

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Mestrado Profissional Em Educação e Docência

Fernanda Cecília Farias de Ávila

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS
CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DAS UMEIS DO MUNICÍPIO DE BELO
HORIZONTE**

Belo Horizonte

2016

FERNANDA CECÍLIA FARIAS DE ÁVILA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS
CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DAS UMEIS DO MUNICÍPIO DE BELO
HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós- Graduação,
Mestrado Profissional em Educação e Docência da
Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito
parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Infantil

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Correa Baptista

Belo Horizonte

2016



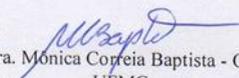
FOLHA DE APROVAÇÃO

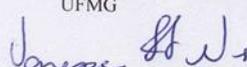
**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DAS UMEIS DO
MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE**

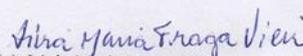
FERNANDA CECILIA FARIAS DE ÁVILA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 29 de fevereiro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Dra. Mônica Copeia Baptista - Orientadora
UFMG


Prof(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves
UFMG


Prof(a). Livia Maria Fraga Vieira
UFMG

Belo Horizonte, 29 de fevereiro de 2016.

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria das Graças e Heleno e ao meu filho e grande amor, Diogo, por estarem sempre presentes em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Às professoras que responderam ao questionário, às acompanhantes pedagógicas das regionais Centro-Sul, Leste e Oeste e às gerentes pedagógicas Maria Eugênia, Adriana e Nídia, meus sinceros agradecimentos, pois sem a participação delas este trabalho não seria possível.

À orientadora Mônica, muito obrigada pela parceria, apoio e confiança. Não encontro palavras para dizer o quanto a sua competência, suas intervenções e leitura criteriosa foram decisivas para que este trabalho se concretizasse. Qualquer palavra seria pouco para agradecer!

Aos meus pais pelo apoio, amor, paciência e cuidado com o meu filho nos meus momentos de ausência.

Ao meu filho, Diogo, grande amor da minha vida, pela disponibilidade em me ajudar, pelo apoio, paciência, contribuição e por sempre despertar o melhor em mim.

Ao Maduro pela paciência e por ter me colocado para frente nos momentos de desânimo e pelas decisivas contribuições.

Ao tio Roney pelos conselhos que me acalmaram nos momentos de angústia.

À minha amiga e parceira de trabalho, Priscilla, pelo incentivo e por compartilharmos momentos de angústia e aprendizagem.

À Beth e Lisa que ingressaram comigo nessa jornada de aprendizagem, pelos trabalhos compartilhados.

Às queridas Ana e Elisa, amigas de trabalho, que acreditaram no meu potencial e me mostraram que é possível.

Aos professores da FaE que me guiaram até aqui com sua competência.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as concepções das docentes das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) do município de Belo Horizonte acerca do trabalho com a leitura e a escrita, com foco na alfabetização e letramento. Como objetivos específicos, pretendeu-se identificar o perfil das professoras das UMEIs quanto à sua formação inicial, experiência profissional; reconhecer as concepções teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas no que diz respeito ao trabalho com a linguagem escrita e analisar as concepções das professoras acerca do trabalho com alfabetização e letramento na Educação Infantil. O estudo fundamentou-se nas contribuições teóricas de: Bakhtin (1979,1997), Vigotski (1934/2010), Soares (1998), Ferreiro (1985), Baptista (2010) e Kramer (2010), que consideram a criança como ser cultural, com características específicas, imersa em uma sociedade fortemente determinada pela cultura escrita, interessada e capaz de se apropriar desse objeto do conhecimento. A pesquisa de campo constituiu-se por meio da aplicação de um questionário junto às professoras que trabalham com as crianças de cinco anos de idade, nas UMEIs de três das nove regionais do município, sendo elas: Regional Leste, Oeste e Centro-Sul. Optamos por uma pesquisa com enfoque metodológico quantitativo, do tipo Survey, porque interessava-nos conhecer qual a opinião e quais as concepções expressas pelas professoras acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita junto às crianças que frequentam instituições de Educação Infantil. A análise dos dados mostrou que as docentes consideram que estão trabalhando a linguagem escrita quando propõem atividades voltadas para a aprendizagem da tecnologia da escrita. Entretanto, as professoras reconhecem as especificidades dos termos alfabetização e letramento e declaram que desenvolvem atividades em que a escrita e a leitura são compreendidas como práticas sociais. A pergunta sobre se é ou não pertinente alfabetizar na Educação Infantil persiste, e acreditamos que tal pergunta se dê em decorrência do entendimento de que a aprendizagem da linguagem escrita ainda esteja vinculada predominantemente à aprendizagem da tecnologia da escrita em detrimento do seu uso social.

Palavras-chave: Linguagem escrita, alfabetização e letramento, educação infantil, Prática pedagógica, Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

ABSTRACT

This research aimed to identify the conceptions of teachers of Municipal Units of Early Childhood Education (UMEIs) in the city of Belo Horizonte on the work with reading and writing, with a focus on initial reading instruction and literacy. As specific objectives, the aims was to identify the profile of the teachers of UMEIs characterize them for their initial training, work experience; recognize the theoretical concepts that underlie the pedagogical practices with regard to working with the written language and analyze teacher's conception about working with literacy and literacy in kindergarten. The study was based on the theoretical contributions of: Bakhtin (1979.1997), Vygotsky (1934/2010), Soares (1998), Smith (1985), Baptist (2010) and Kramer (2010), who consider the child to be cultural, with specific characteristics, immersed in a strongly determined by the written culture society, interested and able to take ownership of this knowledge of the object. The field research was constituted by application of a questionnaire to teachers who work with children under five years of age in UMEIs three of the nine regional municipality, as follows: Regional East, West and South-Central. We opted for a survey of quantitative methodological approach, the Survey type because interested us know which opinion and which the conceptions expressed by teachers about the teaching and learning of reading and writing among children attending Early Childhood Education institutions. The analyses showed that teachers feel that they are working writing language when proposing activities for the technology of writing learning. However, the teachers recognize the specific terms of literacy and literacy and declare that develop activities in which writing and reading are understood as social practices. The question of whether or not relevant literacy in kindergarten persists, and we believe that this question be given due to the understanding that learning the written language is still predominantly linked to learning writing technology to the detriment of its social use.

Key words: Written language , instruction and literacy , Early Childhood Education , Teaching practice , Municipal Network of Belo Horizonte Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Expansão da rede pública municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte.....	24
Tabela 2 Número de creches conveniadas com a PBH	27
Tabela 3 Número atual de instituições de Educação Infantil, por regionais do município de Belo Horizonte, em 2015, segundo categoria administrativa.....	35
Tabela 4 Atendimento atual à Educação Infantil no município de Belo Horizonte no ano de 2015.....	36
Tabela 5 Crianças de 0 a 5 anos e 8 meses atendidos na rede municipal de educação, por regional – dezembro de 2015	36
Tabela 6 Número de docentes na Educação Infantil nas UMEIs por regional – 2015	46
Tabela 7 População residente, domicílios e densidade demográfica por regional e território de gestão compartilhada	77
Tabela 8 Regionais Centro-sul, Leste e Oeste – população, área, densidade demográfica, IDH, bairros e territórios	78
Tabela 9 Regionais Centro-sul, Leste, Oeste: renda per capita, Gini, saúde, mobilidade urbana, meio ambiente e cultura	80
Tabela 10 Número de docentes na Educação Infantil, nas UMEIs por regional – 2015.....	82
Tabela 11 Número de UMEIs e de crianças de cinco anos de idade atedidas pelas regionais Leste, Oeste e Centro-sul.....	83
Tabela 12 Indique com que frequência você propõe essas atividades para a sua turma de crianças de 5 anos na UMEI em que atua, considerando uma semana de trabalho	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Há quanto tempo você trabalha Na Educação Infantil?	96
Gráfico 2 Há quanto tempo você trabalha nesta UMEI?	97
Gráfico 3 Tempo de formação na graduação	99
Gráfico 4 Caso tenha participado de ações de formação, quais instituições foram responsáveis por oferecê-las	100
Gráfico 5 Seria um bom apoio para a sua prática se a PBH adotasse um livro didático ou uma apostila para ser trabalhada com as crianças?.....	107
Gráfico 6 Como ou quem lhe apresentou as Proposições Curriculares para a Educação Infantil?	108
Gráfico 7 Responda de acordo com a sua opinião sobre o tema	109
Gráfico 8 Você lê textos para as crianças?	116
Gráfico 9 A literatura infantil é arte e não deve ser compreendida como um recurso para se trabalhar aspectos fundamentais da alfabetização, tais como os sons das letras, as rimas, a cópia de palavras e de sílabas.....	117
Gráfico 10 Com que frequência você propõe para as crianças a realização dessas atividades, em uma semana de trabalho?	119

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1 –A Educação Infantil em Belo Horizonte e a questão da linguagem escrita	17
1.1 A Educação Infantil em Belo Horizonte	17
1.1.1 A trajetória do atendimento educacional à primeira infância em Belo Horizonte.....	22
1.1.2 Situação atual do atendimento público municipal em Belo Horizonte.....	34
1.1.3 As orientações oficiais para o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil de Belo Horizonte: Diretrizes Curriculares Nacionais e Proposições Curriculares para a Educação Infantil	37
1.1.4 O profissional da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Belo Horizonte..	44
1.2 Ler e escrever na Educação Infantil: direito da criança ou negação da infância.....	48
Capítulo 2 –Linguagem, alfabetização, letramento e a criança da Educação Infantil	52
2.1 Linguagem e cultura: como a criança aprende a ler e escrever.....	52
2.2 Alfabetização e letramento: a leitura e a escrita como práticas culturais.....	55
2.3 A leitura e a escrita na Educação Infantil: o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais.....	61
2.4 O papel da Educação Infantil na formação do usuário da linguagem escrita	68
Capítulo 3 – Abordagem teórico-metodológica	73
3.1 Escolha teórico-metodológica: abordagem quantitativa – Método Survey	74
3.2 Aplicação dos questionários – entrada no campo da pesquisa	86
3.3 Apresentação e organização dos dados coletados	88
Capítulo 4 – Apresentação e análise das respostas das professoras	90
4.1 As professoras da Educação Infantil e a procura de uma identidade profissional	90
4.2 As professoras da Educação Infantil e as Proposições Curriculares	104
4.3 O que pensam as professoras da Educação Infantil sobre o trabalho com a leitura e escrita junto às crianças menores de seis anos	111

Considerações finais	128
Referências bibliográficas	134
Apêndice	139

INTRODUÇÃO

No presente estudo buscamos identificar as concepções das docentes das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) do município de Belo Horizonte com relação ao trabalho com a leitura e a escrita, com foco na alfabetização e letramento. Neste trabalho, optamos em tratar as profissionais que atuam como docentes na Educação Infantil nos referindo sempre por meio do genérico feminino. Apesar de reconhecermos que há um aumento no número de profissionais do sexo masculino que passam a fazer parte dessa carreira, ela ainda se mantém majoritariamente feminina, numa proporção que representa mais de 90% do corpo docente no Brasil, fato que se repete em Belo Horizonte.

A discussão tratada neste trabalho insere-se no âmbito da qualidade do atendimento pedagógico oferecido às crianças pequenas e coloca a professora da Educação Infantil no centro do debate. Desde meados da década de 1980, e principalmente, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, as discussões acerca da Educação Infantil como um direito da população menor de seis anos de idade têm se tornado mais categóricas, implicando em sua implantação – de formas muito diversas – pelos poderes públicos dos diversos municípios brasileiros. O processo de constituição do atendimento das crianças pequenas, coloca em discussão os diferentes atendimentos presentes no município, referentes à concepção que se tem do universo da criança de zero a cinco anos e da Educação Infantil de qualidade, como direito da população e dever do Estado. Foi nessa conjuntura que o interesse pelo tema deste estudo delineou-se, iniciando-se antes mesmo do meu ingresso como aluna do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFMG, no ano de 1995. Minha trajetória acadêmica foi marcada nacionalmente pela implementação da LDB/96, que formalizou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Em Belo Horizonte, aconteciam ações muito significativas do poder público para qualificar e reestruturar o atendimento da Educação Infantil oferecida no município, conforme a legislação nacional. Dentre essas ações destacaram-se a configuração do Sistema Municipal de Ensino, em 1998, a transição da rede conveniada de atendimento em creches e pré-escolas da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretaria Municipal de Educação (SMED), e a reestruturação das instituições de Educação Infantil, tanto no aspecto administrativo como pedagógico.

O Sistema Municipal de Ensino em Belo Horizonte é composto pelas escolas municipais e pelas instituições de Educação Infantil privadas, pela Secretaria Municipal de Educação, órgão executivo do SME e pelo Conselho Municipal de Educação – CME, órgão normativo.

Na esfera nacional, após intensos debates, foram estabelecidas as diretrizes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Essas Diretrizes, por sua vez, definiram os parâmetros que fundamentaram a elaboração, em nível municipal, da Resolução 001/2001 do Conselho Municipal de Educação CME/BH, que fixaram as normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. As condições estavam criadas para que, mais tarde, por meio da lei 8.679/2003, fossem criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs (Programa Primeira Escola) e, junto com elas, o cargo de educador infantil (Belo Horizonte, 2009). A partir de então, o número de UMEIs vem crescendo progressivamente, ainda que seja insuficiente para compensar o déficit de Belo Horizonte em relação ao atendimento educacional da população de zero a cinco anos de idade.

Na minha trajetória como profissional da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, que se iniciou pouco antes da implementação do Programa Primeira Escola e da inauguração das UMEIs, pude vivenciar realidades muito diversas. Sou pedagoga, formada pela UFMG no ano de 1999. Atuei como professora da rede privada particular em creches e pré-escolas. Sentia-me incomodada em presenciar propostas inadequadas de trabalho pedagógico às quais as crianças eram submetidas. Na Rede Municipal de Ensino (RME), trabalhei como professora do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Também tive oportunidade de atuar como formadora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) no Núcleo de Alfabetização e Letramento. Finalmente, exerci o cargo de vice-diretora de uma UMEI, municipalizada no ano de 2008.

A partir de 2013, uma nova experiência foi determinante para que eu enveredasse pela pesquisa na área da alfabetização e letramento na Educação Infantil ao exercer a função de tutora de sala em uma instituição privada de ensino superior semipresencial em Belo Horizonte. Nessa oportunidade, constatei que assumia, naquele momento, a formação das professoras que já atuavam ou viriam a atuar na Educação Infantil. Muitas alunas eram docentes em instituições privadas, principalmente, creches conveniadas com a PBH e, algumas eram professoras de UMEIs.

Todas essas experiências deram-me oportunidade de associar elementos para a reflexão sobre os caminhos, impasses, avanços e desafios da Educação Infantil. Entretanto, o interesse pelo estudo da linguagem escrita intensificou-se. Ao atuar como professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, ouvia das colegas de trabalho, nas escolas municipais, falas tais como: *“As crianças do primeiro ano não sabem nem pegar no lápis. O que fazem na Educação Infantil”?* Ou ainda: *“Elas só brincam nas UMEIs. Não conhecem nem as letras do alfabeto”*. Constatei que precisava entender melhor como era realizado o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil para dar prosseguimento ao desenvolvimento das crianças no Ensino Fundamental. Por outro lado, as alunas do curso de graduação à distância em Pedagogia queixavam-se do fato de serem orientadas pelas acompanhantes pedagógicas¹, a não trabalhar a alfabetização na Educação Infantil, visto que *“Não é função da Educação Infantil alfabetizar”*. Falas como *“Hoje me pediram para retirar o alfabeto da parede da sala”*, *“Não posso deixar o nome da criança colado na mesa para que ela copie nas atividades”* eram recorrentes entre as graduandas. Tais queixas vinham ao encontro das falas de outras colegas de profissão que também atuavam nas instituições municipais de Educação Infantil. Percebi que as orientações que porventura aconteciam serviam como argumento para as professoras sustentarem práticas nas quais o trabalho com a alfabetização e letramento não acontecia, ou acontecia sem considerar as características da criança pequena.

Entendemos a criança como um ser cultural, com características específicas de um sujeito que vive o ciclo da infância. Ela possui o direito de ser inserida na sociedade em que vive e essa sociedade está fortemente influenciada pela cultura escrita. Portanto, a criança, desde idades precoces, se encontra imersa em um ambiente repleto de materiais e instrumentos típicos da cultura letrada, tais como: panfletos de supermercados e farmácias, livros de literatura, placas de ruas, bilhetes, entre outros. Compreendemos também que o processo de alfabetização inicia-se antes da apropriação da tecnologia do sistema de escrita alfabético. Os estudos de Vigotski (1984, 2010) nos apontam caminhos descontínuos percorridos pela criança no processo de construção da capacidade de representação simbólica, que se inicia com os gestos, na relação da fala com a ação, e no simbolismo representado por meio de desenhos, de jogos e brincadeiras de faz de conta. Partindo destes conceitos e diante desse cenário, delineado

¹ As acompanhantes pedagógicas são professoras da RME/BH, selecionadas para atuarem no acompanhamento pedagógico das UMEIs e escolas de Ensino Fundamental, dando suporte teórico e metodológico a partir das dificuldades encontradas na prática escolar. Também é função dessas profissionais verificar e acompanhar a implementação da política pública da Secretaria Municipal de Educação.

aqui em linhas gerais, a presente dissertação procurará indicar quais são as concepções das professoras que atuam junto às crianças da Educação Infantil acerca do trabalho com alfabetização e letramento nesta etapa da Educação Básica. As principais indagações que guiaram esta investigação foram: Que concepções acerca de criança, infância, desenvolvimento e aprendizagem orientam as práticas educativas dos professores que atuam nas UMEIs de Belo Horizonte? Como essas profissionais concebem o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil? Como se posicionam acerca do trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil? O que pensam e que conhecimentos expressam sobre a alfabetização e o letramento? Na concepção dessas profissionais, haveria espaço para o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil? Em caso afirmativo, como deveria ser esse trabalho? Como essas profissionais visualizam a proposta pedagógica do município para a Educação Infantil, especialmente a que se refere ao trabalho com a leitura e a escrita?

A escolha pelo enfoque quantitativo se deu pelo fato desta abordagem proporcionar a coleta de dados necessários para a composição de um perfil docente referente ao foco da pesquisa. Tanur *apud* Pinsonneault & Kraemer (1993), afirmam que a pesquisa tipo Survey pode ser descrita como a obtenção de dados, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicando como representante uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, sendo normalmente um questionário. Durante um mês os questionários foram aplicados pela pesquisadora face a face junto às professoras que trabalham com crianças de cinco anos de idade nas UMEIs de três regionais do município de Belo Horizonte: Centro-Sul, Leste e Oeste. A escolha da faixa etária justifica-se pelo fato de as crianças aos cinco anos constituírem o segmento da Educação Infantil que antecede imediatamente a entrada no Ensino Fundamental. Por esse motivo, frequentemente recai sobre as profissionais que atuam nessas classes uma pressão mais intensa em relação à aprendizagem do sistema de escrita. Em decorrência dessa maior proximidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental, o debate em torno da alfabetização intensifica-se, tanto em decorrência da comparação do trabalho feito em instituições pré-escolares particulares, quanto pela transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Das sessenta e nove professoras que trabalham com as crianças de cinco anos nas três regionais, as quais todas elas receberam os questionários, cinquenta e nove foram respondidos e compuseram o corpus da investigação. Por meio das congruências e divergências nas respostas dadas às questões nos questionários coletados, traçou-se os perfis das docentes com base no aporte teórico discutido neste estudo.

Para proceder a esta investigação, valemo-nos de elementos trazidos pelas pesquisas históricas e documentais sobre a construção do atendimento à Educação Infantil e de teorias concernentes aos temas linguagem, desenvolvimento da capacidade de representação, linguagem escrita, alfabetização e letramento. As análises que subsidiaram a estrutura dessa dissertação estão organizadas em quatro capítulos, nos quais se encontram reflexões de caráter teórico e analítico: a fundamentação conceitual para as análises, a orientação da coleta de dados, bem como o levantamento e o trato dos dados obtidos durante a investigação.

No capítulo 1, será abordada a constituição da Educação Infantil no Brasil e mais especificamente em Belo Horizonte, discorrendo sobre o processo de desenvolvimento das principais leis e as discontinuidades no reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A concepção que envolve o trabalho realizado nas UMEIs também será colocada em foco uma vez que é este o local no qual se concentra atualmente a maior parte dos esforços políticos, sendo a principal instituição de atendimento público municipal à criança pequena.

No capítulo 2, serão discutidos alguns conceitos fundamentais que embasaram a análise dos dados. Apresentaremos a conceitualização de linguagem como enunciação a partir da teoria bakhtiniana (1979, 1997) e o processo de construção da capacidade de representação simbólica desenvolvido por Vigotski (1984, 2010), partindo do princípio que a aprendizagem da linguagem escrita inicia-se desde o momento em que a criança é inserida na sociedade interagindo com o adulto e com seus pares, construindo assim a sua identidade enquanto sujeito individual e cultural, produzindo cultura e se fazendo permeada por ela. Propõem-se também uma reflexão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento desenvolvidos por Soares (1998) e Ferreiro (1985), indicando que apesar de tais vocábulos apresentarem significados diferentes, na prática escolar, devem ser tratados de forma indissociável.

No capítulo 3, serão apresentados os percursos metodológicos em que esta pesquisa foi alicerçada, as escolhas que foram feitas para a construção do objeto de pesquisa e a forma de organização dos dados.

No capítulo 4, serão apresentados os resultados da análise das respostas dos questionários, com base nos subsídios teóricos discutidos no capítulo 2. Os resultados obtidos puderam ser correlacionados ao estudo bibliográfico realizado, podendo-se ao final chegar a algumas conclusões e muitos questionamentos.

As questões levantadas pela pesquisa poderão ser importantes para uma reflexão acerca da formação docente e, mais especificamente para a discussão a respeito da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com as crianças da Educação Infantil. Acredita-se que este estudo poderá contribuir, sobretudo para as políticas de formação docente relacionadas ao trabalho com a linguagem escrita, reforçando a necessidade de que tais políticas considerem as características específicas do sujeito que vive a primeira infância, a sua demanda de uso social e o direito ao acesso aos bens culturais produzidos na sociedade, entre eles a linguagem escrita.

CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE E A QUESTÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

1.1 A Educação Infantil em Belo Horizonte

A história da Educação Infantil brasileira é marcada por uma trajetória de conquistas e desafios tanto no que se refere à questão quantitativa, na oferta de vagas para crianças de zero a seis anos, quanto qualitativa, considerando-se os eixos pedagógicos a serem trabalhados nesta etapa da Educação Básica, a fim de que a criança desenvolva-se integralmente. Desde que o país passou a ofertar educação para crianças de zero a seis anos, em instituições públicas, no século XIX, até os dias atuais, transitamos entre a desresponsabilização em ofertar vagas e a expansão desta oferta, ainda que de maneira lenta e sob a responsabilidade do Estado. Neste capítulo, faremos uma breve explanação da história do atendimento à primeira infância no contexto brasileiro, a partir da década de 70, com foco no município de Belo Horizonte, até a implementação do Programa Primeira Escola, em 2003.

É importante ressaltar que tal história aconteceu de modo descontínuo, sofrendo interferências de fatores como, a concepção de criança, de sociedade, classe social e a idade da criança. Quanto a este último fator, Kuhlmann Jr.(1998) observa que quanto mais velha a criança – quatro a seis anos, maior a preocupação em mantê-la na pré-escola e, quanto mais nova, menos vagas eram ofertadas ou até mesmo nenhuma vaga.

No cenário político, social e cultural da década de 1970, com os problemas decorrentes da crescente urbanização, e a necessidade da mão de obra feminina no mercado de trabalho, houve um aumento significativo da procura por um local de atenção, cuidado e educação às crianças, tornando-se fundamental a estruturação do atendimento para a infância. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDB/61), no artigo 23, faz referência à educação de crianças menores, determinando que a “educação pré-primária” destina-se aos menores até sete anos, e que deverá ser ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. No seu artigo 24, afirma que as empresas nas quais trabalham mães com filhos menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária, seja por iniciativa própria ou com a cooperação dos poderes públicos. Dessa forma, nota-se que desde a primeira citação em lei oficial, o atendimento à criança pequena demonstra atender a uma demanda social e familiar. A partir daí

iniciativas até então isoladas passaram a ter determinação nacional, e a Educação Infantil passou a ser reconhecida como uma modalidade específica e que necessita de instituições e políticas também específicas para sua realização. Na prática, entretanto, este preceito não foi vislumbrado de maneira significativa.

