

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOCEI – ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRÉA PINHEIRO TOMAZ DE CARVALHO

**UM OLHAR SOBRE A CRIANÇA E SEU DIREITO AO ACESSO À LINGUAGEM
ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BELO HORIZONTE

2015

ANDRÉA PINHEIRO TOMAZ DE CARVALHO

**UM OLHAR SOBRE A CRIANÇA E SEU DIREITO AO ACESSO À LINGUAGEM
ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para obtenção de título de especialista em Docência na Educação Infantil pelo curso de Pós Graduação Latu Sensu em Docência na Educação Infantil Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Patrícia Barros Soares Batista

BELO HORIZONTE

2015

ANDRÉA PINHEIRO TOMAZ DE CARVALHO

**UM OLHAR SOBRE A CRIANÇA E SEU DIREITO AO ACESSO À LINGUAGEM
ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para obtenção de título de especialista em Docência na Educação Infantil pelo curso de Pós Graduação Latu Sensu em Docência na Educação Infantil Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Patrícia Barros Soares Batista

Aprovado em 28 de novembro de 2015

Banca Examinadora:

Patrícia Barros Soares Batista - Centro Pedagógico - UFMG

Fernanda Rohlfs Pereira- Faculdade Estácio de Sá

BELO HORIZONTE

2015

*Às crianças do Cemei Estrela Dalva
que me fazem sorrir diariamente...*

AGRADECIMENTOS

A princípio quero agradecer àqueles que são os maiores responsáveis pela minha formação como pessoa e como educadora: José Tomaz (*com saudades*) e Isa, meus pais. Agradeço-lhes pelo apoio dado durante toda a minha vida ao meu pai, pelas lições de vida. À minha mãe, grande educadora, pelo exemplo.

Ao meu marido Clésio, pelo amor e paciência, com quem quero estar para sempre...

Meus filhos, Júlia e Leandro que compreendem as minhas ausências e são o sentido da minha existência...

Mas tenho ainda muito a agradecer...

À minha querida orientadora Patrícia, por seus incentivos e sua doçura...

Às crianças do Cemei Estrela Dalva que me fazem amar essa profissão...

Às Professoras Adriana e Cláudia, pela acolhida, pelo apoio e pela liberdade de trabalho.

À Eleni, pela parceria e paciência...

Aos professores do DOCEI, pelos conhecimentos adquiridos, em especial, ao professor Sandro, pelo apoio e desafios...

Ao Professor Paco, pela compreensão e apoio, pela dedicação ao DOCEI.

Aos demais membros do DOCEI...

À Professora Daniela Montuani, pelas observações na qualificação

À professora Fernanda Rohlf's Pereira participante da banca examinadora: pelas encantadoras aulas e pela oportunidade de crescimento...

Ao Secretario de Educação, Ramon, pela autorização para fazer o curso.

A todos aqueles que não mencionei o nome, mas que sabem que de alguma forma, através de uma palavra ou um gesto, me deram a mão ao longo caminho.

A Deus, pela luz...

A criança é feita de cem.
 A criança tem
 cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem sempre cem
 modos de escutar
 as maravilhas de amar.
 Cem alegrias
 para cantar e compreender
 cem mundos
 para descobrir.
 Cem mundos
 para inventar
 cem mundos para sonhar.
 A criança tem
 cem linguagens
 (e depois cem cemcem)
 Mas roubaram-lhe noventa e nove
 a escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas.
 Dizem-lhe:
 que as cem não existem.
 A criança diz:
 ao contrário, as cem existem.

(LorisMallaguzzi- As cem linguagens da criança)

RESUMO

Esta monografia apresenta reflexões acerca da linguagem escrita na Educação Infantil, considerando o acesso a esta linguagem um direito. Tem-se como lócus as ações didáticas realizadas junto a uma turma de crianças de 4 anos do Centro Municipal de Educação Infantil Estrela Dalva- Contagem/MG, e as demonstrações de interesse que elas manifestam diante do processo de aquisição da linguagem escrita. Trata-se, assim, de um trabalho com foco no direito da criança ao acesso ao conhecimento. A partir de estudos de autores como Mônica Baptista, Magda Soares e de legislações vigentes no campo da educação na infância, discute-se o direito à Educação Infantil, o letramento e alfabetização e o direito da criança de vivenciar a linguagem escrita considerando as especificidades da infância e a importância da ludicidade nesse período. A partir da observação da referida turma foi possível perceber que as crianças, através de suas falas, seus gestos e sua participação em atividades diversas, ao terem acesso à linguagem escrita, por meio de ações planejadas pelas educadoras, dão sinais do seu interesse pela aprendizagem da língua escrita e o demonstram de forma diferente, ora demonstrando maior interesse, ora demonstrando menor interesse, dependendo de seu contexto cultural e familiar e, sobretudo, dependendo do modo como as atividades que envolvem a linguagem escrita são desenvolvidas no ambiente escolar. A conclusão a que se chegou é a de que é essencial trabalhar com práticas de letramento significativas, principalmente, através da literatura na Educação Infantil, mas, respeitar o ritmo de desenvolvimento das crianças é fundamental. O processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil não é conclusivo e sim, parte de um importante ciclo de aprendizagens da vida da criança, que contribui, de maneira significativa, para formação de um sujeito leitor.

Palavras-chave: infância, Educação Infantil, linguagem escrita, direito, alfabetização e letramento.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Imagem 1: Cemei Estrela Dalva
- Imagem 2: Mandala currículo da Educação Infantil de Contagem
- Imagem 3 A carta para o pai de Lara
- Imagem 4: Carta para a mãe de Lara
- Imagem 5: desenho de Lara
- Imagem 6 e 7: Lara colocando as cartas no envelope
- Imagem8: “A máquina de amassar cabeça”
- Imagem 9: Em roda, mostrando o livro e os jornais
- Imagem 10 e 11: Atividades de produção do “espantalho”
- Imagem 12: O Espantalho
- Imagem 13: Amarrando o tênis
- Imagem 14: Brincando com argila
- Imagem 15: Pintura do patinho
- Imagem 16 e 17: colorindo o lobisomem
- Imagem 18 e 19: Alfabeto móvel
- Imagem 20: Professora contando história com livro
- Imagem 21: Contação de história feito pela profissional de AEE
- Imagem 22: Livro OMO- OBÀ
- Imagem 23 e 24: Apresentação
- Imagem25 e 26 Relatos sobre um dia com Júlia e Bruno
- Imagem 27 e 28: Relato no caderno de registros
- Imagem 29: Cartaz colocado no portão da escola
- Imagem 30, 31, 32, 33,34 e 35: Desenho das crianças sobre a escola
- Imagem 36Escrita da professora sobre o desenho da criança
- Imagem 37: O livro da Família
- Imagem 38 : A Família de Karla
- Imagem 39: O desenho de Luan
- Imagens 40, 41, 42 e 43: Desenho das famílias
- Imagem 44: Os cabelos da mãe de Pâmela
- Imagem 45: Apresentação do trabalho com linguagem escrita no Cemei
- Imagem 46: Professora e jogos trabalhados com as turmas de 4 e 5 anos

LISTA DE ABREVIACÕES

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE – Conselho nacional de Educação
EC – Emenda Constitucional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
FUNDEB – Fundos da Educação Básica
FUNDEF – Fundos do Ensino Fundamental
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MG – Minas Gerais
ONU – Organização das Nações Unidas
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação
SEDUC- Secretaria de Educação e Cultura
UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPITULO 1- O CEMEI ESTRELA DALVA	15
1.1- Caracterização da turma	17
CAPÍTULO 2- O COMEÇO DE TUDO – AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE QUE INFÂNCIA(S) FALAMOS?.....	20
2.1.O Direito A Educação Infantil	21
CAPÍTULO 3 - A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTILE AS DIVERSAS LINGUAGENS	25
3.1 .Linguagem Escrita Na Educação Infantil	27
CAPÍTULO 4. OS PERCURSOS DO ESTUDO INVESTIGATIVO: AÇÕES E OBSERVAÇÕES - AS CRIANÇAS EM EVIDÊNCIA.....	34
4.1. Episódios sobre o interesse manifestados pelas criançasespontaneamente.....	34
4.2 Episódios sobre as manifestações a partir de atividades escolares planejadas.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS – CHEGANDO A ALGUM LUGAR	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

INTRODUÇÃO

Não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.
Thiago de Mello

A Educação Infantil é para mim um espaço de aprendizagem e prazer. As crianças entre 0 e 5 anos estão em pleno desenvolvimento e atuar nessa modalidade, portanto, é uma grande responsabilidade. A Educação Infantil constitui-se como um campo de ações políticas, práticas e de conhecimentos em construção, que vem se consolidando no bojo do processo de conquistas democráticas recentes da sociedade brasileira voltada para a garantia dos direitos das crianças à Educação¹. Nesse sentido, me identifico ainda mais com essa modalidade, uma vez que considero a criança como sujeito sócio histórico de direitos, e partilhada concepção definida nas Diretrizes curriculares para a Educação Infantil na qual a criança é considerada:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010)

Em minha trajetória profissional atuei em diferentes modalidades de ensino - Educação Infantil como professora e pedagoga tanto na rede particular quanto pública; no Ensino fundamental 1 e 2; Ensino Médio; Magistério; Secretaria de Educação, entre outros. Durante todo esse período, trabalhei diretamente com pessoas das mais variadas faixas etárias - 2 a 44 anos² - e de cada uma das experiências com as quais me deparei pude construir muitos conhecimentos, vivenciar muitos desafios que me fizeram buscar e estudar cada faixa etária para que pudesse entender mais sobre os sujeitos com os quais atuava.

Hoje, com uma experiência aproximada de 14 anos na Educação Infantil e de volta a esta modalidade há seis anos como diretora de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) no município de Contagem/ MG, o que mais me instiga e, por isso, me mobiliza é o desafio relacionado ao trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil.

¹ As políticas e programas de âmbito federal, dirigidos à criança de 0 a 6 anos de idade, especialmente daqueles que se referem ao atendimento em creches e pré-escolas, vêm, paulatinamente, garantindo a expansão e a garantia da Educação Infantil como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei no 9.294/ 96). A partir dessa lei é estabelecida que há obrigatoriedade e dever de Estado no atendimento a criança de zero a seis anos.

² Atuei com público de idades mais elevadas, mas essa referência é a maior que me explicitaram verbalmente: um aluno do curso de magistério, sargento da Polícia Militar de Minas Gerais.

Vivemos em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica, ou seja, em uma sociedade onde a leitura e a escrita estão cada vez mais presentes no cerne nas práticas sociais. As letras, números e demais símbolos gráficos inserem-se nas diferentes ações cotidianas por meio de diferentes portadores textuais e, desde muito cedo, as crianças já têm acesso a este mundo letrado. No entanto, os debates sobre alfabetização, letramento e linguagem escrita na Educação infantil ainda são bastante divergentes. De um lado estudiosos como os da linha Waldorff, por exemplo, consideram precoce o ensino da linguagem escrita nesta faixa etária. De outro, autoras como Magda Soares defendem a prática de alfabetização e letramento desde a mais tenra idade e Mônica Correia Baptista defendem o contato da criança com a língua escrita de uma forma mais lúdica, por meio, sobretudo, dos livros de literatura, tomando como pressuposto a concepção da criança como um sujeito de direitos. Acredito e defendo a linguagem escrita como direito da criança, que não pode e não deve ser imposta a elas. É preciso considerar a criança como protagonista, é preciso ouvir e observar o que ela tem a nos mostrar.

Venho percebendo no ambiente escolar em que trabalho e em outros ambientes com os quais tenho contato uma constante confusão, por parte dos docentes, sobre o modo como conciliar a linguagem escrita e o brincar na Educação Infantil. E, a cada ano que passa o que mais me incomoda é observar que, apesar de trabalharmos com diferentes linguagens, buscando desenvolver um trabalho lúdico que proporcione aprendizagem, a ansiedade dos pais quanto à alfabetização das crianças e a confusão de profissionais sobre o trabalho com a linguagem escrita (parece que ou se brinca ou ensina a ler e escrever) me faz pensar que é preciso um maior estudo sobre este assunto.

