítulo iremos aprofundar os aspectos do cuidar e na educação infantil buscando a compreensão e o diálogo de autores que são pertinentes. Pretendendo, desta forma, estudar o que há de mais importante nessa concepção.

1.2. EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O CUIDAR E EDUCAR

O cuidado e educar é um conceito que ganhou notoriedade nas pesquisas sobre educação infantil, porém pertence a um dos objetivos gerais e uma função sociopolítica e pedagógica das instituições e educação infantil (DE OLIVEIRA, 2010). Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, temos:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010 p. 12)

O cuidar e educar disposto não substitui o trabalho da família, e podemos superar a ideia de que só a educação infantil necessidade de cuidado, embora ela esteja no foco do conceito. Pensar assim, nos remete melhor ao conceito de cuidado disposto, e para tal existe um contexto em que o profissional da educação irá trabalhar Campos (1994.)

Como vimos no capítulo anterior, as crianças nem sempre foram vistas como indivíduos particulares na sociedade. A infância como é hoje, foi invisível por muitos séculos. Felizmente, o entendimento atual é de que crianças são seres completos e ativos socialmente. A sociologia deu uma atenção especial a esta categoria, embora tenha-se demorado a tratar do tema para além da escola e família.

Em primeiro lugar, os estudos sociais têm desde então trabalhado para entender o lugar e o caráter complexo da infância. Mas, nem sempre foi assim. Sarmiento (2004), afirma que a infância passa a ser mais bem percebida no início da modernidade em alguns aspectos.

O valor a ser destacado refere-se:

[...]à criação de instâncias públicas de socialização, seguido pela transformação do modelo de família para um formato nuclear, também a formação de um conjunto de saberes normativos e, completando, a administração simbólica da infância por meio de regras e instituições. Todos esses fatores se desenvolveram e passaram por grandes transformações. (LIMA, 2014, p. 98)

Nesse sentido, a educação infantil é formalizada por meio da criação da escola, privilegiando, portanto, a sociabilização infantil. A escola, no entanto, torna-se um novo espaço de preparação para o mundo ainda que ela que não tenha sido inicialmente criada para esse fim, lembra Lima (2014).

Ao tratar-se de educação infantil dentro da instituição escolar, é importante saber que trabalhar com crianças bem pequenas, não é tarefa fácil. É indiscutível o reconhecimento de alguns aspectos tais como seus interesses e necessidades. Essa

ideia é defendida por Forest (2003), que consiste em saber verdadeiramente quem são essas crianças, conhecendo um pouco sobre a família “as características de sua faixa etária e a fase de desenvolvimento em que se encontra, além de considerar o tempo que permanecem na escola”. Para a autora esta é a única forma de saber quais são suas reais possibilidades para enfrentar sua jornada para o conhecimento.

1.3. EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE O ALFABETIZAR E LETRAR

Se tratando de crianças na idade pré-escolar, muitas dúvidas surgem em relação aos temas alfabetizar e letrar, principalmente quando estes dois termos aparecem juntos. Alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando?

Em primeiro lugar, faz-se necessário saber que alfabetizar e letrar são ações diferentes, mas estão muito bem relacionadas, inclusive quando se trata da educação escolar de crianças bem pequenas.

Além disso, precisamos entender a proposta curricular que constitui essas ações, e, até mesmo como o professor deve proceder durante a realização dos componentes didáticos ligados a essa proposta.

Outrossim, sabemos, no entanto, que o professor enfrenta vários obstáculos que travam o sucesso de seu trabalho na educação infantil. Os mais conhecidos são a falta de apoio familiar ou pedagógico e salas superlotadas que de todo modo afetam o desempenho das crianças-alunos.

No entanto, a orientação geral para vencer as intempéries que dificultam o trabalho do professor em sala é ter persistência e jogo de cintura para exercer seu trabalho. Entretanto, Brostolin; De Oliveira (2015), apontam que maior dificuldade para o profissional é a insegurança do “como fazer”. Mesmo com a formação acadêmica é na prática que se irá construir saberes profissionais.

Apesar de todas as dúvidas, devemos primeiramente entender em que consiste a educação infantil. Esta é de certo a linha de raciocínio para que compreendamos que projetos podemos propor para o desenvolvimento dessas crianças. Para Kramer (1998), esta etapa é mais importante que pensamos. A autora defende que a educação infantil exerce um papel humano e social.

Contudo, as dificuldades para quem trabalha com esta etapa escolar existem, e, portanto, requerem uma resposta rápida e urgente. Assim, ao longo deste capítulo estudaremos todas estas questões. Entenderemos qual a função da educação infantil,

compreenderemos o que é alfabetização e letramento separadamente e de que maneira o professor poderá se posicionar diante dessas maneiras de ensino, bem como a relevância em utilizá-las.

1.3.1. Função da Educação infantil

Em primeiro lugar, é importante fazermos uma breve retrospectiva histórica para entendermos o que está acontecendo agora, pois, com as mudanças de mundo, a educação infantil, e o olhar a respeito dela também ganham novos significados.

Para Wasjocop (2011), a educação infantil cresceu muito ao longo dos anos. Os apontamentos da doutora indicam que há mais crianças matriculadas agora-referência ao ano de 2011- do que o que havia há 20 anos. Neste comparativo, ela menciona 80% das crianças brasileiras a 5 e 6 anos de idade estão frequentando educação infantil e que este número é muito mais considerável do que nos anos anteriores.

Por sua vez, as estatísticas divulgadas pelo Ministério da Educação censo de 2019, revelam que o número de crianças matriculadas na educação infantil aumentou pouco mais de 12% em relação ao ano anterior. São cerca de 8,9 milhões de matrículas em creches e escolas, a maioria nos municípios. Nos anos de 2014 a 2018 esse aumento era de 11%.

Essas estatísticas concordam também com o crescimento da confiança no sistema brasileiro de educação infantil. Os dados sobre a trajetória escolar nos anos iniciais também se mostram positivas. Segundo o Inep, superam os 90%. Para tanto, do ponto de vista institucional, a escola é o lugar onde a famílias entendem que podem confiar a partilha da educação de suas crianças.

Esse clima de crescimento e de confiança se devem aos saltos dados a partir de movimentos populares ocorridos ao longo dos anos. Outra teoria sobre a elevação da participação das crianças na educação infantil é a modificação da estrutura familiar, bem como a participação da mulher no trabalho e a urbanização. Mas, é verdade que a consolidação da educação como direito de todos, dever do estado e da família se deu com o estabelecimento da Constituição de 1988 com a tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB promulgada em 1996.

De todo modo, todos esses fenômenos, sejam eles de crescimento ou de mudanças contribuem para uma ressignificação da função da educação infantil na

sociedade ao longo dos anos.

No Brasil os anos de 1900, a educação infantil era vista sob o um âmbito mais assistencialista. Era vista dessa forma, pois foi concebida assim por influência- não intencional- da criação das Casas de Misericórdia, lugar onde ficavam os pobres e desamparados. Talvez, ainda hoje a educação infantil carregue esse estigma. Sendo assim, este período foi seguido por algumas poucas iniciativas que não se mantinham como planejado.