Apesar da pressão social pelo atendimento e dos avanços e reconhecimento nos documentos legais da importância da educação das crianças pequenas, as propostas e ofertas de vagas nesse período no Brasil não acompanharam essas orientações. A creche, até então impregnada pelo conceito de “mal necessário” (Vieira, 1986), era concebida como espaço de compensar carências.

Financiadas por órgãos internacionais, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou propostas para a Educação Infantil. Em um primeiro momento, estas propostas tinham uma orientação educativa, conforme as diretrizes recomendadas pela XXVI Conferência Internacional da Instrução Pública da Unesco

Este documento enfatizava o caráter essencialmente educativo da Pré escola, que deveria perseguir um modelo estruturado, adequando-se antes de tudo, à idade da criança. Recomendava-se um atendimento de preferência público e, neste caso, gratuito. O corpo docente deveria equivaler, na sua formação e remuneração, ao da escola primária. A relação adulto/criança não deveria ultrapassar 1/20 e os espaços físicos – na sua dimensão, luminosidade, higiene e limpeza – deveriam adequar-se às características da idade (UNESCO, 1961, apud Rosemberg, 1992, p. 25)

Rosemberg (1992), afirma que esses programas eram perpassados por uma filosofia de assistência social baseada na participação da comunidade, no trabalho voluntário de monitores instruídos por pessoas técnicas qualificadas e funcionando em locais disponíveis. Esta afirmação pode ser comprovada pelo fato de que o MEC, apesar de ter formulado um programa educacional de massa, o Projeto Casulo, em 1981, não o implantou. Quem o fez foi a Legião Brasileira de Assistência. Dessa forma, observa-se que inicialmente, a proposta elaborada pelo MEC trazia uma concepção de atendimento inserida no sistema educacional, porém, devido à necessidade de barateamento do custo, a LBA implantou a proposta com alguns ajustes, repassando verbas para as prefeituras e instituições privadas e aproveitando a experiência de trabalho com as comunidades. A própria Unesco passou a considerar a hipótese de uma educação compensatória. Além dessa concepção, estava presente a ideia de que, por serem

pobres, as crianças adquiriram uma carência social, afetiva, emocional e cognitiva. Desse modo era necessário uma ação que combatesse e superasse essa deficiência cultural proveniente da pobreza.

A ideia de privação cultural das crianças pobres, motivou concepções de educação que tinham como objetivo suprir a falta afetiva, social e linguística, estimulando as crianças precocemente a fim de que alcançassem um bom desempenho escolar (Kramer, 2003). Somaram-se a essa concepção de atendimento o contexto político brasileiro. Com o Golpe Militar a LDB 4.024/61 passa a ter a redação dada pela Lei 5.692/71. Nesse contexto, a Educação Infantil continuou relegada a segundo plano, alegando-se que a prioridade era o compromisso do Estado em garantir o atendimento para a faixa etária do ensino primário que era o nível de ensino de atendimento obrigatório. As crianças das classes médias e das elites buscaram a rede privada e as classes populares ficaram sem atendimento ou com um atendimento precário e improvisado, uma vez que apesar de reconhecer a necessidade ainda que pelo viés compensatório, não conseguia suprir toda a demanda. Se a Educação Infantil na década de 70 foi marcada por uma política compensatória, na década de 1980 foi marcada pela mobilização social e pela redemocratização do país. A mobilização popular foi decisiva para que o Estado pensasse em políticas de atendimento à infância não sob a ótica da assistência, mas como uma questão de direito.

A partir dos anos 80, com o movimento de redemocratização do país, um novo marco regulatório começou a ser definido, culminando com a promulgação da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96, que começou a ser pensada neste contexto) e outras leis que reafirmavam o direito da criança, desde os primeiros anos de vida à uma educação de qualidade, ofertada por equipamentos públicos e com profissionais devidamente capacitados. A partir dessas leis, Resoluções e Diretrizes foram aprovadas, constituindo-se em instrumentos fundamentais para expressar a concepção da Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado. De acordo com Terra(2008, p.90), “ao sistema educacional impor-se-ia a obrigação de responder a uma nova responsabilidade, isto é, a de conferir às instituições que atendem crianças pequenas um caráter educacional, sem perder de vista a dimensão do cuidar”, que permeia toda proposta de atendimento para essa faixa etária.

A Constituição Federal de 1988 foi o marco legal determinante para implantar uma nova concepção acerca da educação da criança pequena. A Constituição estabeleceu o direito à

educação das crianças de zero a seis anos e o dever do Estado, a ser efetivado por meio das políticas de educação dos municípios, em regime de colaboração com os estados e a União. Se podemos dizer que a Constituição de 1988 afirma o direito da criança a uma educação de qualidade e que o Estado é responsável por assegurá-la, na prática isso ainda não bastou para que o direito à educação se efetivasse. Nesse sentido, Cury (1998) ressalta que compreender a Educação Infantil não mais como amparo e cuidado, mas como dever do Estado, requer mais do que simplesmente decretar, mas também criar condições concretas e objetivas para efetivar essas transformações.

A LDB/96 situou a Educação Infantil como o início da Educação Básica. Além da LDB, foram criados outros instrumentos legais e modificaram-se algumas determinações iniciais, aprimorando e ampliando a concepção de direito à educação da criança pequena: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 1999, 2009) e as Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2000); a Lei 1114/05 (BRASIL, 2005), que torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, a Lei 11494/07 (BRASIL, 2007), que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB), a Emenda Constitucional 59 (BRASIL, 2009), a Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que modifica a LDB/96, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências e a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que institui o Plano Nacional de Educação - PNE - (BRASIL, 2014-2024). Abordaremos a seguir, alguns destes documentos por estarem diretamente relacionados às questões de organização do atendimento e às propostas pedagógicas para o trabalho com as crianças da Educação Infantil.

O documento das primeiras DCNEI foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e expresso no Parecer Nº CEB022/98 e na Resolução Nº 1 de 07 de abril de 1999. Essas Diretrizes representaram uma importante iniciativa de se organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, dando um norte para as instituições e os profissionais que atuavam junto às crianças. As Diretrizes contribuíram para o avanço da Educação Infantil na medida em que apresentaram uma condição real e pragmática de se efetivar o que já estava posto para a sociedade por meio das leis. Nessa perspectiva Cury (1998) afirma: “compreender a Educação Infantil não mais sob o signo do amparo ou da assistência, mas sob o signo do direito, e não mais sob o amparo do cuidado do estado, mas sob a figura do dever do estado”. Dez anos mais tarde, as Diretrizes mereceram novas definições fruto das profundas mudanças por que passou

o atendimento à criança pequena no Brasil: aumento da oferta, maior conscientização da população acerca da importância desse atendimento, maior investimento na organização do trabalho pedagógico, aumento expressivo do grau de formação dos profissionais, entre outros fatores. Em 2009, O CNE aprova novo parecer e nova resolução. De acordo com Baptista:

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil se revestem, pois, num dos instrumentos normativos mais fundamentais para a garantia do direito da criança pequena à educação. Articuladas às Diretrizes Nacionais para a educação Básica, o Parecer Nº 20, de novembro de 2009 e a Resolução Nº5, de 17 de dezembro de 2009 reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (Baptista, 2012, p. 12)

A aprovação da EC nº 59, de novembro de 2009 pelo Congresso Nacional tornou compulsória a frequência escolar para pessoas na faixa de quatro a dezessete anos incluindo, portanto as crianças da Educação Infantil. Essa obrigatoriedade, reafirmada pela Lei 12.796 de abril de 2014, deverá ser implementada, progressivamente até 2016, nos termos do PNE (2011-2020)., o que implicará em outros desafios a serem superados a partir deste ano.

Buscamos até aqui resgatar, ainda que de maneira sucinta, posto que nosso foco é o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, alguns aspectos que consideramos mais relevantes na história da Educação Infantil a fim de compreender como fatores sociais, históricos, políticos, e econômicos marcam e, por vezes, determinam a forma como este atendimento se estrutura. Tais fatores também influenciam as discussões, tensões e definições acerca da identidade, da função e do propósito desse atendimento. Como veremos a seguir, a história da Educação Infantil em Belo Horizonte é a constatação de que é preciso mais do que a afirmação legal de um direito para que ele se efetive.

O que se pretendeu com este tópico foi demonstrar brevemente o quadro nacional a partir do qual a política de Educação Infantil se desenvolveu, buscando evidenciar que o atendimento à criança pequena não surge no município de forma isolada, mas deriva de reflexões e práticas construídas historicamente e que por isso, não devem ser desconsideradas.

1.1.1. A trajetória do atendimento educacional à primeira infância em Belo Horizonte

O objetivo deste tópico é discutir como tem sido a construção histórica do processo de incorporação da Educação Infantil ao sistema de ensino em Belo Horizonte, e os desafios enfrentados para consolidar o atendimento para essa etapa da educação básica. De acordo com Faria Filho (2000), a educação formalizada no município de Belo Horizonte, iniciou-se com a criação dos grupos escolares por meio da Lei João Pinheiro - lei 439, de 28 de setembro de 1906. Em 1908, a escola Delfim Moreira foi criada, sendo a primeira escola infantil de Minas Gerais, em Belo Horizonte, fundada pelo governo estadual, por meio de um decreto que se inseria no contexto do movimento de expansão da instrução pública elementar. O principal objetivo era propiciar um preparo prévio das crianças entre quatro e seis anos para o ensino primário. Segundo Vieira (1998) em 1914 essa escola foi dividida em duas seções, sendo uma delas a Escola Infantil Bueno Brandão, que passou a funcionar em prédio próprio, na Praça Alexandre Stockler e a outra parte, a Escola Infantil Delfim Moreira que continuou a ocupar o prédio que a abrigava desde 1908, situado na Rua Espírito Santo. Nas duas seções, registrou-se, em 1914, a matrícula de 461 alunos.

Após a criação da primeira escola infantil em 1908, pelo governo estadual, somente em 1957 foi criado, pelo município, no bairro Renascença, o primeiro Jardim de Infância público municipal ainda que houvesse em 1950, na legislação municipal, referências à pré-escola (Vieira, 1988). O segundo jardim da infância público municipal esperará doze anos para ser inaugurado. Somente em 1969, no bairro São Paulo, é inaugurado o Jardim Elos. Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação – SMED, analisados por Vieira (1988), o ensino pré-escolar municipal atendia, até 1975, 602 crianças, por meio da oferta de vagas nos jardins de infância e em classes anexas às escolas primárias. A partir da década de 1970, por meio de discursos oficiais, a Prefeitura faz referências a uma “política educacional” para o município, assim como se começa a tratar o conjunto de escolas do município como uma rede de ensino.

O processo de ampliação da rede pública municipal voltada para a Educação Infantil prosseguiu, entretanto de maneira pouco expressiva. Vieira (1988) e Rosenberg (1992), afirmam que em conformidade com o restante do país, durante a década de 70 a visão compensatória da pré-escola prevaleceu nas ações ligadas à Educação Infantil. Nesse contexto, tendo como objetivo o aumento de vagas na pré-escola, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte adotou um programa especial, o CEAPE² – Centro de Educação e Alimentação

² Essa ação foi criada em São Paulo pela Fundação Carlos Chagas, mais tarde, apropriada também pela prefeitura de Belo Horizonte

do Pré Escolar. Essa ação, que durou até 1979, tinha a finalidade de ocupar os espaços ociosos das escolas primárias (salas, cantinas, pátios de recreio) para atender principalmente os irmãos menores das crianças que já estavam matriculadas. A maioria das crianças contempladas tinha em média seis anos de idade. As mães dos próprios alunos é que monitoravam o atendimento a essas crianças, sendo o principal objetivo oferecer suplementação alimentar. Tal fato refirma como a história do atendimento às crianças pequenas em instituições educativas foi visto como sendo de responsabilidade das famílias, configurando-se como uma compensação e não como uma complementação à educação familiar. Kuhmann Jr. (1998), analisa a história das instituições pré-escolares – creches, escolas maternais e jardins-de-infância – em nosso país, ressaltando a assistência à infância que, segundo o autor, congrega e articula interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa. Por meio do CEAPE pretendia-se também "amenizar" as diferenças socioculturais oferecendo um atendimento na perspectiva médico-higienista, acreditando-se que, com uma nutrição adequada, as crianças teriam um melhor aproveitamento escolar.

Conforme Vieira (1998) e Silva (2002), a partir do início da década de 1980, em consonância com o movimento em que se encontrava o país, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) passou a apresentar uma maior preocupação com o caráter pedagógico do ensino pré-escolar, o que a levou a participar, em 1981, da capacitação de professores de ensino pré-escolar junto ao Programa de Educação Pré-Escolar – PROEPRE. Em consonância com as demandas da sociedade e com as ações dos movimentos sociais que aconteciam pelo país, este foi um programa proposto pelo MEC, inspirado nos ideais Piagetianos. Para atender ao objetivo de oferecer uma educação de caráter mais pedagógico às crianças das instituições de Educação Infantil, atuava na capacitação dos professores do ensino pré-escolar. Emergiu a partir de uma pesquisa realizada por Mantovani de Assis (1976). Tal Programa teve como objetivo geral favorecer o desenvolvimento global e harmonioso da criança em todos os seus aspectos: cognitivo, afetivo, social e físico. Visou a uma Educação Infantil cujo propósito envolveu a construção junto à criança de sua inteligência e personalidade e, não só, o de prepará-la para aprender a ler, escrever e contar. Segundo Mantovani de Assis e Assis (1999), o PROEPRE pretendeu propiciar a formação de personalidades intelectual e moralmente autônomas e, para tanto, buscou oferecer um ambiente físico e social solicitador a fim de que a criança realize todas as suas possibilidades humanas

características do período de desenvolvimento que está vivendo. A ênfase dada pelo PROEPRE à formação de professores contribuiu para que os educadores atribuíssem um novo significado à prática pedagógica. Ao entenderem os processos de conhecimento como fruto de uma construção pessoal, resultado de um processo interno de pensamento em que o sujeito coordena diferentes noções entre si, atribui-lhes um significado, organiza-as e relaciona-as àquelas que já possuía anteriormente, os educadores passam a ter uma prática mais consciente. Até o ano de 1982, cinco unidades municipais de Belo Horizonte eram contempladas pelo Programa que foi se expandindo à medida que novas pré-escolas foram sendo criadas. Não se têm dados específicos sobre os motivos que levaram à extinção do programa no estado de Minas Gerais. Ainda existem escola infantis particulares que trabalham com os princípios construtivistas propostos pelo PROEPRE e em outros estados brasileiros ele ainda encontra-se em vigor.

No início dos anos 90 foi elaborado o Projeto Adote um Pré que tinha como objetivo atender à demanda pela antecipação da escolarização. O programa consistia em ceder professores municipais para atuarem, nas classes das crianças de seis anos de idade, em instituições conveniadas com a prefeitura. Ao invés de abrir vagas em instituições próprias, pretendia-se que um professor do quadro de profissionais efetivos, concursado, convivendo, muitas vezes com a precariedade das condições de trabalho das profissionais que atuavam nas instituições conveniadas com a PBH fossem capazes de assegurar uma educação de maior qualidade para aquelas crianças de seis anos beneficiárias do programa. Com o claro objetivo de desonerar o município, o programa não conseguiu alcançar resultados satisfatórios e foi extinto no final da década de 90, após avaliação da PBH.

Na década de 80, foram criadas seis escolas para crianças de quatro a seis anos e, na década de 90, mais cinco escolas para a mesma faixa etária, totalizando treze escolas que atendiam crianças de quatro a seis anos. Essas escolas de Educação Infantil ainda permanecem em funcionamento, conforme demonstra a tabela a seguir.

TABELA 1

Expansão da rede pública municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, entre 1957-1999, por Regional.

Jardim de Infância	Regional	Ano de início de funcionamento
---------------------------	-----------------	---------------------------------------

Renascença	Nordeste	1957
Elos	Nordeste	1969
Cornélio Vaz de Melo	Noroeste	1982
Maria da Glória Lommez	Noroeste	1982
Cristóvão Colombo	Oeste	1982
Marília Tanure	Leste	1982
José Bráz	Barreira	1983
Maria Sales Ferreira	Oeste	1988
Mírian Brandão	Noroeste	1991
Alessandra Salum Cadar	Venda Nova	1991
Francisco Azevedo	Nordeste	1994
Henfil	Pampulha	1996
Vereador Antônio Menezes	Venda Nova	1999

Fonte: DOEED/SMED – PBH, citado por Vieira, 1998, p.09.

As escolas de Educação Infantil não foram criadas de acordo com um planejamento que tivesse o objetivo de atender toda a cidade. Além disso, é importante ressaltar que não havia atendimento público para crianças de zero a três anos de idade no município de Belo Horizonte e que as condições de funcionamento das escolas infantis eram muito variadas, e nem sempre atendiam às crianças em prédios adequados. Percebe-se um maior esforço, a partir de 2001, para adequar esses espaços com um padrão mínimo de infraestrutura, o que pode ser justificado pela implantação do Programa Primeira Escola. Até aqui apresentamos informações sobre o atendimento público à primeira infância. Apresentaremos a seguir, as maneiras como se deu o atendimento às crianças da Educação Infantil pelo poder público em Belo Horizonte.

Se do ponto de vista do atendimento público, a criação de escolas e a oferta de vagas era insuficiente considerando a demanda pelo atendimento em creches e pré-escolas, o poder público municipal investia prioritariamente no convênio com instituições privadas. O atendimento às crianças de zero a seis anos de idade no município de Belo Horizonte acompanhou a tendência nacional de ter início por meio de projetos filantrópicos de caráter médico-higienista (Vieira, 1988) e visava acolher as crianças pobres, cujas mães necessitavam trabalhar para sustentar as famílias e não tinham como equacionar o problema do cuidado dos filhos no âmbito privado. Além disso, as condições de atendimento das crianças pequenas, tanto

no que diz respeito ao espaço, à materialidade, à capacitação dos profissionais e até a salubridade, eram geralmente inadequadas. Assim como no restante do país, o atendimento que era oferecido às crianças pequenas em Belo Horizonte também era marcado pela origem social das crianças. Para as pobres de zero a seis, as poucas vagas ofertadas eram em instituições privadas (creches), conveniadas com a prefeitura, nas quais recebiam uma educação de caráter filantrópico ou comunitário³, marcado pela assistência e o cuidado, com o compromisso de apoiar a inserção das mulheres no mercado de trabalho. As crianças deixadas nessas instituições deveriam ser bem nutridas cuidadas e higienizadas para que apresentassem um bom rendimento escolar.

A partir de 1983, a prefeitura de Belo Horizonte adotou expressamente a política de conveniamento de creches, prática que foi muito difundida e contribuiu de forma significativa para a ampliação do atendimento na Educação Infantil. Por meio desse tipo de convênio, previsto na Lei Federal nº 8.666/93 no art. 116⁴, o poder público repassa recursos financeiros a uma organização privada, sem fins lucrativos, que fica encarregada de oferecer educação e prestar contas do serviço oferecido. Até a década de 90, em Belo Horizonte, esse serviço estava vinculado à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Cabe salientar que, até então, tanto nas escolas de Educação Infantil quanto nas creches conveniadas, não existia definição clara acerca da proposta pedagógica a ser desenvolvida na Educação Infantil. O trabalho exercido por estas instituições era pouco padronizado em relação a aspectos como: regime de funcionamento, faixa etária, nível de escolaridade, remuneração e jornada de trabalho dos profissionais. Em relação ao tempo de permanência das crianças, observava-se uma flexibilidade que buscava atender às necessidades das famílias. Dalben et alii (2002) afirma que 34% destes estabelecimentos não interrompia suas atividades durante o ano e 60% tinha apenas 30 dias de férias. As autoras também demonstram que 97% das crianças de zero a três anos de idade eram atendidas em tempo integral e, na medida que aumentava a idade, o tempo de atendimento diminuía até chegar ao período parcial.

³ Nesse período e até recentemente, a denominação Creche era associada a essas instituições de caráter filantrópico, comunitário ou confessional, geralmente destinadas à população com baixos recursos econômicos, que promoviam diferentes projetos sociais, dentre os quais o atendimento a crianças de zero a seis anos ou mais de idade, contrastando com o conceito legal definido pela Constituição Federal de 1998 segundo o qual creche refere-se ao atendimento da criança entre zero a três anos e pré-escola da crianças de quatro e cinco anos.

⁴ Art. 116 Aplicam-se as disposições desta Lei, no que couber, aos convênios, acordos, ajustes e outros instrumentos congêneres celebrados por órgãos e entidades da Administração.

Com relação ao quadro de profissionais das instituições conveniadas, incluíam-se coordenadores administrativos e pedagógicos, secretária, educadores, cozinheiras e serviços gerais. Nessa diversidade de profissionais, o educador era o segundo profissional na pior colocação na hierarquia das instituições, na valorização das suas tarefas e na remuneração. Segundo dados divulgados pela SMED/PBH (2000), 14,5% dos profissionais recebiam menos que um salário mínimo. A maioria, 74,5 % recebiam em média de um a três salários mínimos e apenas 5,4% recebiam mais de três salários mínimos. Com relação a carga horária, segundo a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, nas creches conveniadas, 37,8% dos educadores cumpriam uma jornada semanal de 41 a 50 horas de trabalho. Este contexto demonstra a precariedade das condições de trabalho das educadoras e uma organização do tempo que priorizava a necessidade das famílias em detrimento das exigências educacionais. Diante da concepção expressa por esse modelo de atendimento, não se exigia dos profissionais a habilitação mínima para atuarem junto às crianças. Bastava saber cuidar e ter alguma afinidade com o universo infantil.

A década de 1990 foi marcada pelo atendimento das crianças por meio destes convênios com as creches privadas, demonstrando que esta foi a opção do governo municipal como a principal forma de prestar atendimento às crianças de quatro a seis anos. A tabela a seguir apresenta a evolução do número de creches conveniadas entre o período de 1991 a 1998.

TABELA 2

Número de creches conveniadas com a PBH, entre 1991-1998.

Ano	Número de creches conveniadas com a PBH
1991	94
1992	138
1993	138
1994	148
1995	143
1996	159
1997	158
1998	183

Fonte: SMEDS/PBH. Citado por Baptista, 2000.

Analisando os dados da tabela confirmamos que durante a década de 90 houve progressivamente significativa ampliação da rede conveniada. Conforme dados apresentados por Dalben et al (2002) e analisados por Baptista (2014), entre 1991 e 1999, as instituições que atendiam crianças de zero a seis anos conveniadas com a PBH passaram de 91 para 183. Este número se manteve quase o mesmo até o ano 2000. No ano de 2000, conforme Ferreira (2002), o atendimento na rede conveniada correspondia a 79,75% e da rede pública a 20,25% do total, em 2003, esse atendimento correspondeu a 71,62% na rede conveniada e 28,38% na rede pública; em 2005 passou a ser de 64,39% e 35,61%, respectivamente; e no ano de 2008 o atendimento correspondia a 60,22% na rede conveniada e, na rede pública, 39,78%. Atualmente, o panorama de atendimento da Educação Infantil na rede municipal de ensino configura-se da seguinte maneira, de acordo com dados fornecidos pela Gerência de Coordenação da Educação Infantil/SMED, em julho de 2015:

- Número de crianças atendidas na RME: 32.707 ou 58,25% (este número pode variar durante o ano em virtude da variação mensal de matrículas);
- Número de crianças atendidas na Rede Conveniada: 23.434 ou 41,74%;
- Total de crianças atendidas: 56.141.

No entanto, ainda que seja perceptível a ampliação do atendimento na rede pública, a participação da rede conveniada é ainda muito significativa na oferta do atendimento. Além disso, as características do atendimento na rede conveniada diferem das características da rede pública em alguns aspectos.

O número de instituições conveniadas altera-se constantemente devido ao processo de autorização e desativação das instituições. O repasse de recursos financeiros é realizado mediante cadastro anual no Censo Escolar do INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação. A partir da década de 90 os critérios exigidos para repasse de verbas de subvenção ficaram mais objetivos e passaram a apresentar uma crescente participação do Poder Público na exigência e na garantia de critérios de qualidade junto a instituições privadas conveniadas. Atualmente, existem cento e noventa e

quatro instituições conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte para atendimento à Educação Infantil⁵.

