



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SIDNÉIA SIMÕES MUNIZ**

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM A LEITURA E  
ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS DA PRÁTICA DOCENTE  
NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR**

Salvador  
2016

**SIDNÉIA SIMÕES MUNIZ**

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM A LEITURA E  
ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS DA PRÁTICA DOCENTE  
NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para fins de conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil.

Professora: Mestre Telma Cruz Costa

Salvador  
2016

## RESUMO

Este trabalho consiste em uma pesquisa (auto) biográfica de caráter teórico-reflexivo, que se propõe analisar quais os limites e as possibilidades do trabalho com a língua escrita na educação infantil e dilemas da prática docente na Rede Municipal de Ensino de Salvador. O estudo foi estruturado em duas sessões principais, a primeira, narrativas da experiência docente, na qual apresento o memorial da minha trajetória profissional, e a segunda, que além da descrição da minha trajetória como professora, expõe entraves referentes à prática pedagógica no trabalho com a linguagem escrita. Diante das análises ficou compreendido que os limites se dão quando são propostas atividades desprovidas de significados às crianças e as possibilidades estão em um trabalho com a linguagem escrita que respeite as necessidades integrais das mesmas. Para reflexão do referido tema foram utilizados alguns teóricos, dentre eles Oliveira (2011), Macedo e Azevedo (2013), Kuhlmann Jr. (2007), Campos (2009) e Ferreiro (2008).

**Palavras-chave:** Formação Docente; Educação Infantil; Alfabetização.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>04</b>
<b>2</b>	<b>NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE.....</b>	<b>09</b>
2.1	O MÉTODO DE PESQUISA.....	09
2.2	SE BEM ME LEMBRO.....	09
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DILEMAS DA PRÁTICA DOCENTE.....</b>	<b>19</b>
3.1	EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	19
3.2	DILEMAS DA PRÁTICA DOCENTE.....	29
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>34</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>34</b>

[ 13 ]

[ 12 ]

[ 13 ]  
[ 13 ]  
[ 12 ]  
[ 12 ]

## 1 INTRODUÇÃO

Ler e escrever constituem-se habilidades indispensáveis em uma sociedade centrada na escrita, pois a partir dessas competências pode-se ter acesso ao conhecimento historicamente construído e aos bens culturais disponíveis. A partir da leitura e escrita também é possível registrar e partilhar memórias, sentimentos, perpetuar histórias, enfim, inúmeras possibilidades comunicativas. É nesse contexto que tornar-se alfabetizado, ou seja, aprender a ler e escrever e ser capaz de interagir nas práticas sociais de leitura e escrita acarreta consequências na vida do indivíduo, seja social, cultural, cognitivo, político e até economicamente.

Por outro lado, um indivíduo não alfabetizado, acaba por ficar à margem em uma sociedade letrada, depara-se com limitações para usufruir plenamente dos bens culturais produzidos e de exercer seus direitos como cidadão. Mas, apesar das debilidades reconhecidas de um indivíduo que, por algum motivo, não teve acesso à aprendizagem da leitura e da escrita, vemos em nosso país, ainda, um contingente significativo de pessoas nessa condição.

Atualmente a concepção de alfabetização tem significado muito além de decodificar letras, segundo Ferreiro (2006) “o conceito de alfabetização não é fixo, mas trata-se de uma construção histórica que muda conforme se alteram as exigências sociais e as tecnologias de produção de texto”. E ainda que “o indivíduo alfabetizado é capaz de transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita”. Paralelo a esta concepção temos a ideia do letramento que de acordo com Soares (2001) significa levar o indivíduo ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, o indivíduo desenvolve o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias.

Em nosso atual cenário social, recai sobre as instituições de ensino, principalmente, a responsabilidade de exercer o papel de mediadora entre o indivíduo e seu processo de alfabetização e letramento, no sentido de aprender a decodificar e fazer uso das informações obtidas. Contudo, a escola, não é um espaço restrito, no qual se inicia e termina o processo de alfabetização, outros fatores incidirão sobre isso, tais como o social e familiar.

No âmbito escolar a alfabetização tem sido uma das constantes preocupações, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, desse modo professores e coordenadores buscam estratégias a fim de possibilitar de modo mais efetivo e eficaz a conquista dessa competência por parte dos discentes. Menciono essa questão, pois atuo como professora em uma escola que oferece turmas do ensino fundamental e uma única turma de educação infantil, na qual leciono. Por conseguinte, o trabalho a ser desenvolvido nesta turma passa a ser visto como uma oportunidade de prepará-las para o ensino fundamental e prevenir possíveis dificuldades futuras na aprendizagem dos alunos, principalmente no que se refere à alfabetização.

Alguns pais expõem para a escola a expectativa de que a criança que participa do grupo cinco da educação infantil, por exemplo, conclua esse período com um bom conhecimento do sistema alfabético e de preferência lendo e escrevendo algumas palavras, como um preparo aos anos posteriores. Tentam pressionar, assim, a realização de um trabalho que, de alguma forma, prepare esta criança para o ensino fundamental.

De acordo a Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), quando se refere à articulação com o Ensino Fundamental, deixa expressa que as propostas pedagógicas para essa etapa da educação básica devem garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

As diretrizes ainda apontam para a necessidade de garantir experiências em que as crianças apreciem e interajam com a linguagem oral e escrita, convivendo com diferentes suportes e gêneros textuais e escritos. Inclusive, observamos que as crianças desde pequenas já podem acessar o mundo da escrita e não só podem como já estão inseridas em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, centrada na escrita, algumas com mais ou menos interação, mas que de alguma forma estão cercadas de sistemas simbólicos diversos e a escrita é uma delas.

Sendo assim, no cotidiano da sala de aula da educação infantil, entre as pressões para uma alfabetização precoce e a observação dos documentos legais, norteadores

para a educação infantil no país, muitas vezes sinto-me confusa acerca das atividades que podem ser trabalhadas com essas crianças de modo que deem a elas acesso a esse elemento cultural que é a linguagem escrita, pois como coloca Oliveira (2011), “não se discute mais se a educação infantil deve ou não ensinar a ler, mas como fará.”. Desse modo, surge a questão: Considerando as orientações pedagógicas e o contexto da escola na qual atuo na Rede Pública Municipal de Salvador, quais seriam os limites e possibilidades de um trabalho com a língua escrita na educação infantil, mais precisamente na pré-escola?

Diante disso, objetivo neste trabalho analisar quais os limites e as possibilidades do trabalho com a língua escrita na educação infantil e dilemas da prática docente na Rede Municipal de Ensino de Salvador, desse modo, descrever a trajetória da minha formação profissional, apresentar os dilemas encontrados no cotidiano da minha prática pedagógica com a turma da pré-escola e analisar as situações vivenciadas a partir das contribuições de estudos e pesquisas realizadas na área da educação infantil, alfabetização e letramento.

Com o intuito de alcançar o objetivo deste trabalho a metodologia escolhida apresenta uma abordagem qualitativa, trata-se de pesquisa (auto) biográfica ou narrativa de caráter teórico-reflexivo a partir de experiências no campo da investigação sobre práticas com a leitura e escrita na educação infantil, pois como afirma Silva e Maia ( 2010 ),

(...) a pesquisa baseada em narrativas autobiográficas afirma-se como possibilidade de tomar a experiência humana como objeto de conhecimento, passivo de mensuração, análise e interpretação. Logo, a pesquisa com narrativas autobiográficas tem um propósito fundamental, o de dar vez e voz à pessoa-sujeito da investigação e, desse modo, oportunizar-lhe aprender, crescer e se desenvolver a partir de suas experiências pessoais, profissionais, enfim, formativas, em um “processo de caminhar para si”. (...) (SILVA E MAIA, 2010, p.3).