Portanto:

No Brasil, o surgimento das creches foi um pouco diferente do restante do mundo. Enquanto, no mundo, a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, no Brasil, as creches populares serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. As creches populares atendiam somente o que se referia à alimentação, higiene e segurança física. Eram chamadas de Casa dos Expostos ou Roda. Em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas foi mantido, na realidade, por doações. (MEDEIROS; RODRIGUES, 2014 p.01)

Vários projetos voltados a educação infantil surgiram e desapareceram no tempo, mas foi somente bem após a década 60 com o fim do regime militar que o país oportunizou um período de mudanças nas políticas públicas que permitiram a institucionalização da educação em todas as faixas etárias.

Novamente para Medeiros; Rodrigues (2014), a educação infantil atualmente é reconhecida como parte indissolúvel do sistema educacional brasileiro. Prova disso, está na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente reconhecendo a criança como indivíduo portador de direitos e a Lei de diretrizes de Bases Educacionais a LDB já mencionada anteriormente, onde o Conselho Nacional de Educação começou a legislar sobre como poderia proceder a educação direcionando como os pequenos indivíduos seriam formados.

Bach (2014) cita que graças a Lei de Diretrizes e Bases, 9.394/96, a definição de educação infantil ganhou seu objetivo como complementar da família e da comunidade, além de ser a primeira etapa da educação básica.

Portanto, fica claro que a função da educação infantil segundo Franco (1995, p. 61). “não é simplesmente, criá-la para aquisição de hábitos sociais, mas dar-lhe possibilidades para construir uma relação sadia e rica com o meio que a cerca. Para o autor, esta é a maneira de motivar seu desenvolvimento, sua apropriação de

conhecimento e absorção de novos conteúdos, principalmente aqueles que se dizem respeito a sua formação como cidadão.

1.3.2. O que é alfabetização

Para Cristina, (2009), a alfabetização em si é o processo no qual o indivíduo aprende a ler e a escrever. Na ocasião, o indivíduo aprende o alfabeto e a sua relação na utilização da escrita.

Entretanto, para o renomado educador Paulo Freire (2014), a alfabetização supera o ato da decodificação de símbolos. Nesse sentido, para ele, a alfabetização é o despertar para o reconhecimento de mundo- do próprio mundo- e das lutas sociais que o consistem.

Tanto um quanto o outro têm suas designações de alfabetização correlacionadas. O primeiro entende que alfabetização é o ato de ensinar a decodificar e codificar os textos sem necessariamente lançar mão de interpretá-lo. O segundo entende que o ato de alfabetizar significa a abertura das portas para a interpretação de mundo. A diferença é que um e outro acontecem em momentos diferentes da vida de um indivíduo ou em diferentes momentos da vida letiva essa forma de conhecimento de mundo é adquirida.

Por outro lado, Magda Soares (2014), ressalta em seus estudos que os métodos de alfabetização são sempre um motivo de discussão, mantendo-se restritos ao que se pode ou não fazer. Entretanto, sem se ater em defesa nem de um ou outro método- ao menos no ano da referida citação-, a autora observa que a criança aprende a ler e escrever convivendo com as letras. Porém, naturalmente são ensinadas por meio de um sistema de sons e grafemas e só depois ensina-se o texto. Todavia, a autora questiona a eficácia desse método tradicional de alfabetizar, afirmando e que é mais plausível trabalhar com as duas coisas ao mesmo tempo- a letra e o texto. Dessa forma, o vínculo de aprender algo de que se tem o uso é maior do ponto de vista da criança. Embora isso, ela não descarta o método fonético como um facilitador dessa aprendizagem. Portanto, contribui:

Um outro aspecto a considerar foi a introdução das práticas regulares de leitura integral, quer em sala de aula, quer na biblioteca. Todavia, como demonstram os estudos patrocinados pela International Reading Association (IRA), ao longo das décadas de 1970 e 1980, a questão

fonética era fundamental para a alfabetização e muito particularmente para o fomento massivo da leitura. (SOARES, 2014 p. 51)

Para esclarecer, método fonético ou fônico a que se refere Soares (2014), trata-se do ensino das letras e os seus respectivos sons e a relação entre eles antes de entregar o texto para o indivíduo que está sendo alfabetizado (Seabra, 2011). Inclusive este é o foco mantido na Minuta disposta na Política Nacional De Educação assinada no governo atual.

Ferreiro (2017) também faz algumas reflexões sobre o que é alfabetização questionando sobre o que de fato é ensinar e aprender. Considerando estes dois polos- quem ensina e quem aprende- ela lança mão de mais um elemento que constitui o processo de alfabetização: a natureza do objeto de estudo da criança. Isso porque ela define alfabetização como o método utilizado e o estado de maturidade da mesma.

Entre as várias maneiras de se pensar a alfabetização ou o ato de alfabetizar, temos a concepção de escola. Nela, o homem sociedade e mundo estão envolvidos mutuamente buscando uma “política integrada”, ou seja, democrática, que não exclua, e forme indivíduos independentes como afirma Mainardes (1995). Nesta relação de emancipação e construção entendemos a alfabetização como sendo necessária e decisória na conquista e exercícios da cidadania.

Para isso contribui:

[...] enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais – como têm sido – elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão. [...] Em síntese, não há, em sociedades grafocêntricas, possibilidade de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura (SOARES 2009, p. 58).

Portanto, o autor reforça que não basta somente ensinar a ler, mas deve se ainda dar a todos o acesso à leitura para que a finalidade da alfabetização como instrumento de cidadania se efetive.

Uma outra e não menos importante observação a respeito da alfabetização está relacionado a subestimar o poder de aprendizagem da criança. Principalmente se falarmos na alfabetização como um ensino enrijecido limitado ao entendimento de grafemas: o bê-á-bá.

É, portanto um equívoco pensar que somente um método tradicional de

alfabetizar é capaz de sozinho prover a capacidade de pensar e agir em sociedade. Mais errôneo ainda é pensar que a criança só é capaz de entender por meio deste tipo de método.

Sobre isso temos:

Se pensarmos que a criança só aprende quando é submetida a um ensino sistemático, e que sua ignorância está garantida até que ela receba tal conhecimento, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto (FERREIRO, 2017, p.10)

Podemos entender, com essa afirmação também que a alfabetização é apenas um método que impulsiona o que a criança já possui. A alfabetização, portanto, é a permissão institucionalizada, da capacidade que os pequenos indivíduos: o ímpeto de aprender e aprender.

Para tanto, a alfabetização é o processo de ensino da leitura e da escrita adequados. Da codificação e decodificação dos grafemas. Mas, também é o início do ciclo de descobertas da criança. O despertar para os significados do mundo, e de seu lugar na sociedade como observa Freire (2014) e Mainardes (1995).