A partir de 1995, várias mudanças ocorreram devido à implantação de um programa de educação que apresentou alterações profundas nas estruturas escolares e pedagógicas até então vivenciadas no município: o Programa Escola Plural. A Escola Plural foi uma proposta de educação implantada pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em 1995, como resultado dos diversos movimentos de renovação pedagógica ocorridos ao longo dos anos 1990 e que ansiavam pela qualidade do atendimento educacional, em especial nas escolas públicas. Uma alteração fundamental na organização das escolas foi a implantação dos ciclos de formação. A noção de ciclo rompe com a organização das séries anuais e baseia-se nos princípios do direito à educação e aos processos de inclusão, pressupondo os tempos da escola estruturados de acordo com os tempos de formação humana.

As discussões da Escola Plural foram inicialmente voltadas para o Ensino Fundamental. Implantado antes da promulgação da LDB, o programa não incorporava a proposição atual de Educação Básica. Além disso, nos anos 90 a ênfase era o Ensino Fundamental. A Educação Infantil não foi considerada como um ciclo, sendo ignorada, assim como o Ensino Médio. Eram três ciclos de idade de formação: o primeiro de 6 a 8 anos, o segundo de 9 a 11 anos e o último de 12 a 14 anos. Dessa maneira não foi uma política pensada com base no que determinava a Constituição Federal.

Ao fazermos uma análise, ainda que breve, dos cadernos que orientaram a implementação da Escola Plural, na tentativa de encontrar referências à Educação Infantil, verificamos que não há menção expressiva em nenhum dos seis volumes publicados. No caderno de apresentação da proposta, conhecido como Caderno 0 (Belo Horizonte, 1994), a SMED apontava os principais eixos estruturadores do programa, com foco nas esferas da formação humana e no direito à educação. Na organização dos ciclos, as crianças de seis anos que eram matriculadas na Educação Infantil passariam a ingressar efetivamente no primeiro ano o Ensino Fundamental⁶.

⁵ De acordo do portal Sigabh.pbh, acesso em 22/11/15.

⁶ Ainda que a definição de incorporar as crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental estivesse expressa no Caderno 0, portanto desde 1994, constituindo o primeiro ciclo de idade de formação, a efetivação dessa medida somente teve início três anos depois, em 1997. Até essa data observa-se uma dispersão nas matrículas das crianças de seis anos na Rede Municipal de Belo Horizonte, podendo essas crianças estarem matriculadas na pré-escola (na rede conveniada, em classes do programa Adote um pré ou na rede pública. municipal, nas EMELs ou em classes de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental) ou no primeiro ano do Ensino Fundamental.

No Caderno seguinte, publicado em 1995, a Educação Infantil foi mencionada na perspectiva do direito, enfatizando-se a importância de esta etapa compartilhar os pressupostos básicos da Escola Plural, não como preparação para o primeiro ciclo, mas com uma identidade própria a ser construída em função das especificidades desse atendimento e das vivências das crianças nessa faixa etária. A menção à Educação Infantil é feita brevemente, evidenciando que a ênfase da proposta era atender preferencialmente o ensino obrigatório que, na ocasião, era o Ensino Fundamental. Nos cadernos seguintes, destacou-se a necessidade de se definir uma proposta curricular que apoiasse a prática pedagógica; discutiram-se competências e processos pedagógicos a serem priorizados, sugerindo-se uma listagem de conteúdos a serem selecionados para o 1º e 2º ciclos e abordou-se o processo de avaliação na Escola Plural, sempre referindo-se aos três ciclos de idade de formação que constituíam o Ensino Fundamental. A análise dos cadernos evidencia a superficialidade com que a Educação Infantil foi tratada, numa breve menção, sem que tenha sido incorporada como um dos ciclos de idade de formação.

Apesar de a ênfase da Escola Plural ter sido o Ensino Fundamental, nos anos seguintes a sua implantação, observam-se ações, por parte da gestão pública municipal, voltadas para a Educação Infantil, que impactaram, inicialmente, na estruturação do atendimento e, mais tarde, na oferta de vagas. A inclusão da Educação Infantil na pauta política recebia um impulso importante advindo das novas determinações contidas na LDB, recém aprovada. A passagem dos processos de conveniamento da Secretaria de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação, a instituição do Sistema Municipal de Ensino e a criação do Conselho Municipal de Educação são exemplos de ações políticas que buscavam cumprir os preceitos expressos na nova legislação. Entendendo a Educação Infantil a partir da articulação entre educar, cuidar e socializar as crianças entre zero e seis anos, a Escola Plural tardiamente reafirmou os preceitos da Constituição de 1988 ao reconhecer a criança como cidadã e a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, que é prestado em dois tipos de instituições – a creche e a pré escola.

Apresentando uma caracterização por faixas etárias, a reflexão acerca da Educação Infantil, no contexto da Escola Plural, apenas oito anos mais tarde após sua implantação ressaltou que as idades de formação deveriam funcionar apenas “como referências para a organização do trabalho educativo” e não como um “roteiro a ser seguido”, já que o desenvolvimento humano não é linear pois, a cada vivência ou situação, o sujeito incorpora

novas aquisições àquelas já alcançadas anteriormente, num processo dinâmico, contínuo e complexo.

No II Congresso Político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural (2003), a discussão da Educação Infantil foi incorporada ao debate sobre a proposta político pedagógica da Escola Plural. O documento que resultou desse Congresso, estabeleceu diretrizes e orientações considerando que a infância deve ser tratada como uma etapa específica da vida, e no trabalho a ser desenvolvido com as crianças devem-se considerar os aspectos específicos do sujeito da infância, e não partir do princípio de que é uma etapa preparatória para a vida adulta. Considerou-se também que as diferenças sociais, econômicas e culturais não devem estabelecer critérios díspares para as instituições de atendimento à infância – como o atendimento com caráter predominantemente assistencialista prestado às famílias de baixa renda e o atendimento com caráter preparatório ou de maior qualidade para as famílias com renda mais elevada. Por fim, pontua-se que a Escola Plural pretende ampliar seu campo de intervenção para além do Ensino Fundamental, propiciando que o atendimento à infância prestado nas creches e pré-escolas apresente uma melhoria da qualidade e observe os preceitos fundamentais do Programa.

Para finalizar, identificando as principais características e necessidades de cada faixa etária (crianças de 0 a 1 ano, de 1 a 2 anos, de 2 a 3 anos e de 4 a 6 anos), o documento aponta alguns objetivos a serem perseguidos junto aos educadores e às crianças em idade pré-escolar, seja nas creches ou nas pré-escolas. Diante dessa geral exposição da relação entre os eixos norteadores da Escola Plural e dos objetivos especificamente vinculados à educação, podemos entender melhor alguns processos e características do desenvolvimento da Educação Infantil no município.

Vale lembrar que, na época da implantação do programa Escola Plural, Belo Horizonte ainda não havia constituído seu sistema de ensino que veio a ocorrer em 1998, por meio da lei Nº 7543⁷. Conforme analisa Baptista (2012), esta mudança marcou de forma diferenciada a Educação Infantil:

⁷Lei 7543/98 | Lei nº 7543 de 30 de junho de 1998. INSTITUI O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE, CRIA O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Art. 1º - Fica instituído o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, composto por: I - instituições de ensino infantil, fundamental e médio mantidas pelo Executivo; II - instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - órgãos municipais de educação.

[...] Apesar do impacto desta medida (*a constituição de um sistema próprio*) ter sido observado em todos os níveis e modalidades de ensino, em nenhum dos casos se observaram modificações tão intensas como as que se processaram no âmbito da educação infantil (...) longe de ser uma medida meramente administrativa e burocrática, a integração das instituições de educação infantil ao sistema municipal se constituía em uma das determinações legais com maior alcance social, podendo impactar positivamente na qualidade da oferta da educação infantil. (Baptista, 2012)

De acordo com Baptista (2014), ao final dos anos 90 o panorama do município apresentava as seguintes características:

- Muitas instituições irregulares uma vez que os preceitos da LDB estavam em processo de consolidação;
- Grande participação do setor privado no acolhimento das crianças. Segundo Dalben et ali (2001), citada por Baptista (2014), 91% das instituições eram privadas e destas 20,8% mantinham convênio com a PBH. Não havia oferta de vagas para crianças de zero a três anos no setor público. Elas eram recebidas por instituições privadas – particular, comunitária ou filantrópica. Algumas recebiam subvenção do município constituindo assim a rede privada conveniada.

Até o início dos anos 2000, Belo Horizonte seguia como uma das únicas capitais brasileiras que não possuía atendimento próprio para crianças de zero a três anos, apesar de várias leis já indicarem ser dever do poder público oferecer educação aos cidadãos (art. 4º e 11 da LDB 96, artigo 211 da Constituição Federal de 1988, entre outros) e determinar como prioridades dos municípios a Educação Infantil.

Com a constituição do Sistema e a criação do Conselho Municipal de Educação iniciou-se o processo de elaboração das regras e o estabelecimento de parâmetros de funcionamento para as instituições de Educação Infantil, processo que culminou com a aprovação da Resolução 001/2000 do CME/BH. Este foi um marco histórico no atendimento às crianças desta etapa de ensino. Uma nova configuração da Educação Infantil aparada pelas definições contidas na Resolução, deu ao município elementos concretos para organizar uma política de atendimento, visando a educação das crianças pequenas em espaços formais. Nesse contexto, a SMED propôs o programa Primeira Escola.

De acordo com Baptista (2012), por meio da Resolução 001/2001 do CME/BH, foram definidos e adotados critérios e padrões básicos de qualidade, e, dessa forma, estabeleceu-se um patamar de atendimento aceito socialmente. Após dez anos da homologação da Resolução, mudanças significativas aconteceram no cenário político e social que impactaram no atendimento das crianças de zero a cinco anos. Diante dessas mudanças, Conforme Baptista (2012), algumas das definições contidas na Resolução se mostram atuais e consolidadas, como por exemplo, a incorporação, tanto por parte das instituições de Educação Infantil, quanto da própria SMED, do processo de autorização e o reconhecimento da função educativa das instituições infantis e do seu caráter pedagógico. No entanto, segundo a autora, novos desafios passaram a integrar o cotidiano dos gestores, profissionais da educação e usuários da Educação Infantil. Após dez anos, o movimento de regulamentação da Educação Infantil não parou e fez-se necessário incorporar essas alterações que vinham se processando na sociedade e que se viram refletidas na Legislação. Em 2015, o Conselho Municipal de Belo Horizonte aprovou nova Resolução que reafirma a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica que deverá ser oferecida às crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo de 0 a 3 anos em creches e 4 a 5 anos em pré-escolas, sendo que ambas caracterizam-se como atendimentos educacionais que deverão ser regulados e supervisionados pelos órgãos competentes do sistema municipal de ensino. A pré escola juntamente com o Ensino Fundamental e com o Ensino Médio, constituem a Educação Básica obrigatória, e a carga horária mínima para a Educação Infantil assim como para os outros segmentos da Educação Básica, devem ser distribuídas em 200 dias letivos. Além da proposição de uma educação que deve pautar-se pelo respeito às especificidades da primeira infância, a resolução também resgata o brincar como forma privilegiada de expressão e interação da criança.

No art 6º da Resolução CME 001/2015 há menção à ampliação do atendimento nas creches afirmando que a meta é “ampliar a oferta de educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência de Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei Federal nº 13.005/2014” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 2). Outros aspectos que são abordados na Resolução/2015 estão relacionados à identificação das instituições que ofertarão o atendimento à primeira infância, ao funcionamento e organização destas instituições, a proposta pedagógica e o regimento escolar e também as profissionais que atuarão neste segmento. Com relação às profissionais, o art. 32 reitera que

é de responsabilidade das mantenedoras proporcionar a formação continuada dos profissionais, que deverão apresentar formação inicial mínima no nível médio na modalidade Normal.

A Resolução/2015 também aponta para a organização dos espaços e equipamentos das instituições destinadas ao atendimento das crianças da Educação Infantil assim como para o processo de autorização e funcionamento de tais instituições.

1.1.2. Situação atual do atendimento público municipal em Belo Horizonte

A partir do ano de 2003, quando foi implementado o Programa Primeira Escola, iniciou-se o movimento de expansão da rede municipal que teve sua maior difusão a partir de 2005, ano em que as primeiras UMEIs começaram a ofertar vagas para a Educação Infantil. Ao analisarmos o contexto histórico em que a Educação Infantil se instituiu reconhecemos inúmeras conquistas importantes, entretanto, ainda há questões a serem superadas. A questão do acesso, por exemplo, parece estar longe de ser plenamente equacionada. Por outro lado, a questão do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança passou a ser considerada nos debates acadêmicos e nas reivindicações dos movimentos sociais. Vieira (2011) vislumbra ainda outros desafios a serem enfrentados a partir das definições estabelecidas por lei para a oferta da Educação Infantil. Um desses desafios, segundo a pesquisadora, é a garantia da “concepção de Educação Infantil que vem se configurando no Brasil, nos últimos trinta anos, baseada na defesa de uma educação que não reproduza desigualdades de classe, gêneros e etnia”(Vieira,2011, p. 248). Para Vieira (2011), o acesso às creches e pré-escolas concebidas como instituições educacionais não está dissociado de uma oferta de qualidade e da concepção de criança como um sujeito de direito e produtora de cultura. Mesmo com avanços do ponto de vista do acesso, da permanência e das condições de oferta, a Educação Infantil no Brasil vem sendo ainda hoje marcada por disparidades de acesso em relação à faixa etária, etnia, localidade (urbano/rural), à renda familiar e à escolaridade dos pais. As crianças mais novas, as mais pobres e as minorias étnicas têm sido as mais penalizadas, apesar das tentativas de reverter este contexto.

Ainda que se considerem os avanços alcançados com a implantação do Programa Primeira Escola, permanecem desafios, tanto no que diz respeito ao acesso e também ao tipo de educação que é oferecida às crianças. De acordo com dados da SMED, no ano de 2005, existiam 25 UMEIs em Belo Horizonte. As regionais que tiveram, a princípio, o maior número

de unidades foram a do Barreiro e a Nordeste, mas a intenção era inaugurar o mais breve possível uma UMEI em cada regional. A partir daí, iniciou-se o movimento de expansão da rede municipal. De acordo com dados da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, atualizados em outubro de 2015, o número de instituições de Educação Infantil em funcionamento no município pode ser resumido conforme dados da tabela a seguir.

TABELA 3
Número de instituições de Educação Infantil, por regionais do município de Belo Horizonte, em 2015, segundo categoria administrativa

Instituições	Número de unidades	Número de unidades por regional em 2015								
		Barreiro	Centro-sul	Leste	Norte	Nordeste	Noroeste	Oeste	Pampulha	Venda Nova
UMEIs	116	16	11	6	19	21	11	10	11	11
Privadas Conveniadas	194	23	24	27	19	20	26	25	20	10
Privadas Não conveniadas	678	69	87	68	49	68	71	97	96	73
Total de instituições	988	99	122	101	87	109	108	132	127	94

Fonte: Sigabh.pbh Acessado em 20 de outubro de 2015

Apesar do aumento expressivo do atendimento público municipal, observa-se, ainda, a predominância do atendimento privado. Segundo dados do INEP, no ano de 2015, eram 13.621 crianças matriculadas em creches públicas municipais em Belo Horizonte, sendo 9.677 em horário parcial e 3.944 em horário integral. Os dados evidenciam que entre as matrículas realizadas no ano de 2015, 55,72% são de crianças entre 4 e 6 anos de idade e 44,27% são de crianças entre 0 e 3 anos de idade. Também mostram que a maioria do atendimento em creche pública oferta do horário integral. O mesmo não ocorre em relação ao atendimento na pré-escola pública. A tabela a seguir mostram o número de matrícula inicial na rede municipal de ensino, no ano de 2015

TABELA 4**Atendimento atual à Educação Infantil no município de Belo Horizonte no ano de 2015**

RESULTADO REFERENTE A MATRÍCULA INICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL							
Creche (0 a 3)				Pré escola (4 a 6)			
Parcial		Integral		Parcial		Integral	
9.677	31,4%	3.944	12,8%	16.604	53,9%	541	1,7%

Fonte: Inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar. Consultado em 20 de março de 2015

Para se ter uma ideia da ampliação da oferta de vagas públicas a partir da criação do Programa Primeira Escola, basta comparar os dados de 2003, apresentados por Pinto, Duarte e Vieira (2012, p. 611) com a situação da oferta em 2015 demonstrada na tabela. Segundo as autoras, de acordo com dados repassados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), no ano de 2003 Belo Horizonte atendeu 3.439 crianças nas escolas de Educação Infantil. Vale lembrar que a inserção dessas crianças acontecia nas escolas de Educação Infantil municipais, nas turmas que funcionavam em escolas de Ensino Fundamental e ainda nas matrículas das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.

Podemos ainda analisar os dados referentes ao número de alunos de 0 a 5 anos e 8 meses que são atendidos no ano de 2015 pela rede municipal de ensino de acordo com as regionais pelas quais onde as UMEIs estão distribuídas⁸.

TABELA 5**Matrícula na rede pública de Educação Infantil de Belo Horizonte, em 2015, por regional**

Regional	Número de alunos
Barreiro	4473
Centro-sul	2453
Leste	1480
Nordeste	4514
Noroeste	2503
Norte	4854

⁸ São nove regionais em Belo Horizonte: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Noroeste, Nordeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

Oeste	2373
Pampulha	3597
Venda nova	3171

Fonte: Portal Sigabh.pbh.gov.br. Acessado em 02/12/2015

Além da ampliação de vagas públicas, a oferta, num mesmo espaço, de atendimento educacional para as crianças de zero a três anos, em creches, cujo atendimento ocorria apenas em instituições privadas até o início dos anos 2000, e para crianças de quatro a cinco anos, em pré-escolas, representou um avanço em termos de concepção acerca da educação dessas crianças em espaços coletivos. Um mesmo prédio que recebe todas essas crianças rompe com a lógica concebida historicamente de que o atendimento a crianças menores de três anos era essencialmente assistencialista e destinado a crianças carentes, e o atendimento às crianças a partir dos quatro anos, de caráter educacional e preparatório para o Ensino Fundamental. Além disso, criar um espaço exclusivo para a Educação Infantil significa conceber a primeira infância como uma fase original, exclusiva e de direito ao desenvolvimento adequado a esta fase da vida.

Com a ampliação da oferta de vagas públicas, as atenções se voltam para um grande desafio: construir propostas pedagógicas que deem voz às crianças e considerem a maneira com que elas significam o mundo e a si mesmas, respeitando o cotidiano das creches e pré-escolas.

1.1.3. As orientações oficiais para o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil de Belo Horizonte: Diretrizes Curriculares e Proposições Curriculares para a Educação Infantil

Nessa segunda década dos anos 2000, podemos dizer que a principal referência para o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil de Belo Horizonte foram as Diretrizes Curriculares Nacionais, prescritas pelo Conselho Nacional de Educação, reformuladas no ano de 2009 e as Proposições Curriculares para a Educação Infantil, pensadas em âmbito coletivo, na rede Municipal de Educação de Belo Horizonte as quais serão discutidas neste tópico. A partir destes documentos oficiais, cabe a cada instituição de Educação Infantil propiciar discussões coletivas e democráticas, preferencialmente com a participação de toda comunidade escolar, a fim de que se possam estabelecer propostas compatíveis à realidade e às

necessidades das crianças. Alguns documentos foram fundamentais para o mapeamento inicial do atendimento às crianças nas instituições de Educação Infantil.

O documento “Cenários de Atendimento Público Municipal para a Educação Infantil” (BELO HORIZONTE, 2001) retoma essa discussão e a sistematiza, reafirmando os eixos propostos como estruturantes do trabalho pedagógico na Educação Infantil. No documento “Estudo técnico para a ampliação do atendimento da Educação Infantil” (BELO HORIZONTE, 2002), a discussão pedagógica é pontuada no tópico da organização escolar, no qual se apresentam os eixos norteadores da rotina e, posteriormente, uma possibilidade de organização dessa rotina de acordo com cada faixa etária.

Nas discussões da implementação do Programa Primeira Escola as questões relacionadas à rede física e à carreira do educador infantil foram as mais evidenciadas. A primeira, pela necessidade de sua operacionalização, que absorveu tanto a equipe técnica da SMED como a da SUDECAP, e a segunda pelas polêmicas suscitadas para sua efetivação. Nesse contexto de construção de um atendimento público para a educação, que inclusive inaugura o atendimento às crianças de zero a três anos na RME, a discussão político-pedagógica deve ser recolocada no centro dos debates do Programa Primeira Escola que, embora ainda esteja em processo de expansão, torna-se um marco na busca de um atendimento de qualidade na Educação Infantil em Belo Horizonte.

Quando se aborda o currículo para Educação Infantil, muitas dúvidas e questionamentos são colocados em voga, considerando que se trata de bebês e crianças pequenas. Nesse sentido, um dos principais receios é que o currículo estabeleça uma sequência de conteúdos escolares que não permita que a criança vivencie plenamente a infância e que preserve seus direitos e considere suas experiências, curiosidades, saberes. Sobre este aspecto as DCNEIs consideraram no art. 3º que o currículo na Educação Infantil:

“é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (BRASIL, 2009, p. 1).

No mesmo ano em que foram homologadas as DCNEIs, a rede Municipal de Belo Horizonte divulgou as Proposições Curriculares para a Educação Infantil, que, apesar da

polêmica sobre a adequação ou não de se estabelecer parâmetros curriculares, era o desejo de muitos profissionais da área. A formação de uma proposta contínua, sem ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e que abarcasse as singularidades do desenvolvimento infantil era, e ainda é, um enorme desafio. A intenção que permeia a proposta, busca distinguir-se da educação ofertada pela família e pelo Ensino Fundamental, dialogando com este último e considerando a criança de 0 a 6 anos como um ser com características de desenvolvimento peculiares.

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil são fruto de um processo que se iniciou no ano de 2007 com a rede de formação⁹, que teve como integrantes diversos grupos de profissionais da área da educação. Essas reuniões se estenderam por 24 meses e culminaram na elaboração de uma versão preliminar do documento. Essa primeira versão foi lançada em dezembro de 2009 e submetida a discussão ampla e coletiva, com o objetivo de elaboração de um texto básico até o final do ano de 2010, que servisse como subsídio ao trabalho dos profissionais da educação. Contudo, a discussão e revisão do texto finalizaram-se apenas em 2012. De acordo com o documento

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil são, assim, uma aposta e um convite à reflexão, ao envolvimento ativo dos profissionais e a constantes reformulações que vão torná-las instrumento cada vez melhor e mais claro para orientar as instituições em suas ações pedagógicas cotidianas. (PCEI,2013 vol.1, p. 14)

Conforme o documento das Proposições Curriculares, a concepção que norteia a proposta para a Educação Infantil no município propõe que o currículo seja compreendido como um caminho, elaborado por meio de parcerias e opiniões dos diversos atores do processo educativo. Considera-se também que ele vai se constituindo durante a trajetória educativa, e se concretizando e ressignificando nas vivências escolares. O documento também afirma que a característica dinâmica do currículo não suprime a necessidade da discussão e elaboração do planejamento. Assim, ao planejar, os professores devem respeitar a centralidade da criança na

⁹A Rede de Formação foi uma estratégia implantada pela PBH constituída de reuniões realizadas ao longo de 2007 e 2008, em interlocução com vários profissionais da RME/BH e consultores das diversas áreas do conhecimento, num esforço de reflexão sobre questões fundamentais para a educação e o currículo. Esta publicação parte ainda das contribuições de documentos, livros, periódicos que trazem produções acadêmicas que abordam temas pertinentes às questões curriculares. De acordo com o texto das Proposições, o encontro contou com a presença de mais de 2300 profissionais. Disponível em www.pbh.gov.br. Acesso em 15 de outubro de 2015.

construção de conhecimento formal pressupondo a individualização destes processos de tal forma a ajudar todas as crianças, dentro de suas especificidades.

Com relação à organização do trabalho pedagógico, nas Proposições constam que deve-se considerar as práticas educativas de tal forma a “ajudar todas as crianças, dentro de suas especificidades e saberes, a se aproximarem dos conhecimentos formais, apropriando-se deles” (PCEI, 2013 vol.1, p. 63). Assim, podemos concluir que há uma preocupação em trabalhar o conhecimento socialmente produzido, sistematizando-o no espaço escolar. Dessa maneira cabe aos professores dessa etapa da Educação Básica zelar para que as crianças se apropriem das formas mais amplas e elaboradas de conhecimento.