Assim, esse método constitui-se o mais adequado para essa pesquisa, pois as práticas docentes refletidas e analisadas são da própria professora-pesquisadora, utilizando-se das narrativas de si e de alguns fragmentos rememorados de cenas do cotidiano escolar.

Esta pesquisa ocorreu em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador a qual atende, aproximadamente, cento e trinta crianças da Educação Infantil ao 5º ano do ensino fundamental, na faixa etária entre cinco e catorze anos.

A referida escola funciona em uma pequena casa alugada, apresentando uma estrutura insuficiente para o trabalho a ser desenvolvido com as crianças da comunidade na qual está inserida, no que se refere às dimensões e estrutura do espaço físico. O corpo profissional conta com diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, além das professoras e pessoal de apoio.

A escolha dessa escola ocorreu considerando que sou professora da única turma da educação infantil existente neste espaço, e fica perceptível a expectativa da comunidade escolar de preparação dos alunos desta etapa inicial da educação básica para o ensino fundamental. Nesse contexto a professora da referida turma é a própria pesquisadora.

As informações/dados produzidos através das narrativas autobiográficas foram analisados durante todo processo de pesquisa, tomando como insumo da investigação as reflexões a partir de aspectos referentes à minha própria prática docente e revisão bibliográfica que versam sobre o assunto abordado, além da descrição de pequenas cenas vivenciadas no cotidiano da escola.

A estrutura deste trabalho baseia-se primeiramente na abordagem acerca da escolha da metodologia, explicitando o motivo pelo qual fiz a opção pelo método autobiográfico, inclusive, caracterizando-o a fim de evidenciar a relação com a proposta da pesquisa realizada. Ainda neste capítulo resgato o memorial da minha formação profissional, por compreender que as situações vivenciadas nos constituem como sujeitos históricos, influenciando os nossos posicionamentos e atitudes referentes a vários aspectos da nossa vida, quer sejam morais, profissionais, políticos, afetivos etc.

Na sessão três pretendemos caracterizar a educação infantil a partir das concepções e estudos discutidos no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI), descrever minha trajetória como professora da educação infantil na Rede Municipal de Ensino do Município de Salvador, além de relatar e analisar os dilemas enfrentados ao longo da experiência docente, sobretudo, no que

se refere aos limites e possibilidades de um trabalho com a leitura e escrita junto às crianças na pré-escola.

Ao abordar o tema proposto não houve a pretensão de reduzir o trabalho pedagógico na pré-escola somente à linguagem escrita, mas vislumbrei a oportunidade de refletir sobre a minha prática docente, neste aspecto, junto às crianças de cinco anos. Tendo como proposta que o meu trabalho junto a essas crianças permitam aprendizagens que atendam aos interesses e necessidades infantis, e que a leitura e a escrita sejam experimentadas sem traumas, como mais um recurso para acessar a nossa cultura, sem que para isso tenha que ferir o direito da criança de aprender brincando.

## 2 NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Essa pesquisa aborda o trabalho com a leitura e escrita na educação infantil e os dilemas do professor que busca fundamentar e melhorar suas práticas pedagógicas junto a esse público. Para iniciar as reflexões sobre o referido trabalho, neste capítulo abordarei a metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa, o porquê da escolha desta técnica e o memorial da minha formação profissional, a qual inicia-se com o ingresso no curso de Pedagogia até o exercício da profissão como professora regente na educação infantil.

### 2.1 O MÉTODO DE PESQUISA

A pesquisa auto biográfica, como abordagem qualitativa vem ganhando espaço no campo das ciências sociais e humanas. Uma pesquisa desta natureza constitui-se de histórias de vida, biografias, autobiografias, narrativas individuais e coletivas, fotos, diários, cartas, memoriais, entrevistas, escritas escolares e videográficas, que podem ser utilizadas enquanto processo de produção de conhecimento relativo à escola, ao ensino, à formação, ao trabalho docente e demais aspectos relacionados ao fenômeno educacional a partir de experiências práticas no campo da investigação. (Silva e Maia, 2010); (Josso, 2010).

Este tipo de pesquisa no campo da educação além de descrever fatos e acontecimentos, configura-se como uma técnica que busca investigar e refletir sobre as experiências vividas e as suas implicações no trabalho docente.

É consenso que o professor que reflete sobre o seu trabalho pode melhorar sua intervenção pedagógica. Esse olhar para dentro de si revela a necessidade de busca pelo entendimento sobre como acontece o processo educativo na relação consigo mesmo e com o outro. (WIERCINSKI, 2015, p.1)

Nesse sentido a escolha por esta metodologia ocorreu a partir de uma necessidade pessoal e profissional de autorreflexão do meu fazer pedagógico junto às crianças, especificamente, sobre o trabalho com a leitura e a escrita na pré-escola.

Utilizando a autobiografia como uma ferramenta reflexiva da prática pedagógica, farei breves relatos vivenciados em sala de aula com as crianças, conversas e cenas envolvendo os familiares e percepções do meu entorno, ou seja, da comunidade escolar na qual estou inserida. Dessa forma, a partir desse resgate da memória, reunir elementos para análise e compreensão do objeto de estudo em questão, nesse caso, os limites e possibilidades do trabalho com a leitura e escrita na educação infantil, mais precisamente, com crianças de cinco anos.

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. (ABRAHÃO, 2003, p.80)

Considerando as contribuições, acima mencionadas, acerca do caráter da narrativa autobiográfica, não é a pretensão deste trabalho fazer das minhas experiências pessoais algo comum a todos os professores da educação infantil, mas possibilitar diálogos com aqueles docentes que porventura se identifiquem com o dilema aqui abordado e, paralelamente, compreender qual seria a melhor maneira de desempenhar meu papel enquanto mediadora de aprendizagens das crianças, sem que para isso lhes seja negado o direito a vivenciar a sua infância de maneira plena. Escolhi, dessa forma, a pesquisa autobiográfica na qual a memória compõe, juntamente com outros elementos, um trabalho desta natureza, conforme Abrahão (2003).

## 2.2 SE BEM ME LEMBRO...

Ao resolver ingressar na Universidade a partir do curso de Pedagogia, a minha pretensão em atuar na área de educação, e principalmente na esfera pública, era o anseio de oferecer a minha contribuição para o desenvolvimento cognitivo de crianças das classes populares, moradoras de áreas menos nobres da cidade de Salvador, ou seja, a minha motivação era muito mais social, do que qualquer outra coisa.

Atribuo o desejo mencionado acima ao fato de residir desde a minha infância em um bairro periférico do município de Salvador e poder observar a falta de oportunidades população, não apenas de alimento, mas carência de melhores condições de vida, de uma educação pública de qualidade, serviços de saúde, transporte, segurança, moradia, prestados de forma digna, não como uma esmola da parte do poder público, mas como uma obrigação do Estado em dar um retorno à sociedade das contribuições financeiras em forma de impostos e diversas outras taxas, e principalmente da força de trabalho da classe trabalhadora que contribui para a formação da riqueza deste país.

Ingressei no curso de Pedagogia, no segundo semestre do ano de 2005. Inicialmente não tinha definida a área em que deveria atuar como pedagoga, certamente pelo desconhecimento das possibilidades de atuação desse profissional e também pelos primeiros componentes curriculares serem de caráter introdutório. Passado alguns semestres já havia cursado disciplinas de cunho mais específicos da área, porém ainda não estava claro em que linha de atuação deveria seguir. Neste período, paralelamente aos estudos, trabalhava em uma empresa não ligada ao ramo educacional.

Por volta do quinto semestre, tive a oportunidade estagiar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Serviço Social da Indústria- SESI - pelo Núcleo de Educação do Trabalhador da Indústria, no qual atuei como professora para trabalhadores da construção civil. Posteriormente, atuei na equipe de coordenação do programa SESI por um Brasil Alfabetizado até o final do sexto semestre.