A compreensão do direito da criança à escolarização e a consideração da linguagem escrita como parte desse processo me motivou a investigar os “sinais” que as crianças dão a respeito de seu processo de alfabetização e letramento. Elas demonstram curiosidade e interesse pela língua escrita? Em que situações esse interesse é manifestado? Essa curiosidade e interesse pela escrita é realmente da criança, ou é uma ansiedade dos profissionais e/ou dos pais?

De um modo geral, entende-se que um sinal é uma sequência de estados em um sistema de comunicação que codifica uma mensagem. A definição pode mudar de acordo com o contexto em que se está trabalhando. Neste trabalho, o termo sinal é compreendido como uma entidade produzida pelo homem e presente na cadeia de transmissão sógnica. Para Coelho

(2002)³ a informação é um signo que tem embutido em si sua significação no próprio processo de interlocução. Segundo o autor, a informação, em que o processo de interlocução passa pela “experiência-próxima” e, somente admite a significação para a interpretação, sem isto não há como existir.

Para o desenvolvimento do estudo adotou-se a abordagem qualitativa de investigação, utilizando como instrumentos metodológicos a observação, registros e anotações de campo. Visando compreender o que as crianças pensam sobre esse processo e que sinalizações nos dão sobre o seu processo de letramento, foi realizado um estudo investigativo com uma turma de 4 anos e suas respectivas professoras.

Para embasar o trabalho dialoguei com estudos que se dedicam a questões relacionadas ao direito da criança à escola, à concepção de criança sobre a qual me refiro e sobre as diferentes linguagens que embasam o trabalho educativo na Educação Infantil, buscando enfatizar que a linguagem escrita é uma das linguagens e não a única ou principal a ser trabalhada nesta modalidade. Para tanto, tomaremos⁴ como referência Baptista que defende a ideia do direito de acesso a linguagem escrita, mas de forma lúdica e respeitando o ritmo das crianças.

Intentei, assim, fazer uma abordagem metodológica voltada para entender o processo da criança, tomando-a como sujeito de direitos que constrói, sem desconsiderar a fundamentalidade das professoras nesse processo. Assim, a partir da observação e do registro, busquei compreender como as crianças se veem nesse processo. Minha proposta é entender os seus sinais. Desejo, portanto, com este trabalho, contribuir para enriquecer esse debate, pesquisando sobre as sinalizações que as crianças dão sobre o seu processo de aprendizagem da linguagem escrita.

O trabalho se organiza da seguinte maneira: no primeiro capítulo faço uma caracterização do CEMEI Estrela Dalva e da turma com base no Projeto Político Pedagógico da instituição, na observação das crianças e dos documentos da secretaria da escola, buscando proporcionar ao leitor uma referência sobre o lugar do qual estou falando.

Faz-se necessário também compreender de que criança estamos falando, por isso no capítulo 2 trabalho com o conceito de criança como sujeito sócio-histórico cultural e ainda sujeito de direitos.

³ Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/143/137>. Acessado em 13 de setembro, 2015.

⁴ No decorrer do texto o uso do verbo será alternado entre primeira pessoa do singular e primeira do plural, compreendendo que em alguns momentos o caráter das reflexões apresentadas é individual em outros, coletivo, sendo pautado nas ponderações tecidas entre a pesquisadora e sua orientadora.

No terceiro capítulo, abordo as diferentes linguagens na Educação Infantil, buscando compreender a linguagem escrita como uma dessas linguagens, não a mais importante, mas o foco de minha pesquisa onde busco enfatizar a importância e o direito da criança ao acesso a linguagem escrita na Educação Infantil. No capítulo 4 fico frente a frente com as crianças, buscando na convivência com elas descrever alguns dos “sinais” que nos mostram ~~sobre~~ o seu interesse pela aprendizagem da língua escrita e assim, buscando trazer para o leitor elementos para a reflexão sobre a prática pedagógica voltada para a linguagem escrita na sala de aula em todos os espaços da escola. Por fim, faço as minhas considerações finais com base nas reflexões sobre o percurso da pesquisa e o problema apresentado, buscando deixar contribuições e novas indagações para o aprofundamento do tema e problema proposto.

A quem percorrer esse trabalho por meio de sua leitura, espero poder contribuir para uma melhor compreensão sobre a concepção da criança como um sujeito de direitos, sobre a concepção de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Anseio ainda poder oportunizar ao leitor se deliciar com as observações e os relatos das crianças e, assim, adentrar no universo infantil diante das especificidades da linguagem escrita.

CAPÍTULO 1 - O CEMEI ESTRELA DALVA

*Era uma vez, um lugarzinho no meio do nada, com sabor de chocolate
e cheiro de terra molhada...*

Toquinho

A construção de prédios destinados especificamente à Educação Infantil no município de Contagem/MG é muito recente. Segundo Coelho (2010), o atendimento a Educação Infantil em Contagem, era feito em prédios improvisados, creches conveniadas e anexos de Ensino Fundamental. Os estudos do autor mostram que em 2005/2006 houve uma preocupação por parte do governo municipal de construir prédios específicos seguindo um padrão de qualidade como nas UMEIs (Unidades Municipais de Educação Infantil) de Belo Horizonte, no entanto, esse padrão era considerado caro para os cofres públicos municipais. Assim, baseados nas obras feitas na cidade de Ouro Branco, construíram em 2006 o Cemei (Centro Municipal de Educação Infantil) Icaivera, o primeiro do município de Contagem.

Nesta época, começou a expandir o interesse comunitário pela construção desses prédios sendo feitos vários pedidos nos Orçamentos Participativos (OP) da cidade. E assim, em 2005, a comunidade dos bairros São Mateus e Estrela Dalva solicitaram no OP a construção de um Cemei nesta região. Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) abriu a inscrição para a realização de obras de prédios destinados a educação infantil, modelo pró-infância e foi assim que essa região teria o recurso garantido para a construção da escola infantil. No entanto, havia grande dificuldade para encontrar um terreno plano conforme exigência do MEC. Então, o líder comunitário “Zé Gordo”, que tinha o direito de uso de um terreno onde funcionava o projeto de futebol o qual era responsável, levou a prefeita e o então secretário de educação até o morro ao lado desse campo e decidiram que cortariam aquele terreno, tornando-o plano. O terreno ficou com 2800m, a obra foi lançada em 2009 e concluída em 2011.



Imagem1: Cemei Estrela Dalva
Fonte: Arquivo da autora

Em janeiro de 2011, 175 crianças já estavam matriculadas e aguardavam a inauguração desta instituição, contudo, a obra atrasou. A partir de então, fui convidada a assumir a direção do referido Cemei e começar junto a uma pequena equipe de efetivos que já tinham sido transferidos para lá, a organização da escola e do caixa escolar e garantir o diálogo com a comunidade, deixando-a informada. Foi assim então que começamos a elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta instituição.

Com o objetivo de conhecer a comunidade escolar, fiz reuniões com as lideranças, com as famílias, fui até os comércios locais e fizemos ainda uma ficha de caracterização das crianças. Desde antes da inauguração estudamos sobre as concepções, embasadas nos Indicadores de qualidade da Educação Infantil, pois como dito no PPP, acreditávamos que se queríamos “uma escola de qualidade para a educação infantil as concepções norteadoras deveriam estar claras e serem conhecidas por todos” (Cemei Estrela Dalva, 2011). Assim, na inauguração da escola, dia 10 de maio de 2011, apresentamos a primeira versão do PPP para a comunidade escolar e para a prefeita Marília Campos. Ao final do ano de 2011, a partir da avaliação das famílias e dos funcionários, reelaboramos o PPP, que é o nosso guia para as ações desta instituição.

No ano de 2015 eram 234 crianças matriculadas, sendo 3 turmas de 2 anos (integral), 4 turmas de 3 anos (parcial), 4 turmas de 4 anos (parcial) e 3 turmas de 5 anos (parcial). Muitas crianças estavam conosco desde a inauguração, outras nunca passaram por uma escola, outras ainda vieram de escolas particulares da região.

Grande parte da comunidade atendida pelo Cemei Estrela Dalva tinha envolvimento com o tráfico de drogas. A situação era bastante temerária tanto que em 2010, houve na região

um “toque de recolher” definido pelo tráfico, com duração de aproximadamente 60 dias. Certamente um dos mais longos períodos já vistos.

Diante desse contexto, temos na escola diversas crianças filhas de presidiários, ou ex-presidiários ou até mesmo foragidos da justiça. Mas a comunidade sempre mostrou respeitar e valorizar a escola como uma conquista social. Não há problemas com furtos, depredação, pichação, embora seja uma escola isolada, localizada em um local ermo e sem vizinhança, no portão da frente, com um lote vago no fundo e o campo de futebol ao lado.

A comunidade mostra-se muito participativa, com isso, tive oportunidade, como gestora, de ouvir diferentes mães e constantemente apareciam nos discursos a preocupação com a leitura e escrita das crianças. Algumas famílias chegavam a tirar as crianças da escola por defendermos a concepção do brincar, do lúdico. Notava que muitas vezes queriam ver os cadernos cheios, perguntavam sobre apostilas e sobre o ensino da letra cursiva. Assim, me via constantemente explicando para as famílias sobre a proposta de trabalho deste CEMEI e a importância do trabalho com diferentes linguagens. A cada ano percebia também a redução do número de famílias ansiosas com essa questão, mas ainda persistem muitas questões relacionadas a isso, principalmente por mães de crianças novatas.

1.1. Caracterização da turma

A turma observada compõe-se por 20 crianças, sendo 10 meninas e 10 meninos⁵ todas com 4 anos completos até o dia 30 de junho. A escolha dessa turma deve-se ao fato de que com 5 anos a proposta de alfabetização e letramento na escola torna-se mais consistente e com 4 anos muitas crianças ainda estão pela primeira vez frequentando a escola e todas dessa turma eram novatas neste Cemei. Pensei que assim, poderia ter noção sem grandes influências de escolarização, embora algumas já tivessem outras experiências escolares e a visão de escola já seja culturalmente passada na sociedade.

Oito crianças desta turma não tinham frequentado escolas anteriormente, nove já haviam sido matriculadas em instituições de Educação Infantil, sendo que cinco vieram de escolas particulares, duas de UMEIS ou Cemeis, duas vieram de uma creche conveniada que fica próximo a escola e as outras duas não declararam.

Fazendo análise dos documentos de matrícula e ficha da criança foi possível perceber que a renda familiar de todas as crianças gira em torno de 1 a 2 salários mínimos. Nove

⁵ Dados da matrícula obtidos no mês de junho de 2015.

famílias moram em casa própria, e, outras nove em casas alugadas. Duas famílias não declararam o tipo de moradia. Seis crianças são beneficiadas pelo programa Bolsa Família. Na maioria das casas (onze) moram entre 3 e 4 pessoas.

Quando nesta ficha as famílias são perguntadas sobre as brincadeiras preferidas dos filhos, fica evidente a divisão de gênero. Seis famílias de meninos relatam que estes gostam de brincar de carrinho e oito famílias de meninas relatam que gostam de bonecas. Ainda aparece com grande intensidade a preferência por assistir TV, brincar, andar de bicicleta, jogar bola, entre outros. Três famílias de meninas relatam que o brinquedo predileto é caderno ou lápis. Quanto ao lazer, a casa da avó, da vizinha e o zoológico (próximo à escola) são locais que mais aparecem nos relatos.

Outro fato observado foi a pesquisa de expectativa em relação à escola. Na ficha da criança há a seguinte pergunta a ser respondida pela família: “Por que você procurou essa escola para o(a) seu(sua) filho(a)?” Oito famílias disseram ser próxima de casa, oito famílias relataram ter boas referências da escola, considerando-a excelente e de confiança, três famílias relataram que não tem gastos com a escola, duas famílias enfatizaram o espaço da escola, duas famílias relataram a questão do desenvolvimento e aprendizagem e uma família relatou a necessidade de convivência. Por meio da análise documental, percebi que nenhuma família colocou expectativa diretamente ligada ao ato de ler e escrever.