Nas Proposições Curriculares também constam a maneira como o município decidiu organizar o seu sistema de ensino. A organização por ciclos é muito mais do que uma opção técnica, é uma opção política que envolve concepções de educação que vão produzir efeitos nos modos de organizar a Proposta Político-Pedagógica, de enturmar os alunos, planejar as atividades, acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças. Na Rede Municipal de Belo Horizonte, o ciclo da infância está organizado contemplando as crianças de zero a oito anos, subdivididas em três ciclos, dois deles na Educação Infantil .

- 1o Ciclo: crianças de 0 a 2 anos – Educação Infantil;
- 2o Ciclo: crianças de 3 a 5 anos – Educação Infantil;
- 3o Ciclo: crianças de 6 a 8 anos – Ensino Fundamental.

A definição destes ciclos, na Educação Infantil, levou em consideração, principalmente, os aspectos de dependência da criança em relação ao adulto, o desenvolvimento da linguagem oral, a fase do apego e o desenvolvimento da função simbólica. Nas Proposições Curriculares (2013), consta-se que o primeiro ciclo compreende as crianças dos recortes etários de 0 a 1 ano, de 1 a 2 anos e de 2 a 3 anos de idade. O segundo ciclo compreende os recortes etários de 3 a 4 anos, de 4 a 5 anos e de 5 a 6 anos de idade. Na busca da efetivação do ciclo da infância, a articulação dos dois ciclos da Educação Infantil com o 1o ciclo do Ensino Fundamental deve buscar estabelecer um diálogo e uma continuidade na Educação Básica, sem perder características identitárias de cada nível, constituindo, pois, um desafio presente tanto para a Educação Infantil como para o Ensino Fundamental.

Atualmente, a partir da aprovação da Emenda Constitucional 59 (BRASIL, 2009), está estabelecido, para os municípios, o desafio de garantir atendimento educacional a todas as crianças de 4 e 5 anos, em caráter obrigatório. Este dispositivo merece ser encarado como um avanço na medida em que efetiva a democratização de acesso à educação destas crianças. A partir de 2016, essas crianças terão garantia de matrícula compulsória nas instituições escolares. O desafio que se coloca agora é a não retração das vagas garantidas para as crianças de 0 a 3 anos em detrimento da obrigatoriedade de atendimento para o 2º ciclo da educação Infantil. É preciso também cuidar para que a obrigatoriedade de entrada das crianças a partir de 4 anos não descaracterize a etapa da Educação Infantil, sendo mantidas todas as características de respeito à infância. Ainda com relação à organização da Educação Infantil em ciclos, o documento das PCEI impõe alguns desafios aos professores e educadores (BELO HORIZONTE, 2013, p. 69):

- Romper com a organização anual de turmas, prevendo, inclusive, a continuidade de alguns professores e educadores com o grupo de crianças durante todo o ciclo;
- Propor momentos de interação e atuação solidária entre crianças e turmas de idade diversificadas;
- Observar, respeitar e atentar para a diversidade das características etárias das crianças, reconhecendo a unidade da infância entre elas, nos processos de: brincar, entender, atender, cuidar, conversar, tratar, informar, discutir, refletir, entre outros;
- Elaborar o planejamento para cada ciclo e a articulação desse, entre os ciclos;
- Trabalhar em equipe para criar modos de pensar e agir em comum;
- Ter compromisso e disposição para construir novos modos, mais contemporâneos, de desenvolver seu fazer profissional, a sua intencionalidade educativa: planejando, avaliando, replanejando, registrando, analisando, interpretando, aprendendo a ser docente;
- Estabelecer e realizar estratégias de interlocução entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Entre outras importantes temáticas, a proposta curricular do município de Belo Horizonte faz a discussão do termo “língua” utilizado para descrever os aspectos a serem considerados no trabalho com as crianças. De acordo com o documento, “A língua é o meio pelo qual os seres humanos se comunicam e se expressam no mundo e com o mundo num processo que os constitui como seres humanos e como indivíduos” (PCEI,2013 vol. 1, p.111). As línguas são conjuntos de representações que podem ser expressos pela fala (língua oral), pela escrita (língua escrita), por imagens, desenhos (língua pictórica), por gestos e expressões corporais (língua corporal) e uma infinidade de outras formas de representação e expressão. Acredita-se que é por meio do trabalho com as línguas que as crianças concretizarão o desenvolvimento de capacidades, habilidades e competências não apenas cognitivas, mas também emocionais. O documento das Proposições Curriculares (2013) estabelece 2 eixos estruturadores do trabalho com as línguas. O primeiro deles, cultura-sociedade-natureza e o segundo, a brincadeira, argumentando que estes são estruturadores do ser humano como tal.

No que tange à questão da leitura e da escrita, as Proposições Curriculares/RMBH abordam a necessidade de garantir acesso a diferentes línguas articuladas à brincadeira, interação, convivência e às experiências diversificadas. A proposta para a Educação Infantil em relação à leitura e escrita se insere numa perspectiva que engloba diversos aspectos da prática pedagógica. Acredita-se que o processo de alfabetização e letramento ocorra desde o nascimento da criança, pelo fato de estarmos inseridos numa sociedade grafocêntrica, que se organiza por meio de diferentes portadores de texto e um grande número de gêneros textuais. Por este motivo, as instituições de Educação Infantil não devem se isentar da tarefa de proporcionar amplo acesso à cultura letrada e fazer disso um exercício contínuo, sistemático e variado. O documento contempla a noção de que isso significa oferecer diferentes oportunidades de contato com textos, dinâmicas variadas que promovam o acesso a livros, atividades que, de alguma forma, incentivem as crianças ao contato com a leitura e a escrita. Práticas que se mostrem preparatórias ou que sirvam unicamente para exercer a psicomotricidade não terão qualquer relevância, de acordo com o documento. As Proposições ressaltam que “o que se espera é criar um ambiente que propicie e favoreça as práticas de letramento, respeitando o universo da criança”.

O documento destacou algumas observações pertinentes ao ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil e indicou possíveis práticas para a inicialização desses conteúdos para

crianças menores de seis anos. As Proposições deixam claro que as escolas não podem restringir a relação da criança com a leitura e a escrita, pois essas habilidades são reconhecidamente importantes dentro e fora da escola. O que deve ser discutido e analisado é como fazer isso na Educação Infantil, quais são as melhores estratégias para a introdução desses conteúdos e como desenvolvê-los durante os diferentes estágios da criança.

No intuito de fazer com que as crianças usufruam de práticas reais de uso da leitura e da escrita, as Proposições Curriculares indicam um modo de organização do trabalho pedagógico proposto de acordo com quatro eixos principais (Belo Horizonte, 2012):

1. Entrar no mundo da escrita;
2. Apropriar-se da língua escrita;
3. Escrever e ler;
4. Produzir e compreender textos escritos.

O primeiro eixo destaca a necessidade de se oferecer uma variedade de materiais e atividades que estimulem a atenção das crianças para a escrita. É preciso expor os diferentes usos sociais da escrita na sociedade e no meio escolar, para que a criança possa compreender sua função em diferentes contextos de uso e de modo que a linguagem escrita ganhe significado. O documento ressalta, ainda, a importância da apropriação da escrita, e de como é fundamental fazer com que a criança perceba as diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem oral.

No eixo ler e escrever, as Proposições consideram a importância de favorecer o contato com diferentes gêneros textuais, de criar estratégias lúdicas para o reconhecimento das unidades fonológicas, através das sílabas e rimas, de aprender a reconhecer e a grafar o próprio nome e de promover exercícios que envolvam o reconhecimento de palavras em diferentes textos. No documento, essa questão é abordada da seguinte maneira: “Aprende-se a escrever e a ler, lendo e escrevendo textos” (BELO HORIZONTE, 2009, p. 169).

Na esfera da leitura, a proposta reafirma a importância de se realizar diferentes tipos de leitura para as crianças, a fim de favorecer o interesse e o gosto por essa prática. Por isso, é importante práticas diárias como a de contar histórias, ler, dramatizar, recontar, ler diferentes versões da mesma história, explorar os livros como objetos culturais, explorar os elementos paratextuais dos livros, manuseá-los, ler de diferentes formas, em diferentes lugares, deixar que as crianças também escolham os livros à sua maneira, proporcionar leitura de diferentes gêneros

e em diferentes suportes. Considerando essa perspectiva, no texto das Proposições, o professor é colocado como modelo-leitor e como responsável por proporcionar às crianças “os diferentes procedimentos de leitura” (Belo Horizonte, 2009).

Na produção escrita, segue-se a mesma linha de pensamento indicando que é tarefa do professor incentivar os alunos nos registros por meio da linguagem escrita, de modo que possam vivenciar práticas legítimas de utilização da escrita. Os registros das crianças devem ser valorizados ainda que não saibam escrever de acordo com a convenção alfabética. Alternando-se essa prática com a da escrita convencional tendo o professor como escriba das ideias das crianças (Belo Horizonte, 2009).

Ainda que seja colocada a proposta de intervenção do professor junto às crianças, tal mediação se dará de acordo com o entendimento deste profissional a respeito de como a criança aprende. Dessa maneira, afirmamos que outro ponto de fundamental importância na discussão da qualidade pedagógica do atendimento às crianças na primeira infância está relacionado ao perfil da docente que atua na elaboração de estratégias de desenvolvimento da criança e no tipo de mediação que ela realiza. No próximo tópico abordaremos o cenário em que se encontra as profissionais da Educação Infantil.

1.1.4 O profissional da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

O profissional encarregado das classes de “educação infantil”, nas UMEIs de Belo Horizonte recebiam a denominação de Educadores Infantis desde a criação do Programa Primeira Escola até o ano de 2012, ano em que foi aprovada lei municipal que modificou essa denominação – Lei Nº 10.572.

O cargo de Educador Infantil foi criado por meio do artigo 3º da Lei 8.679/2003¹⁰. A definição da criação do cargo de educador infantil foi uma decisão tomada no âmbito do governo e a carreira do educador infantil conta com quinze níveis, sendo a habilitação mínima exigida o curso de nível médio, modalidade normal, ocorrendo a progressão de dois níveis por formação em curso superior. A área de atuação do educador infantil são as Unidades Municipais

¹⁰ Segundo Vieira (2012), foi a partir dessa lei que Belo Horizonte deu início ao atendimento público às crianças com idade até 3 anos e ainda conseguiu ampliar as vagas para crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, e criou o cargo de educador infantil, por meio de concurso público, para o exercício da função docente nessa etapa da educação básica.

de Educação Infantil e o serviço público municipal de educação infantil da Rede Municipal de Educação.

Muitos conflitos e discussões emergiram com a criação deste cargo. Além de exigir como habilitação apenas o nível médio, com ênfase no Magistério ou curso Normal, estes profissionais possuem uma carreira com menos direitos assegurados e piores condições de trabalho em relação a dos demais profissionais da educação da rede municipal. O salário e o Plano de Cargos são diferenciados daqueles aos quais estão submetidos os professores que atuam na mesma etapa educacional, porém nas EMEIs – Escolas Municipais de Educação infantil, bem como daqueles que atuam no Ensino Fundamental regular ou na Educação de Jovens e Adultos da mesma rede municipal.

Os conflitos gerados no âmbito da rede de ensino municipal resultado da criação desse cargo diferenciado se justificam sobretudo se levarmos em conta o que determina a Lei Nº 11.738, Lei do Piso. Segundo essa Lei, no seu artigo 2º, “por profissionais do magistério público da Educação Básica, entende-se todos aqueles que desempenham as atividades de docência, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008)”. Não se difere, assim, o profissional por etapa da Educação Básica e também não se utiliza outra nomenclatura para esses profissionais. A Resolução nº 7 de 2012 traz novos critério de complementação do piso salarial, fixando a parcela de complementação da União ao FUNDEB e também não fragmenta os profissionais da Educação Básica.

Após uma década de criação do cargo de Educador Infantil e sob forte tensão respaldada na luta sindical, em maio de 2014, foi aprovado o Projeto de Lei número 2.068/12¹¹ que transformou o cargo público efetivo de “educador infantil” em cargo público efetivo de “professor da educação infantil”. Essa mudança atendeu a uma das reivindicações da categoria, ao reconhecer que são professores e não educadores os profissionais responsáveis pela educação das crianças de zero a cinco anos, em espaços educativos. Entretanto, a categoria continua lutando pela equiparação salarial e equivalência de plano de carreira em relação aos professores que atuam nas demais etapas e modalidades da Educação Básica na rede municipal de Belo Horizonte. Atualmente o quadro de profissionais da Educação Infantil do município é preenchido da seguinte maneira:

¹¹ O Projeto de Lei nº 2.068/12 passou a compor a LEI Nº 10.572. Propõe a transformação do cargo de Educador Infantil no cargo de Professor de Educação Infantil, mas não propõe a alteração dos vencimentos-base professores de educação infantil. Propõe a ampliação do conjunto de atribuições do cargo de Professor de Educação Infantil, contudo, não destina parte da jornada de trabalho para estudo, planejamento e avaliação. E propõe a possibilidade de extensão de jornada, com remuneração incorporada para fins de aposentadoria.

Tabela 6
Número de docentes na Educação Infantil nas UMEIs por regional – 2015

Regional	Número de docentes nas instituições
Barreiro	707
Centro-sul	487
Leste	277
Nordeste	795
Noroeste	490
Norte	754
Oeste	442
Pampulha	539
Venda nova	562
Total	5053

Fonte: Sigabh.pbh.gov.br. Acessado em 15 de outubro de 2015.

Para a realização desta pesquisa buscaram-se informações, junto ao órgão responsável da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, sobre o grau de formação inicial das professoras das UMEIs. Entretanto, fomos informadas de que não seria possível disponibilizar essas informações por não haver um consolidado, do ano de 2015, que informe os dados para disponibilização pública.

Desde 1993, a questão da formação dos profissionais que atuam com as crianças da Educação Infantil constituiu-se num dos eixos da política municipal. Os diagnósticos realizados evidenciavam que havia uma grande disparidade entre a qualidade dos serviços oferecidos nas instituições públicas municipais e nas instituições privadas conveniadas com a PBH. Disparidade esta que se devia principalmente à baixa formação profissional que caracterizava o educador infantil das creches e à alta rotatividade dos mesmos (Ferreira 2002; Silva, 2002). Buscando soluções para minimizar esse problema e procurar proporcionar um melhor atendimento nessas instituições, a primeira iniciativa da Prefeitura de Belo Horizonte foi o Projeto “Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte”, coordenado pela Fundação Carlos

Chagas e financiado pela Fundação Vitae, ambas de São Paulo, com o objetivo de capacitar educadores infantis e outros profissionais que atuassem em programas públicos ou sem fins lucrativos na área da Educação Infantil. As ações propostas pelo projeto foram desenvolvidas entre os anos de 1994 e 1997. Uma das mais significativas foi a criação de um curso regular para qualificação profissional do educador infantil de creche/similar, com duração de dois anos e meio. Este curso complementava a escolaridade básica e associava a ela a qualificação em Educação Infantil.

De acordo com as informações coletadas na intranet da educação, para assegurar que os profissionais da educação sejam sujeitos ativos no processo de formação das crianças e no seu próprio processo de formação continuada, atualmente a SMED, por meio da Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECED), propõe formações institucionais que pretendem constituir um perfil de profissional para atuar de acordo com a proposta pedagógica definida para a rede por meio das Proposições Curriculares para a Educação Infantil¹². Incentiva-se também a troca de experiências e a divulgação de práticas através de seminários e publicações em revista. No ano de 2015, de acordo com informações da gerência de Coordenação da Educação Infantil, por meio da intranet, acessada em outubro de 2015, foram realizados os seguintes eventos de formação profissional para diretores e vices, coordenadores ou professores das UMEIs, EMEIs, e creches conveniadas:

- Formação de professor da Educação Infantil – Semana da Educação Infantil;
- Seminário da Educação Infantil;
- Sexualidade e relações de gênero na Educação Infantil
- Projeto semana da criança 2015;
- Exposição fotográfica itinerante da criança;
- XXI Seminário Infância na Ciranda da Educação
- Encontro centralizado de coordenadores pedagógicos
- Reunião com o conselho tutelar sobre vagas na Educação Infantil

¹² A Proposições Curriculares para a Educação Infantil (PBH, 2009), foram elaboradas por profissionais da área da educação vinculados à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e outros da área acadêmica. As discussões iniciaram com uma rede de formação proposta pela PBH no ano de 2007. O documento aponta os eixos norteadores do trabalho pedagógico na primeira infância, as linguagens que precisam ser trabalhadas na Educação Infantil assim como o processo de avaliação das crianças. A proposta será mais detalhada no item a seguir

- Palestra: Literatura afro brasileira na educação infantil
- Formação linguagens oral, escrita e literatura infantil
- Seminário regional da educação infantil
- Encontro centralizado das escolas particulares infantis sobre a organização da Educação Infantil;

1.2 Ler e escrever na Educação Infantil: direito da criança ou negação da infância

O debate que se estabeleceu em torno da temática sobre leitura, escrita e o trabalho com alfabetização na Educação Infantil, nas quatro últimas décadas, parece haver se centralizado na discussão sobre “alfabetizar ou não na pré-escola”. Ferreiro (1990), citada por Baptista (2013), faz uma problematização a respeito de uma pretensa idade adequada para iniciar-se o acesso à linguagem escrita. Para essa autora, instaura-se a ideia de que o início da aprendizagem depende de uma falsa determinação do adulto. Dessa forma, ignora-se o fato de a criança, mesmo sem a autorização expressa do adulto, ter iniciado sua trajetória em relação à apropriação da linguagem escrita muito antes de sua entrada na educação compulsória. Este debate, pela ênfase equivocada que deu à polêmica entre alfabetizar ou não na Educação Infantil, ajudou a difundir duas ideias antagônicas no meio educacional. De um lado, práticas que negavam à criança o direito de acesso à linguagem escrita como um bem culturalmente construído, por considerar que tais práticas implicariam em um cerceamento da infância. Por outro lado, práticas que desconsideravam as características específicas do sujeito da infância, levando-os à atividades de repetição, memorização e cópia a fim de que aprendessem a ler e escrever. Mais recentemente ainda, difundiu-se a ideia de que à pré-escola caberia letrar e ao Ensino Fundamental, alfabetizar.

Em decorrência deste contexto antagônico, que coloca a criança como coadjuvante do seu processo de desenvolvimento, Baptista (2010) afirma que os meios acadêmicos deixaram de investir esforços em pesquisas e produções que colocassem a criança na centralidade do processo escolar. Acrescentaríamos que a insistência na polarização do debate e a ausência de produção teórica desconsideraram escuta das demandas das crianças das diferentes faixas etárias que constituem a Educação Infantil, o que ela pode, precisa e quer aprender sobre a linguagem escrita.

Nos últimos anos porém, a temática da alfabetização e letramento na pré-escola vem ganhando novamente espaço nos encontros e publicações acadêmicas, não apenas sob a ótica das discussões que têm como pressupostos bases psicológicas, mas também baseando-se nos aportes teóricos da filosofia, antropologia e sociologia da infância. Baptista afirma:

Dentre os fatores que explicam a revitalização do debate, destacam-se uma busca mais efetiva pela concretização do preceito legal que estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, a antecipação do ensino fundamental concretizada com a entrada das crianças de seis anos de idade nesta etapa de ensino, a ampliação da escolarização obrigatória que passou a se efetivar, de acordo com a Emenda Constitucional 59/2009, a partir de quatro anos de vida e os sucessivos resultados negativos obtidos em indicadores educacionais que atestam o fracasso brasileiro na área da alfabetização da infância (BAPTISTA, 2013, p.10).

Assim, podemos afirmar que esse contexto educacional impõe à sociedade a ideia de que a Educação Infantil deve assumir um papel de destaque no ensino e aprendizagem da escrita. Além disso, considerando-se ultrapassado o debate em torno da possibilidade de realização do trabalho com a alfabetização na Educação Infantil, o que se propõe como desafio, atualmente, é o como assegurar práticas educativas relacionadas à linguagem escrita na perspectiva do direito da criança.

No próximo capítulo, aprofundaremos sobre essa discussão acerca do processo de aprendizagem da linguagem escrita pela criança pequena quando percorreremos o processo de construção da capacidade de representação por meio dos gestos, da fala até chegar à linguagem escrita como um sistema particular de símbolos e signos a partir dos estudos de Vigotski (1984, 2010). No momento vamos nos ater ao apontamento do papel da linguagem escrita como proposta curricular nas instituições de Educação Infantil, com foco nas UMEIs, já contemplada nos documentos oficiais que regem o trabalho pedagógico nesta etapa de ensino: as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (2009).

As discussões acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil precisam se fundamentar na noção de direito da criança, entendida como alguém que participa de uma sociedade centralizada na escrita, e do papel que a escola desempenha nessa sociedade como instituição responsável, entre outras coisas, pela alfabetização. Moratti (2000) afirma que no cruzamento dos anseios sociais e iniciativas do Estado, o ensino inicial da leitura

é resgatado como um problema estratégico a ser medido, indicando se a escola é eficaz ou não quanto ao cumprimento da sua promessa de alfabetizar. A pressão social pela alfabetização das crianças “o quanto antes” acarreta e justifica no meio escolar, práticas tradicionais, que são transpostas do Ensino Fundamental para a Educação Infantil mas que, contudo não correspondem às demandas reais das crianças de zero a seis anos. Além disso, tais práticas não contribuem adequada nem satisfatoriamente para o desenvolvimento da capacidade de representação da criança e tampouco para a aprendizagem das características do sistema notacional alfabético. Inicia-se assim, erroneamente, um movimento de escolarização que utiliza práticas de leitura e escrita por meio de atividades de treino motor e percepção visual e auditiva e por meio da utilização de métodos tradicionais de alfabetização. Tais estratégias de ensino presentes no cotidiano escolar tornam-se supervalorizadas pelas famílias e por alguns profissionais da educação que as legitimam como atividades pré-escolares que prometem acesso ao status de quem domina a linguagem escrita.

Moss (2011), identificou as concepções de alguns sistemas de ensino de países da União Europeia acerca da Educação Infantil, buscando compreender que relações se estabeleciam com a etapa educacional seguinte. Em alguns contextos, o autor mencionou a subordinação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, sendo que a primeira teria a função de preparar as crianças para a entrada na segunda etapa. Uma segunda tipologia seria dos sistemas cuja relação revela um impasse, uma negação recíproca de ambas as etapas educativas. Outra lógica identificada pelo autor inverte o modelo preparatório, adotando práticas específicas da Educação Infantil no Ensino Fundamental. E por fim, há aquelas nas quais se visualiza um lugar de encontro pedagógico. As práticas e concepções de ambos os níveis de ensino são integradas a partir do reconhecimento das suas diferentes histórias e concepções.

No que tange à questão da leitura e da escrita, os dois documentos, DCNEIs e Proposições Curriculares/RMBH abordam a necessidade de garantir acesso a diferentes linguagens tendo como eixos norteadores a brincadeira, as interações, a convivência e as experiências culturais. As DCNEIs abordam de forma mais generalizada a questão da leitura e da escrita, explicitando para o eixo curricular a importância de possibilitar às crianças “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2009, p. 25). Estabelecem também a necessidade de possibilitar à criança vivências num ambiente que estimule e propicie diferentes formas de expressão por meio do contato com diferentes gêneros. Destaca-se que as

formas de expressão estão inseridas num contexto amplo que engloba a expressão artística, verbal, musical, dramática e gestual. Além disso, é necessário criar um contexto de aprendizagem significativo para as crianças e adotar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico.

De acordo com esse documento, é preciso prever formas de garantir o desenvolvimento da criança, respeitando suas especificidades, sem que haja antecipação de conteúdos que serão oferecidos no Ensino Fundamental. O texto oficial prevê o trabalho com a linguagem escrita considerando as características próprias da criança desta faixa etária:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2009; p. 25)

Nota-se que a concepção pedagógica que marca a proposta das DCNEIs não contempla a ideia de alfabetizar as crianças ou de prepará-las para o Ensino Fundamental, nem a proposição que dissocia alfabetização de letramento. Ao contrário, propõe um ensino da linguagem escrita de maneira articulada com as características e demandas das crianças da Educação Infantil. No próximo capítulo, aprofundaremos a concepção de linguagem, com ênfase na modalidade escrita, e no processo de construção da capacidade de representação até a apreensão do sistema alfabético de escrita pela criança.