A partir destas experiências, passei a acreditar que o meu perfil adequava-se com o segmento da EJA e em nenhum momento cogitava trabalhar com o público infantil, uma vez que julgava não possuir habilidades para trabalhar com crianças pequenas.

Na faculdade os componentes curriculares que poderiam me auxiliar, mais especificamente, no exercício da docência com crianças pequenas, foram a Educação Infantil, Psicologia da Educação e a Didática, uma vez que na minha formação do Ensino Médio não havia cursado Magistério. Mas apesar destas ofertas, não sentia-me suficientemente preparada para atuar com o público infantil, em alguns casos pelos conteúdos abordados, os quais pareciam, por vezes, não se aproximarem tanto da realidade, em outros pela metodologia empregada .

Próximo à conclusão do curso tive a primeira oportunidade de estagiar com o público infantil na Creche da Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi uma experiência bastante significativa, estagiei com o grupo um, crianças que tinham a idade de um ano. Percebia o envolvimento das crianças nas atividades, suas várias formas de expressão, até mesmo quando ocorriam as “mordidinhas”, que não deixavam de ser comunicação. Pude experimentar também a contação de histórias, as rodas de conversa, o planejamento de atividades que permitissem a essas crianças o desenvolvimento de suas potencialidades afetivas e emocionais diante das diversas situações a que eram submetidas. Ainda na creche notava como professoras de perfis diferentes conseguiam desenvolver belos trabalhos, cada uma a seu modo.

Com a referida experiência, constatei que o público da educação infantil não era tão inatingível quanto me parecia e ao mesmo tempo o quanto era complexo o aspecto subjetivo de cada um, e assim aprender a respeitar a criança como um ser pensante, que expressa em suas ações os seus mais diversos sentimentos provenientes, principalmente, da influência dos meios em que as mesmas estejam inseridas. O estágio finalizou após dois semestres com a conclusão do Curso de Pedagogia.

Minha primeira experiência profissional se deu com a contratação em uma pequena escola particular do bairro, na qual lecionei para a turma do maternal, crianças com a idade de três anos que estavam indo pela primeira vez à escola. Estava cheia de expectativas para criar, aprender, “pintar e bordar” com essas crianças, mas percebi que a direção escolar prezava por um trabalho mais direcionado, ou seja, valorizava

atividades bem feitas visualmente ao agrado dos adultos, lembrancinhas de datas comemorativas impecáveis e, de preferência sem a participação ativa das crianças, feita somente pelo professor. Desse modo, além da sobrecarga sobre o educador, limitava as crianças em suas potencialidades e isso me incomodava muito. Cheguei a tentar expor meu ponto de vista, porém não percebia muita receptividade, mesmo assim busquei fazer o melhor que podia.

Nesse mesmo período fui admitida, no turno oposto, pela Escola do Serviço Social do Comércio (SESC) de Educação Infantil, na qual atuei com o grupo dois, ou seja, crianças de quatro anos na época. Lá sentir-me mais à vontade, pois o foco era valorizar a produção infantil, favorecer a autonomia da criança, tanto em seus cuidados pessoais como no seu processo de aprendizagem. Tive nessa experiência, meu primeiro contato com alunos que possuíam Necessidades Educativas Especiais (NEE), não me sentia preparada para trabalhar com os mesmos, mas partir do princípio que eram crianças e isso bastava. As envolvia nas atividades como todas as outras, é claro, respeitando as suas limitações, e pude perceber avanços significativos nos aspectos social, afetivo e cognitivo.

No ano seguinte desliguei-me da escola particular do bairro e passei a trabalhar apenas na Escola SESC, novamente com crianças de quatro 4 anos e mais uma vez com a presença de uma criança com NEE, esse foi um desafio maior, pois não contava com o apoio da família, que ignorava a necessidade da criança e não aceitava a deficiência. Foi um período de muita aprendizagem pela observação e troca de experiências com colegas.

Ainda na Escola SESC fui convocada pela Prefeitura Municipal de Salvador e passei a atuar com a carga horária de quarenta horas na Rede Municipal de Ensino do referido município. Cheguei à escola enfatizando que fui tomar posse da vaga para educação infantil e recebi a informação de que essas vagas já estavam preenchidas, deveria então atuar como docente do ensino fundamental apenas e, assim, foi em meu primeiro ano na rede pública. Nesse momento lecionando para o terceiro ano do ensino fundamental, recebi crianças que já estavam repetindo ano pela terceira vez na mesma turma, muitas delas com sérios problemas de alfabetização, até mesmo fazendo uso de garatujas nas tentativas de escrita.

No ano seguinte, quando parecia improvável trabalhar com a educação infantil, alguns imprevistos ocorreram na escola e fui remanejada, exatamente para a turma da pré-escola, crianças com cinco anos de idade. Desde antes do ingresso na Rede Municipal de Ensino, vinha buscando estabelecer uma prática pedagógica condizente com a faixa etária com a qual estava trabalhando, fosse observando outras professoras, lendo acerca de várias experiências, observando atividades e materiais produzidos para educação infantil oriundos de outras escolas, enfim, acessando tudo que me parecesse favorecer o aperfeiçoamento da minha prática docente e com essa nova turma não foi diferente.

Nesta nova experiência com a educação infantil, atuando com o grupo cinco, tive como referência uma colega professora que se mostrava bastante preocupada com o desempenho dos alunos nos anos posteriores à educação infantil e a via falar de crianças que saíam da pré-escola já lendo e escrevendo. Comecei então a trocar ideias com ela e a pôr em prática algumas de suas orientações.

A proposta consistia em, desde o início do ano, apresentar as letras na ordem alfabética, juntar letras, formar sílabas para formação de palavras, fazer algumas cópias atividades envolvendo números, quantidade, e operações matemáticas da sua forma mais simples, e atuando dessa forma verifiquei que algumas crianças pareciam responder de maneira satisfatória às atividades propostas.

Diante das referidas ações, acreditava então estar no caminho certo, uma vez que via que muitos alunos oriundos de escola particular, da mesma idade, já estavam desenvolvendo essas habilidades. Na minha concepção, como professora, estava proporcionando o melhor aos meus alunos, possibilitando que eles não tivessem em defasagem em relação aos demais alunos de escola particular, uma vez que a minha maior motivação em atuar como professora de escola pública, como já mencionado, tinha um cunho social.

Nessa intenção buscava oferecer a essas crianças o melhor que eu poderia proporcionar, no intuito de auxiliá-los a tornarem-se estudantes exitosos em sua vida escolar e por fim adultos que tivessem condições de exercer a sua cidadania com autonomia.

No exercício da minha profissão surgiam algumas inquietações voltadas à educação infantil dentre elas o processo de aquisição da leitura e escrita, a importância e o lugar do brincar na escola, a melhor forma de avaliar o desenvolvimento das crianças entre outras. Foi nesse contexto que tive o conhecimento da oferta do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, o que para mim significava oportunidade de reflexão, aperfeiçoamento, troca de experiências com os colegas e docentes, fortalecimento das fundamentações teóricas ou esclarecimento das mesmas, enfim, através do curso aperfeiçoar a cada dia minha prática pedagógica com o público infantil.

A partir das leituras de textos sugeridos nos mais diversos componentes curriculares disponibilizados, tivemos acesso a várias informações e estudos na esfera da educação destinada às crianças, que nos inquietou em vários aspectos e nos fez rever algumas das nossas atitudes em nossa prática docente.