O ato de alfabetizar exige um perfil dedicado de quem ensina, requer empatia para com os que estão iniciando a vida, como pressupõe Ferreiro (2017). Além de tudo, refletir sobre diferentes realidades dos pequenos aprendizes, respeitando o tempo de cada um.

1.3.3. O que é letramento

Apesar de parecer um assunto muito atual no setor da educação o letramento pode ter sido pensado bem antes do que imaginamos. Para Soares (2009), o termo letramento foi mencionado pela primeira vez no Brasil na década de 80 por Mary Kato, em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Sobre o letramento “Mary Kato parece associar o termo letramento ao domínio individual do uso da linguagem escrita. Está intimamente ligado a habilidade de usar a língua na sua variedade culta [...]” (SILVA, 2011, p. 20).

Outra contribuição importantíssima para a designação do termo letramento é feita pela por Leda V. Tfouni, autora de livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do

avesso” publicado em 1988. Em sua abordagem ela diferencia o letramento de alfabetização, portanto:

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sóciohistóricos[sic] da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, apud SILVA, 2011, p. 11)

Grando (2012), identifica uma série de dúvidas a respeito do letramento. Isto tem ocorrido porque o termo ainda é muito recente no setor da educação, inclusive entre os próprios docentes. Essas dúvidas ainda são muito conceituais e se referem também ao seu propósito. Alguns professores pensam que o letramento é um método didático que veio substituir a alfabetização”.

É importante deixar claro que o letramento e alfabetização não são processos iguais. E que o primeiro não veio para substituir nenhum método didático. O que tem ocorrido é que a falta de esclarecimento e de e escassez de pesquisas científicas que expliquem a sua origem, proposta e necessidade.

Para Kleiman (2005), o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares. A autora observa que a língua escrita faz parte da paisagem cotidiana, portanto, quando se está ensinando um indivíduo a ler e escrever, nas palavras da autora, “esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está ‘em processo’ de letramento”.

É correto considerar que o letramento advém de uma reflexão sobre o uso da língua escrita na vida e na sociedade? Silva (2011), novamente faz uma importante colocação, em que o letramento não se trata só de uma reflexão sobre a escrita e seu uso em todas as esferas e/ou convívios sociais, o letramento vem a ser uma ponte para o exercício pleno da cidadania e principalmente inclusão social e consequentemente entra-se no termo na alfabetização.

Mary Kato (1986), mencionada no início deste trabalho como uma das precursoras sobre a reflexão do letramento no setor da educação cita muito bem a relação que o letramento tem com a alfabetização, inclusive no que se diz respeito à função da escola neste conceito. Para Kato, é importante que o indivíduo seja capaz de dominar a linguagem escrita para este mesmo possa exercer papel mais ativo na sociedade, portanto, explica:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986 apud SILVA, 2013 p.21)

A visão de Kato é esclarecedora em relação ao que se propõe o letramento. Contudo, letramento não é um método de ensino. Para melhor compreensão do que é ser letrado, Kleiman (2005), se dispõe a explicar o que não é o letramento fazendo questão de observar que é comum que todo novo conceito educacional seja visto como uma forma metodológica. Em suas próprias palavras “não existe um método de letramento”.

Letramento, portanto, não é um método de ensino. Kleiman (2005) entende que letramento é a própria imersão do indivíduo em formação. De tal forma que este se situe de maneira mais ativa possível dentro de sua sociedade. A autora ainda consegue pensar em atividades escolares que contribuam para esta imersão:

letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e, nesse sentido, para conseguir essa imersão o professor pode: adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula; arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos e ilustrações, alfabeto, calendário, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação; fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro. (KLEIMAN, 2005, p.10)

Kleiman (2005), trabalha com a implicação do letramento no âmbito escolar. Porém, é importante saber que, este conceito faz parte do discurso educacional brasileiro com muito mais profundidade. Tfouni (2010) observa o letramento a partir de uma perspectiva sócio-histórica; um progresso individual do cidadão e para tanto, o compara com os processos da indústria.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. (TFOUNI, 2010, apud GRANDO 2012 p. 10.)

Contudo, letramento para Tfouni (2010) seria a causa e a consequência do desenvolvimento. Vai além da simples alfabetização; além da escola. É, portanto um fenômeno promissor para o desenvolvimento não só individual, mas também social.

1.3.4. Letramento na Educação Infantil

Ao falar de educação infantil e letramento lembramos também do velho, porém, muito importante dito “que a maior riqueza de um país é a educação” (MARTINS; SPECHELA, 2012, p.2). Muito se fala do insucesso da educação básica no Brasil e de uma defasagem nas políticas e/ou práticas educacionais que prejudicam profundamente o rendimento escolar e consequente implica no déficit de cidadania ativa.

O letramento é acreditado por alguns pesquisadores como uma solução para este problema destacado no parágrafo anterior. Magda Soares (2002), novamente surge, mas dessa vez defendendo este- o letramento- como um processo que amplia a alfabetização, e mais ainda, como um predecessor natural de qualquer ação referente ao ensino da letra. Entretanto, não se viu nenhuma especificação do processo voltando para a educação infantil por parte da autora.

Brandão e de Souza (2017), discutem profundamente as práticas de letramento na educação infantil. Conforme suas observações, a trajetória de aprendizagem para crianças consistia majoritariamente em combinar exercícios motores. Nesse aspecto, defendia-se a teoria da maturidade para alfabetizar, ou seja, o ensino da escrita dependia de uma ascensão natural da criança para a próxima etapa. Pensava-se até não havia interesse algum-por parte da criança- em conceber a escrita, e por esse motivo a alfabetização não era priorizada, nem mesmo na etapa final da educação infantil.

Se pegarmos os relatos históricos veremos que o ensino e aprendizagem que era aplicado as crianças em fase de educação infantil foram por muito tempo vazias e sem sentido, não se difundia, entretanto, a percepção do que porque aprender isso ou aquilo (BRANDÃO; SOUZA 2017). Contudo, ao compararmos tudo que já estudamos relembramos as mudanças ocorridas, podemos concordar que à educação infantil cabe a iniciação do indivíduo na leitura e na escrita, mas que para sua finalidade seja cumprida o educador deve dispor de estratégias. (DE ARAÚJO, 2017).

Um dos caminhos para o letramento educação infantil é o chamado letramento sem letras (Brandão; Souza 2017). Isso vai ocorrer por meio de músicas, grafias, movimentos do corpo. Entretanto, essa prática não é popularizada na educação infantil, exceto por algumas poucas escolas, o que, portanto, é ilógico visto que “a escola é um ambiente facilitador da espontaneidade pois ao iniciar nela- na escola- o indivíduo também inicia sua sociabilização” (LEPSH, 2014). Todavia, o que tem sido feito é exatamente o contrário disto, logo o ambiente escolar ainda é visto como um ambiente rígido neutro ao mundo que está inserida, isto para não dizer alheia a ele, assim a prática de aprendizagem se atém a “memorizações, exercícios extensos e exaustivos”. (Brandão; Souza 2017).