CAPÍTULO 2: LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, faremos uma discussão a respeito da linguagem escrita, ou seja, de como inicia-se seu processo de apropriação pelas crianças da Educação Infantil e o papel que ela, a linguagem, desempenha na constituição da identidade sociocultural do ser humano. Por meio dos estudos de Vigotski (1984, 2010), discutiremos a gênese do processo de representação e de apropriação da linguagem escrita, considerando a lógica peculiar de compreensão da realidade, pelas crianças, marcada fortemente pela brincadeira, em especial pelos jogos simbólicos e pelas interações que as crianças estabelecem entre si, entre elas e sujeitos mais experientes e delas com os objetos do mundo.

Num segundo momento, discutiremos a leitura e a escrita como práticas culturais, considerando a definição de alfabetização e letramento defendida por Soares (1998) e a abordagem de Ferreiro (1985) segundo a qual a alfabetização abrange um conceito mais amplo, incluindo o que vem sendo identificado como letramento.

Iniciaremos o capítulo com uma concisa apresentação sobre o significado de linguagem apresentado por Bakhtin (1979, 1997) situando a concepção de linguagem em que se ampara este estudo. Em síntese, este capítulo abordará alguns conceitos que serão fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa e servirá de base para as discussões e as reflexões que serão propostas no capítulo 4, no qual os dados da pesquisa serão apresentados e analisados.

2.1 Linguagem e cultura: como a criança aprende a ler e escrever

A linguagem tem papel fundamental no processo de constituição do ser humano como sujeito individual e como participante de um grupo social. Por meio da linguagem, os modos de viver, de pensar e agir das pessoas transformam-se em cultura. A linguagem verbal, ou seja, as linguagens oral e escrita, constitui-se num contexto de práticas efetivas de uso e os sentidos vão sendo criados e recriados no momento da comunicação. Bakhtin (1979, 1997) discute a linguagem na perspectiva da enunciação. Tal preceito nos leva a compreender que os sentidos da linguagem são criados por meio da interação social, sendo que é, neste contexto, que ela se materializa. Portanto, quando os indivíduos dialogam e interagem verbalmente, eles constituem-se como sujeitos. Brait (1997) ao discutir a concepção de linguagem, a partir do

conceito de dialogismo de Bakhtin, afirma que trata-se de uma “concepção enquanto fenômeno heterogêneo, polifônico; linguagem concebida como signo e não sinal”. A autora afirma ainda que, de acordo com Bakhtin, “um sinal é estável, sempre idêntico a si mesmo, enquanto que um signo é dialético e vivo; portanto, variável e flexível (BRAIT, 1997: p. 287)”. Partindo do conceito da linguagem como signo em interação e como elemento estruturante dos grupos sociais, consideramos que a apropriação da linguagem é um elemento fundamental para que as pessoas possam participar ativamente do mundo que as cerca, produzindo cultura.

Numa sociedade letrada, a escrita assume função crucial, porque, além de documentar, ela registra as tradições de um povo e “é uma instância instauradora de diálogos, nas várias dimensões espaciais e temporais” (BRAIT, 1997: p. 288). A linguagem escrita vista a partir deste contexto é uma prática social e uma atividade constitutiva de sujeitos capazes de compreender o mundo e nele atuar. Sendo assim, o acesso à escrita constitui-se como um direito de todos, uma vez que já nascemos imersos no mundo letrado.

Vigotski (1984, 2010) afirma que a linguagem escrita é um sistema particular de símbolos e signos e o seu domínio requer o desenvolvimento de funções comportamentais complexas. Para que a criança seja capaz de apropriar-se da linguagem escrita, ela precisa desenvolver a capacidade de representação. Tal processo desenvolve-se de maneira descontínua mediado pelos adultos ou outros sujeitos mais experientes que vão dando sentido aos gestos para os bebês desde o seu nascimento. E, posteriormente, nas interações com os pares e com sujeitos mais experientes, por meio da fala e do jogo simbólico.

Segundo Vigotski (1984, 2010: p. 10), “o reconhecimento de que os signos verbais têm significado constitui a maior descoberta da vida das crianças”. Ele atribui à atividade simbólica uma função organizadora que produz novas formas de comportamento. O pensamento verbal inicia-se por volta dos dezoito meses de vida, quando as “linhas” do desenvolvimento da atividade prática e da fala, que possuem origens independentes, convergem-se. As crianças inicialmente agem em conjunto com a fala para conseguir atingir seus objetivos e à medida que vão desenvolvendo, essa fala evolui da descrição e análise para o planejamento da ação até chegar a se confundir com a ação propriamente dita. Assim que a fala, e conseqüentemente o uso dos signos, são incorporados à ação, a criança passa a produzir uma nova relação com o ambiente e começa a regular o seu comportamento. Assim, fala, pensamento e ação progridem de forma mútua. Os experimentos de Vigotski demonstraram dois fatos importantes com relação à integração entre fala e atividade

As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão (...), às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido o seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (Vigotski, 2010: p.13)

A fala que inicialmente seguia a ação, desloca-se para o início da atividade, mostrando que, a partir deste momento a criança usa a linguagem com a função planejadora, representativa. “Uma visão de futuro é agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato” (Vigotski, 1984, 2010: p. 17).

Com relação ao desenvolvimento da capacidade de representação, Vigotski (1984, 2010: p. 128) afirma ainda que “o gesto é o signo inicial que contém a futura escrita da criança”. Isso significa que, na gênese da capacidade de representar, os signos escritos representam os gestos que foram fixados. Para explicar essa gênese, o autor estabelece uma relação entre as características da escrita pictórica e dos gestos, e conclui que, mesmo quando separados e independentes, a escrita pictórica demonstra derivar da linguagem gestual. Essa relação também foi observada por Vigotski ao analisar o desenho das crianças. O pesquisador constatou que elas rabiscavam dramatizando e mostrando, por meio dos gestos, o que deveriam mostrar nos registros impressos. Os traços representavam, assim, caracteres secundários do que as crianças pretendiam registrar. Diante dessas constatações, conclui-se que as crianças preocupam-se em desenhar as impressões que têm do objeto, ou o que o objeto representa para elas. Por meio deste estudo realizado com crianças de cinco anos, Vigotski pôde comprovar a estreita relação existente entre os gestos e a representação gráfica que se efetiva pelo desenho.

O pesquisador demonstrou que processo semelhante de desenvolvimento da capacidade de representação expressa pelo ato de desenhar, se manifestava por meio dos jogos simbólicos. Quando brincam, as crianças dramatizam dando significados aos objetos. Estes servem de instrumento de representação direta. Assim como no desenho, é na base dos gestos indicativos que os objetos utilizados nas brincadeiras de faz de conta, gradualmente adquirem significados, transformando-se em signos independentes (Vigotski, 2010).

Vigotski (2010: p. 131) afirma que, num determinado momento, “os objetos assumem a função de substituição”. Se num momento inicial, para a criança pequena, os objetos cumprem essa função de substituição somente se eles permitirem que os gestos posam lhes

conferir tais significados, mais tarde, as crianças mais velhas descobrem que "os objetos não só podem indicar as coisas que eles estão representando como podem, também, substituí-las" (Vigotski, 2010: p. 145). A partir desta descoberta, independentemente do gesto da criança, o objeto adquire significado próprio. Dessa forma, um lápis pode se tornar um menino, uma borracha em sua mesa. Segundo Vigotski, essa capacidade de representação, na qual um objeto adquire uma função de signo representa um "simbolismo de segunda ordem", condição fundamental para que a criança venha futuramente a representar os sons da fala por meio de signos gráficos. Dessa forma, a linguagem é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais são signos das relações e entidades reais

A apropriação da linguagem escrita, segundo Vigotski (1984, 2010), constitui um dos processos mais importantes do desenvolvimento humano e acontece quando a criança descobre que pode desenhar além das coisas, também as palavras, ou seja, a fala. A brincadeira de faz de conta, o desenho e a escrita são momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita. Ainda de acordo com esse teórico, a aquisição de um sistema linguístico dá forma ao pensamento e reorganiza as funções psicológicas da criança, sua atenção, memória e imaginação, de modo que ela passa a atuar e interagir socialmente por meio desse sistema .

Podemos concluir que a linguagem escrita ocupa um lugar de fundamental importância na construção do pensamento infantil. As crianças precisam experimentar oportunidades de desenvolvimento das capacidades de representação, por meio das brincadeiras, dos jogos simbólicos, dos desenhos e das narrativas literárias. Assim elas vão adquirindo repertório necessário para se apropriar do sistema de representação linguística, utilizando os signos para participar ativamente da vida social e cultural, uma vez que é este o lugar onde as demandas de interação por meio da linguagem se efetivam. No próximo tópico apresentaremos a discussão mais específica sobre a aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, os termos alfabetização e letramento.

2.2 Alfabetização e letramento: a leitura e a escrita como práticas culturais

Partimos do princípio de que a aprendizagem da linguagem escrita pela criança faz parte de um processo geral de constituição da linguagem e se dá como um trabalho contínuo de elaboração cognitiva por meio da inserção no mundo da escrita. Assim acreditamos que no

processo de aprendizagem, as duas modalidades de linguagem verbal – oral e escrita - dialogam continuamente na perspectiva do letramento. Goulart (2006: p. 451) afirma que “ o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança está relacionado a aprender a transitar pelas duas modalidades da linguagem, ajustando-as às situações de uso socialmente relevantes”.

Muitos estudos vêm investigando as atividades de ler e escrever. Tais pesquisas têm-nos levado a problematizar as práticas de ensino da linguagem na escola e a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, no intuito de projetar um processo crítico de aprendizagem da leitura e da escrita que vá além da codificação e decodificação de símbolos linguísticos. Nessa perspectiva, apresentaremos agora como se organizam as pesquisas que tratam dos termos alfabetização e letramento.

Segundo Soares (1998), a alfabetização e o letramento são processos distintos, de naturezas diferentes, mas são também interdependentes e indissociáveis, tanto na perspectiva teórica quanto na prática. Daí surge o conceito de alfabetizar letrando, o que remete à ideia de que alfabetizar-se requer apropriar-se do sistema de escrita o que, por conseguinte, exige que o sujeito alfabetizado seja aquele capaz de fazer uso efetivo desse sistema, nas práticas sociais. De acordo com Soares (1998), alfabetização, em seu sentido mais restrito significa a aquisição da tecnologia da escrita que envolve os processos de codificação na escrita e decodificação, na leitura. O letramento envolve o uso, as práticas sociais de leitura e escrita. Soares (1998) também afirma que é na década de 80, que se dá a "invenção" do termo letramento no Brasil, como “resultado de uma necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escritas mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Soares (2004: p.08), Kleiman (1995) cita o modelo de conceito autônomo de letramento concebido por Street (1984), enfatizando que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder de uma sociedade.

Verifica-se atualmente, nos meios acadêmicos, uma progressiva extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento, ou seja, do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. Alguns autores escrevem nessa perspectiva, apesar de ainda manterem as especificidades dos dois conceitos. Tfouny (2010) quando reflete sobre o significado do letramento, sugere que não pode haver a redução do seu significado ao de alfabetização e ao ensino formal. Para ela, letramento é um processo mais amplo e que deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. O letramento também

é compreendido como um fenômeno mais amplo por Kleiman (1995: p.19). Segundo ela, “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Soares, no texto “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas” (2004) declara que na produção acadêmica brasileira, alfabetização e letramento estão quase sempre associados. A autora cita que Tfouny (1988), em uma das primeiras obras a mencionar o termo letramento, aproxima-o do termo alfabetização. Em 1999, esta autora retoma o conceito de letramento reafirmando a diferenciação entre os dois termos. Rojo (1998) também organizou uma coleção em que está presente a proposta de diferenciação entre os dois termos. Kleiman (1995) organizou uma coletânea contrapondo os termos alfabetização e letramento, alternando-os ao longo do texto. Ainda no mencionado texto, Soares (1998.p. 22) conclui que no Brasil, o termo letramento é concebido de maneira diferentes dos outros países. Segundo a autora, na França e nos Estados Unidos, “a discussão do letramento – *illettrisme, literacy e illiteracy* – se fez e se faz de forma independente à discussão da alfabetização”. No Brasil, costuma-se tratar o letramento de forma vinculada à alfabetização. Apesar das produções acadêmicas afirmarem, em sua grande maioria, que ambos são processos diferentes, acaba por haver uma junção quando se discutem estes conceitos.

Outra questão discutida por Soares (1998) com relação aos termos alfabetização e letramento é que da década de 70 para a década de 80, houve um deslocamento das teorias de aprendizagem behavioristas para a psicogenética ou cognitivista de Piaget (1896, 1980). Esse deslocamento se deu a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), e afetou diretamente a discussão sobre os processos de alfabetização e letramento. A pesquisa realizada por Ferreiro, que estudou e trabalhou com Piaget, concentra o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita e leva à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento - daí a palavra construtivismo. A principal implicação dessa conclusão para a prática escolar é transferir o foco da escola - e da alfabetização em particular - do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno. O princípio de que o processo de conhecimento por parte da criança deve ser gradual corresponde aos mecanismos deduzidos por Piaget, segundo os quais cada salto cognitivo depende de uma assimilação e de uma reacomodação dos esquemas internos. É por utilizar esses esquemas internos, e não simplesmente repetir o que ouvem, que as crianças interpretam o ensino

recebido. Assim, Ferreiro e Teberosky desvendaram os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever levando os educadores a reverem os métodos de ensino até então utilizados como ferramenta para o ensino da linguagem escrita. A partir da década de 90, houve novo deslocamento para a teoria sociocultural. Da teoria cognitivista de Piaget para a sociocultural de Vigotski (1983), o meio social e cultural passaram a ocupar um lugar fundamental na aprendizagem. Alterou-se a concepção do processo de construção da representação da linguagem escrita, que deixa de ser dependente de estímulos externos e passa a conceber o sujeito como um ser ativo que age sobre o objeto e estabelece relações com o meio social produzindo cultura. E ainda, que as apropriações são fruto das interações que os sujeitos estabelecem com o meio e com outros membros da cultura.

Na avaliação de Soares (1998), da mudança do behaviorismo para a psicogenética houve uma quebra de paradigma o que teria resultado numa certa perda da especificidade na aprendizagem da linguagem escrita. De acordo com a autora, “o que parece ter acontecido ao longo das duas últimas décadas é que, em lugar de se fugir a essa 'excessiva especificidade', apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização” (Soares, 2004: p. 9). De acordo com as análises da pesquisadora, a mudança no cenário da psicologia da aprendizagem afetou as práticas de ensino nas escolas. Os antigos métodos artificiais de alfabetização foram abandonados e o novo desafio passou a ser o de traduzir, para a cultura escolar já estabelecida, práticas efetivas que oportunizassem o desenvolvimento da linguagem escrita junto às crianças, de acordo com suas demandas reais de uso. Sem negar a contribuição dessa nova maneira de compreender como a criança constrói o processo de representação até chegar a apreender a linguagem escrita de fato, Soares (2004: p. 9) reconhece “que ela conduziu alguns equívocos e falsas inferências, que podem explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização”. Ela também conclui que “privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica” e ainda que “tinha-se anteriormente um método e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método”. Os adeptos da teoria construtivista aplicada ao ensino da linguagem escrita acreditaram erroneamente que bastava o convívio intenso com materiais escritos em um “ambiente alfabetizador” para que a criança se alfabetizasse. Ainda de acordo com Soares, o conceito de alfabetização foi absorvido pelo de letramento que acabou prevalecendo nas práticas escolares.

Como resultado dessas críticas, a pesquisadora passou a se dedicar mais intensamente à prática pedagógica, como consultora de uma rede pública de ensino. Nessa experiência, Soares tem destacado a importância do trabalho linguístico a ser realizado na Educação Infantil, com ênfase na questão da consciência fonológica¹³.

A esse respeito, Goulart (2006: p.2) afirma que muitos estudos sobre a especificidade do ensino da linguagem escrita foram criticados por terem “esquecido” o sujeito falante. E a consciência fonológica tem sido examinada e medida, antes e durante o percurso do processo de alfabetização, o que tem levado alguns autores a destacá-la como fator necessário para a aprendizagem da escrita, elevando-a próxima ao posto de “método” de ensino da linguagem escrita. Entretanto, Goulart chama atenção para o aspecto social e lexical envolvidos no processo de apropriação da língua escrita. Para essa pesquisadora, as linguagens sociais apresentam esferas de conhecimento com sintaxes e repertórios lexicais que as caracterizam, associadas a gêneros do discurso que vão se elaborando para dar conta das necessidades humanas nas situações sociais. Para Goulart (2006. p. 3) “ensinar, pois, a linguagem escrita sem considerar tais aspectos é perder suas características vitais, sem as quais a linguagem perde seu vigor político, sua abertura a múltiplos sentidos, sua atmosfera de campo aberto à entrada e saída de sujeitos, espaço de liberdade e de construção que é”.

Como vimos acima, os estudos da psicogênese da linguagem escrita, coordenado por Ferreiro (1985), trabalham com a ideia de que a criança constrói o seu conhecimento sobre a linguagem escrita por meio de práticas reais de uso. Nessa perspectiva, poder-se-ia identificar essa concepção com aquela vinculada ao letramento. No entanto, segundo Britto (2003) a pesquisadora tem insistido no termo alfabetização para designar o processo como um todo e não apenas os aspectos relacionados à aprendizagem do código.

Poderíamos afirmar que nessa perspectiva teórica o conceito de sujeito alfabetizado é um conceito bastante amplo e que abrange o que vem sendo identificado como letramento nos meios acadêmicos: usos sociais da leitura e da escrita. Assim, Ferreiro (1985) rejeita a coexistência dos dois termos com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa.

¹³ A experiência da pesquisadora como consultora e a ênfase que a proposta de consultoria dá aos processos linguísticos como orientação para o trabalho pedagógico na Educação Infantil pode ser comprovada nas entrevistas e reportagens, tais como: <https://www.youtube.com/watch?v=mAOXxBRaMSY>; <https://www.tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid>; https://www.youtube.com/watch?v=wlznCg-_Ad0 e www.plataformadoletramento.org.br

A teoria da Psicogênese tomou como base teórica a psicogenética desenvolvida por Piaget. A psicologia, durante algum tempo, foi a ciência que mais se dedicou a compreender quem era e como se desenvolvia o sujeito típico da infância. Foi a partir dos estudos de Piaget, com a psicogenética cognitivista, que revolucionou-se o entendimento de como a criança desenvolve-se, focando o processo de desenvolvimento e analisando as interações que a criança estabelecia com o mundo físico. No entanto, Baptista (2010) considera que Piaget, “ao atribuir demasiada centralidade à análise da interação da criança com o mundo físico, contribuiu para a compreensão da infância como um universo isolado do universo adulto, como se adultos e crianças não compartilhassem práticas culturais comuns”.

Vigotski (1984, 2010) também considerou o sujeito ativo no processo de aprendizagem, e ainda destacou o papel fundamental das interações sociais e dos instrumentos de cultura que influenciam e determinam o comportamento. Na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento é resultado de aprendizagens que ocorrem a partir das interações que o sujeito experimenta com os adultos, os pares e os elementos da cultura, sendo os signos um destes elementos. A capacidade que os seres humanos possuem de simbolizar resulta de um processo contínuo de regulação das funções mentais naturais que se convertem em funções culturais mediadas pelos signos (Vigotski, 2010). A aquisição da escrita possui uma relevância na estruturação em termos mentais e cognitivos para o indivíduo que passa a dominá-la, atuando na organização do comportamento dos indivíduos.

Até os anos 70, a língua escrita era concebida como um sistema de transcrição da fala. Aprender a ler e escrever resumia-se em uma tradução das habilidades observáveis e mensuráveis. Para que a criança fosse alfabetizada, antes de ingressar no Ensino Fundamental ela deveria amadurecer através de atividades e treinos motores e de percepção visual e auditiva. O ensino pré escolar seria então vislumbrado sobre esta prerrogativa. Baptista afirma que:

O ensino pré-escolar se configurava como um momento de preparação para a alfabetização, encarregando-se de treinar habilidades consideradas pré-requisitos básicos para a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita que ocorria em um momento posterior. (Baptista, 2010, p. 3)

O processo de alfabetização, nesse contexto, resumia-se em codificar os sons das letras, no caso da escrita e de decodificar letras em sons, no caso da leitura, partindo de um

conteúdo mais fácil até o mais complexo, tomando-se como parâmetro para tal definição o ponto de vista do adulto. Nessa perspectiva, Ferreiro (1990), citada por Baptista (2010: p. 3) constata que “a polêmica sobre a idade adequada para o acesso à língua escrita se baseava em um falso pressuposto de que este acesso dependeria da autorização e da decisão dos adultos”. A partir dos anos 80, com o advento da teoria cognitivista de Piaget e os estudos da psicogênese por Ferreiro e Teberoski (1985) aprender a ler e escrever passa a ser concebido como atividades complexas que exigem processos mentais e cognitivos. A criança assume o lugar de sujeito ativo que pensa, elabora hipóteses e busca construir significados a partir das interações que estabelece com o objeto.

2.3 A leitura e a escrita na Educação Infantil: o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A partir das determinações da Constituição Federal de 1988 e das proposições contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram criados outros documentos que orientam atualmente o atendimento à infância. Dentre eles estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e as Diretrizes Operacionais; a Lei 10.172/01, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). As primeiras DCNEI foram instituídas em 1999 pelo parecer CNE/CEB nº 22/98 e pela Resolução CNE/CEB nº 01/99). Dez anos depois, essas Diretrizes foram revistas com o propósito de orientar instituições de Educação Infantil a elaborarem e aperfeiçoarem suas propostas pedagógicas.

Com a incorporação da Educação Infantil ao sistema educacional coloca-se o desafio de construir uma Educação Infantil que não seja tomada por uma cultura escolar semelhante à do Ensino Fundamental e nem assistencialista. Nesse sentido, Craidy afirma que

A experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação. Por tais razões as instituições de educação infantil são hoje indispensáveis à sociedade (...) Penso que as

creches e pré-escolas vão, ainda por muito tempo, constituir um importante espaço de “descoberta do mundo” para um sem-número de crianças. (CRAIDY, 2001, p. 21).

O debate nacional sobre o caráter educativo das instituições de Educação Infantil e a importância da construção de uma proposta pedagógica que respeite as crianças como sujeitos de direitos e considere as especificidades dessa faixa etária ganharam maior força, principalmente, no período de discussão e elaboração da LDB. Segundo o documento Política de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de Zero a Seis anos à Educação (MEC, 2006), foi nesse contexto que, de acordo com os estudos de Terra (2008: p. 89) a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) buscou conhecer as propostas pedagógicas que compunham os cenários das instituições de Educação Infantil pelo país, bem como investigar os pressupostos em que se fundamentavam as mesmas. Esse estudo trouxe à tona, a debilidade e ineficiência de grande parte das propostas pedagógicas, e por outro lado evidenciou a multiplicidade e a heterogeneidade de propostas pedagógicas e de práticas nas diversas instituições de Educação Infantil. A diversidade de propostas e práticas mostravam-se relacionadas ainda à faixa etária da criança, sendo que o atendimento de 0 a 3 demonstrava uma tendência ao cuidado e à assistência, e o atendimento de 4 a 6 a de enfatizar a preparação para a escolarização formal no Ensino Fundamental. Outro fator que definia algumas propostas era o público que determinada instituição recebia. Para as crianças das camadas populares, reservava-se uma educação compensatória, e para as crianças das camadas sociais mais favorecidas, uma educação que focava o bom desempenho no ensino Fundamental. Com relação a esta fragmentação da Educação Infantil, o documento das DCNEIs, ao referir-se à proposta curricular para creches e pré-escola não rompe com a ideia de Educação Infantil como um todo e envolve numa mesma base teórica o que seria uma proposta curricular para todas as crianças de 0 a 6 anos: “as creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências”. (BRASIL, 2009: p.27).

As constatações a respeito das múltiplas propostas e práticas pedagógicas encontradas em diversos estados e municípios brasileiros apontaram um grande desafio: como respeitar ao mesmo tempo a diversidade e as diferenças sócio-culturais tão presentes no Brasil e os direitos inerentes a todas as crianças brasileiras a um atendimento de qualidade independente da faixa etária e da classe social?