Tivemos a oportunidade de participar de oficinas, que nos traziam ideias e reflexões viáveis a fim de inserirmos esse conhecimento em atividades cotidianas ou ressignificar as mesmas em nosso contexto escolar, a exemplo da oficina *Expressão e Arte na Infância*, ministrada pelo professor José Carlos Rêgo, a qual nos fez refletir o quanto a arte na escola pode ser utilizada para educar a sensibilidade, ou seja, perceber os detalhes, efeitos, beleza dos fenômenos ocorridos em nosso entorno e oportunizar às crianças a expressão de sua capacidade inventiva apoiada na imaginação e ludicidade, características próprias desse grupo. Para tanto, precisamos nos desvincular de alguns modos de pensar conforme Cunha (2012),

(...) a maioria dos adultos esqueceu dessa linguagem tão rica e prazerosa que foi deixada para trás por volta dos sete ou oito anos quando saiu da escola infantil e passou para a escola que valoriza mais a linguagem verbal (escrita e falada). Ao interromper, na sua infância, o desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica, foram fixadas formas padronizadas como a casinha, a árvore com maçãs, as nuvens azuis, o sol, as flores, a figura humana de palito, organizando um repertório reduzido de formas que chamamos estereótipos. Por sua vez, essas formas são repassadas às crianças de várias maneiras (...) (CUNHA, 2012, p.16).

Recebemos a proposta de experimentarmos algumas técnicas artísticas, que foram abordadas na oficina, com as crianças e registrarmos esses feitos para fins de avaliação.

No componente curricular *Infâncias e crianças na cultura contemporânea e nas políticas de educação infantil: diretrizes nacionais e contextos municipais*, pudemos refletir sobre a importância do docente de educação infantil conhecer as diferentes concepções de infância e criança existentes, seja no âmbito histórico, antropológico ou sociológico. São diversas as concepções sobre infância e criança construídas socialmente e que justificam e direcionam as formas como são vistas e acolhidas nos espaços sociais aos quais pertencem.

Nesse perspectiva tivemos muitas surpresas, ao nos depararmos com a visão que tínhamos acerca da criança e da infância frente aos posicionamentos e estudos de pesquisadores da área, nos aspectos sociais, históricos antropológicos etc. A maioria dos escritos nos mostrava como as crianças ao longo da história humana estavam sendo vistas como objetos passivos na sociedade, sendo-lhes negada a posição de atores sociais, sujeitos de direitos e produtores de cultura e como, inclusive nos espaços escolares, elas geralmente eram tolhidas em suas potencialidades.

Definida como um período de crescimento, quer dizer, essa época em que o indivíduo, tanto do ponto de vista físico quanto moral, não existe ainda, em que ele se faz, se desenvolve e se forma, a infância representa o período normal da educação e da instrução. A infância é suficientemente frágil para que deva ser educada e suficientemente móvel para poder sê-lo. A criança é, pois, aqui considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam um future being, um ser futuro, em devir: ela [a infância] apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação. Não importa que período da infância consideremos, sempre nos encontramos em presença de uma inteligência tão fraca, tão frágil, tão recentemente formada, de constituição tão delicada, com faculdades tão limitadas e exercendo-se por um tal milagre que, quando pensamos nisso tudo, não há como não se temer por essa esplêndida e frágil máquina. (SIROTA, 2001. p.9)

No intuito de assumirmos uma concepção de criança e infância diferente das que, até então, tínhamos evidenciado em nossa prática pedagógica e em nosso cotidiano social, fez-se necessário nos apropriar de pesquisas e estudos realizados nesse

campo para que pudéssemos aos poucos desconstruir, e continuar desconstruindo, equívocos.

A criança deve ser considerada como um ator social que em meio à interação em suas diversas instâncias, família, escola etc., faz parte da construção de processos sociais e produz cultura. Estudiosos da Sociologia da infância apontam a infância não como simplesmente um momento precursor, mas como um componente cultural e social, que se situa como uma das idades da vida que necessitam de exploração específica, como a juventude ou a velhice, conforme Javeau e Jenks *apud* Sirota (2001).

Quanto à sala de aula, consideramos que a criança traz experiências e saberes, resultado de relações estabelecidas com seus familiares e com outros sujeitos que devem ser aproveitados, e nesse contexto, o professor agrega a estes saberes já adquiridos, conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico desenvolvido pela sociedade, segundo às orientações das DCNEI, quanto à definição de currículo.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Artº 3, DCNEI, 2009)

Os componentes curriculares do curso de especialização me proporcionaram contato com textos diversos acerca da educação infantil, entre os quais podemos citar as políticas, funções da educação infantil, práticas exitosas na área entre outros, bem como com professores pesquisadores que muito contribuíram para reflexão das práticas pedagógicas até então adotadas e inserção de novas ações no cotidiano escolar, além das ricas trocas de experiências com as colegas.

Em muitos momentos, porém, me senti confrontada com algumas descobertas feitas através do curso, e por muitas vezes, tive a sensação de que em minha rotina diária com o grupo cinco, estava realizando muitas ações equivocadas, que por mais que revelasse boas intenções estava em dissonância com os princípios de uma educação infantil exitosa e prazerosa.

A partir de então, passei a me indagar sobre o que realmente poderia ser realizado com as crianças da chamada pré-escola referente ao desenvolvimento da linguagem escrita, e conseqüentemente, da leitura, sem que as mesmas não tivessem o exercício do seu direito à infância negada, também dentro da escola.

Para tanto seria necessário conhecer essas crianças, as características de um trabalho voltado para o atendimento de suas necessidades específicas, além de buscar perceber sob quais aspectos a minha formação estava influenciando as minhas práticas pedagógicas e como ressignificar impressões e conceitos adquiridos.

### 3 DILEMAS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É comum encontrar pessoas, mais especificamente professores, com a ideia de que a educação infantil seja uma fase preparatória para o ensino fundamental, trazendo para o seu cotidiano práticas rígidas e atividades pouco significativas às experiências de vida das crianças. Por outro lado, temos práticas que supervalorizam o espontaneísmo, sem que haja uma proposta pedagógica fundamentada para o público infantil, Oliveira (2011). Entre esses dois extremos há o desafio de propor, e por em exercício, uma proposta pedagógica que respeite os direitos fundamentais da criança.

#### 3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES

A Lei Nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dispõe que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Atualmente a faixa etária que abrange essa etapa da educação engloba crianças de zero a cinco anos, e é oferecida em creches, para crianças de zero a três anos e pré-escola, crianças de quatro e cinco anos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil ( DCNEI) apontam que é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade e que as propostas pedagógicas das instituições devem buscar garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

De acordo com Oliveira (2011) a passagem da criança de seu convívio com a família para a escola de educação infantil constitui-se um marco no seu desenvolvimento, pois além de alargar seus relacionamentos e aprender a viver em grupo, entrará em contato com novas situações e será estimulada a pensar e a se posicionar

afetivamente em relação a determinados conhecimentos, sendo essa, condição para uma importante evolução da linguagem e do pensamento.

Acerca das funções da educação infantil, Kuhlmann Júnior (2007) aponta que,

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança. Trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (KUHLMANN JR.,2007, p.57).

Importante considerar que todas as crianças têm direito a enriquecer e ampliar o repertório de conhecimentos que já possuem, conforme o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador, e que ainda é preciso pensar com cautela o que isso significa e que ações devem ser realizadas para que essa função se concretize e que outros direitos que a criança tem, como o direito a brincar, seja também assegurado.

O período entre zero e cinco anos é repleto de momentos importantes para as crianças, como afirma Oliveira (2011). A construção de uma identidade pessoal, as, a aprendizagem da fala, o controle dos esfíncteres, o desenvolvimento das primeiras amizades, o amadurecimento motor, o faz de conta, além das experiências de aproximação da cultura como a leitura, a escrita, o contato com a literatura e com artes. Conquistas que devem ser consideradas quando se organizam os ambientes de aprendizagens em que as crianças irão conviver. Sob essa perspectiva, esses ambientes devem ser agradáveis, acolhedores, afetivos e ao mesmo tempo desafiadores e nesse cenário, o professor desempenha um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças tanto quanto na escolha de atividades promotoras de seu desenvolvimento.