Tendo o caminho anterior falhado na questão do letramento na educação infantil, podemos então adotar o ler e escrever com significado (Brandão; Souza 2017). O que se deve considerar nesse caminho é a diretriz que dispõe da ampliação das possibilidades de aprendizagem (De Oliveira, 2010), portanto o que irá ocorrer na prática é a inserção no mundo da leitura e da escrita em forma de convivência, na leitura em voz alta, na contação de histórias ou no simples gesto de deixar as crianças manipular livros e figuras (Brandão; Souza 2017). Tudo depende de como se irá fazer-se essa inserção no mundo as letras, infelizmente, no Brasil o que se empreende é de que não é normal que se compre livros ou leia-se para uma criança que não sabe ler e não irá saber por vários anos, entretanto, “na leitura em voz alta -que nada se parece com o do cotidiano- existem modos de dizeres diversos e experiências e um silêncio por parte das crianças”, essa é a estratégia que estará introduzindo a criança ao mistério a cultura e ao mundo (FERREIRO, 2017).

Ora, vimos que o letramento não é só viável e importante, mas é uma experiência que deve ser garantida, dessa forma, Brandão e Souza (2017), em seus estudos sobre as práticas pedagógicas do letramento na educação infantil observam que isso ainda não é visto ou defendido de forma unânime por ainda não serem compreendidos. Desse modo, Ferreiro (2017) afirma que este é motivo de alfabetização e letramento- utilizaremos assim neste capítulo, pois a autora também afirma que são indissociáveis- ainda estarem constituídas de práticas de ruins e infuncionais, pois não há como trabalhar com aquilo que não se compreende.

Ferreiro (2017), no entanto, compreende que trabalhar da forma como mencionamos não se trata de dispor de uma mecânica engessada do currículo da educação infantil, não é um ato de imparcialidade, mas amor e de respeito. Se

argumentarmos com autora, veremos que ao trabalharmos da maneira que ela nos ensina estaremos cumpridos o que propõem as novas Diretrizes Nacionais sobre oferecer oportunidades de aprendizagem para a criança.

Contudo, não queremos nesse capítulo esgotar as pesquisas sobre o letramento na educação infantil, mas mostrar que existem possibilidades e que elas são alcançáveis e, mas, infelizmente, pouco disseminadas. Espera-se, portanto, que possa haver mais iniciativas, bem como relatos de caso que contribuam para o aumento de bibliografias específicas para esse tema, e, dessa forma extinguir antigos paradigmas que ainda circundam o entendimento sobre a educação infantil.

CAPÍTULO II – DO QUE VIMOS E OUVIMOS

Neste II capítulo temos por objetivo apresentarmos a discussão dos resultados partir dos dados recolhidos na pesquisa de campo utilizando a abordagem qualitativa a partir de análise de conteúdo.

Aqui faremos um breve relato sobre o cenário da pesquisa utilizando a simples percepção, porém com o olhar direcionado para o tema de interesse. No cenário da pesquisa abordaremos dois universos utilizados para a coleta de dados. O primeiro feito durante o estágio supervisionado e o segundo por meio das repostas coletadas com o questionário realizada com vários professores com amplas experiências no ensino fundamental. Esse último tem o objetivo de compreender suas percepções em torno de desafios como professor e, principalmente, os conflitos entre as funções de educação infantil e suas práticas.

Desse modo apresentaremos as vozes dos professores por meio questionário, enquanto as observações realizadas no período de estágio supervisionado ampliarão a percepção em torno das práticas que envolvem a educação infantil.

2.1. O CENÁRIO DA PESQUISA

O primeiro ponto de partida da pesquisa ocorre durante o estágio supervisionado na Escola de Educação Infantil CMEI Abelhinha. A escola está em uma área urbana na rua Dom Bosco, Coroado II na Zona Leste de Manaus. Sua localização é facilitada pela sua estrutura ampla e visível.

A escola atende crianças cuja maioria são oriundas de famílias com baixa renda. Isso é explicado por estar colocada em uma comunidade em situação de vulnerabilidade social. Com isso, os familiares estão expostos à vários tipos de violência decorrente, principalmente, do tráfico de drogas e da falta de policiamento local.

A escola possui sua proposta pedagógica elaborada pelo Projeto Político Pedagógico (ppp). Este, portanto divide –se em tópicos que abordam a organização do centro de educação infantil, os princípios norteadores, a filosofia da escola, o planejamento, os projetos fixos e anuais, os projetos sociais, bem como o plano de

avaliação e o calendário escolar.

Na busca de aprofundar mais informações sobre Instituição descobriu-se sobre a existência da Horta Escolar que foi inaugurada há três anos. A implantação dessa horta na unidade buscou e ainda busca trabalhar, de modo muito didático e em etapas, a alimentação saudável entre os alunos. Além disso, é a representação do cuidado com as crianças e a importância de plantar o próprio alimento. Tal ação foi divulgada oficialmente pela assessoria de imprensa da Prefeitura de Manaus.

O segundo ponto de investigação ocorreu mediante ao questionário composto por sete perguntas diretamente relacionadas ao tema desta pesquisa. Os indivíduos questionados foram três professores de diferentes instituições. Eles tinhamem comum somente a experiência do trabalho com educação infantil.

Nesse segundo meio de investigação não havia um cenário em si, pois em vista do cenário pandêmico que nossa sociedade de encontrava no momento dessa pesquisa achei por bem e meu dever como cidadã que a aplicação do questionário fosse via e-mail pela internet. Contudo, a liberdade, a qualidade das respostas e a experiência pretendida foi mantida. A meu ver e, como pesquisadora, esses fatores foram também maximizados, pois não haviaum tempo estipulado para entrega ou término do questionário, desse modo, os participantes puderam responder de forma descontraída e controlar o tempo em que demorariam na aplicação. Logo, variáveis como a pressa, a ansiedade e o curto período foram totalmente excluídos permitindo a fluidez nas informações e na troca de experiências.

2.2. ANÁLISE DE DADOS I: O ESTÁGIO E A PERCEPÇÃO DO CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Minha percepção em relação ao acolhimento como pesquisadora e professora em sala de aula foi muito positiva. Isto porque fui muito bem acolhida tanto pela professora responsável quanto pela classe nos momentos iniciais.

O primeiro contato com a classe iniciou-se com minha entrada e apresentação em sala de aula. Neste momento previ grandes oportunidade de aprendizagem, após isso coloquei-me a disposição da experiência. Na observação participante houve muitos elementos que envolveram o cotidiano escolar e que puderam ser observados e avaliados.