Há duas professoras que trabalham com essa turma. Uma considerada referência e outra que trabalha com duas turmas de quatro anos com “arte e literatura”. Ambas são muito comprometidas, planejam cuidadosamente as atividades para a turma e tem registros diversos em seus cadernos.

Quanto às crianças dessa turma, sujeitos da minha pesquisa, são crianças muito interessadas e participativas. Muitas tem a fala infantilizada e três tem comprometimento de fala sendo indicadas por nós para acompanhamento fonoaudiológico. Duas meninas, por dificuldades como troca ou omissão de letras e um menino que, após encaminhamento da escola para a este especialista, foi identificado como autista. Tivemos grandes dificuldades de aceitação por parte da família. Conseguimos por meio de uma profissional que faz Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola, a presença de uma estagiária de pedagogia para ficar com ele no segundo semestre.

Há crianças na turma que participam muito oralmente, duas delas com uma facilidade enorme de se expressar, contar histórias. Sempre quando estava na sala quase todas gostavam de falar e contar suas experiências de vida, mas também cumprem bem as regras e combinados.

Uma criança dessa turma veio para o período da manhã a nosso pedido, pois mostrava-se extremamente agitado no período da tarde e é a criança mais nova das turmas de 4 anos. Demonstrava grande dificuldade de concentração e aprendizagem. Embora ela sempre mostrava-se alegre no ambiente escolar. Fazer essa troca foi um acerto de nossa parte, pois essa criança (um menino) teve um desenvolvimento perceptível todos.

Diante de todas essas características, tratava-se de uma turma com características diversas e com grande potencial para a pesquisa.

CAPÍTULO 2. O COMEÇO DE TUDO – AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DE QUE INFÂNCIA(S) FALAMOS?

Digo a todo tempo que a criança é um sujeito sócio histórico e cultural, mas torna-se essencial compreender esse conceito. De acordo com Ariès (1978), a infância foi uma invenção histórica. Esse autor faz uma análise das obras de arte e percebe que até o século XII não havia representações de imagens de crianças. Na Europa no século XVII as crianças eram vestidas como homens e mulheres em miniatura. No entanto, os meninos foram primeiramente diferenciados das meninas. Enquanto essas ainda usavam vestidos e roupas semelhantes a das mulheres, a vestimenta dos meninos foi se diferenciando. O sentimento da infância foi historicamente construído e não deve ser naturalizado. É preciso ainda pensar que Ariès tratou da infância da Europa, mas pelo mundo haviam ainda hádiversas crianças que não eram/sãoainda representadas na literatura e arte. No entanto, considero importante o estudo desse autor pelo fato de ter abordado aspectos históricos importantes para compreendermos a criança no mundo contemporâneo.

Atualmente, assim que as crianças começam a falar a primeira coisa que ensinamos é o seu nome, o nome de seus pais, mas no século XVI ou XVIII essa exigência de identidade civil não era natural. Ainda na idade média, considerava-se o nome da família, ou até mesmo do lugar onde moravam para identificar as pessoas. “*O nome pertence ao mundo da fantasia, enquanto o sobrenome ao mundo da tradição*”. (Ariès, 1978, p.2). As vestimentas também foram se modificando ao longo do tempo. As crianças eram consideradas “adultos em miniatura”, diferenciava-se apenas pelo tamanho e força. Assim a forma de ver, de tratar e de educar as criança era diferente de acordo com a época e a localidade.

Podemos pensar, portanto, que o conceito de infância é relativamente novo. De acordo com Cagnebin (1977), no século XVIII a infância passou a ser melhor diferenciada e o olhar sobre as crianças não foi sempre da mesma forma. Segundo KRAMER (1984), na sociedade capitalista e urbana, surgiu a ideia de infância onde a criança é considerada como um ser inocente, que deve ser cuidado, amparado e ensinado pelos adultos. Para essa autora é preciso desnaturalizar essa ideia de infância, para então, considerá-la como ser social, que tem uma história, pertence a uma classe social, estabelece relações sociais e culturais em seu meio, buscando uma compreensão mais ampla sobre a infância(ou as infâncias) e suas especificidades.

Não há como negar que existem características biológicas comuns entre as crianças e ainda que são sujeitos que precisam de cuidados específicos, mas a infância contemporânea precisa ser vista como uma geração inserida em um contexto histórico e social influenciado pelas tecnologias, mídias e mudanças culturais atuais. Considerar a criança como sujeito cultural significa para os antropólogos que independente das diferenças genéticas a criança pode ser educada em qualquer cultura que essa aprenderá sobre a cultura que está inserida. Laraia(2006) cita um exemplo que uma criança nascida na África e criada por uma família adotiva na Europa terá costumes diferentes de sua cultura de origem, assim como vice-versa.

Consideramos essencial destacar a infância como construção cultural, como seres que estão inseridos em uma cultura, mas que em seu meio também produzem cultura, que questionam, que são influenciadas, mas também influenciam o seu meio. Como especificado no Projeto Político Pedagógico do Cemei Estrela Dalva:

Temos clareza de que a criança é um sujeito sócio histórico e cultural, sujeito de direitos ao cuidado e a educação; que se apropria da cultura em que está inserida e a reproduz, mais sobretudo produz culturas. As crianças em função da faixa etária em que se encontram, tem uma série de especificidades e vivenciam infâncias diversificadas em interação com o contexto sócio cultural que as configuram. (CEMEI ESTRELA DALVA, 2011)

Portanto, ao dizer de infância vamos nos ater aqui ao tempo presente e considerar a criança na contemporaneidade, lembrando que a pesquisa refere-se as crianças de escola pública, muitas vezes em situação de vulnerabilidade. Ainda torna essencial considerar que tratando de crianças da Educação Infantil, é uma criança que brinca, corre, movimenta-se, tem curiosidades e produz cultura.

2.1. O Direito A Educação Infantil

A partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança(ONU, 1959), da promulgação da Constituição Federal de 1988, que considerou em seu texto, a educação como um *direito público subjetivo* e, da vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, o Brasil viu-se obrigado a buscar instrumentos e políticas públicas que possibilitassem a proteção dos direitos humanos. Assim, ampliou-se o debate sobre a infância e adolescência no Brasil, e vimos crescer o debate da inserção das crianças menores de 7 anos nas escolas.

O reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado veio com a constituição de 1988, garantindo o direito das crianças de 0 a 5 anos à escola pública gratuita e de qualidade. No ano de 2009, a emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro, passou a “prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica”, sendo a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

A LDB (9394/96) veio ao encontro dessas ações e colocou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Isso fez florescer um debate importante sobre o direito da criança ao acesso a escola, e conseqüentemente trouxe mudanças na forma de atendimento em creches e pré-escolas. Essa lei impulsionou, posteriormente, a implantação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) por meio da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 53 de 2006 e posterior regulamentação pela lei 11.494, de 20 de junho de 2007, o que garantiu um financiamento para a Educação Infantil. Esse fundo veio substituir o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) que garantia verbas destinadas para a escolarização específica. Com a possibilidade de financiamento específico para a Educação Infantil foi impulsionada a construção de unidades destinadas especificamente para essa modalidade de ensino.

Toda a tramitação jurídica referente ao acesso das crianças pequenas à escola está em consonância com o fato de que, a partir do momento que na contemporaneidade as mulheres ganharam espaço no mundo do trabalho, se fazia evidente a necessidade de locais ou pessoas para deixarem os seus filhos. Os movimentos sociais, como o forte movimento pró-creche foram essenciais para a efetivação desta política pública de atendimento a Educação Infantil.

Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/ 2009) sobre as diretrizes da educação das crianças em espaços coletivos se deu de forma diferente no contexto das escolas públicas e privadas. Enquanto para as crianças pobres privilegiava-se o cuidar com uma visão assistencialista, aos filhos das classes sociais mais favorecidas destinava-se ao educar. Havendo ausência de investimentos públicos além de que quem cuidava das crianças eram leigas. A obrigatoriedade da formação de profissionais também veio com a LDB/1996. Apesar de ainda haver uma separação entre creche⁶ e pré-escola, muitas vezes sendo contratados profissionais com formação específica apenas para a pré-escola (4 e 5 anos).

⁶ A partir da LDBEN 9.394/96, o termo creche passou a designar o atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos e o termo Pré-Escola atendimento de 4 e 5 anos. Deste modo, legalmente, os termos creche e pré-escola não se referem às instituições, e, sim, às faixas etárias de atendimento às crianças.

As necessidades de atendimento das crianças de 0 a 5 anos distanciavam-se cada vez mais dos modelos domésticos e assistencialistas tendo o educar e o cuidar como princípios básicos, mas também com horários e calendários escolares definidos. Assim, ampliou-se o debate não só para o acesso, mas para a qualidade, pois a criança tem direito de ser bem atendida, mas também direito de apropriar-se de conhecimentos.

O atendimento aos direitos fundamentais da criança inclui o direito a construção do conhecimento, participação social e cidadania, considerando a diversidade cultural, étnico racial e as crianças com deficiência. Conforme se pode notar no documento do Conselho Nacional de Educação (CNE):

Experiências variadas com diferentes linguagens que visem “a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a linguagem escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas por crianças surdas. (CNE, p.15, 2009)

O debate, portanto, gira em torno não só do acesso, mas também da qualidade do atendimento. O trabalho pedagógico sem dúvida é essencial para as crianças desde cedo e a garantia do direito de aprender é inegável. Portanto, os municípios vêm cada vez mais se organizando para esse atendimento, com a construção de prédios novos e destinados a essa faixa etária e a busca de profissionais com formação específica para essa atuação. Ou pelo menos deveria ser assim. Pois ainda é possível ver casas adaptadas para atendimento da Educação Infantil e profissionais não formados atuando com as crianças.

Em países que priorizam a educação, como na França, por exemplo, quase todas as crianças com idade entre 3 e 5 anos são atendidas e 80% delas em instituições públicas. Nesse país os profissionais que atuam na Educação Infantil tem como obrigatoriedade ter um curso de dois anos após a universidade, equivalente ao mestrado e tem a mesma valorização que professores do ensino elementar (Campos, 2014).

Percebemos no Brasil, cada vez mais concursos com baixos salários para professores de Educação Infantil e alguns deles com exigência de formação no ensino médio. Assim, parece que o Brasil volta no tempo das “crecheiras”, parecendo que basta ter um espaço para as mães deixarem as crianças, enquanto as leis brasileiras falam de qualidade de atendimento e de conhecimentos necessários para a faixa etária de 0 a 6 anos. Segundo Campos (2014) no Brasil, muitas vezes a realidade não condiz com que determina a lei. De acordo com essa autora, em São Paulo, por exemplo, onde existe a maior rede pública de creches no país, de acordo com dados do MEC, 50% das educadoras ainda tem menos que o ensino médio.

Como dito por Baptista (2010), “o trabalho com linguagem escrita deve permitir à Educação Infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura” (BAPTISTA, 2010, p.2). Assim como dito para a linguagem escrita, afirmo ainda que para todas as linguagens e conhecimentos necessários na Educação Infantil, necessitamos de profissionais que compreendam que é preciso proporcionar conhecimentos significativos para crianças, com atividades significativas que respeitem o direito de ser criança e brincar e para tal, esse profissional precisa de formação que o capacite com conhecimentos específicos sobre o campo educacional e a infância.

A realidade de desvalorização do profissional da Educação Infantil, com baixos salários e sem formação específica precisa mudar e cabe a nós, pesquisadoras e profissionais mostrar a necessidade de formação de professores para atuar com a Educação Infantil de forma a garantir o direito da criança a Educação e Cuidado.

CAPÍTULO 3. A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS DIVERSAS LINGUAGENS

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove.