No caso específico da pré-escola, por ser a etapa que antecede o ensino fundamental, comumente recai sobre ela a pressão de um trabalho formalizado de aquisição de leitura e escrita, ou seja, introduzir a alfabetização. Mas nesta supervalorização pela alfabetização, no âmbito da educação infantil, é importante considerar que,

(...) um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (...)um indivíduo pode até não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser de certa forma letrado.(...)Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (SOARES, 2001, p.24,39,40).

Compreendo a partir destas afirmações acima, que assim deve se constituir o trabalho com a linguagem escrita na pré-escola, na perspectiva do letramento, ainda que não seja realizado um trabalho formal, sistematizado para garantir que a criança leia e escreva já na educação infantil, pode-se oportunizar vivências de situações de usos do sistema de escrita, de modo que a própria curiosidade da criança pelo sistema alfabético leve a mesma a interessar-se em saber utilizá-lo, experimentá-lo como algo prazeroso e não traumático. Mas não tive essa concepção desde o início da minha trajetória docente.

No início do trabalho com o grupo cinco na rede municipal, estava em busca de definições acerca do que realmente deveria trabalhar com as crianças, sobre quais ações deveriam fazer parte da rotina de trabalho com essa turma. Nesse período lecionava no turno matutino com a educação infantil em uma escola e no turno oposto com o 4º ano do ensino fundamental em outra unidade escolar.

Por vezes, tentava conversar com a professora do grupo cinco da escola do turno vespertino, aqui denominada professora Linda, a fim de obter algumas orientações para o trabalho com os alunos da pré-escola, já que a mesma possuía bastante experiência com este público e um trabalho considerado satisfatório pela comunidade escolar, visto que as crianças egressas dessa turma, a maioria, já saiam lendo algumas palavras e outras já estavam na iminência de ler.

As oportunidades de conversas com a referida colega eram poucas, pois os nossos horários de intervalo não eram os mesmos. Mas, durante as nossas conversas, constantemente, perguntava-me sobre a quantidade de alunos da minha sala da

educação infantil, se alguns já estavam lendo e que, por assim dizer, era uma “obrigação” minha, com a quantidade de alunos que era menor do que a dela, realizar um bom trabalho com o grupo cinco, referindo-se à leitura e à escrita, ou seja, alfabetizar essas crianças.

No ano seguinte, tive a oportunidade de no turno matutino acompanhar a turma da pré-escola que lecionei no ano anterior, desta vez como 1º ano do ensino fundamental no turno vespertino, na outra escola, lecionava o grupo cinco. Nessa ocasião, fiquei satisfeita, pois iria lecionar com o mesmo grupo que a professora Linda lecionava pela manhã e via nessa coincidência uma ocasião para me aproximar mais dela, obter mais orientações, acompanhar mais de perto a sua rotina e metodologia para um ensino, considerado pela escola, como um trabalho de referência com as crianças pequenas.

No decorrer do ano fui compartilhando o planejamento, trocando ideias com a colega, inserindo algumas práticas sugeridas pela mesma. Ficava muito ansiosa se obteria bons resultados, ainda mais quando soube que no ano seguinte ela lecionaria para a turma do 1º ano do ensino fundamental, oriunda da minha turma do grupo cinco. Contudo, no ano seguinte ela me teceu elogios pela forma como as crianças que foram meus alunos estavam se desenvolvendo no 1º ano do ensino fundamental.

Assim, achava que já estava bem definida com a linha de trabalho que seguiria com a turma da pré-escola, enfatizando o trabalho com a leitura e escrita, inclusive, sentindo-me mais segura para continuar atuando junto a esse público, uma vez que no ano posterior estaria novamente com o grupo cinco e não mais lecionando na mesma escola da professora Linda.

Iniciado então o trabalho com o grupo cinco no ano de 2015, já estava a pouco tempo participando das aulas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, através do qual pude ter contato com materiais de estudo sobre a infância, professores pesquisadores experientes na área em questão e já começava a refletir acerca de algumas práticas pedagógicas do meu cotidiano, uma delas era exatamente acerca do tipo de trabalho a ser desenvolvido com a leitura e a linguagem escrita.

Estávamos sendo estimuladas a propor uma educação na qual a criança fosse a protagonista, tivesse uma participação mais ativa nas tomadas de decisões no espaço da sala de aula, nos planejamentos etc., utilizando o brincar como uma ferramenta básica para favorecer o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, psicomotor e social.

Ouvia constantemente discursos de repúdio às atividades propostas às crianças como cópias, reprodução de atividades sem sentido que inibissem a capacidade inventiva e investigativa, descontextualizadas, críticas às tentativas de alfabetizar na educação infantil. E nesse momento, sentia-me envergonhada, com o sentimento que estava fazendo muito mal àquelas crianças com a qual estava trabalhando, que eu poderia estar subtraindo o direito delas de vivenciar sua infância com experiências ricas em seus significados.

Apesar das críticas ouvidas, para mim ainda não estava claro o que então seria possível fazer, ou, como fazer melhor. Estava ávida por descobrir como proceder, que conteúdos abordar no cotidiano com crianças de cinco anos. O que até então estava claro e definido para mim, tornou-se muito confuso. Cheguei a pensar que o curso estava me fazendo mais mal do que bem, pois as coisas já estavam acomodadas, e de repente, “um vendaval” tirou minhas convicções do lugar. Enquanto isso havia a cobrança feita, principalmente pelos pais, por um trabalho mais voltado para a introdução da alfabetização.

E, assim, na primeira reunião com os pais, os mesmos deixaram muito evidente que tinham a expectativa de que o trabalho desenvolvido com os seus filhos resultasse, entre outras coisas, na introdução da alfabetização, como já exposto anteriormente. Expressaram algumas indagações tais como:

Eles já vão sair lendo alguma coisinha né pró?  
Ela já vem de uma escola particular do bairro e já escreve com letra cursiva, isso continuará sendo estimulado? Ou,  
Pode passar bastante dever de casa, fulana anda muito preguiçosa!  
(Falas espontâneas dos pais, 2015).

Diante dessas indagações tentei informar e esclarecer aos pais as orientações que os documentos legais preconizavam para o trabalho com essa primeira etapa da

educação básica, enfatizando a importância de um trabalho voltado para o letramento no sentido de despertar o interesse e gosto pela leitura e para experimentação de escritas espontâneas, também ressaltai a importância do brincar e como esse instrumento permitiria à criança desenvolver-se de maneira eficaz sob vários aspectos, fossem na linguagem, raciocínio lógico-matemático, formação pessoal e social, consciência corporal, ampliação do repertório artístico e cultural, tudo isso a partir de experiências significativas construídas junto com as crianças. Ainda assim, decorrido um tempo do início do ano letivo, percebia que a concepção, acerca dos objetivos de aprendizagem para o grupo cinco que os pais tinham, se mantinha a mesma, percebia isso nos discursos diretos ou nas entrelinhas.

Para exemplificar, em um determinado dia fiz leitura com as crianças de um pequeno texto, que geralmente é cantado em uma brincadeira chamada *Vamos passear no bosque enquanto seu lobo não vem!* A leitura foi feita e repetida várias vezes, conforme solicitação das crianças, que também tentavam repetir e experimentar cantar. Em seguida, levei as crianças para a área externa a fim de experimentarmos a brincadeira, inclusive confeccionamos chapéus feitos com folhas de jornal por causa do sol. Nesse momento, antes do horário da saída das crianças, uma mãe entrou na escola, observou o trabalho que estava sendo realizado na turma do grupo cinco e fez a seguinte declaração: “Pró, já que fulana não está fazendo nada posso levar embora?” Deixei claro que estávamos fazendo algo sim, mas se ela precisava levar a menina mais cedo, tudo bem.