Minha observação, contudo, era paralela a atividade de estágio supervisionado,

e por isso era meu dever me envolver com diversas atividades. Assim que a ocasião surgiu, a professora regente permitiu-me que ajudasse na organização da sala. Minha previsão anterior foi acertada pois este foi, de certo modo, meu primeiro contato no que diz respeito as tarefas cotidianas do professor. Nessa oportunidade, concluí que não cabia ao professor a mediação de uma aprendizagem conteúdista. E que meu dever como docente de educação infantil futuramente iria muito além disso. Ou seja, eu deveria naturalizar meu comprometimento em reconhecer que tipo de ambientação, organização e harmonização da sala de aula tornasse propícia a boa recepção e o acolhimento de meus alunos.

Pequenas ações eram realizadas no momento de intervir no cotidiano da criança-aluno sendo, em princípio, para ajudar a professora e crianças-alunos na hora da fila, escovar os dentes, ao dar água, na alimentação, nas brincadeiras, recortes para pintura, organização das pastas, entre outras.

Mais uma vez percebi que havia um comprometimento que se dava com construção de uma rotina em que fosse inserida uma didática. Como uma música cantada para estimular gestos, corpo e movimento e principalmente a fala. Entendi na prática que a criança não aprende somente quando é submetida uma aula tradicional com letras e números. É possível fazê-la aprender e se desenvolver enquanto escova os dentes, enquanto faz um lanche, um recorte de papel ou pinturas, essa prática é, portanto, parte do conceito cuidar e educar defendidos na base teórica dessa pesquisa.

Em relação a interação e interesse das crianças, foi observado no decorrer das atividades propostas em sala de aula, que as crianças-alunos participavam mostrando interesse pelas atividades aplicadas em cada dia de estágio. Observei ainda oferecimento de atendimento individualizados, pois esta ação prática respeita o aprendizado, limite e tempo de cada criança.

Ainda sob a mesma percepção, observei que a professora deixava as crianças-alunos se apaixonarem pelo conhecimento, transmitindo a sua própria paixão que tem ao exercer seus papéis fundamentais. Isso, portanto preenche dois direitos de aprendizagem sendo eles a participação e autoconhecimento, uma vez que as crianças podem explorar e expressar sua satisfação com a atividade aplicada no final de cada aula ou atividade.

Em relação as atividades relacionadas ao direito de brincar e explorar, em minha observação participante um dos elementos que envolveram o cotidiano escolar

foi a pintura, recortes e brincadeiras. Tais atividades são essencialmente defendidos por autores como De Oliveira (2010), Brandão (2017) e Souza (2017) apresentados no referencial desta pesquisa como ampliadores de aprendizagem. Isso preencheu na prática, mais dois dos direitos de aprendizagem na educação infantil.

Em relação à convivência e expressão, um dos direitos mais importantes da aprendizagem, pude perceber em sala de aula que, a relação professor e aluno era de interação e respeito, afeto, amor e responsabilidade. Isso era demonstrado a partir da atenção que as crianças davam à professora regente durante a apresentação das atividades que lhes eram propostas.

No planejamento das atividades que precisam ser realizadas no cotidiano escolar da instituição, elaborada pelos profissionais dela, é necessário que sejam respeitadas o tempo que é reservado cuidadosamente.

Após o período de observação e participação do cotidiano infantil, foi feita a intervenção que uma ação que deve ser feita para conclusão do estágio. Esta, foi realizada em três turmas, juntamente com mais quatro acadêmicas do curso de pedagogia. O tema abordado para tal intervenção foi o trabalho com os números de 1 a 3. Assim, ao planejar as atividades procurou-se intensificar a aprendizagem para que elas relacionassem os números. Isso foi feito introduzindo brincadeiras, histórias e peças. Objetivo dessa atividade foi para que as crianças aprendessem brincando.

Em minha percepção como pesquisadora, foi que nesta atividade todos os direitos de aprendizagem da educação infantil foram respeitados, e que os objetivos da educação infantil foram cumpridos, pois os aspectos físicos, motores e emocionais foram trabalhados durante esse tempo.

Contudo, o único conflito encontrado em relação as funções da educação e as práticas do professor, especificamente nessa ocasião, fora o tempo de atividades e de planejamento, que em ambos os casos eram curtos. Mesmo com isso a aprendizagem das crianças no primeiro momento fora satisfatória, mas que poderiam ser mais bem explorados com tempo de planejamento mais estendido.

2.3. ANÁLISE DE DADOS II – QUESTIONÁRIO: A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AOS CONFLITOS ENTRE AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS PRÁTICAS

Nesta categoria de análise apresentaremos o questionário. Nele

apresentaremos os professores a partir de suas experiências vividas em atividades com crianças. O intuito também é compreender suas percepções em torno do fazer na educação infantil, seus desafios e principalmente os conflitos existentes que dificultam suas práticas.

Os parâmetros para o questionário foram baseados em um objetivo geral e três específicos. Assim, os objetivos consistiam em compreender os processos de alfabetização e letramento, entender os motivos que levam os professores a desenvolverem práticas alfabetizadoras, verificar se essas práticas contradiziam com os objetivos da educação infantil e por último identificar essas práticas.

A abordagem dos professores para coletar os que eles tinham a dizer ocorreu durante seu período livre, pois acreditei ser este o momento em que eles se sentiriam mais à vontade para relembrar e relacionar suas percepções obtidas com seu trabalho.

Optei por fazer o questionário envolvendo três professores de distintas instituições, cujo tempo de trabalho também se divergiam. Pois acredito que desta forma pode-se capturar com mais precisão diferentes períodos do cenário tecnológico em que vivemos e determinar se isso faz a diferença no trabalho com a educação de crianças.

A aplicação do questionário foi feita à distância devido ao cenário pandêmico em que nos encontramos no momento da pesquisa. Isso, no entanto, não afetou de forma alguma a qualidade das respostas. Logo, como pesquisadora observei que o tempo de dedicação ao questionário aplicado foi satisfatório, considerando que em uma entrevista presencial algumas informações importantes são esquecidas ou omitidas devido a pressa, tempo disponível, contratempos e o cansaço.

Pensando em todas essas divergências e o cenário no qual estamos, criei um questionário com 7 perguntas de forma que as respostas pudessem ser únicas e muito bem contextualizadas. As perguntas que havia preparado tal foram enviadas em formato Word, para facilitar a espontaneidade das respostas por meio da digitação em computador, embora também fosse permitido, graças às tecnologias, respondê-las por meio de arquivos de áudio, vídeo e até manuscrito via *print* por mensagem de aplicativo se assim desejassem.

Como previsto, todos os professores devolveram o questionário com respostas bem contextualizadas e digitadas em formato Word. Embora seus nomes e instituições tenham sido coletados, optei por manter o sigilo na identificação dos mesmos, seguindo o pensamento Despret (2011) de haver sempre o impasse sobre

a exposição dos nomes das pessoas pesquisadas devido a dissolução da imparcialidade.

Com base no exposto no parágrafo anterior os nomes dos três professores envolvidos não serão expostos, mas identificados como algarismos numéricos. No entanto, o tempo de trabalho e área de formação deles serão mantidos. É importante ressaltar que “a escolha da técnica de pesquisa é, na verdade, a escolha não da única, mas, sim, da principal técnica a ser utilizada, pois sempre mais de uma técnica será necessária no transcurso do trabalho a ser desenvolvido (Marconi; Lakatos, 1999).