LorisMalaguzzi

Considerando as palavras deMalaguzzi(1999) e a filosofia de ReggioEmilia, uma cidade na Itália que hoje é considerada referência mundial na Educação Infantil devido ao trabalho com múltiplas linguagens impulsionada por LorisMalaguzzi, que defende que a criança tem múltiplas linguagens e é preciso possibilitar que experimentem essas linguagens. Considerando-as como sujeitos de cultura e inseridos em um contexto social, é possível perceber que a diversidade está presente desde a mais tenra idade e as manifestações desta diversidade são percebidas nas diferentes linguagens. Mas afinal, o que é linguagem? De acordo com Debortoli (2008)as linguagens são

diferentes marcas que nós seres humanos deixamos no mundo, a linguagem como expressão deste nosso mundo, desta nossa cultura. A linguagem como uma construção e uma condição humana. Somos nós, seres humanos, que atribuímos significas à nossa existência.(DEBORTOLI,2008, p.73)

A linguagem, portanto, é uma forma de comunicação, de interação entre os seres sociais. Quando nascemos o mundo que nos é apresentado já possui sentidos e significados e vamos aprendendo na convivência com os outros esses significados, e ao mesmo tempo vamos produzindo cultura. Comunicamo-nos através do corpo, da fala, da escrita, da música, da arte, da visão, da matemática. Assim também é a criança. As diferentes linguagens são manifestadas em diferentes lugares e a escola é um desses lugares. E através dessas diversas linguagens vamos aprendendo sobre o mundo.

Para Dias (2009), as crianças reconstroem o caminho da humanidade, criando linguagens e produzindo cultura. Considerando que não precisam reinventar novamente, mas mediante a interação vão sendo inseridas no mundo que as cerca. Mas a maneira como os adultos mediam esse conhecimento do mundo podem fazê-laapropriar-se mecanicamente ou redescobrimo e transformando guiadas pela curiosidade e desejo de aprender.

Nesse sentido,a Educação Infantil torna-se um lugar privilegiado de convivência, de interação, de conhecimento e, portanto de vivência das diversas linguagens. Acreditando neste

viés de trabalho na Educação Infantil uma equipe da Secretaria de Educação e pedagogas⁷ de Contagem, elaborou os Cadernos de Currículo da Educação Infantil, os quais valorizavam o trabalho com saberes e conhecimentos através das linguagens.

Foram elaborados onze cadernos sendo: Currículo, A criança e a linguagem escrita, A criança, o corpo e a linguagem corporal, A criança a arte e a linguagem plástica visual; A criança e a linguagem oral; A criança, a música e a linguagem musical; A criança e a matemática; A criança, o cuidado e as relações; A criança e o mundo natural; A criança e o mundo social; A criança, o brincar e as brincadeiras. Nota-se então que a referência de trabalho com a Educação Infantil em Contagem está voltada para as Múltiplas linguagens. Contudo, no cotidiano escolar, percebemos muitas vezes algumas linguagens sendo privilegiadas e gostaria de deixar claro nesse trabalho que compartilho com a ideia de que todas essas linguagens devem ser experimentadas na Educação Infantil.

No Cemei Estrela Dalva há no hall de entrada da escola a mandala que representa o desenho do currículo da Educação Infantil em Contagem. A criança é o centro e as diferentes linguagens devem ser vivenciadas por ela na Educação Infantil.



Imagem2: Mandala currículo da Educação Infantil de Contagem
Fonte: Arquivo da autora

⁷Na ocasião, eu fiz parte desse grupo de pedagogas da Educação Infantil, participando ativamente da produção desse material.

Nenhuma das linguagens pode ou deve ser priorizada. Portanto, ao falar de linguagem escrita na Educação Infantil não pretendo tratá-la como mais ou menos importante, mas, sim como uma das componentes das diferentes linguagens a serem exploradas nessa fase escolar.

E, principalmente, devido às tensões acerca desse debate, pensar como essa deve ser trabalhada na Educação Infantil, de forma a garantir o direito da criança sem, contudo, ser forçada ou inserida de maneira abrupta e precoce. Respeitar o desenvolvimento de cada um é essencial no trabalho das Instituições de Educação Infantil e respeitar para mim significa compreender o processo das crianças e por isso acredito na importância deste trabalho de pesquisa que possibilitou o olhar para a criança. Aproximar-se da criança e buscar pistas sobre o seu processo de conhecimento e vivência da linguagem escrita.

3.1. Linguagem Escrita Na Educação Infantil

Palavras são um brinquedo que não fica velho. Quanto mais as crianças usam palavras, mais elas se renovam.

José Paulo Paes

Para falar de linguagem escrita na Educação Infantil é preciso compreender inicialmente o que esse termo representa. A linguagem escrita para Cavalcanti (2000) é um “sistema de representação com símbolos, sinais e normas, convencionados em cada contexto histórico e cultural, criado pelo homem em função de suas necessidades” (CAVALCANTI, 2000, p. 82).

O trabalho com linguagem escrita, alfabetização e letramento com crianças até 6 anos traz polêmicas e debates que trazem divergências entre diversos teóricos, mas também traz um ponto em comum que é a ludicidade na infância. Segundo Baptista (2010), “professoras experimentam dúvidas, ansiedades e inseguranças relacionadas à linguagem escrita e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido.” (BAPTISTA, 2010, p.1). E para agravar mais as controvérsias, ainda não há materiais teóricos e práticos suficientes que ajudem esses profissionais a compreender o processo pedagógico para a vivência da linguagem escrita na Educação Infantil. Por isso, nesse texto, busco contribuições de teóricos que para mim são referências nesse tema para depois dizer então o que acredito sobre o acesso a linguagem escrita como direito na Educação Infantil.

Há autores que defendem a ideia de que não se deve alfabetizar na Educação Infantil. A pedagogia Waldorf, por exemplo, é uma linha embasada na concepção de desenvolvimento

do ser humano introduzida por Rudolf Steiner no século XX que busca levar em conta as diferentes características das crianças e adolescentes segundo sua idade aproximada. Os estudiosos desta linha, acreditam que, embora seja possível alfabetizar uma criança antes de 7 anos de idade, isso não é o ideal. Defendem que até os 6 ou 7 anos a criança deve dedicar todo o seu tempo ao brincar. Consideram que brincando estão ganhando o tempo da infância e acumulam mecanismos para enfrentar o mundo. Essa fase é de grande dispêndio de energia para preparar a condição física. E, na brincadeira que as capacidades são desenvolvidas. Nesta vertente educacional, o ensino é dado de acordo com essas características: um mesmo assunto nunca é dado da mesma maneira em idades diferentes. Trata-se de “uma pedagogia holística em um dos mais amplos sentidos que se pode dar a essa palavra quando aplicada ao ser humano e à sua educação” (SETZER, 1998, p)⁸.

A primeira escola Waldorf foi criada na Alemanha no ano de 1919 e hoje está disseminada por todo mundo. Rudolf Steiner, filósofo e cientista austríaco defende a antroposofia, ou seja, a sabedoria a respeito do homem. Assim, leva em conta as necessidades, as dimensões essenciais do ser humano, considerando que a criança deve ter um pensamento livre de dogmas. O trabalho com essa pedagogia propõe que a escola infantil (Jardim de Infância) deve ter um ambiente montado para estimular a brincadeira e a criatividade, o contato com a natureza e o respeito a esta. Garantir que crianças brinquem de fato, priorizam o lúdico, a arte e a criatividade. No ambiente escolar não há divisão de idades por turma, considera-se que umas aprendem com as outras.

Na pedagogia Waldorf, o desenho e outras artes plásticas é a forma natural da criança se comunicar e se expressar, de registrar como vê o mundo e como se sente, sem, contudo precisar fazer uso da linguagem escrita. Já a alfabetização, considerada como aquisição da linguagem escrita, está proposta somente no currículo do Ensino Fundamental, pois consideram que a alfabetização precoce, que “empurra” a criança para o mundo adulto pode ser prejudicial uma vez que gasta-se energia com isso enquanto precisava-se gastar com outras condições como física por exemplo. Os defensores dessa linha garantem que as crianças trabalhadas na Waldorf não apresentam dificuldades de adaptação em outras escolas, pois desenvolvem bem a sua criatividade, perseverança, interesse e força de vontade.

Outros autores como Ferreiro, Soares, Baptista, defendem que o processo de alfabetização e letramento inicia-se logo que a criança nasce e por isso a escola deve

⁸ Fonte: Sociedade Antroposófica do Brasil. Disponível em: <http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/27-pedagogia-waldorf>. Acessado em 12 de setembro de 2015.

incentivar desde cedo que esse processo aconteça. Emília Ferreiro (1985), por exemplo, criticava a determinação de que idade a criança deve iniciar seu processo de alfabetização, os adultos não tem como decidir isso, pois no mundo grafocêntrico as crianças já tem acesso à escrita e convivem com ela, umas mais outras menos.

Magda Soares (2004), em seu texto “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” faz uma reflexão sobre um texto de sua autoria, escrito em 1985 sobre as muitas facetas da alfabetização, delimitando melhor o conceito de letramento, que segundo a autora, já estava anunciado desde essa época. Assim, retoma concepções e problemas ainda não solucionados, trazendo-os para o contexto atual. Considera que em um mesmo momento histórico, nos anos 80, em diferentes lugares e culturas, emergiu a necessidade de definir um conceito além da decodificação da leitura e escrita, através do qual fosse possível abranger os usos, funções e práticas sociais complexas da leitura e escrita. Em países como França e nos Estados Unidos usa-se o termo *literacy* ou *lettrisme* para designar as praticas e usos sociais da leitura e escrita. Para Soares (2004) os conceitos de alfabetização e letramento no Brasil se fundem e confundem. Assim, considera que a alfabetização é o processo de aquisição do sistema alfabético, enquanto o letramento diz respeito ao uso social da escrita. Para essa autora, são processos simultâneos, um não precede o outro e também não se dissociam.

Para essa autora, ao longo das duas últimas décadas a alfabetização no Brasil vem perdendo sua especificidade, o que tem gerado um fracasso ao longo dos anos escolares do sujeito, o que pode ser notado nas avaliações externas como SIMAVE, SAEB, ENEM. Assim consideram que é necessário desde cedo colocar a criança em contato com gêneros textuais diversos.

As contribuições de Emília Ferreiro(1985) sobre o processo de alfabetização das crianças, possibilitaram o questionamento da ideia de prontidão e dos métodos tradicionais para ensinar a ler. Para ela não são os adultos que determinam quando o processo deve ser iniciado, pois vivemos em um mundo grafocêntrico, onde a escrita está por toda parte. As hipóteses de leitura de acordo com essa autora, percorrem a idade entre 4 e 6 anos , fase em que as crianças encontram-se na Educação Infantil. Emilia Ferreiro nos faz perceber que a criança constrói hipóteses em relação a leitura e escrita e Magda Soares(2009) propõe que deve-se estimular de forma lúdica a criança para que ela construa esse conhecimento.

Nos contextos grafocêntricos que vivemos, as crianças convivem com a escrita – umas mais, outras menos, dependendo da camada social a que pertencem, mas todas convivem- muito antes de chegar ao ensino fundamental e antes mesmo de chegar a instituições de Educação infantil. Nessa convivência, elas vão construindo sua alfabetização e seu letramento: seu conceito de língua escrita, das funções do ler e do

escrever; seu conhecimento de letras e números sua diferenciação entre gêneros e portadores de textos – as diferenças entre informações que veem os adultos buscarem em rótulos, as histórias que lhes são lidas em um livro em uma revista, os bilhetes que as pessoas escrevem ou leem, etc. Além de conceitos e conhecimentos, as crianças também vão construindo, em seu contexto social e famílias, o interesse pela leitura e pela escrita, bem como o desejo de acesso ao mundo da escrita. (Soares, 2009. P. 01)

Tomando por base as considerações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) e Magda Soares (2009) podemos perceber uma clara diferença na concepção da aprendizagem da escrita em relação ao que a pedagogia Waldorf diz. Se para essa linha Waldorf de ensino a alfabetização deve iniciar-se após 7 anos, para as autoras citadas acima não há como definirmos isso, pois a criança começa o seu processo de alfabetização e letramento muito cedo e tendo acesso ao material escrito, formulam hipóteses e devem ser estimuladas a isso. Como pesquisadora, apesar de acreditar que essa ideia de “proibir” a criança a ter acesso a linguagem escrita não é satisfatório, pois nega o direito da criança ao conhecimento sobre a mesma, foi essencial para esse estudo trabalhar a ideia de Waldorf, pois esse estudo nos faz refletir sobre a importância da criança ser criança.