A mãe citada acima, em outra ocasião, ao nos encontrar trabalhando com jogos, também indagou: “Fulana está fazendo algo de importante aí? Pois precisarei levá-la.” Prontamente respondi que tudo naquele espaço era importante. (Cenas da sala de aula, 2015)

Apesar da resposta dada, diante dessa e outras indagações como: “Essa professora tem que ensinar esses meninos a ler!” (Comentário de outra mãe fora da sala, 2015), sentia-me incomodada com o tipo de imagem profissional que estava sendo tecida acerca da minha pessoa, e até mesmo a comparação com outras escolas que ofereciam ensino infantil no bairro, além da concepção de que em escola pública o trabalho não é levado a sério. Provavelmente, a ideia por trás deste comentário é que estávamos perdendo muito tempo em atividades brincantes. Mas por outro lado

não podia ignorar as evidências da importância de um trabalho significativo junto às crianças, como afirma Lima (1991),

Pensar em uma pré-escola, destinada a “preparar” para a alfabetização, ou em classes especiais de alfabetização, é limitar o potencial de desenvolvimento de uma criança. As possibilidades de uma criança entre zero a dez anos são infinitamente mais amplas que a simples aprendizagem da leitura. Existe uma quantidade muito grande de aquisições e experiências pelas quais deve passar uma criança nestes preciosos anos. Deixar uma criança, durante quatro horas, voltada apenas para a aprendizagem da leitura constitui não só uma violência a sua capacidade de concentração, como também uma imensa perda de seu precioso tempo. (LIMA, 1991, p.67 e 68)

Por parte das crianças também, por algumas vezes, ouvia de que queriam fazer “dever”, geralmente essas declarações vinham das crianças oriundas de escolas particulares e, possivelmente, refletiam a opinião dos pais. Pois a maioria das crianças que recebemos na educação infantil são provenientes do Centro Municipal de Educação Infantil do bairro.

Considero a preocupação das famílias compreensível, e nas cenas relatadas acima, ficou bastante evidente a atuação das mães, uma vez que almejam, apesar dos seus poucos recursos, que seus filhos tenham um futuro promissor, intelectual e profissionalmente, muitas vezes diferentes dos seus próprios.

Essa concepção, possivelmente, reforça um imaginário existente, por parte de alguns em nossa sociedade, de que adiantando a alfabetização sistemática para a educação infantil estaríamos prevenindo posteriores fracassos escolares. O que, inclusive, é possível perceber também no interior das escolas entre os docentes do ensino fundamental.

Nesse contexto se constitui um desafio trazer à família o entendimento de que a educação infantil, no meu caso, a pré-escola, não é um espaço exclusivo de alfabetização, o contato e acesso a leitura e escrita devem ter espaço também, mas não somente isso. Sobre a prática pedagógica na educação infantil expõe Macedo e Azevedo (2013),

É preciso que qualquer orientação norteadora sobre a educação das crianças pequenas parta das suas ontologias, das suas condições socioculturais concretas, compreendendo que o conhecimento do

mundo envolve afeto, prazer, desprazer, fantasia, brincadeira, movimento, poesia, ciências, artes, linguagem, música, matemática etc., que, para a criança, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem pode ser uma forma de brincadeira (KUHLMANN JÚNIOR, 1999), e que o polimorfismo é a forma de expressão preponderante deste mundo outro. (MACEDO E AZEVEDO, 2013, p. 52)

Entendo “mundo outro” como a infância, um tempo que precisa ser compreendido em suas especificidades para, a partir de então, propormos ações junto às crianças que as atendam em suas necessidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais e a escola nesse cenário desempenha um papel complementar à educação da família. Todavia, a concepção de criança em algumas camadas da nossa atual sociedade, ainda é reproduzida como um ser menor em suas capacidades. Ao mencionar algumas camadas, não me refiro à esfera social e sim a algumas pessoas que ainda não tiveram acesso a estudos, pesquisas e reflexões que mostram a criança como sujeito de direitos. Nesse sentido, a escola devidamente preparada poderá ser um canal de socialização dessas informações para os pais e demais cidadãos. A questão é, que muitas vezes, dentro da própria escola não temos essa concepção bem definida, ou temos várias concepções divergentes.

No interior da escola, os colegas professores demonstravam respeito ao posicionamento de um trabalho voltado para o letramento, realizado de forma lúdica e prazerosa para as crianças, mas também assinalavam que poderia ser trabalhada alguma introdução à alfabetização que os auxiliassem nos anos vindouros, uma vez que um dos entraves dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino é exatamente a alfabetização.

Como professora também do ensino fundamental, pude experimentar o quanto que uma criança com dificuldades elementares no uso e compreensão do sistema de escrita e leitura, não conseguia acompanhar, ou o fazia com algumas restrições, os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos com o público da turma na qual esta criança estava inserida. Em certa medida, esse fato acabava por comprometer o trabalho do professor com a turma, uma vez que o mesmo teria que retornar a abordagens primeiras do processo de alfabetização com o(s) refiro(s) aluno(s), além do que, muitas vezes o aluno que não estava acompanhando a proposta de trabalho

para a turma, geralmente, apresentava inquietação, o que acabava por favorecer desestabilização no andamento da aula.

Macedo (1991), em seu livro *O sentido da pré-escola pública*, discutindo acerca do fracasso escolar e as diversas explicações existentes para este fato, além de evidenciar supostas propostas que visam sanar este problema, expôs:

No bojo das explicações adotadas por aqueles teóricos que viram na “privação cultural” e na sub-nutrição as causas principais do fracasso escolar, estão também as propostas que objetivam remediar, prevenir, e sanar tais causas, erradicando ou diminuindo conseqüentemente o fracasso escolar. Neste caso, as limitações que levam à evasão e repetência estão no aluno, ou estão na família ou na escola, concebidas como uma micro sociedade de certa forma desvinculada do contexto sócio-econômico maior.

Assim, as propostas são de uma intervenção precoce - daí a importância dada à pré-escola como instituição ideal para tais intervenções - onde se daria à criança “carente”, o ambiente “ideal” para que pudesse desenvolver suas habilidades percepto-afetivas e intelectuais básicas (prontidão), requisitos necessários para uma “boa” escolarização, o que não acontece em ambientes depauperados. (MACEDO, 1991, p. 71,72)

Dessa forma, alguns docentes do ensino fundamental, vê no adiantamento da alfabetização na educação infantil uma forma de prevenir problemas futuros referentes a essa questão e era nessa linha que até então eu estava desenvolvendo o trabalho com a pré-escola, com o intuito de prepará-los para o ingresso no ensino fundamental, não contextualizando a passagem, mas propondo algumas atividades mecânicas, descontextualizadas etc., e, talvez ao invés encantar as crianças a passear com desenvoltura nesse mundo letrado, frustrá-las em suas tentativas de acessar esse mundo e talvez não alcançá-lo a contento dos adultos.

Diante desta reflexão, trago algumas considerações da Emília Ferreiro (2008) quando diz,

Assim como os objetivos da alfabetização do início da escola primária necessitam redefinir-se, também necessitam redefinir-se os objetivos da pré-escola com respeito à alfabetização. Não se trata, nesse nível, nem de adotar as práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e escrever, nem de manter as crianças assepticamente afastadas de todo o contato com a língua escrita. Esta é uma falsa dicotomia que se expressa na famosa pergunta: deve se ensinar a ler e a escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: *não se deve ensinar, porém deve-se*

*permitir que a criança aprenda.* (grifo da autora) (FERREIRO, 2008, p.38)

Pensando na relação da educação infantil com o ensino fundamental, considero importante citar a ampliação do ensino fundamental para nove anos que traz consigo mudanças, sobretudo na educação infantil, começando por inserir a criança de seis anos nesta segunda etapa da educação básica. A transição da educação infantil para a etapa seguinte também constitui-se uma tarefa delicada, pois é como se a criança deixasse de ser criança por estar no ensino fundamental. Trago esse aspecto sob esta perspectiva, pois leciono para a turma do primeiro ano do ensino fundamental que foram meus alunos no grupo cinco e continuo sentindo a pressão sobre a alfabetização, não somente eu, mas as crianças também. É como se pensássemos “Na educação infantil não podia alfabetizar, agora deve.” Então essa seria a hora de descarregar sobre essas crianças uma enxurrada de atividades almejando a sua plena alfabetização. Diante desse quadro, penso então no preparo que nós docentes, além da coordenação e direção escolar deveríamos ter para gerir esse novo momento.