A seguir os dados relevantes sobre e a numeração dos envolvidos na tabela 1.

Tabela 1- Dados dos respondentes

Professor	Formação	T. t. Ed. Inf.	Escolas em que lecionou
1	Graduação em Pedagogia	2 anos	1 escola
2	Graduação em Pedagogia	20 anos	3 escolas
3	Graduação em Pedagogia e Pós em Educação Inclusiva	4 anos	1 escola

Fonte: o autor

Legenda: T.t.Ed. Inf- Tempo de trabalho com educação infantil.

A coleta desses dados antecedeu-se às perguntas do questionário, pois ao meu ver são imprescindíveis para ampliar a compreensão do universo dos professores divergidos pelo seu tempo de trabalho, formação e sua passagem por diferentes instituições.

A partir da observação da tabela, o tempo de trabalho com educação infantil variam entre 2 e 20 anos. Isso esclarece que cada professor vivenciou experiências diferentes, além de marcos importantes na educação, bem como os avanços tecnológicos digitais próprios dessa época, inserção dessas mídias em sala de aula e, principalmente, a combinação de várias ferramentas didáticas.

Contudo, essa tácita percepção é relevante quando partimos do pressuposto de que há constantes transformações socioculturais mediadas justamente pelo desenvolvimento tecnológico promovendo mudanças pelas quais a criança e a infância são percebidas. Mas não é só isso, as formas de trabalho principalmente a do professor, a educação, linguagem, a construção de comportamentos e identidade social também são transformados (FOLQUE, 2011).

As perguntas de 1 a 5 foram baseadas nas experiências anteriores dos

professores. A primeira pergunta, no entanto, teve o intuito de introduzir o professor no assunto e aprofundar a percepção sobre as experiências e o universo de cada um deles. A seguir a pergunta feita e as respostas deles.

Pesquisador: 1. Para você o que é o ensino na educação infantil?

Professor 1: *“É uma das fases mais importantes do desenvolvimento infantil. Ele vai da creche até o 2º período, de 6 meses a 5 anos de idade”*.

Professor 2: *“É um direcionamento, um complemento da educação familiar. É uma base essencial para as outras etapas do ensino escolar”*.

Professor 3: *“É ter em mãos o privilégio de repassar valores e conhecimento, garantindo assim, o desenvolvimento e socialização do estudante”*.

Como dito anteriormente, a intenção dessa primeira pergunta é de aquecer o professor para os próximos questionamentos criando uma familiaridade. A pergunta iniciada com o termo “para você” foi propositalmente posta para despertar a parcialidade do professor e, especialmente, evitar respostas engessadas e prontas.

No entanto, o primeiro parâmetro em comum encontrado nas respostas dos professores foi o fator desenvolvimento. Com base nas respostas identificamos que o professor não só entende a educação infantil como uma base para as próximas etapas, mas observa-se ainda o seu compromisso em direcionar esse desenvolvimento.

O segundo parâmetro em comum das respostas coletadas foi a não dissolução do que foi aprendido em teoria dada a variação de tempo de formação entre os professores. Os professores, também falam mesma língua quando se trata de ensino infantil, além disso, carregam em suas respostas as definições dos autores visto no referencial teórico. Portanto, temos Bach (2014), sobre ser um complemento da família e comunidade e Franco (1995), sobre o desenvolvimento e socialização.

As perguntas de 2 a 5 foram sobre práticas alfabetizadoras bem como a leitura e a escrita. Esse questionamento buscou compreender os processos de alfabetização e letramento bem como os motivos que levam os professores a desenvolver essas práticas.

Pesquisador: 2. Havia alguma prática alfabetizadora que era desenvolvida com crianças de 5 anos? Se sim, tente descrevê-la.

Professor 1: *“Sim! Ensina-se o alfabeto através de blocos de montar.”*

Professor 2: *“Sim. Ao proporcionar ao educando leitura de livros ou*

textos infantis (com imagens e poucas palavras) você está direcionando o educando à alfabetização.”.

Professor 3: *“Essas práticas se davam por meio da ludicidade, nelas as crianças aprendiam as letras do alfabeto enquanto brincavam”.*

Nesta segunda pergunta, todos professores trabalharam com práticas alfabetizadoras. As crianças ensinadas por eles, no entanto, conheceram o alfabeto, mas não somente isso, elas também conviveram com as letras seguindo duas práticas defendidas anteriormente por autores ao longo desta pesquisa.

A primeira prática diz respeito a observação feita por De Araújo (2017), sobre importância de brincar na educação infantil e a importância de iniciar o indivíduo no mundo da leitura e escrita como o exposto pelo professor 1 e professor 3. A segunda diz respeito a Ferreiro (2017) sobre a leitura em voz alta proporcionando a criança à experimentação de diversos dizeres, além de desviar de práticas engessadas, tal afirmação foi observada na resposta do professor 2.

Identifiquei ainda três práticas de alfabetização e letramento. A primeira é apontada pelo professor 1 que expõe a utilização de blocos de montar, a segunda é a leitura em voz alta e o terceiro foi a utilização da ludicidade- respectivamente adotados pelos professores 2 e 3. Embora o professor 3 não tenha especificado uso do lúdico, acredito estar claro a intenção dessa prática no que diz respeito ao aprender brincando na educação infantil, premissa defendida anteriormente por de Araújo (2017).

Nesta etapa da entrevista, portanto o objetivo de compreender as e identificar as práticas alfabetizadoras e seus processos foram cumpridos. Conforme os professores essas práticas envolvem a ludicidade, a leitura em voz alta e a brincadeira.

As perguntas a seguir buscaram entender detalhadamente os motivos que levam os professores a desenvolver práticas alfabetizadoras. Entre os docentes em questão há uma unânime concordância de que a alfabetização deve estar presente na vida da criança, mesmo na educação infantil. Logo, nas respostas coletadas encontramos três motivos para que esse processo seja desenvolvido. Assim, para o professor 1, deve-se introduzir a criança no mundo da leitura e da escrita pois à educação infantil cabe desenvolver habilidades. O segundo motivo é interpretado pelo professor 2 um fator inerente a vida, o terceiro e não menos importante motivo é a presença imprescindível desse processo alfabetizador, porém de modo que este respeite o tempo de aprendizagem de cada criança.

Pesquisador: 3. Para você, as práticas alfabetizadoras devem ser desenvolvidas na educação infantil? Por que? Em que momento e de que forma devem ser desenvolvidas?