A proposta de pesquisa subjacente aqui trata de compreender o que as crianças dizem sobre isso. Então busquei o embasamento em autoras que acreditam sim na importância do acesso a escrita na Educação Infantil, mas que seja de uma forma que não privilegie apenas essa linguagem, como se fosse a mais importante no período de escolarização. É preciso garantir o direito a linguagem escrita, sem, contudo, deixar de compreender as especificidades das crianças. A necessidade do brincar e das brincadeiras, do contato com a natureza, das vivências de mundo, da música, do movimento corporal, etc.

Para Soares (2009), “o acesso inicial a língua escrita, não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de grafar e decodificar, e sim de aprender a fazer uso da leitura”. (p.01). Assim, essa autora considera que a leitura frequente de histórias na Educação Infantil é sem dúvida o principal trabalho com a linguagem escrita, portanto, é indispensável que essa prática aconteça de forma efetiva e prazerosa. Escutando histórias e tendo acesso aos livros, as crianças são levadas a conhecimentos textuais e habilidades de escrita. Para desenvolver habilidades de leitura a criança deve estar inserida em um mundo de leitura.

Para Baptista (2010), o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil desempenha um papel importante na formação de leitores e possibilita ao sujeito a vivência com o sistema de escrita e seus usos, considerando a criança como produtora de cultura. Embasada em Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Baptista afirma que a criança tem desde cedo

o interesse pela apropriação do sistema de escrita alfabética. Até mesmo aquelas que não o dominam, brincam com ele, imitando a escrita e levantando hipóteses. Para a autora:

não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos atestando, assim, o seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimento sobre a linguagem escrita (BAPTISTA, 2004, p. 3).

Assim podemos dialogar com a ideia do direito. Ao considerarmos que a criança formula hipóteses, produz cultura, interessa-se pelo conhecimento, como negá-lo a ela em uma instituição escolar? No entanto, é preciso pensar na criança em seu desenvolvimento integral. Portanto, quem é esse sujeito e o que proporcionar a ele? Essas indagações são necessárias para pensarmos não só em garantir o direito ao acesso a linguagem escrita na educação infantil, mas também no como garantir esse acesso, porque trabalhar a linguagem escrita não significa fazer a criança escrever, mas sim, vivenciar experiências diversas com a linguagem escrita no ambiente de educação infantil.

De acordo com Baptista (2014), o debate sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil esteve condicionado, durante algumas décadas, à pergunta: “alfabetizar ou não na pré-escola?”. Para a autora,

do ponto de vista da pesquisa, essa falsa polêmica dificultou a elaboração e o debate acerca de importantes questões, por exemplo “*como dar continuidade a um processo de construção de conhecimento que se iniciou antes da entrada da criança numa instituição educativa?*” “*De que conhecimentos deve dispor um professor de crianças de 0 a 5 anos para estimular o processo de apropriação da linguagem escrita?*” No âmbito das instituições de Educação Infantil. (Baptista, 2014, p 01)

Essa polêmica gerou, de um lado, práticas pedagógicas que mantinham e até hoje mantém as crianças isoladas da linguagem escrita e, de outro lado, práticas que estimulavam as crianças a sonorizar letras, repetir oralmente sílabas ou fazer cópias de letras, de sílabas e de palavras sem uma preocupação com seus significados e contextos de uso. Hoje em dia, vem-se superando essa polêmica, entendendo-se que cabe às instituições educativas o dever de assegurar à criança o seu direito de interagir com a cultura letrada e dela participar desde a mais tenra idade.

É importante enfatizar como bem assinala Soares(2009) que há atividades dadas na Educação Infantil que não são consideradas como atividades de alfabetização, mas sim de aprendizagem da língua escrita, como por exemplo, os desenhos, rabiscos, jogos, jogos de faz

de conta, entre outros. Percebe-se, portanto, que ter acesso à linguagem escrita, não significa necessariamente, atividades de letramento e alfabetização. Mas o trabalho com diferentes tipos de textos pode levar a criança a levantar hipóteses sobre a escrita. Vygotsky(1998) já dizia que na escola a ênfase é dada a mecânica de ler e escrever, ensinando as crianças através de diferentes métodos a desenhar letras e construir palavras e não a se ensinar a linguagem escrita.

Conforme proposto por Baptista (2004) é preciso proporcionar um trabalho mais amplo do que simplesmente desenvolver competências para a escrita. Respeitar a infância e propor um trabalho que possibilite a criança contato com os textos a partir da leitura, comentários, comparações, escrita da professora, ou seja, envolver a criança em uma cultura letrada. Trabalhar com literatura, imaginação, ludicidade, interações, enfim, atividades significativas que garantam o direito de ser criança.

Para Soares(2009), a leitura oral é importante, mas para compreender aspectos textuais é preciso explorar o gênero textual com as crianças. Observar o título, as ilustrações, propor avaliação de fatos, entre outros. É preciso ainda diversificar os gêneros e explorar as diferenças entre eles.

De acordo com os cadernos de linguagem escrita da Educação Infantil de Contagem “durante a leitura ou escuta da leitura, fazemos inferências, comparamos, verificamos nossas hipóteses, fazemos generalizações, realizamos sínteses.” (Contagem, 2012, p. 09) Sendo assim, a vivência com histórias proporciona que elaborem conhecimentos sobre os aspectos da escrita.

Para Baptista (2014), a criança desde muito cedo se interessa pelo funcionamento da língua escrita, pois essa é um elemento importante da cultura. A criança produz cultura e essa produção está de acordo com as suas vivências, portanto ela interage com linguagem escrita desde cedo, e necessita se apropriar da mesma, expandindo o seu conhecimento de mundo. Na educação infantil, não pretendemos alfabetizar a criança, mas proporcionar a ela o contato com a língua escrita.

Assim, posso concluir que, trabalhar com a linguagem escrita na Educação Infantil significa proporcionar a criança formas significativas de contato com essa linguagem através de diferentes gêneros, de histórias, de letras, de práticas de leitura e escrita que proporcionem a relação entre o falar e escrever, o usar textos para se comunicar, compreender aspectos textuais e gráficos de um texto, construindo significados para os textos presentes no cotidiano escolar e não apenas dando atividades escritas desconectadas para as crianças. E acima de tudo, respeitando o direito de ser criança e compreendendo a diversidade entre elas, cada

crianças terá o seu ritmo para aprender a ler e escrever, mas na Educação Infantil deve-se sim, ter acesso ao mundo letrado. E assim, busquei em minha pesquisa de campo, acompanhar uma turma e verificar as falas, expressões e gestos das crianças que possam nos mostrar sobre o seu processo.

CAPÍTULO 4. OS PERCURSOS DO ESTUDO INVESTIGATIVO: AÇÕES E OBSERVAÇÕES - AS CRIANÇAS EM EVIDÊNCIA

O trabalho de campo foi realizado durante os meses de maio a setembro de 2015 no Cemei Estrela Dalva, local onde atuou como diretora. Embora como diretora tenha demandas específicas dessa função que me impediram de dedicar um tempo maior que gostaria para pesquisa, realizei aproximadamente uma observação por semana, totalizando cerca de 20 observações. Muitos percalços aconteceram nesse caminho como licença e falta de professoras e ainda de julho a setembro a falta de porteiros o que me fez dedicar a essa função.

Durante as observações em sala e também nos ambientes externos foquei minha atenção nas crianças de uma turma de 4 anos do período da manhã buscando através de suas falas, gestos e das atividades desenvolvidas em sala as sinalizações que as mesmas dão sobre o seu direito de vivenciar a linguagem escrita na educação infantil.

Vou tratar nesse texto de diferentes momentos em que as crianças demonstraram o interesse pela aprendizagem escrita e o contexto no qual elas estavam inseridas. Para uma melhor compreensão os episódios foram organizados da seguinte maneira: interesses “espontâneos”, ou seja, interesses manifestados pelas crianças em momentos em que não havia nenhum tipo de intervenção por parte de adultos e, os interesses pela escrita manifestados em situações didaticamente planejadas pela professora.

4.1. Episódios sobre o interesse manifestados pelas crianças “espontaneamente”

O episódio de Lara- O gênero carta em evidência

Início com o episódio de Lara⁹⁹ que foi para mim o mais fascinante, de interesse “espontâneo” pela escrita, o qual descreverei a seguir.

Lara entrou para a escola em maio de 2015. Logo nos primeiros dias em que frequentava as aulas a professora de “arte e literatura” a trouxe até minha sala pedindo para que ela explicasse porque queria estar na escola. Ela ficou com vergonha e com a ajuda da professora foi relatando que queria vir para a escola para aprender a escrever e escreveria

⁹⁹ Os nomes usados são fictícios para preservar a identidade da criança

então uma carta para o seu pai que está morando longe. Ela dizia não querer ficar com a sua mãe. Olhando a sua ficha percebi que Lara ainda não havia frequentado outra escola. Então, de onde veio essa ideia de que escola é o lugar para aprender a escrever essa carta? Essa resposta eu não tive e nem terei, mas em algum momento de sua vida ela aprendeu que essa é a função da escola. E, como dito por Magda Soares (2004) e Baptista (2009) mesmo antes do período de escolarização a criança já tem acesso ao mundo grafocêntrico e interessa-se pela leitura/escrita. Ela tinha desejo de escrever uma carta, mas não sabia como fazer.

Assim, combinei com a professora que conversaria com a família para buscar entender a sua relação com o pai e a família, marcamos então uma reunião com a mãe. Segundo a mãe o pai está preso e há muito tempo Lara não tem contato com ele, mas de uns dias para cá está dizendo que quer ver o pai. Perguntei a mãe se eu poderia escrever com ela essa carta e combinamos que a mesma entregaria a avó paterna, para que chegasse nas mãos do pai. E assim foi feito, convidei Lara para vir até a minha sala, dei a ela uma folha e pedi que desenhasse o pai. Ela demonstrou não saber e fez algumas garatujas. Mostrou-se insegura e me pediu ajuda. Fui então perguntando o que o papai tem: cabeça, olhos, cabelos, etc. Quando eu falava ela desenhava. Depois pedi que me dissesse o que gostaria de escrever e ela ditou: “Papai Rafael, Eu amo você! Eu queria ir ai no seu serviço para te dar um abraço bem apertado. Um Beijo, Lara” (Diário de campo 30 de junho de 2015), Lara acredita que ele esteja trabalhando.

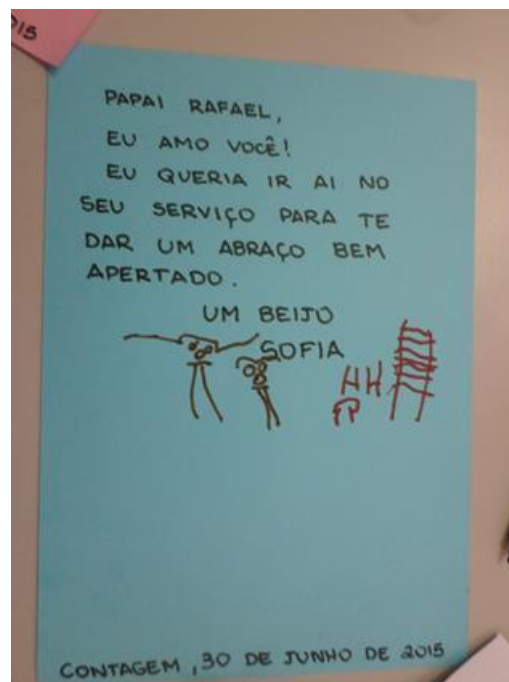


Imagem3 A carta para o pai de Lara
Fonte: Arquivo da autora

Propus que fizesse também uma carta para mãe e fizemos da mesma forma. Conforme se pode ver na imagem a seguir:



Imagem4: Carta para a mãe de Lara
Fonte: Arquivo da autora

A criança me pediu outra folha porque queria desenhar. E assim ela fez os desenhos já com representações de partes do corpo. Diante disto percebe-se que em apenas um momento a interferência da educadora, no momento eu, fez com que a criança saísse da Zona de Conforto¹⁰, gerando conhecimento sobre a figura humana. A importância das intervenções das professoras, partindo da necessidade e interesse da criança é essencial para aprendizagem. Vigotsky (1985) considera que o desenho é a “pré-história” da linguagem escrita. Para esse autor, quando a criança atribui significados a esses desenhos, descobre o sistema de representação, facilitando a compreensão da função da escrita como representação da fala. Soares (2009) enfatiza que embora essas não sejam consideradas atividades de alfabetização em si, os rabiscos, desenhos, jogos e atividades de faz de conta fazem parte da fase inicial da aprendizagem da escrita.