Quando se aborda o currículo para Educação Infantil, um dos principais receios é que o currículo estabeleça uma sequência de conteúdos escolares fragmentados, que não permita que a criança vivencie o período da infância tendo garantido os seus direitos o reconhecimento das suas experiências, saberes e demandas. Acerca desse aspecto, as DCNEIs consideraram no art. 3º que o currículo na Educação Infantil:

É concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009: p. 1)

Na tentativa de garantir certa unidade a essas propostas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) buscou tanto estabelecer parâmetros e princípios na perspectiva da construção da identidade desse atendimento, reafirmando a integração de cuidados e educação no mesmo, como garantir a articulação dessa etapa da educação básica com os anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da definição das Diretrizes Operacionais da Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As Diretrizes Operacionais (Parecer 04/2000) do CNE redigem os aspectos normativos da Educação Infantil a serem considerados pelos sistemas educacionais. Tal documento institui a importância de se regulamentar o atendimento tanto nas instituições públicas como nas instituições privadas; a integração entre o cuidar e o educar; e a urgência da construção de uma identidade educacional para esse atendimento.

De acordo com o Parecer, a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar são a base indispensável para orientar as práticas de educação e cuidado nas instituições de Educação Infantil e devem ser elaborados coletivamente, referendando-se nas DCNEI's e nas normas do sistema de ensino. Este documento, revisto e instituído pela Resolução N°. 1 do CNE/CEB, 1999, é um preceito legal que demonstra avanço no espaço que passa a ocupar as discussões sobre as especificidades da Educação Infantil. Além de exigirem a elaboração de propostas pedagógicas para as instituições deste segmento, estabelecem os princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar essas instituições na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação dessas propostas.

De acordo com Terra (2008), o documento aponta oito diretrizes que deverão ser observadas por todas as instituições na elaboração das propostas pedagógicas. As diretrizes se referem:

a) à reflexão sobre o cidadão que se quer formar, atentando-se para os fundamentos norteadores dessa formação, que deve se orientar pelos princípios éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao bem comum; pelos princípios Políticos dos Direitos e Deveres à Ordem Democrática; pelos princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais;

b) à necessidade de respeitar a diversidade sócio-cultural, bem como a identidade pessoal de cada criança, de suas famílias, dos profissionais e da própria instituição;

c) à importância de o trabalho pedagógico contemplar e estimular o desenvolvimento da totalidade da formação humana;

d) à articulação, nas atividades cotidianas, dos conhecimentos e aspectos da vida cidadã, em um contexto no qual educação e cuidado aconteçam de forma indissociável e prazerosa;

e) à relevância da gestão democrática nessas instituições para a garantia dos direitos das crianças e de suas famílias;

f) à exigência da participação na direção das instituições e na elaboração da proposta, de pelo menos um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores;

g) à avaliação nessa etapa da educação básica, com caráter processual e sem fins de promoção, em consonância com o art. 31 da- LDB;

h) à importância de as propostas pedagógicas dialogarem com as diretrizes apresentadas e as aperfeiçoarem.

Na análise dos fundamentos da DCNEI observa-se a perspectiva de uma identidade nacional comum para a Educação Infantil, regulamentado na construção da cidadania e na valorização da formação da totalidade humana. Formação essa que deve considerar, entre outros, aspectos da estética, da sensibilidade, da criatividade. Trata-se, portanto, de uma perspectiva de educação que não reduz o aspecto educativo à mera transmissão de conhecimentos. Não é uma perspectiva de escolarização da Educação Infantil, mas da construção de uma identidade educativa que dialogue tanto com os atores sociais que historicamente construíram esse atendimento quanto com as famílias objetivando a construção

de um atendimento para todas as crianças que tenha como eixo organizador as especificidades desse período da formação humana.

Com base no mesmo pressuposto das DCNEIs e pensando na formação de uma proposta curricular contínua, sem ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e que considerasse as especificidades do desenvolvimento infantil era e ainda é uma tarefa instigante. Pensando nessa empreitada, foi formada no ano de 2007, pela Secretaria Municipal de Educação, por meio da Gerência de Coordenação da Educação Infantil do município, a Rede de Formação da Educação Infantil, que contou com a participação de diversos profissionais da área¹⁴. Esses encontros se estenderam por um ano e culminaram na elaboração da versão preliminar das proposições curriculares para a Educação Infantil. O processo se estendeu nos anos seguintes e ainda continua em andamento a na releitura, estudo e revisão do que foi proposto, a fim de que se possa ter um instrumento para constante reflexão e que auxilie a prática pedagógica dos profissionais das instituições de Educação Infantil.

A respeito do nosso objeto de estudo, a questão da leitura e da escrita, tanto as DCNEIs quanto as Proposições Curriculares/RMBH abordam como pressuposto a necessidade de garantir acesso a diferentes linguagens articuladas à brincadeira, interação, convivência e às experiências diversificadas. De acordo com o texto das DCNEIs “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010: p. 25). Este pressuposto demonstra que os dois documentos possuem como base teórica os estudos que consideram as especificidades do sujeito da infância com suas características psicológicas e sociais, vislumbrando o processo de desenvolvimento da capacidade de representação da criança como um processo contínuo, de acordo com os estudos de Vigotski (1984, 2010).

As DCNEIs abordam essas habilidades de forma mais generalizada, explicitando para o eixo curricular a importância de possibilitar às crianças “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010: p. 25). Estabelecem também a necessidade de imersão da criança num ambiente que estimule e propicie diferentes formas de expressão por meio do contato com diferentes gêneros. Destaca-se que as formas de expressão estão inseridas num contexto amplo que engloba a expressão artística, verbal, musical, dramática e

¹⁴ De acordo com o texto das proposições, o encontro contou com a presença de mais de 2.300 profissionais. Disponível em www.pbh.gov.br

gestual. Além disso, é necessário criar um contexto de aprendizagem significativo para as crianças e procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico. Enfim, de acordo com as DCNEIs, é preciso prever formas de garantir o desenvolvimento da criança, respeitando suas especificidades, sem que haja antecipação de conteúdos que serão oferecidos no Ensino Fundamental. A educação da criança pequena tem como finalidade o desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando (e não assumindo ou substituindo) a ação da família, e da comunidade (Lei nº9.394/96, Art. 29). Para finalizar, a partir das diretrizes contidas no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e nas DCNEI's reafirmamos que o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural artístico, científico e tecnológico, de maneira sincrética. Tais práticas são efetivadas por meio de “relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades” (Parecer CNE/CEB nº 20/2009).

No que se refere às Proposições Curriculares para a Educação Infantil, que teve sua primeira versão divulgada no ano de 2009, e foi reeditada no ano de 2013, esta última versão foi dividida em três volumes, constando das seguintes temáticas:

- Volume 1: Fundamentos, concepções e diretrizes da Política Municipal de Educação Infantil;
- volume 2: Identificação, conceituação e articulação dos eixos estruturadores das Proposições Curriculares;
- Volume 3: Identificação, conceituação e articulação das linguagens das Proposições Curriculares.

No primeiro volume, o documento faz uma retrospectiva histórica do atendimento à primeira infância em Belo Horizonte e sinaliza as concepções de currículo nas quais a proposta é embasada. De acordo com o texto oficial, os pressupostos que sustentam as Proposições Curriculares colocam a criança como foco do processo educativo, valorizando a diversidade, a promoção da igualdade étnico-racial, inclusão da Criança com Deficiência e a interação com Famílias e Comunidade. Com relação ao saberes pedagógicos, no volume 1, a questão é colocada de maneira ampla, focando as interfaces atitudinais do docente no tratamento do que

será trabalhado com as crianças. No que concerne ao que será trabalhado, o documento faz as seguintes ponderações:

É essencial que as crianças tenham acesso a diferentes espaços e estímulos que lhes propiciem explorar, criar, manipular, ler, jogar, brincar, pensar, discutir, elaborar, construir, comparar, analisar, sistematizar. Portanto, os professores e educadores deverão planejar estratégias de organização e de intervenções que facilitem as aprendizagens das crianças e permitam, a eles, adultos, também sistematizar, avaliar e reorientar o seu fazer. (PCEI-PBH, 2013: p.102)

Ainda neste volume, com relação ao termo linguagem, afirma-se que “O documento compreende linguagem como o meio pelo qual os seres humanos se comunicam e se expressam no mundo e com o mundo num processo que os constituem como seres humanos e como indivíduos” (PCEI-PBH, 2013: p.111). Ressalta-se que não há hierarquia entre as linguagens, sendo que todas são igualmente importantes e que o brincar e a cultura-sociedade-natureza são eixos estruturadores em torno dos quais as linguagens se desenvolvem. A proposta estabelece, para o trabalho na Educação Infantil, sete linguagens, que representam as múltiplas linguagens que as crianças utilizam articuladamente: Linguagem Corporal, Linguagem Musical, Linguagem Oral, Linguagem Plástica Visual, Linguagem Digital, Linguagem Matemática e Linguagem Escrita.

Enquanto o volume 2 das Proposições se ocupa dos eixos estruturadores, sendo eles as interações, o brincar, a cultura e a natureza, a construção da moral e da autonomia e o papel do educador neste contexto, o termo “linguagens” só é retomado no volume 3.

Porém na reedição das Proposições no ano de 2013, este volume não encontra-se disponível. Verificamos o que se propõe em termos de linguagem escrita na edição publicada em 2009. Os conceitos de linguagem, linguagem escrita, alfabetização e letramento são embasados nas teorias de Bakhtin (1979), Soares (1998) e Ferreiro (1985), em concordância com as DCNEI (2009). Com relação ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, ressalta-se que atenderá ao seu propósito se a escrita for colocada num lugar de uso cotidiano, de modo a possibilitar o acesso tanto a sua dimensão estética e lúdica, quanto à informação e aos valores próprios de uma sociedade letrada. Reconhecendo que a criança está imersa antes mesmo de chegar à escola, afirma que não há momento para iniciar a alfabetização, e que “não há porque a escola atrasar ou cercear a aprendizagem da escrita” (PCEI-PBH, 2009: p. 149),

visto que “deve-se permitir que as crianças aprendam sobre a linguagem escrita na pré-escola”. O texto declara que não se deve permitir a entrada de práticas tradicionais comuns no ensino fundamental, as quais são impróprias e inadequadas de serem desenvolvidas junto às crianças deste ciclo. O texto argumenta ainda que algumas crianças provenientes de classes populares chegam com “baixo nível de letramento” (PCEI-PBH, 2009: p. 128) e que caberia à Educação Infantil assumir este processo com um trabalho sistemático e planejado com a linguagem escrita.

Complementando a ideia anterior, com relação à linguagem escrita, as PCEI(2009) ponderam que as instituições particulares de Educação Infantil assumem a tarefa de alfabetizar nesta etapa de ensino, e obtêm sucesso nessa jornada. Ademais, no final do capítulo são citadas algumas capacidades a serem trabalhadas com as crianças 0 a 6 anos de idade como eixo norteador do trabalho com a leitura e a escrita. As capacidades são apresentadas de maneira gradativa em complexidade e possuem a finalidade de ajudar a criança a compreender como a escrita é usada, suas funções sociais assim como as características do sistema de escrita alfabético.

Analisando as asserções acerca da linguagem escrita no documento das Proposições, percebemos que elas se aproximam do embasamento teórico expresso nas DCNEI (2009) e que há uma caracterização do que deverá permear a ação docente. A definição de capacidades dão ideia para as professoras acerca do que se trabalhar com as crianças. Todavia, as estratégias ainda devem ser exploradas no território da UMEI com as equipes de professores. Outro fator a se considerar é a maneira como o letramento é destacado independentemente da alfabetização, o que aparece como uma tendência comum nos debates sobre alfabetização e letramento na Educação Infantil.

2.4 O papel da Educação Infantil na formação do usuário da linguagem escrita

O debate a respeito do trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil sempre esteve presente no cenário educacional brasileiro. Esta discussão está relacionada a algumas concepções presentes na sociedade. Entre elas, podemos citar algumas:

- A aprendizagem da leitura e da escrita é algo que marca a vida escolar da criança de tal maneira que a sociedade legitima este saber como sendo algo inerente à cultura escolar;

- A história da escola é marcada pela história da alfabetização. Percebemos este fato ao analisar a trajetória das propostas de ensino da linguagem escrita, por meio dos métodos de alfabetização.;
- A sociedade espera que as crianças aprendam a ler e escrever de determinado modo, já concebido e legitimado pela cultura escolar. Espera-se também que todos os seres humanos sejam alfabetizados da mesma maneira e que este conhecimento seja construído de maneira linear e perceptível, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita é algo mensurável.

Este longo debate possui ainda outras características. Uma característica que marca o debate sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil é o fato de ele quase nunca contemplar o trabalho com crianças de 0 a 3 anos de idade. Historicamente a creche esteve ligada ao cuidado das crianças cujas mães precisavam trabalhar fora de casa. Só muito recentemente, as creches passaram a ser demandadas de forma mais ampla e assumindo um caráter mais claramente educativo. É, portanto, bastante recente a discussão acerca do projeto pedagógico adequado para os bebês e demais crianças pequenas.

Outra característica é que esse debate vem sendo tratado erroneamente por alguns segmentos que acreditam ser a função principal da pré-escola combater o analfabetismo escolar, dado que os índices de alfabetização mensurados por meio das avaliações sistêmicas demonstram que há ainda um fracasso escolar no que tange a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma terceira característica é a tendência atual de se acelerarem processos que antes se iniciavam no Ensino Fundamental e com crianças maiores de sete anos. Essa aceleração é resultado de duas diretrizes recentes da política educacional: a inclusão das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental e, a partir de 2016, a obrigatoriedade da matrícula das crianças com quatro anos de idade na Educação Infantil. Uma compreensão equivocada tem resultado numa noção de que estar no Ensino Fundamental ou na pré-escola obrigatória implica estar submetido a práticas pedagógicas que desconsideram as características da infância. Diante deste cenário, cabe-nos debater o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil. Qual seria então, o lugar da linguagem escrita no currículo da Educação Infantil?

Existem duas concepções predominantes quando o tema é leitura e escrita na Educação Infantil. Uma considera inadequado o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil

por considerar que haverá uma antecipação da escolarização, conduzindo para a Educação Infantil uma prática típica do Ensino Fundamental. A outra posição afirma que esse trabalho é importante como uma medida compensatória e preparatória para que a criança adquira os conhecimentos necessários para que obtenha bons resultados escolares. Ao analisarmos as duas concepções, percebemos que ambas desconsideram o fato da criança estar imersa numa sociedade pautada na cultura escrita e que ela é um ser social que produz cultura e nela se constitui.

O trabalho com a linguagem escrita precisa ser contemplado na proposta pedagógica a ser desenvolvida na Educação Infantil, uma vez que a compreendemos como “ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão e sua efetiva participação na sociedade contemporânea” (Baptista, 2010:p. 4). Contudo devemos considerar que o acesso ao mundo da escrita deve se dar como uma possibilidade de inserção cultural para a criança e não como negação do direito de viver plenamente a infância.

Diante deste novo contexto teórico, o ensino das crianças da Educação Infantil passa a ser concebido como algo que ocorre de maneira interdependente, desde o momento de nascimento da criança. Considerando a alfabetização como um processo que se insere nas dimensões: histórica, evolutiva, cognitiva, social e cultural, o ensino da linguagem escrita não poderia mais ser visto fora dos contextos sociais e culturais nos quais ocorre. Solé e Teberosky (2001), citadas por Baptista (2010: p. 8) afirmam que “ensinar a ler e escrever consiste em capacitar os sujeitos para usar de forma autônoma essas habilidade como ferramenta de construção de conhecimentos”.

Goulart (2006) afirma que o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil “deve desenvolver situações em que a linguagem seja fonte das interações e deve promover a reflexão sobre a própria linguagem”. Além disso, deve-se considerar a forma de pensamento e as especificidades da infância, relacionando a linguagem escrita com as demandas reais das crianças no mundo, por meio da imaginação e da brincadeira. É fundamentalmente, por meio da brincadeira, que as crianças representam e recriam suas impressões sobre o mundo agindo sobre os objetos.

Vigotski (2010) identifica a brincadeira como uma ferramenta importante que atua no que ele designou como Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁵, impulsionando a criança para

¹⁵ Distância entre a capacidade que a criança possui de solucionar de maneira independente os problemas e o que depende da orientação do outro mais experiente.

que atinja o seu potencial. Baptista (2010: p.6), ao explicar a importância da brincadeira na perspectiva vigotiskiana afirma que “ ao brincar, a criança experimenta uma ação que está um nível acima da sua idade cronológica, da sua conduta diária, extrapolando as suas possibilidades imediatas”. Assim, brincando as crianças se apropriam do que não está presente, se colocando adiante, apoderando-se de elementos observados nas distintas situações sociais, como a linguagem escrita.

Desde os primeiros contatos com a linguagem escrita as criança demonstram interesse em saber o seu funcionamento e o que ela representa. Quando elas se deparam com situações em que a leitura e a escrita são instrumentos de interação e socialização, percebem que ao compreenderem o seu funcionamento poderão fazer parte daquele mundo. Ao propiciar situações que estimulem a criança pequena a refletir sobre o papel que a escrita ocupa na sociedade, o professor está mediando a relação da criança com a linguagem, o que irá gerar um conhecimento a respeito daquele objeto. Soares (2009), citada por Baptista (2010: p.7) em consonância com os estudos de Vigotski, explica que “muito raramente os rabiscos, desenhos, jogos, brincadeiras de faz de conta são considerados atividades de alfabetização, apesar dessas atividades representarem a fase inicial da aprendizagem da língua escrita”. Muito antes de dominar a escrita convencional, as crianças podem e devem familiarizar-se com os usos e funções sociais da leitura e da escrita. Segundo Baptista (2010: p. 11), “a criança, mesmo sem ser ainda leitora e produtora de textos por ainda não dominar a tecnologia da escrita, pode ser uma usuária competente desse sistema e dominar capacidades e habilidades próprias de leitores proficientes”. Dentro dessa perspectiva, Ferreiro destaca:

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai encontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar...não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente (Ferreiro; Teberosky, 1985: p 29).

A partir dos estudos dialogados neste trabalho, defendemos que a discussão a respeito da adequação ou não do trabalho com a linguagem escrita é uma polêmica impertinente e que o desafio agora deve pautar-se na reflexão sobre quais são as práticas apropriadas para se trabalhar a leitura e a escrita na Educação Infantil, partindo do pressuposto de que as crianças são atores sociais e culturais, que possuem o direito de conhecer e usufruir da linguagem escrita

como meio da brincadeira, das interações, e em processo de socialização com o mundo que as cerca.

Neste estudo, concebemos a aprendizagem da linguagem verbal (oral e escrita) como uma constante construção de sentidos, que acontece de maneira descontínua. Este processo inicia-se quando a criança nasce e começa a construir a representação com a mediação do adulto e por meio da relação entre fala, desenho e jogo simbólico, até chegar a construir sentidos nos textos, dominando os processos grafofônicos de codificação e decodificação.

CAPÍTULO 3: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O objetivo desta pesquisa é identificar as concepções que as professoras das UMEIs de Belo Horizonte possuem a respeito do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, considerando a perspectiva da alfabetização e letramento. A escolha dessa categoria administrativa, rede pública, e dessa modalidade de atendimento, instituições de Educação Infantil que atendem crianças de zero a seis anos em espaços próprios¹⁶, se deu pelo fato de as UMEIs representarem hoje, as principais instituições de atendimento público às crianças de zero a cinco anos e seis meses, no município de Belo Horizonte. No ano de 2015, efetivaram-se quase trinta mil matrículas de crianças nessas instituições. Apesar de a rede particular de ensino ainda ser a responsável pela maioria do atendimento das crianças pequenas em Belo Horizonte, a criação das UMEIs, no início dos anos 2000, ampliou consideravelmente a Educação Infantil pública, originando um formato de atendimento que, pela diversidade de crianças que recebe em termos de faixa etária e origem socioeconômica, vem se tornando um espaço educativo de grande representatividade.

Essa ampliação do atendimento público na capital mineira coincidiu com a concretização do preceito estabelecido pela Constituição Federal de 1988, como já foi analisado no capítulo um, que confere ao município o dever de atuar prioritariamente na Educação Infantil. A política de ampliação de vagas públicas para a Educação Infantil em Belo Horizonte intensificou-se após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996) e das diversas leis ordinárias que a ela se seguiram. A história desse atendimento educacional no Brasil e, em específico, em Belo Horizonte, reforçam a ideia de que a pesquisa se realiza em uma área em processo de construção de identidade, principalmente no que diz respeito à concepção da qualidade na Educação Infantil e da valorização dos profissionais que ali atuam.

As escolhas metodológicas deste estudo tomaram como cerne a identificação das concepções das professoras, na perspectiva do trabalho com a linguagem escrita, com foco na alfabetização. Nesse sentido, a pesquisa de campo se constituiu por meio da aplicação de um questionário nas professoras que trabalham com as crianças de cinco anos de idade, nas UMEIs de três das nove regionais do município, sendo elas: Regional Leste, Oeste e Centro-Sul.

¹⁶Atualmente, as crianças de 0 a 5 anos, que frequentam estabelecimentos educativos no município de Belo Horizonte, são atendidas nas seguintes instituições: escolas particulares, UMEIs, EMEIs, instituições de Educação Infantil conveniadas com a PBH e turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental.

Escolhemos essas regionais pela semelhança histórica na constituição dos bairros que as compõem, além das características populacionais e socioeconômicas. Ademais, as UMEIs que localizam-se nessas áreas, por serem mais centrais, recebem famílias e profissionais de diversos locais do município. Estes dados serão mais detalhados no próximo tópico. A escolha dessa faixa etária se explica por ser a fase em que o debate em torno da alfabetização se torna mais tenso, tanto em decorrência da cobrança das famílias e da comparação do trabalho feito em instituições pré escolares particulares, quanto pela transição da crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Considerando os objetivos deste estudo, optamos por uma pesquisa com enfoque metodológico quantitativo, do tipo Survey, uma vez que essa escolha permitiu coletar os dados, para posterior análise quantitativa e qualitativa, por meio do cruzamento dos dados coletados e tomando-se como base o aporte teórico analisado no capítulo dois.

Segundo Babbie (1999), um Survey pode ter três finalidades: a descrição, quando se objetiva descobrir a “distribuição de certos traços e atributos” da população estudada; a explicação, que objetiva explicar a distribuição observada e, neste caso, o pesquisador preocupa-se com o porquê da distribuição existente; e a exploração, que objetiva funcionar como um mecanismo exploratório, aplicado a uma situação de investigação inicial de algum tema, buscando não deixar que elementos críticos deixem de ser identificados. Nessa última finalidade, a pesquisa apresenta novas possibilidades que podem, posteriormente, ser trabalhadas num Survey mais controlado. Essa pesquisa localiza-se no Survey descritivo e exploratório, pelo fato de ter como finalidade a descrição das concepções dos professores a respeito da alfabetização na Educação Infantil e a análise de tais concepções.

3.1 Escolha teórico-metodológica: Abordagem quantitativa – método Survey

Como ressaltado acima, a escolha pelo enfoque quantitativo se deu pelo fato de essa abordagem proporcionar a coleta dos dados necessários para a composição de um perfil referente às concepções presentes entre as professoras da Educação Infantil do município de Belo Horizonte sobre o trabalho com alfabetização e letramento nesta etapa da Educação Básica.

Tanur *apud* Pinsonneault & Kraemer (1993), afirmam que a pesquisa tipo Survey pode ser descrita como a obtenção de dados, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicando como representante uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, sendo normalmente um questionário ou entrevista estruturada. Neste estudo, o grupo de investigados foram as professoras que trabalham com as crianças de cinco anos de idade nas UMEIs do município de Belo Horizonte. Como destacamos acima, a escolha da faixa etária justifica-se pelo fato de que, nessa idade, intensifica-se, na sociedade, o debate em torno da alfabetização, tanto em decorrência da comparação do trabalho feito em instituições pré-escolares particulares, quanto pela transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A população-alvo desta pesquisa, ou seja, os representantes do grupo de pessoas, foram as professoras que atuam em classes de crianças de cinco anos de idade, nas UMEIs das regionais Leste, Centro-Sul e Oeste. De acordo com Costa Neto (1977: p. 43) “nem sempre é possível se ter acesso a toda a população objeto de estudo, sendo assim é preciso dar segmento a pesquisa utilizando-se a parte da população que é acessível na ocasião da pesquisa”. Como não seria possível alcançarmos todas as regionais por motivos que vão desde o tempo disponível para a pesquisa até a dificuldade de acessar todas as instituições, optamos por realizar a investigação em três regionais.