Professor 1: *“Na minha opinião as práticas devem ser desenvolvidas no ensino fundamental. A educação infantil serve para desenvolver outras habilidades”.*

Professor 2: *“Sim, a nossa vida é uma alfabetização. A alfabetização é um processo natural do ser humano, portanto, no momento que a criança é matriculada e começa a frequentar a escola já podemos iniciar o processo alfabetizador. Claro, respeitando os limites e individualidades de cada aluno. É importante porque atualmente os alunos já veem para a escola alfabetizados. São tantas informações que ela vivencia antes de chegar no espaço escolar, que, praticamente se faz necessário continuarmos o campo alfabetizador. Caso contrário, a escola, tornará desinteressante para o aluno. Não há uma forma de iniciar, mas, posso sugerir os nomes dos alunos e brincadeiras. O material escolar do aluno vem geralmente identificados. Os nomes dos alunos, as brincadeiras são excelentes para início do processo alfabetizador”.*

Professor 3: *“Sim. As práticas alfabetizadoras devem estar presentes no âmbito escolar, mas devem ser repassadas de uma forma prazerosa, vivenciando o cotidiano de cada criança”.*

A respostas coletadas tem o mesmo direcionamento do que foi observado por Ferreira (2017) citada no início dessa pesquisa. Para a autora o ato de alfabetizar exige um perfil dedicado de quem ensina e requer empatia para com os que estão iniciando a vida, assim o mesmo argumento, embora com palavras diferentes é exposto pelos professores 2 e 3.

Além disso verificou-se que as práticas alfabetizadoras realizadas por esses professores na educação infantil não se contradizem com o que os objetivos da educação infantil, pois conforme os argumentos dos professores, as crianças brincam, convivem e participam ativamente dessas atividades por meio de blocos de montar e pela leitura de livros com ilustrações, estes fazeres, portanto, obedecem aos objetivos de educação, alcançando aqui o segundo objetivo específico desta pesquisa.

As perguntas 4 e 5 ainda são relacionadas as experiências anteriores a fim de trazer mais informações sobre a estrutura que o professor encontra para o seu trabalho com crianças. Quando questionados sobre que tipo de influência o ambiente escolar exerce sobre seus métodos de trabalho prático os professores reafirmam a importância de um ambiente acolhedor, amplo e cheio de vida, conforme o foi defendido anteriormente por Lepsh (2014) em que a escola deve ser um ambiente

facilitador de espontaneidade.

Pesquisador: 4. A estrutura do ambiente escolar exerce alguma influência no seu trabalho com educação infantil? De que forma?

Professor 1: *“Sim. Quando a escola está adaptada á crianças pequenas e quando há material didático abundante facilita muito meu trabalho”*.

Professor 2: *“Sim. A criança necessita de um espaço amplo, limpo, acolhedor e seguro”*.

Professor 3: *“É de suma importância ter um ambiente acolhedor, colorido, cheio de vida, e pessoas disposta a se envolver a se envolver nesse mundo de grande aprendizado e descobertas”*.

O questionamento número 5 teve o intuito de compreender na prática o que pensam os professores a respeito do letramento e alfabetização na educação infantil. No entanto, verificamos que a defesa disso ainda não é unânime por ser pouco compreendida como afirmou Brandão (2017). Mas, também se observou que a maioria dos docentes já compreendem que com a vivência das tecnologias essas crianças já apresentam muita familiaridade com as letras e números por isso não há necessidade de privá-las do conhecimento das letras, números e grafemas. Pois, as crianças não aprendem somente quando são submetidas a métodos tradicionais de ensino, por isso não se deve subestimar sua compreensão. (FERREIRO, 2017).

Pesquisador: 5. Para você, crianças de educação infantil podem aprender algo sobre leitura e escrita?

Professor 1: *“Podem, mas acredito que não é a hora”*. Professor 2: *“Na realidade, os alunos atualmente, já trazem do seu ambiente familiar muitos conhecimentos sobre leitura e escrita. A tecnologia proporciona no mundo atual a necessidade de aprender lere escrever”*

Professor 3: *“Cada criança desenvolve seu próprio aprendizado, mas cabe a cada professor usar meios para encaminhar esses conhecimentos de leitura e escrita”*.

A sexta e sétima pergunta da entrevista buscaram compreender mais sobre os conflitos em torno das práticas do professor e as funções da educação infantil e, sobretudo, de que forma esses professores conseguem superá-los.

Pesquisador: 6. Como o professor consegue cumprir com os objetivos da educação infantil? Há métodos, cronogramas, planejamento próprio, grupo de trabalho?

Professor 1: *“com organização e um planejamento das aulas é possível cumprir com qualquer objetivo”*

Professor 2: *“Aí vem a importância dos planejamentos. Na escola atual fazemos planejamento semestral, mensal e semanal. Claro, planejamento é flexível, mas, se bem elaborado e estudado, o processo ensino/aprendizagem flui com sucesso”.*

Professor 3: *“Os objetivos são cumpridos por meio de parcerias com o corpo educacional da escola onde todos estão envolvidos”*

Por meio das respostas, entendemos que além do planejamento é fundamental que se tenha o comprometimento da escola para que o professor possa driblar as dificuldades do trabalho com educação infantil. Portanto, ao serem questionados sobre o maior conflito percebido por eles, dois dos professores, portanto, a maioria, citam o déficit no comprometimento do corpo familiar como o principal agente conflitante do trabalho com crianças.

Pesquisador: 7. Na sua opinião, qual são os maiores conflitos, percebidos por você, entre as funções da educação infantil e a prática do professor?

Professor 1: *“Em todos os processos e níveis educacionais encontram-se desafios pertinentes como o bom relacionamento com os pais, a continuação dos exercícios feitos em casa com a ajuda do responsável e etc, porém é sempre possível resolver algumas questões com um apoio escolar dos colegas professores e gestores da escola, bem como um planejamento baseado no bom conhecimento que se tem de sua turma.”*

Professor 2: *“Tecnologia:*

O desafio atual é o domínio das tecnologias. Quando começamos a entender o primeiro software, surgem outros 10 modernos. Então, difícil acompanhar. E são importantes no processo escolar atual”.

Tempo para pesquisa:

Falta tempo para pesquisa. Um planejamento de aula de qualidade necessita de pesquisas. O professor trabalha 40 horas semanais. Qual o tempo para pesquisa? Trabalhar apenas 20 horas seria a solução, porém, o salário não seria suficiente...

Responsabilidades familiares:

pais ou responsáveis que transferem responsabilidades familiar para a escola. Atualmente, há essa inversão de valores. A educação acontece com escola e família, mas, sabemos que as famílias deixam todas as responsabilidades para a escola. O ideal que escola e família se ajudem, mas, cada uma realizando o seu papel”.

Professor 3: *“Para mim os conflitos existem quando a escola não oferece material didático ou quando o lúdico é visto como passa tempo.”*

As respostas surpreenderam-me principalmente por confirmarem o que foi visto na teoria no início da pesquisa, principalmente no que diz respeito a importância da participação dos pais na educação infantil em como a ludicidade é vista. Esses dois

problemas não só atrapalham o trabalho do professor, mas também o desenvolvimento da criança uma vez que esses são os objetivos da educação infantil conforme a Base Nacional Comum Curricular.