¹⁰Ideia trazida por Vigotsky (1985)



Imagem5: desenho de Lara
Fonte: arquivo da autora

No outro dia chamei Lara novamente para colocarmos as cartas nos envelopes e para que fossem levadas até a família. Segundo a mãe a carta foi entregue a avó paterna, conforme combinado. Lara não fala mais sobre o pai e segundo a família sua ansiedade diminuiu.



Imagem6 e 7: Lara colocando as cartas no envelope
Fonte: Arquivo da autora

A partir desse dia Lara olhava para mim e dizia: “Que dia vou para a sua sala desenhar?” ou “Eu quero fazer uma carta!”. Mostrando satisfação e interesse pela atividade que havia feito comigo.

O interesse partiu da criança, mas foi eu, assumindo o papel de mediadora do conhecimento sobre a linguagem escrita que oportunizei a ela o contato com o gênero e possibilitei o levantamento de novos conhecimentos sobre o gênero textual carta a partir do uso real do mesmo, em uma situação social extremamente significativa para ela.

O interesse e o conhecimento do próprio nome

Outros episódios que evidenciam “sinais” das crianças sobre o interesse pela escrita foram possíveis ser percebidos no cotidiano escolar, como, por exemplo, quando Pâmela veio entregar na época da festa junina uma doação para a festa conforme descrito a seguir.

Pâmela veio me entregar uma prenda para a gincana da Festa Junina. Quanto eu ia fazer a anotação de quem trouxe, ela logo disse: “Pâmela começa com P, depois começa com A, depois começa com M, depois E, depois L, depois A e Esther (seu segundo nome) começa com E, depois A, depois L, depois A, depois L, depois A”.

(diário de campo, 06/07/2015)

Percebe-se que nesse episódio a mesma quis me mostrar que conhecia o seu nome. Mas ainda não conhece características do sistema de escrita. Soletrou seu primeiro nome de forma excepcional e quanto ao segundo nome tranquilamente soletrou, mas de maneira incorreta. Também foi possível perceber que não compreende ainda que letra “começa”, pois em sua fala todas as letras eram o começo do nome.

Essa ideia também foi possível perceber logo no início do estudo investigativo. Pois na sala de aula há uma gravura de um bicho (não soube decifrar qual era), cujas pernas são as letras do alfabeto. No dia 27 de abril de 2015, quando estava com as crianças em sala perguntei quem sabia qual era a letra que começava o seu nome. As crianças empolgadas começaram a levantar e me mostrar as letras, no entanto diziam as letras do seu nome misturadas e não apenas a primeira. Por exemplo: Maria Clara mostrou o A, o R, o M e o I, sem distinção nem ordem.

A máquina de amassar cabeça

Um outro episódio que chamou minha atenção ocorreu no dia 09 de setembro, logo na entrada, quando uma criança me chamou. “Andréa, não é verdade que aquilo é uma máquina de amassar cabeça?” Queria com essa pergunta que eu confirmasse isso a um colega. A professora olhou para mim sem entender. Falei: “Mostra para mim e para a professora que máquina é essa”. Ele nos levou até a secretaria e mostrou a plastificadora. Falei com a criança para que servia aquela máquina e perguntei o que o fez pensar que era uma máquina de amassar cabeça. Ele me mostrou o desenho. Na máquina há um alerta para que possamos tomar cuidado com o cabelo. Esse símbolo é uma cabeça com um risco, significando proibido.

Essa criança nos mostrou a leitura de símbolo que fez e o interesse em compreender os símbolos do mundo.



Imagem8: “A máquina de amassar cabeça”
Fonte: Arquivo da autora

No cotidiano escolar, constantemente as crianças demonstram que desejam compreender e entender os símbolos socialmente construídos. Assim tem oportunidade de expressar-se e comunicar através deles.

4.2 Episódios sobre as manifestações a partir de atividades escolares planejadas

Descoberta das possibilidades de leitura da palavra: o livro literário e o diálogo com outros conhecimentos da vida.

A descoberta das possibilidades da leitura puderam ser vivenciadas por mim com essa turma em outras diferentes situações. Outro interessante episódio foi o do livro “Bruxa, Bruxa, venha a minha festa”

Durante a falta de uma professora decidi ficar com a turma, assim poderia contar uma história e observar. Peguei o livro “Bruxa, Bruxa, venha a minha festa”, pois estava improvisando e sabia que era certo gostarem dele. Mostrei a capa do livro e perguntei a eles o que achavam que estava escrito ali. Logo Alex falou: “bruxa, beleza pura”. Todos riram. Maria Eduarda sugeriu: “Puxa, puxa a vassoura da bruxa” cantando e todos começaram a cantar. Cantei com eles e comecei a história. Li o título, livro de lado como havia aprendido e as crianças foram se deliciando, vidradas. Keila, quis saber o que era um espantalho, falei que conversaríamos sobre isso depois. Pamela disse que não tem medo de nada. Marcos dizia o tempo todo: Eu tenho medo de... (conforme ia aparecendo na história) e sua expressão com a testa enrugada confirmava isso. Ao final conversamos sobre o que era um espantalho. Alex disse que era um boneco de pano. Expliquei que colocam na horta para espantar passarinhos que querem comer as semente e plantas. Sugeri que fizéssemos um espantalho para o dia da festa junina. Todos toparam. Marcos continuava dizendo que tinha medo. (Diário de campo, 25/06/2015)

Percebe-se nesse episódio que as crianças levantaram a hipótese do título da história de acordo com a ilustração e ainda de acordo com conhecimentos prévios de músicas referentes. Isso pode ser visto quando todos começam a cantar a música relacionada a bruxa. O interesse pela história e o envolvimento seja por curiosidade ou por medo, trazem a compreensão da necessidade da contação de histórias pela criança e da importância deste momento para o contato com a escrita.

Pensei, então, em retornar para a sala desta vez junto com a professora para construirmos o espantalho. Combinamos encher o espantalho com jornal, assim ainda poderíamos perceber que tipo de contato essas crianças tem com esse portador de texto. Assim, levei uma roupa já costurada para fazermos o espantalho e a professora Adriana levou os jornais para enchermos o boneco com ele.



Imagem9: Em roda, mostrando o livro e os jornais
Fonte: Arquivo da autora

As crianças estavam entusiasmadas. Perguntei a elas o que era aquilo. Essa foi fácil: “Jornal” disseram em coro. Perguntei para que servia. Maria Eduarda disse: “Para ler”. E outras crianças disseram: “tem foto”, “minha mãe lê”, “meu pai lê”, “minha avó lê”, “minha mãe pega para vender”...

E assim falei que aqueles jornais já tinham sido lidos e aproveitaríamos para encher o espantalho e assim fizemos. Depois de cheio definimos como seriam feitas as outras partes (cabeça, mãos, pés, etc).

Todos, inclusive Marcos abraçaram o espantalho. Mas ele continuou dizendo que tinha medo... (Diário de campo , 06/07/15)



Imagem 10 E 11: Atividades de produção do “espantalho”
Fonte: Arquivo da Autora



Imagem 12: O Espantalho
Fonte: Arquivo da autora

Materiais escritos na sala

Em outra ocasião, estava na sala enquanto as professoras estavam reunidas com o sindicato e aconteceu o seguinte episódio.

Perguntei o que era aquilo escrito nas cadeiras (nomes). As crianças foram logo se entusiasmando, me mostrando os nomes de cada um. Perguntei por que estava escrito o nome deles ali. Logo um disse : “Não sei”, o outro já tentou explicar: “ É para saber!”. Eu: “Saber o quê?” Outra criança: “ Saber onde é para sentar”. (Diário de campo 14/05/2015).

Assim, dois pontos para mim são essenciais nessa observação: a empolgação que as crianças têm de me mostrar ou explicar sobre o que está escrito e ainda a diversidade, enquanto alguns compreendem o uso dessa escrita, ou seja, para indicar os lugares, outros não compreendem o motivo daquele tipo de texto estar ali, embora saibam que é o nome.

Resolvi perguntar então sobre outro material escrito que estava exposto na sala. Havia uma rotina com fotos das atividades. Fui apontando para cada quadro e perguntando o que estava escrito. As crianças ligavam a imagem a escrita, embora muitas vezes não diziam exatamente o que estava escrito. Por exemplo: RODONA, havia esta palavra escrita, uma foto das criança em roda e elas disseram exatamente a palavra relacionada. No entanto quando apontei para RECREIO, elas disseram parquinho. Ou seja, a escrita faz sentido, mas não há uma leitura ou decoreba da palavra escrita. (Diário de campo 14/05/2015).

Outras atividades

Experiências diversas são vividas no cotidiano escolar, que estimulam o desenvolvimento das crianças e sempre tentamos mostrar aos pais a importância desse trabalho com as diversas linguagens. Abaixo vemos a foto de duas crianças da turma observada. Uma ajudando e ensinando a outra a amarrar o tênis.



Imagem 13: Amarrando o tênis
Fonte: Arquivo da Escola

Conforme Baptista (2014),

Tornar-se usuário do sistema de escrita requer um esforço cognitivo para compreender o funcionamento desse sistema, mas não se pode esquecer que também é preciso apropriar-se de conhecimentos sobre as tecnologias que asseguram seu uso. Saber manusear os livros, usar de maneira adequada os cadernos, conhecer os resultados que se podem obter a partir do uso de

determinados materiais, tais como: canetas, lápis de cor, giz de cera, as diferenças produzidas por esses materiais, quando aplicados em certos tipos de papel, saber segurar e manipular o lápis de escrever, a borracha, a régua, o apontador, a caneta, aprender a cuidar dos livros, das revistas e dos cadernos, lidar com a tela, o mouse e o teclado do computador são algumas das aprendizagens que devem ser asseguradas desde a educação infantil. São conhecimentos que, além de serem fundamentais para introduzir as crianças no universo da escrita, asseguram a elas conhecer e se integrar a cultura das instituições educativas. (BAPTISTA, 2014, p. 12 e 13)

Diante desta consideração, abaixo cito algumas observações feitas sobre momentos que podem contribuir para esse conhecimento diverso, que com certeza, ajudam a criança a conhecer a cultura e os objetos dela e assim introduzem a criança no universo da escrita e de seus instrumentos, possibilitando vivências com a mesma.

Ainda percebo muito no cotidiano escolar o trabalho com pintura, escultura, massinha, corpo e movimento, brincar, enfim, a maior parte do tempo as crianças não estão envolvidas em atividades específicas da escrita, mas em outras atividades importantes para o seu desenvolvimento físico e intelectual.



Imagem 14: Brincando com argila
Fonte: Arquivo da Escola

É importante salientar que através de minha observação, embora perceba que valoriza-se no cotidiano escolar outras atividades, muitas vezes essas vem carregadas de traços tradicionais. Ainda é possível ver uma gama de atividades xerocadas, estereotipadas, que não possibilitam a criação. Um exemplo disso é essa atividade de pintura, onde todos pintam o mesmo desenho, da mesma cor, com o mesmo instrumento.