Maria Malta Campos ( 2009) acerca deste período de transição tece algumas considerações,

Seria desejável que essa transição ocorresse de forma a ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças, incorporando novas metas, sem que para isso seja preciso desconsiderar formas de trabalho pedagógico apropriadas para cada faixa etária. Uma criança de cinco, seis, sete anos de idade é a mesma, seja em uma etapa educacional, seja em outra. Os conteúdos e métodos de ensino devem estar ajustados às suas características e potencialidades, seja em que escola ela estiver sendo educada. Quanto mais harmoniosa for essa passagem, mais condições a criança terá de manter seu interesse em aprender. (CAMPOS, 2009, p. 11)

Menciono essa questão, pois ela, de uma forma ou de outra, reflete no trabalho a ser desenvolvido na pré-escola e nas expectativas construídas acerca dela, principalmente no que se refere a amenizar as dificuldades com a democratização do acesso à leitura e à escrita em nosso país.

### 3.2 DILEMAS DA PRÁTICA DOCENTE.

Analisando algumas deficiências minhas, que me conduziu a esse dilema, quanto à clareza do que fazer ou não fazer na pré-escola penso no quanto meu processo formativo e minha trajetória profissional poderiam ter contribuído para esse quadro. Obviamente que esses dois aspectos isolados não seriam suficientes para me habilitar a superar todos os desafios que o cotidiano escolar proporciona, uma vez que a busca pessoal por materiais de estudo e pesquisa se faz necessário também, mas esses dois aspectos podem auxiliar sim, principalmente a formação inicial. Quanto à esta formação do profissional que atua na educação infantil, Moysés Kuhlmann Júnior (2007) expõe,

Não podemos esperar que a teoria dará os instrumentos para que imediatamente se pense o que fazer em uma situação e como resolver um determinado problema dentro da instituição. Não se aprende em um curso de formação a solução para todos os problemas que poderão ser encontrados. A formação teórica tem a virtude de poder desenvolver a capacidade de raciocínio, o conhecimento amplo das questões que envolvem as crianças, para que se tenha a possibilidade de equacionar o problema e resolvê-lo, quando surgir a necessidade prática. É importante que a professora de educação infantil conheça bastante o mundo, as diversas ciências, para que possa responder à necessidade de seu trabalho cotidiano. Em sua formação, o profissional deve ter essa diversidade de experiências culturais e de conhecimentos para que esteja bastante alimentado e possa traduzir isto em seu trabalho. (KUHLMANN JR., 2007, p.5)

E em relação à postura do professor frente a um trabalho que envolva a leitura e a escrita Ferreiro (2008) também diz,

O ponto delicado de qualquer processo de mudança qualitativa é a capacitação de professores. Isto se desdobra em vários subproblemas. Em primeiro lugar está a situação dos professores como usuários da língua escrita. Há poucos dados sistemáticos a respeito, porém os poucos dados disponíveis parecem apontar para a mesma direção: os professores leem pouco, escrevem menos e estão mal alfabetizados para abordar a diversidade de estilos da língua escrita. Na realidade, eles são o produto das más concepções de alfabetização que já foram assinaladas. (...) É muito difícil que alguém, que não lê mais do que absolutamente indispensável, possa transmitir “prazer pela leitura”; que alguém que evite escrever, possa transmitir o interesse pela construção da língua escrita; que alguém que nunca se perguntou sobre as condições específicas das

diferentes situações de produção de textos, possa informar seus alunos a esse respeito. Se eles tem medo de enfrentar os estilos da escrita que desconhecem, evitarão introduzi-los na sala de aula. Há que estimulá-los a descobrir, junto com seus alunos, os que não tiveram ocasião de descobrir quando eles mesmos eram alunos. (FERREIRO, 2008, p.48, 49)

Outro aspecto importante a se considerar, é a eleição dos conteúdos a serem trabalhados na pré-escola, e é exatamente nesse momento que já sentimos a pressão por dedicar maior parte do tempo a atividades que visem a alfabetização, como se essa fosse a atividade primordial no processo formativo da criança. Maria Malta também tece considerações acerca destes conteúdos.

À medida que se aproxima dos seis anos de idade, a enorme curiosidade e vontade de aprender da criança comporta uma programação mais dirigida às diversas áreas do conhecimento, sem que isso signifique uma escolarização precoce nos moldes tradicionais. O letramento e as primeiras noções de alfabetização, a iniciação matemática, os conhecimentos sobre o mundo natural e o mundo da cultura, a criatividade artística, as atividades físicas e lúdicas em espaços amplos, o trabalho em grupo são importantes para ampliar as possibilidades de desenvolvimento e expressão infantis. Assim, deveriam ser organizadas as atividades e rotinas da Educação Infantil, em uma concepção de respeito ao direito à aprendizagem da criança pequena. (CAMPOS, 2009, p.11)

Desta forma, deixo registrado que, por não chegar logo a um consenso interno sobre essa questão, avalio que o trabalho realizado por mim na área da linguagem escrita e leitura no ano de 2015 foi muito insuficiente para o que poderia ter sido. Pois, deveria, inclusive, ter explorado mais as possibilidades de trabalhar a linguagem, inclusive a partir da oralidade, apesar de que fazia questão de trazer leituras quase que diárias de gêneros textuais diferentes para abordagem em nossos encontros, oportunizava acesso às crianças aos livros, inclusive incentivando-os a levarem para casa a fim de experimentarem a leitura com seus familiares, por algumas vezes tornava-me escriba para a produção de pequenos textos e o trabalho com os nomes, com as letras que os compunham, comparações de nomes entre outras ações do gênero.

O pesar não se dá por não ter alfabetizado essas crianças e sim no quanto de possibilidade deixei escapar, no quanto poderia ter ousado, oportunizado mais a exploração desta riqueza que a linguagem em seus diversos aspectos sem o medo

de estar subtraindo da criança seu direito ao brincar, inclusive poderíamos ter brincado mais com a leitura, com a escrita, experimentado mais, sem o temor de estar alfabetizando estas crianças precocemente e não estar respeitando os seus tempos e ritmos. E nesse caso penso que me coloquei numa posição extrema como afirma mais uma vez Campos (2009),

No campo da Educação Infantil, podemos observar duas posições extremas. De um lado, muitas pré-escolas forçam uma alfabetização a crianças muito novas, sem respeitar os ritmos individuais e as características da faixa etária. De outro lado, prospera uma visão romantizada do desenvolvimento infantil, que rejeita qualquer programação que inclua material escrito, entendida como escolarização precoce, privando as crianças mais pobres daquelas experiências de que não dispõem em seus ambientes familiares. (CAMPOS, 2009, p.13)

E em se tratando de crianças mais pobres, volto à minha motivação social quanto ao trabalho a ser desenvolvido com crianças em escolas públicas. No intuito de oferecer o melhor que poderia a estas crianças, ao longo desse período como professora de educação infantil, além das trocas com outras colegas professoras, procurei ter acesso a vários materiais de escolas particulares diferentes a fim de observar e avaliar tanto o trabalho realizado pelos profissionais da rede privada, como para comparar com o que estava sendo trabalhado na rede pública, mas precisamente, no âmbito da pré-escola. Essa atitude era proveniente da intenção de estar proporcionando às crianças de classes populares, público com o qual trabalho e sou originária, algo a mais que, porventura, pudesse lhes estar sendo negado.