Não pretendi com o questionário esgotar tema, valorizar ou sobrepor as respostas da maioria ou minoria, o intuito foi de apresentar voz do professor e considerar cada resposta como o início de novos questionamentos em pesquisas futuras, uma troca de experiência prática de valor a fim de que os problemas identificados possam transformar-se em soluções e mudar, principalmente, os paradigmas da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar ou letrar na educação infantil ainda é um tema que divide a opinião não só de pesquisadores, mas de professores e recém-chegados na área de educação. Mas, isso ocorre porque ainda existem muitos questionamentos a respeito, aqui, citarei duas. A primeira delas é como ensinar letras e números para uma criança cujas funções motoras ainda estão se desenvolvendo e a segunda é em que momento deve-se alfabetizar e letrar uma criança.

Outro e não menos importante incômodo está na existência de conflitos entre as funções de educação e as práticas do professor. No entanto, esta pesquisa nos mostrou que a afirmação de que a criança ainda está desenvolvendo várias funções cognitivas e motoras está correta. E que há um momento certo e estratégias para trabalhar alfabetização e letramento.

Além disso, entendemos que a alfabetização é apenas um termo institucionalizado, pois a vida de todo indivíduo é repleta de aprendizagens constantes. Isso ocorre porque o cenário tecnológico que vivemos acaba acelerando vários processos: os motores, a vivência com códigos, sons e gestos.

O letramento por sua vez, não é método de ensino. O letramento é ação que proporciona à criança várias oportunidades de aprendizagem, de garantir seu direito como cidadã e parte da sociedade compreendendo e construindo sua identidade. Tudo isso sendo mediado e direcionado pelo professor obedecendo os momentos de cada tipo de aprendizagem conforme a Base Nacional Comum Curricular.

Nesse norte, cumprimos o objetivo geral de compreendermos os processos de alfabetização e letramento com as crianças de 05 anos na educação infantil a partir das respostas obtidas com a entrevista estruturada, portanto, esses processos são a brincadeira, a leitura em voz alta, o contato com livros e as brincadeiras.

Além disso os motivos que levam os professores a desenvolver práticas alfabetizadoras com crianças de cinco anos é que o processo alfabetizador não é só imprescindível, mas se faz presente no cotidiano da criança, a partir de desenhos, figuras, imagens, e cabe a educação infantil estimular mais ainda essas habilidades.

Desse modo as práticas alfabetizadoras na educação infantil não se contradizem com os objetivos da educação infantil, pois a utilização de brincadeiras, como blocos de montar, proporcionar o contato com os livros e brincadeiras fazem parte dos estímulos estipulados para cumprir o que a educação infantil pretende.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, J.C.S. A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho. Uberlândia :EDUFU,2007.

ARIÈS, Phillipe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BACH, Eliane L.; VC, A. A história da Educação Infantil no Brasil: Fatos e uma realidade. Revista Digital. Buenos Aires, 2014.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; DE SOUSA ROSA, Ester Calland. Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Autêntica, 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

CALDAS, Janete de Fátima Ferreira. Educação Infantil, história e política: uma releitura da formação de docentes, 2013. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/anais2013/pdf/9527_5763.pdf. Acessado em : 18/03/2021

CAMPOS, Maria Malta et al. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. Por uma política de formação do profissional de educação infantil, p. 32-42, 1994. ARAUJO, J.C.S. A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho. Uberlândia :EDUFU,2007.

COSTA, Gisleyne Cássia Portela. Romantismo: Iluminismo, Nacionalismo e Sentimento. Revista ao Pé da Letra, v. 6, 2004.

COSTA, Ricardo da. Educação Infantil na Idade Média. Lauand, Videtu, 2002.

DE ARAUJO, LIANE CASTRO. Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada. Revista Contemporânea de educação, 2017.

DE OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?. 2010.

DOS SANTOS, Marcos Pereira. A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século xviii e suas repercussões na educação escolar contemporânea: uma abordagem histórica. Imagens da Educação, 2013.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. Cortez Editora, 2017.

FOLQUE, Maria Assunção. Educação Infantil, tecnologias e cultura. Pátio Educação Infantil, 2011.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil: Rev. Leonardo Pós, 2003.

FRANCO, S. R.K. O Construtivismo e a Educação. Ed. Mediação. 4ª ed., PortoAlegre, 1995.

FREIRE, Paulo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Editora Paz e Terra, 2014.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações de escolarização. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente. Artmed, 2004.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/>. Acessado em 24 de março de 2020.

KANT, E. *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin, 1766.

KLEIMAN, Angela B. Preciso ensinar o letramento. Não basta ensinar a ler e escrever. Ceifel. 2005.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. *Educação e Pesquisa*, 2003.

LE GOFF, Jacques. *A civilização do ocidente medieval*. Lisboa: Editorial Estampa, 1984.

LEPSCH, Marcela Prata. A escola como agente facilitador da espontaneidade: como a socionomia pode contribuir na preservação do sujeito que inicia a sociabilização. *Outras Palavras*, 2014.

LIMA, José Milton de. A sociologia da infância e educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas: Unesp, 2014

MAINARDES, J. Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas 1995.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A criança abandonada na história de Portugal e do Brasil. VENÂNCIO, Renato Pinto. Uma história social do abandono de crianças: de Portugal ao Brasil: séculos XVIII-XX. São Paulo: Alameda, 2010

MEDEIROS, Clayton Gomes; RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz. A Educação Infantil e o ranço do assistencialismo. *Cadernos da Escola de Direito*, 2014.

NETO, M. D. Rousseau: Um Olhar Sobre a Infância e a Educação, 2001. Disponível em:> <http://www.unicamp.br/~jmarques/cursos/2001rousseau/mdn.htm>> Acessado em 21/03/2020.

NEVES, Gisele. A educação infantil e o seu contexto histórico. 2017.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. Educação

infantil no Brasil. Primeira etapa da educação básica Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

PASSAMAI, Gislaine de Lima; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. A História da Educação Infantil, 2009.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, ERIC Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. Cadernos de pesquisa, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; BRAUNSTEIN, Jean-François. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. 1989.

SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivassociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SCHNEEBERGER, C. A. Minimanual compacto de história geral: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2009.

SEBRA, Alessandra. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. 2011.

SILVA, Simone de Oliveira Andrade; DE ANDRADE SILVA, José Gilberto. Infância e educação infantil. Interação-Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos, 2014.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização & Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Luana Neres. Havia entre os atenienses do período clássico a ideia de infância? Uma possibilidade de análise do diálogo entre a cerâmica grega e a Filosofia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2019.

TEIXEIRA, Dayane Kerly Borges; DE SOUSA, Priscila Barbosa. O método Montessori

e a perspectiva de educação infantil inclusiva para o atendimento de alunos com deficiência intelectual, 2009

WASJKOP, Gisela. Principais Fundamentos da Educação Infantil, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W4LWNflHxzc>>. Acessado em 26 de Março de 2020