Imagem 15: Pintura do patinho
Fonte: Arquivo da Escola

Outra atividade deste tipo percebida foi a produção do LobisOMEM. Durante a aula de literatura a professora, de forma encantadora e com o apoio do livro, contou a história do LobisOMEM, assim como estava contando várias histórias folclóricas. As crianças recontaram e viveram essa história de forma maravilhosa. Contudo, a atividade realizada foi colorir um desenho do lobisOMEM. Foi importante, pois recortaram, recontaram a história, mas ao meu ver poderia ter sido explorado de forma mais criativa. Por que não deixar cada criança desenhar o seu lobisOMEM? Da forma como imaginavam?



Imagem16 e 17: colorindo o lobisOMEM
Fonte: Arquivo da autora

O alfabeto móvel

As crianças pegavam no envelope as letras do alfabeto móvel para formar o seu nome. Um(a)s sentadas no chão, outras na cadeira, outras deitadas. Víamos corpos que tinham se movimentado livremente e as crianças faziam a atividade proposta pela professora com grande interesse. Algumas perguntavam para a professora que letra era, ou conversavam entre

si: Alex falou com Luan, “a letra L tem no meu nome e no seu”. Já Luan nem deu atenção para essa fala do colega.



Imagem18 e 19: Alfabeto móvel
Fonte: Arquivo da Escola

No contexto escolar, percebia essas práticas para incentivo ao letramento e alfabetização, mas considero que as práticas observadas respeitavam o desenvolvimento das crianças, uma vez que nesta instituição não há exigência de níveis de alfabetização, nem um exagero de práticas voltadas para isso. Soares (2004) considera necessário se repensar a sala de aula, pois não existe um único método eficaz para essa aprendizagem, é preciso incentivar as crianças a gostar da linguagem escrita e ter o desejo de aprender, proporcionando práticas significativas de letramento e respeitando o ritmo de cada um.

Durante todo o período da pesquisa foi possível perceber vários e diversificados momentos de contação de histórias. As duas professoras que trabalham com essa turma constantemente estão contando histórias, para eles e também para os outros em momentos de roda coletiva¹¹. Seja com livros, oral, com CD, vídeo ou dramatização, as crianças vivenciam muitos momentos de contação de histórias.

¹¹Diariamente, as crianças participam de rodas com outras turmas, onde cantam, conversam, ouvem histórias, vivenciam dramatizações.



Imagem 20: Professora contando história com livro
Fonte: Arquivo da Escola



Imagem 21: Contação de história feito pela profissional de AEE¹²
Fonte: Arquivo da Escola

O trabalho com cultura afro e identidade

A professora da turma desenvolveu durante todo o ano um trabalho com a questão da diversidade, enfocando as leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, que buscam garantir o

¹²Toda segunda-feira, recebemos no Cemei uma profissional vinculada a Secretaria de Educação do Atendimento Escolar Especializado (AEE). Ela auxilia o trabalho com crianças com deficiência. Neste dia a mesma contou uma história.

trabalho da história e Cultura Africana e Indígena nas escolas. A mesma contou uma história afro: “Oma- Oba – Histórias de princesas” e depois criou junto com as crianças uma música.

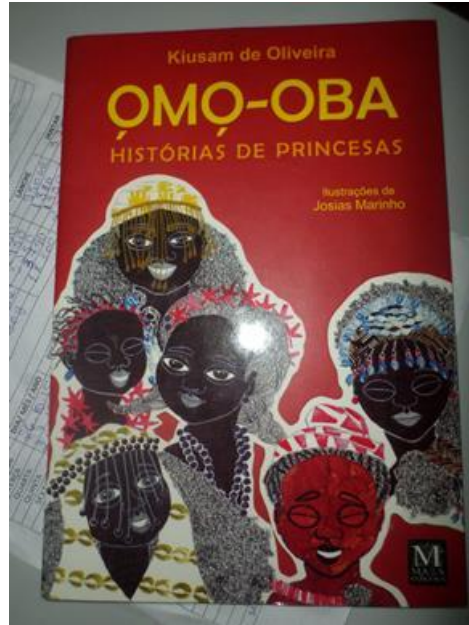


Imagem 22: Livro OMO- OBA
Fonte: Arquivo da autora

Abaixo segue a música criada pelas crianças juntamente com a professora.

Oiá,Oiá vento pra lá...vento pra cá,
 Oiá,Oiá vento pra lá...vento pra cá.
 Roda, rodopia vai fazendo vento
 Roda rodopia vai fazendo vento
 Oiá ,Oiá pode para de fazer ventar
 OiáOiá pode para de fazer ventar.
 (Diário de campo, 18 de agosto de 2015)

Elas gravaram em um CD e antes de uma reunião de pais realizada no dia 22 de agosto, para fechamento do semestre e entrega dos portfólios as mesmas apresentaram a música aos pais e demais familiares presentes.



Imagem23 e 24: Apresentação
Fonte: Arquivo da Escola

A professora regente também desenvolveu um trabalho utilizando dois bonecos bebês, cujo nomes “Júlia e Bruno”, foram escolhidos pelas crianças. Uma vez por semana, duas crianças, um menino e uma menina levam o boneco e seus pertences (berço, roupa de cama, shampoo, roupas, mamadeira, etc) para casa. Passam o dia com o boneco, cuidando e fazendo companhia para ele. Levam também um caderno para os pais registrarem essa experiência. Os bonecos têm os órgãos genitais e são negros.

Embora a professora acredite que não precisasse dividir por gênero: meninas levam a Júlia e meninos o Bruno, ela preferiu enviar para casa com essa divisão, pois o objetivo é o cuidado o relato e a relação com o boneco negro e preferiu evitar conflito com os pais que já tem dificuldades de aceitar o menino brincar com boneco e ainda seria mais difícil se fosse trabalhar a conflituosa questão de gênero. Embora essa profissional sempre atua e interfere quando há essas questões.



Imagem 25 e 26: Relatos sobre um dia com Júlia e Bruno
Fonte: Arquivo da autora



Imagem 27 e 28: Relato no caderno de registros
Fonte: Arquivo da autora

Acompanhei um dos relatos feitos pelas crianças, que coloco a seguir:

A professora abriu o caderno de registros e a Quênia disse com uma expressão empolgada que queria ler. E leu com a língua presa: “Tomei café e ela gostou do pão.” Os colegas atentos a ela e calados. Perguntei para que servia aquele caderno. “Para escrever o nome da Lara e o nosso”, falou Yara e Alex replicou: “Falou bonito heim, Yara!” Como me divirto com essas crianças. Alex sempre dando os seus pitacos. Gustavo foi fazer o seu relato e logo disse: “Eu não sou mulher!”. Contou como foi o passeio e disse que cuidou dele, deu banho, comida. José (autista) dizia “UUUUUUUUUU”, mas não se envolvia com a apresentação, embora tenha ficado sentado junto com os colegas. A professora pediu para eu falar um número para sortear pela chamada quem levaria o boneco. Falei o número 1 porque percebo que nesse tipo de sorteio ninguém fala 1. Alex se manifestou pois já sabia que era ele...(diário de campo, 16/09/2015)

Esse relato mostra não só o projeto em si como também aspectos da oralidade que são constantemente trabalhados pela professora. As crianças tem possibilidade de falar, de relatar sobre a sua rotina e foram aprendendo também a respeitar a vez do outro. Baptista(2014) considera que oralidade e escrita estão interligadas, uma influencia e é influenciada pela outra estando em constante interação;

Soares(2009), salienta que o sistema alfabético representa os sons da língua. Para essa autora a criança precisa estar atenta ao significado do que ela fala ou ouve, mas ainda à sonoridade da expressão oral, os sons delimitam as palavras, das sílabas, das letras e assim

desenvolver a consciência fonológica.¹³ Nessa atividade as crianças puderam se expressar verbalmente e considero que oralidade e escrita estão interligadas.

Expressando através de desenhos

São dadas ainda outras oportunidades para a criança se expressar. Durante a semana da Educação Infantil¹⁴, decidimos fazer com as crianças cartazes que pudessem valorizar o trabalho da Educação Infantil e afixá-los na frente da escola. A turma pesquisada desenhou “o que mais gostava no Cemei”, nos desenhos foi possível perceber que aparecem várias vezes o parquinho, a professora, os colegas, brincar, desenhar.



Imagem29: Cartaz colocado no portão da escola
Fonte: Arquivo da Autora

¹³Não vou me ater aqui a esse conceito, por não ser a ideia central desse trabalho. Magda Soares possui bibliografias sobre esse assunto que valem a pena ser lidas para aprofundamento.

¹⁴Evento que ocorre em vários lugares do país, que busca a valorização da Educação Infantil



Imagem30, 31, 32, 33,34 e 35: Desenho das crianças sobre a escola

Fonte: Arquivo da Autora

A função da escrita é comunicar algo. Assim, através dos desenhos, as crianças comunicaram sobre o que gostam na escola e a escrita da professora no canto da folha dizendo, como na imagem abaixo “Artur: Brincar de Carrinho” contribui para que a criança perceba essa função da escrita. O desenho representa algo, mas para fazer mais sentido foi utilizada a linguagem escrita. As crianças sabiam o que estava digitado pela professora.



Imagem 36 Escrita da professora sobre o desenho da criança
Fonte: Arquivo da autora

Outro exemplo de desenhos foi que, após a aula de literatura em que a professora leu, comentou e trabalhou “O livro da Família”, as crianças fizeram o desenho de sua família. Os desenhos parecem muito mais estruturados, o que mostra o desenvolvimento desta habilidade.



Imagem 37: O livro da Família
Fonte: Arquivo da Autora

Quando cheguei à sala as crianças começaram a me contar sobre o desenho. Já perceberam que gosto de ouvir suas histórias e que dou atenção a elas. Logo Karla, que durante toda a pesquisa falou pouco me mostrou a sua família e quem mora na casa dela.



Imagem 38 : A Família de Karla
Fonte: Arquivo da Autora

Luan também mostrou com empolgação, seus desenhos que antes eram garatujas já ganham formas e me mostrou que desenhou os avós, figuras muito presentes em sua vida. Ele fica com eles todos os dias.



Imagem 39: O desenho de Luan
Fonte: arquivo da Autora



Imagens, 40, 41, 42 e 43: Desenho das famílias
Fonte: Arquivo da autora

Foi possível perceber que os desenhos de setembro e esses apresentados nas imagens acima, feitos em outubro são diferentes. As crianças já colocam muito mais elementos nos desenhos e ainda, tentativas de escrita. No desenho de Pâmela achei muito interessante a representação do cabelo da mãe, pois a mesma o desenhou grande. Sua mãe tem o cabelo alisado e ela um cabelo afro bem valorizado pelos penteados que a mãe faz.



Imagem 44: Os cabelos da mãe de Pâmela
Fonte: Arquivo da autora

Autismo e linguagem escrita

Ao observar uma criança autista dessa turma, fiquei pensando como pesquisadora o que poderia identificar como processo de José uma vez que ele ainda não desenvolveu sua linguagem verbal, só emite sons, geralmente com vogais. Ele chorava muito quando iniciei a pesquisa e, pouco tempo depois já tinha alguma referência em relação à rotina escolar. Já sabe onde é sua turma, permanecendo com ela. Se a porta da sala está fechada, fica dentro da sala, mas se vê a porta aberta, quer sair. Dá a mão para a estagiária, pois de alguma forma sabe que ela o guiará. No horário de almoço, ou pouco tempo antes deste, vai para o refeitório e fica sentando resmungando, esperando a comida. Depois fica olhando para o portão, pois sabe que a sua mãe ou irmã, vão chegar. Na sala, já sabe sentar na sua cadeira, que tem o registro de seu nome em letra vermelha, diferente dos outros que tem a letra preta. Assim, através de seus gestos e expressões, é possível perceber que já consegue seguir a rotina escolar e identificar símbolos. E isso ele aprendeu no ambiente escolar. Falando em diversidade, essa criança está tendo grande progresso e só o tempo dirá se vai se alfabetizar, mas o mesmo nos dá sinais que entende símbolos e rituais na escola.