A escolha dessas regionais se deu pela facilidade de acesso às respondentes, proporcionada pelo empenho das profissionais que ali atuam como gestoras públicas que se dispuseram prontamente a auxiliar na aplicação do questionário. Além disso, as características das UMEIs variam não em função da regional, mas, muito mais em função do bairro e da comunidade atendida. Tanto as características relativas ao espaço físico, materialidade e formato de atendimento, quanto as características socioeconômicas e culturais que caracterizam o público atendido pelas UMEIs se manifestam independentemente da regional na qual está localizada. Em todas as nove regionais da cidade há UMEIs que recebem uma diversidade de famílias, por estarem localizadas em bairros de classe média e alta, e algumas delas, próximas a aglomerados, vilas e favelas.

Consideramos as respondentes adequadas quanto à unidade de análise por serem estas as agentes responsáveis pelo trabalho pedagógico sistematizado em relação aos diversos campos de experiência e às diversas áreas do conhecimento, inclusive em relação à linguagem escrita.

Considerando que os Surveys são utilizados para, por meio da população-alvo, estudar a população como um todo, a definição quanto a amostragem adquire considerável importância para a coleta de dados (Babbie, 1999 e Bryman, 1989). Fink (1995d) afirma que a melhor amostra é a representativa da população ou um modelo dela. Contudo, o autor alerta que nenhuma amostra é perfeita. Babbie (1999), afirma que a amostra não probabilística pode ser utilizada em “situações em que a amostragem probabilística seria dispendiosa demais e/ou quando a representatividade exata não é necessária”. O autor também afirma que os principais métodos deste tipo de amostragem são: amostragem intencional por julgamento e amostragem por cotas e confiança em sujeitos disponíveis. A amostra deste estudo configura-se como não probabilística (Henry apud Bickman & Rog, 1997). Tal classificação se deu pelo fato de não sabermos o número exato de professoras que atuam com crianças de 5 anos de idade em todo o município, dado que este número varia em decorrência da instabilidade na ocupação dos cargos pelas professoras nas instituições: as professoras trocam de turmas, de UMEI, turno de trabalho, exoneram-se e outras são nomeadas durante todo o ano. Para compor a amostra, foram selecionadas três regionais - Leste, Oeste e Centro-Sul, como já foi mencionado. Atuam, nas UMEIs dessas três regionais, como professoras referências das classes de crianças de cinco anos de idade 69 professoras.

Como vimos acima, tanto nas três que integram o *corpus* da pesquisa quanto nas demais regionais da cidade, observam-se variações entre aspectos que caracterizam as UMEIs. Assim, aspectos como constituição histórica dos bairros, localização geográfica das UMEIs nas respectivas comunidades, perfil socioeconômico dos moradores dos bairros e vilas, perfil socioeconômico das famílias atendidas variam conforme os diferentes bairros localizados nas diferentes regionais.

Sabemos que, mesmo nas regionais em que o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH¹⁷ - é mais alto, como é o caso das três regionais que integram o corpus desta pesquisa, não significa que as UMEIs atendam às crianças filhas das famílias com maior poder aquisitivo. Por estarem estabelecidas em áreas mais centrais, de fácil acesso e maior mobilidade urbana, muitas UMEIs atendem crianças de outras localidades do município cujos pais trabalham nos bairros dessas regionais. Tais regiões concentram a maioria da oferta de empregos, serviços e comércio

¹⁷ O Índice de Desenvolvimento Humano - IDH - varia de zero a um, considerando indicadores de longevidade (saúde), renda e educação. Quanto mais próximo de zero, pior é o desenvolvimento humano do município. Quanto mais próximo de um, mais alto é o desenvolvimento do município ou região.

o que reforça a tese de que os filhos desses trabalhadores são atendidos nas instituições educacionais próximas ao seu local de trabalho.

Além disso, apesar de contarem com os maiores IDHs da cidade, essas regionais contam também com o maior número de vilas e favelas. E, por fim, nas regionais com menor IDH, existem bairros cujos moradores pertencem a setores médios da sociedade belorizontina. Em suma, nas regionais cujos moradores possuem maior poder aquisitivo, há comunidades pobres que são atendidas pelas UMEIs, como também há uma população itinerante que se beneficia dos serviços educacionais por trabalharem nessas localidades. Nas regionais com pior IDH, há bairros nos quais moram setores médios do ponto de vista econômico que se beneficiam do atendimento educacional. Essa diversidade é representada nas nove regionais com variações pouco expressivas para o que a investigação pretendia analisar.

Os dados da tabela abaixo demonstram que não há grandes distorções entre o público e o perfil de atendimento nas UMEIs dessas regionais e das demais que não compuseram o corpus da investigação. Em síntese, não se observam grandes distorções entre o público e o perfil de atendimento nas UMEIs das três Regionais que participaram da pesquisa e das demais que não compuseram o corpus da investigação.

Tabela 7

População residente, domicílios e densidade demográfica por regional e território de gestão compartilhada

Regional	População	Domicílios	Área km²	Densidade (hab/km²)	IDH
Centro-Sul	283.776	102.346	31,73	8.943	0,914
Leste	283.539	76.728	27,90	8.550	0,837
Oeste	308.549	101.260	35,93	8.587	0,853
Barreiro	283.544	70.000	53km ²	4.899	0,790
Noroeste	337,351	95.725	38,16	8.840	0,835
Nordeste	274,060	75.465	39,59	6.922	0,826
Norte	194,098	50.857	33,21	5.844	0,787
Pampulha	145,262	40.619	47,13	3.082,2	0,870

Venda Nova	242,341	64.059	27,80	8.717,	0,788
------------	---------	--------	-------	--------	-------

Fonte: Site do IBGE 2010. Acessado em 15 de outubro de 2015. Elaborado pela autora para esta investigação

Tabela 8

Regionais Centro-sul, Leste e Oeste – população, área, densidade demográfica, IDH, bairros e territórios

Regionais	População	Área	Densidade	Territórios	Bairros
Centro-Sul	283.776	31,73	8.943	5	47 bairros e 20 vilas
Leste	283.539	27,90	8.550	4	27 bairros e 18 vilas
Oeste	308.549	35,93	8.587	5	51 bairros e 16 vilas
Barreiro	283.544	53,00	4.899	5	55 bairros e 15 vilas
Noroeste	337,351	38,16	8.840	4	43 bairros e 9 vilas
Nordeste	274,060	39,59	6.922	5	69 bairros e 7 vilas
Norte	194,098	33,21	5.844	4	45 bairros e 6 vilas
Pampulha	145,262	47,13	3.082,2	4	40 bairros e 15 vilas
Venda Nova	242,341	27,80	8.717,0	4	31 bairros e 11 vilas

Fonte: Dados do IBGE 2010 e <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade>. Acessado em 02/12/2015. Elaborada pela autora para esta investigação.

Desde a inauguração da cidade de Belo Horizonte, percebemos que a composição dos bairros e vilas que integram as regionais Centro-Sul, Leste e Oeste se entrelaçam sendo uma a extensão da outra. A história da região Centro-Sul mistura-se com a criação da cidade de Belo Horizonte. O vilarejo que antes era chamado de Curral Del Rey foi desapropriado para dar lugar à nova capital do estado de Minas Gerais, por decreto assinado pelo Dr. Augusto de Lima, em 1891. Em 1895, foram leiloados lotes que ficavam no interior da atual Avenida do Contorno (perímetro da cidade quando foi inaugurada), para a construção de comércios. A ideia era tornar Belo Horizonte o centro cultural do estado em pouco tempo. A região Centro-Sul sempre foi pólo de comércio e serviços da cidade possuindo 70.379 estabelecimentos comerciais e três

grandes shoppings. Ao longo dos anos esta região foi concentrando as mais importantes atividades comerciais e financeiras. Na década de 80, a região da Savassi passou de área residencial a polo comercial. Com a redução do espaço residencial e ampliação das atividades comerciais, a área interna da Avenida do Contorno teve redução populacional, enquanto as áreas externas próximas à Avenida crescia em demasia, estruturando o que posteriormente seriam as regionais Leste e Oeste. Com o tempo, a região Centro-Sul consolidou-se como referência comercial, financeira e política de Belo Horizonte, consagrando-se como área nobre que também abriga grandes aglomerados. A região Leste é composta por bairros cujas histórias também estão relacionadas ao início de Belo Horizonte, sendo considerada uma das mais antigas regiões do município. O bairro Floresta foi o local de residência dos operários da “Comissão Construtora da capital” e, por sua proximidade com o centro, cresceu rapidamente com o surgimento de novas construções. Além de palco da primeira construção fora da Avenida do Contorno, o Palacete do Conde de Santa Marinha que é hoje cenário de diversas atividades culturais, foi moradia de pessoas famosas como Carlos Drummond Andrade. O bairro de Santa Tereza foi inicialmente habitado por imigrantes italianos que ocuparam a recém inaugurada capital. Assim como a região Centro-Sul, a Leste também tem sua origem nos primórdios da inauguração de Belo Horizonte, sendo um polo comercial que abriga desde a população de classe média, com acesso a bens culturais, materiais e serviços, como grandes aglomerados que circulam os bairros da região. O aglomerado da Serra que inicia na região Centro-Sul, percorre toda a região Leste finalizando no aglomerado Alto Vera Cruz, formando um imenso cinturão. As comunidades residentes nessas mediações transitam entre as escolas das duas regionais e os bairros onde tais escolas estão localizadas, muitas vezes situam-se nos mesmos territórios administrativos¹⁸.

A região Oeste possui importantes referências urbanas, sendo algumas de notória expressão, como o Parque de Exposições da Gameleira – EXPOMINAS, o Centro Federal de Estudos Tecnológicos – CEFET, a Polícia Militar de Minas Gerais – 5º Batalhão, e a Academia de Polícia Militar de Minas Gerais – APMMG, além de ser sede da centenária Orquestra Carlos

¹⁸ Os territórios são unidades espaciais que reúnem bairros e aglomerados, com características homogêneas de ocupação de solo, cujos limites muitas vezes coincidem com barreiras físicas, naturais ou construídas, com o objetivo de otimizar a administração municipal. São unidades espaciais que reúnem bairros e aglomerados, com características homogêneas de ocupação de solo, cujos limites muitas vezes coincidem com barreiras físicas, naturais ou construídas, com o objetivo de otimizar a administração municipal. Fonte: <http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/estrutura-territorial/regioes-administrativas>. Acessado em 15 de outubro de 2015

Gomes. A região apresenta-se como uma grande área de expansão urbana, e alguns bairros como o Buritis e Estoril tornaram-se um prolongamento da região Centro-Sul. A região, pela proximidade com a Avenida do Contorno, também apresenta bairros antigos como o Calafate e o Prado, cuja arquitetura remonta ao início da construção da capital mineira. Dentro do contexto dos bairros da região Oeste, o aglomerado do Morro das Pedras é integrado por oito Vilas. Este aglomerado é contemplado pelo programa Vila Viva de urbanização de vilas, com o objetivo de melhorar o padrão de vida das pessoas, promover a ampliação do saneamento básico e situações de risco geológico. Tal programa também atende os maiores aglomerados da região Centro-Sul e Leste. É uma região que também apresenta disparidade social acentuada, assim como as outras regiões, possuindo bairros nobres que são cercados por vilas e aglomerados com alto índice de vulnerabilidade social, como o Morro das Pedras, Cabana do Pai Tomás e Ventosa.

As três regiões estão situadas na bacia do Ribeirão Arrudas e são atravessadas por avenidas que são grandes corredores que interligam outros município e outras regiões ao centro da cidade, como Avenida Amazonas (inicia na região Leste, perpassa a Centro-Sul e a Oeste em direção a outros municípios), Avenida Teresa Cristina (prolongamento da Avenida dos Andradas que inicia na região Leste, atravessa o município passando pela região oeste em direção a outros municípios) e a Avenida do Contorno, perímetro inicial de Belo Horizonte.

Na tabela 9 são apresentados dados que demonstram as semelhanças sociais, econômicas e estruturais das regionais Centro-Sul, Leste e Oeste. Além do IDH, foi investigado o Índice de Gini¹⁹.

Tabela 9

Regionais Centro-sul, Leste, Oeste: renda per capita, Gini, saúde, mobilidade urbana, meio ambiente e cultura

¹⁹ O Coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini. Pode ser usado para qualquer distribuição embora seja comumente utilizado para medir a desigualdade de distribuição de renda. O Coeficiente de Gini na educação estima a desigualdade nesta área de uma dada população. É utilizado para discernir tendências em desenvolvimento social através da escolaridade ao longo do tempo. Consiste em um número entre zero e um, em que zero corresponde à completa igualdade (no caso do rendimento, por exemplo, toda a população recebe o mesmo salário) e um corresponde à completa desigualdade (caso em que uma pessoa recebe todo o rendimento e as demais nada recebem). Este índice nos permite visualizar a disparidade na distribuição de renda nessas regiões, que se aproximam mais da desproporção do que da equidade.

Regional	Renda per capita	Índice de Gini	Saúde	Mobilidade urbana	Meio Ambiente	Cultura
Centro-Sul	R\$ 1.584,28	0,57	12 Centros de Saúde	181 linhas de ônibus; 2 estações de metrô; Ciclovias	18 parques; 440 mil m ² área verde	5 Centros culturais; 2 museus; 1 arquivo público e 1 biblioteca pública;
Leste	R\$491,00	0,55	Região polo hospitalar 1 UPA	180 linhas de ônibus; 4 estações de metrô; Ciclovias	69 praças e 6 canteiros; reserva ambiental 2.852.470 km ² na mata da Baleia	Destaque nacional composição musical; Salas de cinema; Espaços culturais
Oeste	634,71	0,61	1 UPA 17 centros de saúde 5 hospitais	178 linhas de ônibus; 4 estações de metrô; Ciclovias	10 parques; Academias a céu aberto;	Sede da Orquestra Carlos Gomes; Salas de cinema; Parque de Exposições

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do IBGE de 2010.

Site: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/pme_201602mg_01.sh
 tm Acesso em 07/06/2015.

As regiões apresentam atendimento à saúde e educação, áreas verdes para lazer e acesso gratuito a bens culturais. Contudo, devido à grande disparidade social e econômica presentes não apenas nessas regiões, mas em todas as regiões da cidade, não podemos afirmar que as

famílias das vilas e aglomerados usufruem dos bens culturais e das opções de lazer oferecidas. Entretanto, podemos certificar que os territórios habitados por estas famílias possuem características sociais e econômicas muito semelhantes. Além das paridades estruturais e socioeconômicas, as regiões também apresentam semelhanças com relação a população, área, densidade, bairros e territórios. A próxima tabela demonstra os dados relativos às especificidades das regionais com relação a tais atributos

Apesar de a região Leste ser constituída por um menor número de bairros, o número de vilas é semelhante nas três regionais, além da densidade populacional, relação entre a população e a superfície do território serem muito semelhantes.

É importante demonstrarmos o quadro das docentes que atuam nas UMEIs. De acordo com dados da SMED, atualmente 5.053 professores atuam como docentes nas UMEIs, distribuídas nas nove regionais, de acordo com a tabela.

Tabela 10

Número de docentes na Educação Infantil, nas UMEIs por regional – 2015

Regional	Professores da Educação Infantil	Professores da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos	Professores pesquisados
Barreiro	707	44	-
Centro-sul	487	28	28
Leste	277	12	12
Nordeste	795	56	-
Noroeste	490	30	-
Norte	754	48	-
Oeste	442	25	25
Pampulha	539	32	-
Venda nova	562	38	-
Total	5053	313	69

Fonte: sigabh.pbh.gov.br. Acessado em 30 de junho de 2015

Importante também considerar o perfil das crianças de cinco anos atendidas nessas instituições pesquisadas. Para traçar esse perfil, cabe destacar que as normas da PBH estabelecem percentuais para a definição de critérios de matrícula, já que não há vagas suficientes para atender à demanda. De acordo com essas normas, 70% das vagas devem ser destinadas às crianças em situação de vulnerabilidade social. Se considerarmos que o público das UMEIs das regionais Centro-Sul, Leste e Oeste é prioritariamente proveniente dos aglomerados de vilas que ladeiam os bairros de classe média e alta podemos inferir que a maior parte dessas crianças são de famílias pobres, com baixos recursos econômicos. Do restante, 20% são crianças moradoras do entorno onde a UMEI de localiza. Em geral, como as UMEIs estão majoritariamente construídas próximo a essas vilas e favelas, reforça ainda mais a ideia de que são crianças que provêm de classes socioeconômicas empobrecidas. O restante, ou seja, 10% das vagas, é ocupado por crianças de famílias que não moram na região, mas procuram a UMEI principalmente pelo fato de os pais trabalharem próximo à instituição. Como já foi mencionado, de acordo com dados fornecidos pelo portal da PBH, por serem áreas de grande mobilidade urbana, permeadas por polos comerciais e serviços essenciais como os de saúde, essas instituições escolares são bastante requisitadas por famílias residentes em outras regiões do município.

Tabela 11

Número de UMEIs e de crianças de cinco anos de idade atendidas pelas regionais Leste, Oeste e Centro-Sul

Regionais	Número de crianças	Número de UMEIs
Centro sul	659	11
Leste	605	6
Oeste	859	10
Total	2.123	27

Fonte: Elaborada pela autora para esta investigação a partir dos dados do sigabh.pbh.gov.br.

Acesso em junho de 2015

Para finalizar a discussão sobre a população pesquisada, com relação ao tamanho da amostra, Fink (1995) afirma que o aumento do tamanho da amostra tende a diminuir o erro. Contudo essa tendência tem limites. A partir de certa quantidade de dados obtidos, não se tem

mais uma forte contribuição agregada dos valores. Perrién, Chéron & Zins (1984) corroboram com essa ideia argumentando também que o tamanho da amostra influencia na precisão das análises. Entretanto, esses autores afirmam que, além dos argumentos estatísticos, o grau de credibilidade dos respondentes também influencia para a validade da pesquisa. Outro elemento que para os autores auxiliam uma melhor interpretação dos dados é a adequação do instrumento de coleta utilizado.

No caso desta pesquisa, a coleta dos dados se deu por meio do questionário (anexo) , pretendendo descrever e analisar as concepções dos professores, como unidade de análise.

O questionário foi estruturado a partir dos seguintes eixos:

- Concepção teórica relacionadas ao eixo norteador da pesquisa – alfabetização e letramento;
- Conhecimento das professoras acerca dos instrumentos curriculares que embasam o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil municipal;
- Perfil profissional dos respondentes;
- Características pessoais da população-alvo, principalmente dados sobre a formação profissional e a faixa etária.

Babbie(1999) e Bryman(1989) argumentam a favor da utilização de questionários na coleta de dados do Survey. Segundo os autores os dados coletados por meio de questionário, por ser auto-administrado, elimina diversos problemas que podem existir associados à presença do entrevistador. Por outro lado, é essencial que as questões sejam claras e sem ambiguidades, com formato adequado e que seja feito um pré-teste afim de refinar o instrumento (Gil, 1991). Essas estratégias, visam garantir que o questionário ele realmente meça o que se propõe e evite equívocos que podem comprometer os resultados da pesquisa. Gil (1991) propõe que devem ser considerados no pré-teste os seguintes aspectos: clareza e precisão dos termos, quantidade de perguntas, forma das perguntas, ordem das perguntas e introdução.

O pré-teste foi realizado com dez professoras que atuavam com crianças de cinco anos, em UMEIs de outras regionais do município. A partir do pré-teste foram feitas alterações na ordenação das perguntas, formatação do questionário e na reformulação de algumas questões afim de aprimorar o instrumento e gerar dados confiáveis para a análise.

Dentre as alterações, optamos por iniciar com as perguntas referentes a questões teóricas e metodológicas com relação à linguagem escrita, foco desta investigação. Essa decisão se respaldou na avaliação de que tais questões por serem mais densas, exigiriam maior atenção do respondente. Além disso, por serem as questões que mais diretamente se relacionavam com o tema da investigação, seria mais estratégico assegurar que fossem respondidas no início, enquanto o respondente estivesse mais disposto e menos fatigado com a tarefa. Seguimos com as perguntas relacionadas ao conhecimento dos documentos oficiais da rede municipal que embasam teoricamente o trabalho docente no que concerne às linguagens, em especial a linguagem escrita. Finalizamos com as perguntas que projetam o perfil profissional e pessoal dos docentes, cujas respostas independem de esforço e elaboração cognitiva. Tais mudanças na ordenação das perguntas diminuem a chance de o respondente deixar questões sem resposta.

Os dados obtidos por meio do questionário, foram digitados pela pesquisadora na plataforma e foram analisados por meio dos gráficos gerados por esta ferramenta estatística. De acordo com Pereira(1999), as possibilidades de processamento de variáveis qualitativas relacionam-se a três pontos: subtipo da variável qualitativa (nominal ou ordinal); tipo de medida segundo a sua escala (nominal, ordinal, intervalar ou proporcional) e a estratégia de codificação. A análise a ser realizada depende do tipo de variável utilizada. Nesta pesquisa utilizamos variáveis nominais – “sexo”, “tem filhos”, “trabalha no outro turno” – principalmente na área das perguntas de cunho profissional e pessoal; ordinais - “numere de 0 a 5 de acordo com a frequência com que você propôs para as crianças a realização dessas atividades”- e intervalares – “Marque o grau de concordância: A literatura infantil é arte e deve ser trabalhada como tal na educação infantil”. Desta maneira fizemos uma análise multivariada, a fim de explicar, sintetizar e classificar os dados coletados.

Para finalizar, retomamos o conceito de pesquisa pelo método Survey, a partir das ideias de Fink (1995). O autor discorre sobre os principais aspectos relacionados a um Survey. Como principais características deste método podem ser citadas:

- O interesse é produzir descrições quantitativas de uma população;
- Utiliza-se um instrumento pré-definido;
- É apropriada quando se quer saber o quê?, por quê?, como? Ou quanto?; ou seja, quando o foco é sobre o que está acontecendo;
- O objeto de interesse ocorre no presente ou no passado recente.

De acordo com os preceitos citados pelo autor, entendemos que este seria o método mais adequado para a realização deste estudo.

Pinsonneault & Kraemer (1993) analisam ainda as pesquisas do tipo Survey quanto ao seu propósito. A pesquisa descritiva busca identificar quais situações, eventos, atitudes ou opiniões estão manifestas em uma população, além de descrever a distribuição de algum fenômeno na população. A opção em empregar alguns dos pressupostos trazidos por esta perspectiva justifica-se, ainda, pelas contribuições teóricas que fundamentam essa abordagem científica e que auxiliam a investigar as opiniões dos professores a respeito do trabalho com alfabetização e letramento na Educação Infantil.

3.2 Aplicação dos questionários – entrada no campo da pesquisa

Em dezembro de 2014, com o projeto de pesquisa finalizado, começamos a organizar o instrumento para a coleta de dados. Babbie (1999) aponta dois instrumentos que podem ser utilizados na coleta de dados de um Survey. O questionário e a entrevista estruturada. Como já explicitado anteriormente, optamos pelo questionário, uma vez que o número de respondentes seria extenso e o número de questões necessárias para gerar dados para análise também seria amplo. Tal fato demandaria muito tempo para obtenção de dados. Iniciamos os estudos e aprimoramento das questões que formatariam o questionário.

Concomitantemente ao trabalho de elaboração do questionário, em dezembro de 2014, foi enviada para o Gabinete da Secretaria Municipal de Belo Horizonte (GAB/SMED-BH), endereçado à Secretária de Educação, a solicitação de pesquisa, na qual constavam os dados essenciais sobre o estudo, juntamente com o projeto da pesquisa. Após o recebimento dessa solicitação pela Secretária, o pedido de pesquisa foi encaminhado para a Gerência de Coordenação da Educação Infantil – GECEDI. A gerente responsável por este setor entrou em contato por email e agendou uma reunião com a pesquisadora, no mesmo mês. Nesse encontro, foram esclarecidos os principais objetivos e a proposta metodológica do trabalho. No primeiro momento, a pesquisa seria feita com as professoras que atuam com crianças de cinco anos de idade em todas as UMEIs do município de Belo Horizonte, que na época totalizavam cem instituições. No encontro com a Gerente de Coordenação da Educação Infantil, foi solicitado que a pesquisa fosse realizada também nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs.