Atribuo esse comportamento ao fato de vivenciar na rede municipal na qual trabalho, e acredito em muitas outras redes municipais de ensino do nosso país, as descontinuidades políticas, que implicam nas mudanças recorrentes de orientações e/ou materiais disponibilizados a educação básica, não somente à educação infantil, o que, a meu ver, reforça mais ainda a insegurança acerca dos limites e possibilidades que temos, como docentes, para trabalhar com o público infantil no município, e por ser este um público oriundo das classes populares, tenho a sensação que é exatamente esta a causa do descaso, do descompromisso com a oferta de uma educação gratuita e de qualidade.

Convidado a fazer uma análise histórica do caráter assistencialista da educação infantil no Brasil, e sobre as diferenças das instituições públicas e particulares na oferta da educação infantil, Moysés Kuhlmann (2007) responde que as instituições de educação infantil não foram pensadas, inicialmente, para terem cunho assistencialista, mas foram idealizadas como instituições educacionais, no entanto,

... para as classes populares, para as crianças pobres, reiteradamente se pensou uma educação pobre para os pobres, uma educação de baixa qualidade para os pobres. Aí poderíamos qualificar esta educação como assistencialista, no sentido de revelar um preconceito com a pobreza. No momento de atender a criança pobre já se quer economizar muito mais. Este tipo de visão preconceituosa em relação às classes populares no Brasil ainda persiste de alguma forma. É claro que tivemos avanços. A incorporação ao sistema educacional, de alguma maneira, indica o sentido de tratar a educação infantil como universal, como direito de qualquer criança, mas a realidade ainda está bastante distante disso. Uma família de classe média dificilmente buscará uma creche para educar seus filhos. Não é simplesmente uma questão de conteúdo a ser ensinado e a ser objeto de trabalho na instituição ...Na intenção de superar a tradição da educação assistencialista, busca-se uma educação que simplesmente antecipa os conteúdos do ensino fundamental, o que coloca sobre as crianças pequenas uma responsabilidade, uma exigência de esforço e concentração inadequadas à sua idade. A educação da criança pequena também deve ser pensada na perspectiva de seu direito a brincar, ao jogo, no sentido de proporcionar um desenvolvimento integral e não simplesmente da inteligência. (KUHLMANN JR., 2007, p.3)

Ao expor cenas e impressões pessoais acerca do meu fazer pedagógico junto às crianças, tenho a intenção de pensar criticamente e refletir sobre a minha prática docente na área da leitura e da escrita, pois compreendo que muitos dos sucessos e insucessos no interior de uma sala de aula tem relação com o trabalho do professor, com a forma com que o mesmo administra e supera os desafios a que ele vivencia no cotidiano da sala de aula.

Obviamente, que como professora, não considero que o docente seja o total responsável pelo sucesso ou fracasso escolar de seus alunos, há de somar-se ao árduo trabalho deste profissional, fatores sociais, familiares, políticos dentre outros. Mas acredito que um profissional de educação bem preparado poderá possibilitar experiências riquíssimas às crianças com as quais convive, especialmente na educação infantil, pois sendo esta a primeira etapa da educação básica, na qual a criança tem o primeiro contato com a educação formal, desempenharia o papel de

estimular o desejo de aprender e continuar aprendendo e o desenvolvimento dos aspectos psicossociais, cognitivos e afetivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realização desta pesquisa, de acordo às orientações do Curso de Especialização em docência da Educação Infantil, deveríamos refletir acerca da nossa prática docente, a fim de identificarmos questões no trabalho cotidiano, junto às crianças, que nos intrigassem, ou situações que nos despertassem o interesse da investigação, visando ao final desse processo possibilitar o aperfeiçoamento da prática pedagógica que estávamos propondo.

Dessa forma, deparei-me com a questão do trabalho com a linguagem escrita que era a área sob a qual mais me sentia pressionada a produzir resultados considerados satisfatórios aos pais, aos colegas professores e até mesmo aos meus anseios pessoais em buscar possibilitar, de alguma forma, o maior acesso possível às crianças das classes populares experiências significativas que favorecessem o seu desenvolvimento e aprendizagem também na linguagem verbal.

A partir das reflexões oportunizadas pelo referido curso, identifiquei muitas ações equivocadas na minha prática e passei, em certa medida, de um extremo a outro, antes perseguindo um ideal de um adiantamento da alfabetização para prevenir dificuldades futuras e depois a inibição em proporcionar às crianças maior contato com a linguagem escrita. Considero que a falta de referenciais claros que orientassem minha prática educativa, me conduziu a alguns desses desacertos.

A partir das análises dos dilemas e das leituras realizadas, principalmente neste período da produção monográfica, compreendo que o limite para um trabalho com a linguagem oral e escrita, se dá quando as atividades que proponho às crianças são desprovidas de significados, totalmente fora de contexto, e principalmente se negligencia os direitos dessas crianças a viver intensamente a sua infância, com atividades prazerosas.

Quanto às possibilidades, essas são inúmeras, visto que assim como a criança desenvolve a sua oralidade a partir de interações comunicativas com outros falantes, poderá também ampliar as suas habilidades de uso da linguagem escrita nas situações do seu cotidiano, inclusive aprendendo sobre alguns princípios do sistema de escrita alfabética. Isso feito de modo a respeitar às necessidades integrais da

criança, inserido em um contexto de aprendizagem da cultura e do conhecimento em geral.

Nesta perspectiva, a atuação do profissional de educação é fundamental para garantir contextos reais e instigantes de produção de leitura, de textos escritos e orais. De acordo às sugestões do Referencial Curricular para a Educação Infantil do Município de Salvador, o professor deve facilitar o contato das crianças com o livro e com gêneros textuais diversos, ler em voz alta para elas, visitar bibliotecas, garantir oportunidades de contos e recontos entre outras atividades. E para garantir a eficácia das ações, o próprio professor precisa investir em seu próprio letramento e ter acesso a bens culturais que enriqueça o seu repertório para que o mesmo estimule o encantamento pelo mundo letrado.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H. M.B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, ASPHE, FAE, UFPel, Pelotas, nº 14, p. 79-95, set 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20**, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 05**, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: jun.2016.

CAMPOS, M.M. Ensino Fundamental e os desafios da Lei nº 11.274/ 2006: por uma prática educativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental que respeite o

s direitos da criança à aprendizagem. **Salto para o Futuro**, Brasília, DF, ano XIX, nº 12, p. 10-16, set.2009.

CUNHA, S.R.V. A importância das artes na infância. In: CUNHA, S.R.V. (org). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2012.p. 15- 56.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzales (et.al.). 24ª ed.. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. Tradução: Maria Zilda da Cunha. 15ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida à **Revista Nova Escola**, 2006. Disponível em:<<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml>> Acesso em mai. 2016.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Cláudio, Júlia Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Carlos: Editora da UFSCAR, 1999.

LIMA, A.F.S.O. **Pré-escola e alfabetização**: Uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget. 6ªed.Petrópolis: Vozes, 1991.

MACEDO, R.S.; AZEVEDO, O.B. **Infâncias-devir e currículo**: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação. Ilhéus, BA: Editus, 2003.

MACEDO, R.S. **O sentido da pré-escola pública**. Salvador: UNEB, 1991.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SALVADOR, Secretaria Municipal da Educação. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil em Salvador**. 2015.

SILVA, F.C. R.; MAIA, S. F.. **Narrativas autobiográficas**: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_2\\_2.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_2_2.pdf)> Acesso em: jun. de 2016.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. Cad. Pesquisa. 2001,n.112, pp.7-31.

SOARES, M.B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

WIERCINSKI, G.; GONZÁLEZ, F.J. **A autoarqueologia como possibilidade descritiva**. Ensaio teórico. XX Jornada de Pesquisa. UNIJUÍ, Ijuí-RS, 2014.