Apresentando o para casa

No dia 10 de agosto acompanhei a apresentação do para casa. A professora referência tem uma forma bastante interessante de fazer essa atividade. As crianças tiram o caderno da mochila e colocam em cima da mesa da professora. Ela senta com as crianças em roda e pega alguns cadernos para a criança mostrar o para casa aos outros. Nesse dia o para casa tinha sido para colar gravuras ou desenhar afro descendentes. Ao começar o ritual, Pâmela disse que a mãe fala para não colar. A professora explicou a importância de cada um tentar colar o seu para casa. De repente Keila falou: “A girafa morreu”. A professora perguntou: “De onde veio a Girafa?” Yara responde: “Da África”. Pamela disse que a mãe vai leva-la ao zoológico para ver o elefante. Alguém disse que seu hamster morreu. Luan disse que o Gato morreu. Gustavo disse que a irmã caiu da varanda. Keila falou que a mãe explicou que a gente cresce, fica velho e morre... Depois falaram de banho, da Elza (Frozen) e de outros assuntos. A conversa foi se desviando para a questão da morte, a professora pacientemente ouvia a todos, tentando retomar o tema do para casa, mas era em vão. Se fosse eu teria mudado de assunto, mas ela persistiu, talvez porque eu estivesse lá para acompanhar o para casa. Depois de alguns minutos, mostrou que Yara havia colado gravuras de afro descendentes e pediu que ela

passasse o caderno pela roda para mostrar a todos. Assim, todos quiseram fazer o mesmo, sem muitos comentários a professora entregou para cada um o caderno que apresentava com prazer aos outros. Valorizando as diferentes gravuras. Keila disse: “Eu adoro para casa!”

Percebe-se que a professora procura valorizar o que as crianças fizeram e em sua turma a maioria das crianças faz o para casa solicitado. São cobrados quando não fazem, mas são elogiados quando fazem, orientados sobre a importância de fazer o para casa, que é dado para essa turma duas vezes por semana.

Outra observação interessante é que a professora sempre lê os bilhetes para as crianças antes de colar nas agendas. Aliás, são colados pelas próprias crianças quando há tempo. Com esse trabalho, percebo que as crianças são bem informadas sobre os assuntos gerais da escola e conseqüentemente cobram o retorno dos pais a respeito dos mesmos.

Diante das observações e reflexões realizadas considero que precisamos respeitar o direito da criança ao acesso a língua escrita, e percebe-se pelas colocações o interesse e disponibilidade para essa aprendizagem, no entanto, é preciso ainda respeitar a diversidade. Enquanto algumas crianças apresentam grande interesse, outras nem tanto. Isso pode ser explicado por Baptista(2014)

Enquanto algumas crianças possuem boas condições para encontrar as respostas para suas indagações, outras encontram obstáculos, inclusive para formular as perguntas adequadas. Essa diferença se explica em grande medida pelas oportunidades que essas crianças têm de participarem de eventos de letramento. Evidentemente, quanto maior o contato da criança com situações em que a escrita é empregada como objeto de mediação das interações sociais, maior será a sua chance de pensar sobre esse objeto, de levantar hipóteses sobre o seu funcionamento e testá-las.(BAPTISTA, 2014, p. 12)

Embora nessa turma não tenha tido uma demonstração de ansiedade por parte das famílias quanto à aprendizagem da língua escrita, esse é um aspecto que vivenciava tinha constantemente nesse Cemei. Todos os anos aproveitamos reuniões de pais para conversarmos sobre as diferentes linguagens. Essa reunião aconteceu no dia seis de maio de 2015 e compareceram cinco pais de crianças da turma pesquisada. Cada ano com um formato diferente.

No presente ano apresentei aos pais, através de fotos do cotidiano do Cemei como são vivenciadas as diversas experiências com as linguagens apresentadas nos Cadernos de Currículo da Educação Infantil. Normalmente, a linguagem escrita gera maior discussão. As professoras então, além das fotos, mostravam vários jogos que enfatizam esse trabalho. Mostramos que embora o trabalho com a linguagem escrita seja iniciado bem

cedo, principalmente através da literatura, respeitamos a faixa etária das crianças e o desenvolvimento de cada uma delas.



Imagem 45: Apresentação do trabalho com linguagem escrita no Cemei
Fonte: Arquivo da Escola



Imagem 46: Professora e jogos trabalhados com as turmas de 4 e 5 anos
Fonte: Arquivo da Escola

Esse diálogo com os pais reduz ansiedade quanto ao processo de alfabetização e os ajuda a compreender o que é trabalhado no Cemei. Isso se comprova com o fato de que a cada ano, reduz o número de famílias que vem até a escola conversar sobre esse assunto. Este ano estamos no quinto ano de funcionamento e a segurança com o trabalho desenvolvido no Cemei Estrela Dalva cada ano é maior.

A possibilidade de observar as crianças no cotidiano escolar foi para mim uma experiência que possibilitou sair da burocracia da direção para refletir sobre a aprendizagem das crianças e ainda, a chance de possibilitar a outras pessoas interessadas em ampliar esse debate e pensar no direito ao conhecimento, sem deixar de lado o direito de ser criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS : CHEGANDO A ALGUM LUGAR

A legislação brasileira, em especial a LDB 9394/96, garante o direito da criança de 0 a 5 anos à escola, sendo assim, a mesma tem o direito ao acesso a saberes e conhecimentos, incluindo a linguagem escrita.

Trabalhar com linguagem escrita na educação infantil não significa dar atividades de escrita. Significa proporcionar momentos em que as crianças tenham a oportunidade de acesso à linguagem escrita de diferentes formas por meio da mediação e de maneira lúdica, prazerosa, não imposta e sim de acordo com as demandas apontadas por elas.

As crianças privilegiam o brincar e as brincadeiras no espaço escolar, mas demonstram grande interesse pela aprendizagem da leitura e escrita. Nesse sentido, é fundamental garantir o direito a ludicidade no direito à aprendizagem da linguagem escrita. Em diferentes situações do cotidiano escolar as crianças dão sinais desse interesse pela leitura e escrita que não pode ser negada, negligenciada pelo educador. Em uma sociedade grafocêntrica, onde as crianças desde cedo tem acesso a uma grande quantidade de material escrito e diferentes portadores de texto, é imprescindível que no ambiente escolar da Educação Infantil as crianças tenham acesso à linguagem escrita, já que a criança tem direito a saberes e conhecimentos socialmente construídos.

Concordamos com Baptista (2014) que considera que *a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil* designa o processo educativo por meio do qual as crianças vão expandindo seus conhecimentos e suas experiências relacionadas à cultura escrita. Nesse processo as situações de aprendizagem devem ser planejadas, sequenciadas, sistematizadas e desenvolvidas por profissionais qualificados e devidamente habilitados, que, de um lado, garantam o contato cotidiano das crianças com variados suportes e gêneros discursivos orais e escritos e, de outro lado, incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e o conhecimento das crianças sobre a linguagem escrita.

Para que esse direito se efetive as práticas educativas devem respeitar as especificidades da primeira infância, tomando como eixos norteadores as interações e a brincadeira em primeiro plano, sempre. Devem entender *a apropriação da linguagem escrita* como um trabalho contínuo que requer intensa elaboração cognitiva e que se constitui como fonte de interações e de reflexão sobre si e sobre o mundo e, por fim, devem promover e intensificar o contato da criança com diferentes gêneros discursivos, em especial com a literatura entendida como arte, superando uma visão instrucional e pragmática da

mesma. Livros são, sobretudo, objetos culturais e não apenas, objetos que servem à fins didáticos. Nesse sentido, o trabalho com os diferentes textos devem assegurar que a língua escrita seja parte constitutiva das interações entre os sujeitos de Educação Infantil.

O trabalho com literatura, conforme ressaltado por Soares(2009) é a melhor forma de garantir o acesso a linguagem escrita na Educação Infantil. Já que assim as crianças podem ter contato com estruturas textuais e ter contato com essa linguagem, garantindo o seu direito de ser criança.

É preciso ouvir as crianças e perceber os seus interesses e seus progressos.

A medida que avança o seu processo de escolarização e vivências com o ambiente escolar, há um aumento no interesse pela linguagem escrita.

A criança não é um ser único. Embora tenha características que sejam comuns, existem diferentes crianças inseridas em diferentes culturas. Assim devemos estar atentos e trabalhar de forma variada e diferenciada, garantindo que todas tenham acesso, na instituição escolar, à linguagem escrita, sem, contudo, cobrar ou esperar que todas saiam alfabetizadas. Pois a alfabetização se inicia desde muito cedo, a partir do acesso ao mundo grafocêntrico, mas acontece de forma diferente para cada indivíduo e a Educação Infantil deve contribuir para isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora. 2ª edição, 1978.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. In: Currículo em Movimento. Ministério da Educação, Brasília. 2010.

BAPTISTA, M. C. **O lugar da linguagem escrita no currículo da Educação Infantil**. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A. & SALES, S. R. **Currículo: conhecimento e avaliação**. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 209-220.

BAPTISTA, M.C. **Apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil**. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte – UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/apropriacao-da-linguagem-escrita-na-educacao-infantil>. Acesso em 22 de agosto de 2015.

BRASIL, **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. **A Educação Infantil como direito**. 2010.

CAMPOS, Maria Malta. **Reescrevendo a Educação: Propostas para um Brasil melhor**. 2014. <http://idis.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Educacao-Infantil.pdf> Acesso em 07 de novembro de 2015

CAVALCANTI, Zélia. **Alfabetizando**. Porto Alegre: Artmed, 2000. (Cadernos Escola Viva, v. 4)

CEMEI ESTRELA DALVA, **Projeto Político Pedagógico**. Contagem 2011.

CNE **Parecer sobre as diretrizes 2009**

COSTA, Marina Teixeira Mendes de. **O corpo que escreve, considerações conceituais sobre aquisição da escrita.** Psicologia estu. Vol 17 número 1. Maringá. Jan/mar 2012

COSTA, Sandro Coelho, **A Educação Infantil no Município de Contagem-MG: análise de uma política (1996-2010).** Belo Horizonte: UFMG/FAE,

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira, **Múltiplas Linguagens.** In DEBORTOLI, Jose Alfredo Oliveira, MARTINS, Maria de Fátima (org.), *Infâncias na Metrópole.* cap 4 p. 73 a 76. Editora UFMG, 2008.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. **Múltiplas linguagens e formas de interação da criança com o mundo natural e social.** Belo Horizonte, FAE UFMG, 2009

FERREIRO, Emília , TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez. 1985.

GAGNEBIN, Jean Marie. *Infância e Pensamento.* In GHIRALDELLI jr, Paulo (org). *Infância, escola e modernidade.* São Paulo: Cortez. 1997.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce.* Rio de Janeiro: Achiamé. 1984.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 19 ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2006.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica.** In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança.* Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MONTEIRO, Deise Rafaela S. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil.** Oferecendo um espaço de acesso a leitura e escrita antes do Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: A Educação Infantil de uma Perspectiva Sócio cultural.. In: KRAMER, Sônia (org.) Infância e Educação Infantil. Campinas, SP. Editora Papyrus 1999. 7ª edição.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil**. Revista Pátio Educação Infantil – Ano VII, n 20. Oralidade, alfabetização e letramento. Jul/out, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira Educação. N 25. Rio de Janeiro. Jan/abril. 2004.

VYGOTSKY, **A formação social da mente**, 2008. Editora Martins Fontes, 6ª edição. São Paulo, 1998.

Sites acessados:

http://cwbh.com.br/img_materia/2c422f797212be4af65609f995fee873b204638dTeste%20Arquivo.pdf acesso em 02 de setembro de 2015

<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-waldorf-contestam-alfabetizacao-aos-6-anos,803621> acesso em 02 de setembro de 2015

<http://www.namu.com.br/?q=materias/alfabetizacao-so-depois-dos-7-anos> acesso em 02 de setembro de 2015

<http://www.polen.org.br/perguntas-frequentes/> acesso em 02 de setembro de 2015

<https://jardimflorescer.wordpress.com/2012/10/05/a-pedagogia-waldorf-alfabetizacao/> acesso em 02 de setembro de 2015

<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/143/137>. Acessado em 13 de setembro, 2015.