Contudo, devido ao tempo foi esclarecido que não seria possível acrescentar mais treze instituições o que contemplaria todos os docentes de instituições públicas municipais responsáveis pelas crianças de cinco anos.

A partir dessa definição, a GECEDI minutou uma carta de apresentação da pesquisa e enviou para o gabinete da Secretária de Educação. Após o aceite da pesquisa, a pesquisadora recebeu uma carta de apresentação na qual constava a autorização para a realização da pesquisa, caso os envolvidos concordassem em participar. A importância deste estudo e as possíveis contribuições que os resultados poderiam prover para se pensar políticas de formação de professores da rede municipal de educação foram temas debatidos junto aos gerentes pedagógicos das regionais, em reunião semanal da equipe de gerentes da Secretaria Municipal de Educação, SMED e das regionais.

Com a pesquisa autorizada, pensamos em qual seria a melhor estratégia para abarcar todas as UMEIs do município. Com o apoio da GECEDI e dos gerentes pedagógicos das regionais, em março de 2015, enviamos um ofício para os gerentes pedagógicos, chamados G2, das nove regionais solicitando uma reunião com a equipe de acompanhantes técnicos regionais, responsáveis pela assessoria ao trabalho, tanto em relação a questões burocráticas quanto pedagógicas que envolvem as UMEIs. Nessa reunião, pretendíamos solicitar apoio e parceria na aplicação dos questionários. Agendamos reuniões com os gerentes das regionais Oeste, Centr-Sul, Leste, Barreiro, e Venda Nova, porém não obtivemos o retorno dos outros gerentes. Tais encontros aconteceram durante o mês de abril. Dentre as regionais que participaram das reuniões, conseguimos estabelecer uma parceria de trabalho com as regionais Oeste, Leste e Centro-Sul, que acabaram compondo o *corpus* da pesquisa. Nesta etapa concluímos que não seria possível realizar a pesquisa em todas as regionais do município por motivos que foram desde a resistência de alguns gerentes pedagógicos e equipes de acompanhantes técnicos que inviabilizaram a entrada da pesquisadora nas UMEIs, até a falta de infra-estrutura da pesquisadora para abarcar todas as UMEIs em tempo hábil.

Com relação ao instrumento de pesquisa, durante o período de dezembro de 2014 a setembro de 2015, várias versões do questionário foram escritas e editadas exaustivamente. Imergimos nos estudos teóricos a respeito da formulação, aplicação e análise de dados obtidos por meio deste instrumento. Em setembro de 2015, conseguimos finalizar a sétima versão para o pré-teste. Quanto ao pré-teste, como vimos acima, segundo Babbie (1999) o mesmo tem por objetivo melhorar o instrumento de pesquisa e deverá ser pré-testado da mesma forma como

será aplicado. O autor destaca ainda que a seleção de quem irá participar do pré-teste é flexível, entretanto, recomenda-se que as pessoas sejam razoavelmente adequadas para as perguntas. A primeira dificuldade foi conseguir angariar voluntários com o perfil adequado para participar do pré-teste: professoras de crianças de cinco anos de idade que atuam em UMEIs das regionais que não seriam contempladas na pesquisa. No início do mês de outubro, realizamos o pré-teste com a cooperação de outras mestrandas que atuam nas UMEIs ou com professoras indicadas e que também atuam nestas instituições. Após análise do pré-teste, acoplamos algumas questões que traduziam a mesma ideia. Considerando que o questionário estava demasiadamente longo, retiramos o eixo que investigava as práticas culturais e bens de consumo, alteramos, por se tratarem de dados secundários e focalizamos na ideia central da pesquisa. O vocabulário utilizado nas perguntas também foi uma questão de análise visto que tentamos nos aproximar do vocábulo e expressões utilizados no domínio escolar, como “palavras mágicas”, “faz de conta”, “roda de conversa”.

No início do mês de outubro, finalizamos a estruturação da oitava versão do questionário que foi cadastrado na plataforma *SurveyMonkey*²⁰. Nesta época, alguns servidores municipais, entre eles os professores da Educação Infantil, estavam em estado de greve pela negociação do reajuste salarial e das alterações propostas na carreira dos professores municipais e professores da Educação Infantil, o que ocasionou atraso na distribuição dos questionários. Na primeira semana de novembro, os questionários foram distribuídos nas UMEIs pela pesquisadora e pela equipe das GEREDs. Nas UMEIs, onde a pesquisadora já tinha estabelecido um vínculo inicial por meio dos encontros de formação, o trânsito foi aceito de forma amena. Nas outras instituições, a abordagem foi feita pela equipe de acompanhantes das GEREDs. Na regional Leste, o retorno dos questionários foi moroso e menos respondentes aceitaram participar da pesquisa. Talvez esse fato se explique por ter havido menos contato entre a pesquisadora e as professoras. Após digitação dos questionário, com os dados organizados e os gráficos gerados, o material empírico estava pronto para a análise.

3.3 Apresentação e organização dos dados coletados

Os dados obtidos por meio da realização do Survey devem ser analisados por meio ferramental estatístico para a obtenção das informações desejadas, devendo-se para tanto,

²⁰ O *SurveyMonkey* é um software que oferece soluções de questionário pela web, análise de dados e geração de gráficos.

considerar o tipo de análise estatística aplicável às variáveis em estudo. As variáveis deste estudo possuem atributos qualitativos e quantitativos. Segundo Maxwell, citado por Bickman & Rog(1997) as decisões sobre a análise dos dados devem ser consideradas enquanto se delinea a embora muitos pesquisadores as considerem apenas a posteriori. Como trabalhamos com variáveis nominal e intervalar, uma vez determinada a quantidade de elementos com o atributo medido em determinada questão, comparamos em categorias medidas em porcentagem. Nas questões cuja variável foi intervalar, comparamos as diferenças numéricas existentes entre as categorias.

O primeiro movimento de análise dos dados consistiu na digitação das respostas obtidas com o questionário físico. A opção por não fazê-lo diretamente na plataforma virtual se deu pelo fato de não termos acesso aos emails de todas as professoras e também de garantir o maior número de respondentes. A partir dos gráficos gerados, fizemos uma análise com características quantitativa e qualitativa, gerando o texto final com o resultado que nos permitiu identificar as concepções existentes entre as professoras da Educação Infantil acerca do trabalho com alfabetização e letramento na Educação Infantil. Fink (1995) e Moscarola (1990) abordam de forma utilitária a elaboração dos relatórios e comunicações inerentes às pesquisas. Na modalidade do mestrado profissional, o relatório final fornecerá os dados necessários para o produto final que será uma cartilha de formação a ser aplicada em cursos de formação de coordenadores da Educação Infantil das UMEIs do município. Após a exposição e justificativa da escolha metodológica e do transcurso percorrido, analisaremos os dados obtidos por meio do questionário.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS

Este capítulo está organizado em três seções, sendo que, na primeira, iremos delinear quem são as professoras pesquisadas a partir das respostas obtidas nos tópicos do questionário referentes ao perfil pessoal e profissional. Na segunda seção, enfocaremos como as professoras estão situadas em relação às políticas públicas para a Educação Infantil propostas pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, por meio das Proposições Curriculares. Além da avaliação quanto a esse documento oficial, também serão analisadas as questões do questionário relacionadas à função da Educação Infantil e à organização do trabalho pedagógico. A terceira seção analisará a temática central desta pesquisa, ou seja, as concepções expressas pelas professoras da Educação Infantil que atuam nas Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs - a respeito do trabalho com a linguagem escrita nesta etapa da Educação Básica. A análise será feita, com base nas relações que se estabeleceram entre as respostas dadas às questões sobre os recursos pedagógicos utilizados, a organização do tempo escolar e da rotina de trabalho com as crianças nas UMEIs, as atividades e recursos privilegiados pelos professores ao organizar o trabalho pedagógico, o lugar que a alfabetização e o letramento ocupam no trabalho destas professoras e a função atribuída por elas a esta etapa da Educação Básica.

4.1 As professoras da Educação Infantil e a procura de uma identidade profissional.

As questões sobre a formação, o perfil, o trabalho, o salário, a carreira e o status das profissionais que atuam como docentes na Educação Infantil acompanham as discussões a respeito do reconhecimento do direito das crianças pequenas à educação de qualidade. Autores como: Campos(1994), Vieira,(1998), Cerisara(2002), Dalben et al(2002), Silva(2003), Rosemberg(2001), têm investigado as trajetórias dos profissionais da Educação Infantil. Historicamente, a carreira das professoras que atuam na Educação Infantil tem passado por mudanças e hoje percebe-se que, mesmo sendo postulada legalmente como um direito da criança de zero a cinco anos de idade, e ainda que os preceitos legais coloquem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, os especialistas que atuam nesta etapa ainda apresentam formação, salários e carreiras defasadas em relação às outras profissões. Este fato

explica-se pela própria constituição da profissão que foi configurando-se de forma fragmentada, instituindo perfis divergentes de profissionais que atuam na Educação Infantil: um profissional com a função de cuidar e de garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças pudessem passar o dia enquanto a mãe trabalhava e a professora, responsável por educar, com o objetivo de preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental. Novos estudos – Kishimoto(1999), Mattos(2009), entre outros, trazem a perspectiva do cuidar aliada ao educar, numa tentativa de romper com essa divisão entre as profissionais que atuam nas creches e nas pré escolas.

A LDB – Lei nº. 9.394/96 passou a conceituar o profissional de Educação Infantil como professor, definindo sua identidade e demandando sua participação na construção da proposta pedagógica da instituição em que trabalha (Art. 12 e Art.13). Além da LDB, outras leis foram aprovadas reforçando determinações quanto à formação básica dos profissionais que atuam na Educação Infantil, além dos direitos dos docentes (plano de carreira, condições adequadas de trabalho, tempo incorporado em sua carga horária de trabalho para formação e estudos) e dos deveres (formação superior, admitida a formação mínima em nível médio, na modalidade normal). Duas dessas leis foram fundamentais na configuração de um cenário que leva à valorização e profissionalização dos professores de todos os segmentos da Educação Básica e, portanto, da Educação Infantil: a Lei de piso salarial, Lei nº 11.739/08 e o PNE (2014,2024).

Na Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2002), são designadas professoras de nível médio da Educação Infantil as que possuem a formação em nível médio, acrescida de curso técnico de formação para o magistério. O reconhecimento da profissão e suas funções, tendo em vista a sustentação de uma proposta pedagógica que atenda às necessidades de cuidado e educação da criança nos primeiros anos de vida, consta também no documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006):

Pesquisas sobre o desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. [...] Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um

conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida. (BRASIL, 2006:p. 7).

Na medida em que se estabeleceu, em termos legais, a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica mostrou-se também inadiável a necessidade de oferecer a formação específica aos profissionais que atuam com as crianças pequenas. Formar o profissional é atribuir-lhe autonomia, o que requer o reconhecimento dos saberes construídos pelos professores de Educação Infantil a partir das dimensões da profissionalização das mesmas (Figueiredo et al., 2005). Partindo deste contexto nacional, antes de demonstrar o resultado da análise dos dados coletados, é importante reportar ao contexto em que está inserido o profissional da Educação Infantil do município de Belo Horizonte e, portanto, as professoras que compuseram o *corpus* desta pesquisa..

Até 2012, a Lei Municipal nº. 8.679/2003 determinava que as profissionais que atuavam nas UMEIs, inauguradas em 2004, fossem designadas como educadoras infantis e integravam uma carreira diferente daquela na qual se encaixavam professoras das escolas municipais de Educação Infantil - EMEIs e professoras que atuavam em classes de crianças de quatro e cinco anos em escolas municipais de Ensino Fundamental. Em algumas UMEIs, conviviam profissionais das duas carreiras, educadoras infantis e professoras que já desempenhavam essa função antes da publicação da referida lei. Gerou-se assim, um ponto de tensão que marcou a carreira da profissional da Educação Infantil da RME/BH: a docente ocupante do cargo de educadora infantil, apesar de exercer as mesmas funções da professora municipal, possuía uma designação diferente e um plano de carreira e salário com condições piores do que aquelas as quais estavam submetidas as demais professoras municipais.

Desde a criação do cargo de Educador Infantil, observou-se um amplo movimento das educadoras pela equiparação dos planos de carreiras e salários entre os dois cargos. Em abril de 2012, o Conselho Municipal de Educação apresentou um “Manifesto em defesa da Educação Infantil pública”, elaborado pela Câmara Técnica de Educação Infantil e aprovado em Sessão Plenária Ordinária de 26 de abril de 2012. Entre outras ponderações, o documento apontava para a nova configuração desta etapa da Educação Básica e o que isso deveria refletir na organização da carreira das docentes. Abriu-se a participação sindical na Educação Infantil e configurou-se mais um instrumento de luta para as educadoras. Outra informação importante utilizada como argumento de luta para as educadoras foi o fato ocorrido em 1990 quando as

professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental participaram de uma greve conhecida como “pagamento por habilitação” que desencadeou na isonomia salarial com os professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e mais tarde a exigência da formação mínima superior para a ocupação do cargo de professor municipal. Para ingresso na carreira de professor da Educação Infantil, é exigido, como titulação mínima, o curso Normal, nível médio. Ainda que essa seja a exigência para ingresso na carreira, de acordo com os últimos dados fornecidos pela Secretaria Adjunta de Administração e Recursos Humanos, no início de 2006, 44% das educadoras tinham curso superior completo, 14% curso superior incompleto.

Do primeiro concurso realizado para a ocupação do cargo de educador infantil, em 2003/2004 até a promulgação da Lei nº 10.572 em 13 de dezembro de 2012²¹, que transforma o cargo efetivo de Educador Infantil em cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil, inúmeras declarações foram feitas no sentido de exigir do poder público a isonomia salarial e de carreira entre os dois cargos – educador infantil e professor municipal. A partir do concurso realizado em 2012/2013, a nova configuração do cargo entrou em vigor o que pode ser analisado como uma vitória parcial já que se mantém uma carreira distinta, inclusive com piores condições salariais, para professoras da Educação Infantil da carreira das demais docentes municipais e com condições de trabalho piores.

De acordo com a Lei Municipal Nº 10572, são funções da professora de Educação Infantil:

- atuar em atividades de educação infantil, atendendo, no que lhe compete, a criança que, no início do ano letivo, possua idade variável entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses;
- II - executar atividades baseadas no conhecimento científico acerca do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, consignadas na proposta político-pedagógica;
- III - organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação;
- IV - desenvolver atividades objetivando o cuidar e o educar como eixos norteadores do desenvolvimento infantil;
- V - assegurar que a criança na educação infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação, saúde, segurança e bem-estar atendidas de forma adequada;
- VI - propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia;

²¹ A Lei municipal 10.572, aprovada em 13 de dezembro de 2012, transformou o cargo público de Educador Infantil em cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil.

- VII - implementar atividades que valorizem a diversidade sociocultural da comunidade atendida e ampliar o acesso aos bens socioculturais e artísticos disponíveis;
- VIII - executar suas atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação alguma;
- IX - colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade;
- X - colaborar no envolvimento dos pais ou de quem os substitua no processo de desenvolvimento infantil;
- XI - interagir com os demais profissionais da instituição educacional na qual atua, para construção coletiva do projeto político-pedagógico;
- XII - participar de atividades de qualificação proporcionadas pela administração municipal;
- XIII - refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la;
- XIV - planejar e executar o trabalho docente dentro da especificidade da educação infantil;
- XV - acompanhar e avaliar sistematicamente o processo educacional, fazendo os registros necessários, inclusive apurar a frequência diária;
- XVI - desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas.”. (NR)

Art. 5º - O cargo público efetivo de Educador Infantil referido na tabela de vencimentos-base do Anexo IV da Lei nº 7.235/96 e suas alterações, especialmente as promovidas pela Lei nº 10.252, de 13 de setembro de 2011, passa a denominar-se Professor para a Educação Infantil. (PBH, 2012)

Neste estudo, o perfil das professoras foi traçado por meio dos seguintes referenciais: sexo, idade, formação inicial e continuada, tempo de trabalho na Educação Infantil, na instituição pesquisada, turnos que trabalha, outras funções e as necessidades e oportunidades de formação continuada. Foram levantadas ainda informações sobre o processo e as condições de trabalho referentes à carreira docente.

Das profissionais pesquisadas, 98,1% são mulheres e 1,9% são homens, o que representa uma pessoa do sexo masculino e 51 pessoas do sexo feminino. A maioria, 44% possui entre 31 e 39 anos de idade, seguidos de 38% que possuem entre 40 e 50 anos de idade. Do grupo de professoras pesquisadas, 77,4% residem em Belo Horizonte e 22,6% em municípios da grande BH. Dessas professoras, 64,2% têm filhos e 35,8% não têm.

De acordo com a constatação de que essa é uma profissão predominantemente feminina, estão os estudos de Cerisara et al.(2002) que afirmam que a construção da identidade dessa profissional se faz por meio da inserção da mulher no espaço público, trazendo consigo os parâmetros predominantemente femininos, domésticos e maternos. Para os autores, a construção da identidade da professora de Educação Infantil implica os vários papéis vividos

pelas mulheres de forma complementar e contraditória (Cerisara et al., 2002). Ongari e Molina (2003) observaram, em pesquisa realizada com as educadoras italianas, que as mulheres apresentam, nessa fase da vida, a coexistência entre a responsabilidade familiar e o papel social profissional, característico da “dupla presença” feminina. Tais reflexões indicam que os resultados obtidos nos questionários estão de acordo com os dados nacionais e com as tendências observadas em outras pesquisas. Os dados do INEP²² nos mostram que em 2014 havia um total de 498.785 professores da Educação Infantil no Brasil. Destes 15.703 eram do sexo masculino e 483.082 do sexo feminino. Os números nos indicam que 3,15% dos professores são homens e 96,9% são mulheres.

Além das questões referentes ao sexo, idade, deslocamento da residência até a instituição e maternidade, outros fatores nos auxiliaram na compreensão de quem são as professoras que atuam junto às crianças da Educação Infantil: o tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino e os turnos de trabalho, bem como informações sobre outras atividades exercidas além do magistério.

No que diz respeito ao local de trabalho, tempo de serviço na RME/PBH e carga horária das profissionais, observa-se que, a partir da inauguração das UMEIs em 2004, passaram a atuar como docentes nestas instituições, apenas as professoras de Educação Infantil que ocupavam os cargos de Educadoras Infantis. Ressalta-se que de acordo com dados da SMED, até o ano de 2009, 172 profissionais que atuavam na Educação Infantil faziam parte da carreira de professor municipal, o que representava em torno de 10% do total de docentes (professoras e educadoras) em exercício na Educação Infantil pública em Belo Horizonte (1.630). Atualmente, por proposição política, só os ocupantes do cargo de professor de Educação Infantil deverão atuar nessa etapa da Educação Básica na RME/BH. No momento atual, as professoras municipais que ainda atuam com crianças de zero a cinco anos de idade, estão lotadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Contudo, desde 2004, foram impedidas novas lotações do cargo de professor municipal para o exercício profissional nas UMEIs, bem como nas EMEIs.

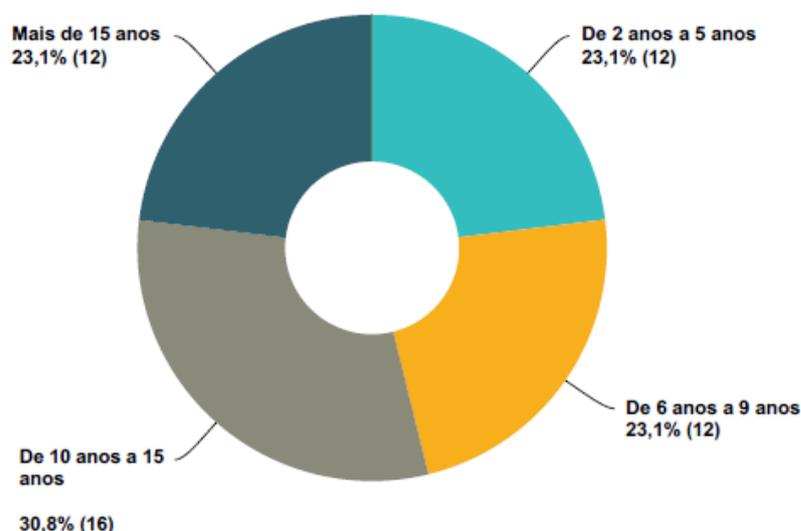
Observamos no gráfico abaixo que a relação entre as professoras pesquisadas e o tempo de serviço no magistério infantil encontra-se disperso, variando entre os 23% aos 30%

²² Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acessado em 10 de fevereiro de 2016.

em cada percentil definido pelo questionário. Poucas professoras (30,8%) concentram-se no percentil que indica mais de dez anos de experiência na Educação Infantil, o que pode indicar que tais profissionais já atuavam em creches conveniadas ou em outras instituições da rede privada antes da criação do cargo municipal há doze anos, migrando para a RME/PBH na ocasião do primeiro concurso público para Educador Infantil. Interessante ressaltar também que aproximadamente 77% dessas professoras atuam na Educação Infantil há mais de cinco anos o que pode sugerir uma permanência na profissão e uma relativa experiência profissional.

Gráfico 1

Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?



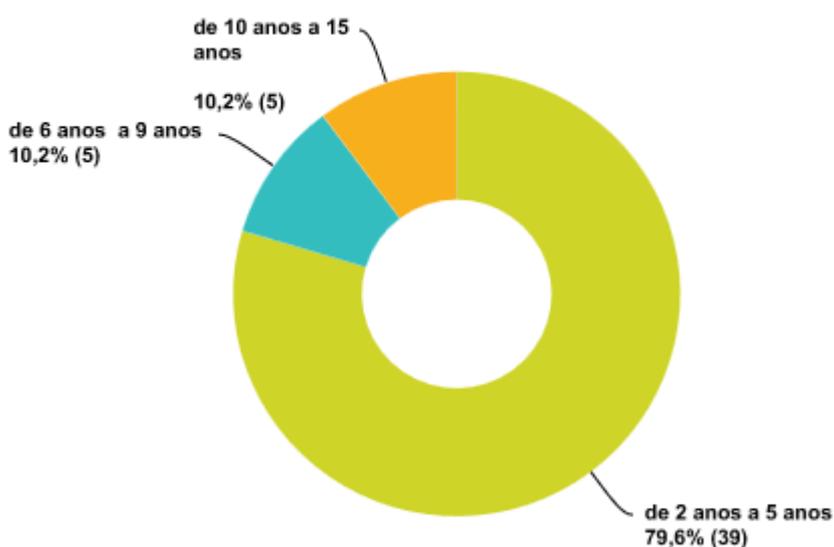
Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. ÁVILA, 2015.

A maioria das professoras 79,6%, trabalha na instituição atual entre dois e cinco anos, como podemos visualizar no gráfico. É importante ressaltar que muitas UMEIs foram inauguradas recentemente. Entre o final de 2014 e início de 2016, 28 UMEIs passaram a funcionar absorvendo muitas profissionais que já atuavam em outras instituições de Educação Infantil e tiveram suas lotações transferidas para as novas UMEIs. E também há aquelas profissionais que já atuavam na Educação Infantil sendo elas particulares, filantrópicas e públicas. A análise destes dados, nos leva a refletir sobre o fato de que: apesar de a carreira de

professor de educação infantil não ser a mais atraente em termos de plano de cargos e salários, ela está sendo vislumbrada, pelas docentes que atuam em instituições privadas, como uma oportunidade de alcançarem um melhor status profissional e de progredirem na carreira do magistério?

Gráfico 2

Há quanto tempo você trabalha nesta UMEI?



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. ÁVILA, 2015.

Com relação à carga horária, 73% das profissionais pesquisadas trabalham no outro turno, complementando sua jornada de trabalho. Destas, 68,4% lecionam em outra instituição que não a mesma em que atuam como docentes das crianças de cinco anos, dentre elas, 60% continuam atuando, no contra turno, na Educação Infantil e 30%, no Ensino Fundamental. O restante atua em áreas técnicas e em cursos profissionalizantes. 51,9% encontram-se na rede municipal nos dois turnos de trabalho e 25,9%, complementam a jornada, na rede privada.

Este cenário nos remete à ideia de intensificação do trabalho docente como resultado da ampliação da jornada de trabalho e do aumento significativo de responsabilidades que os

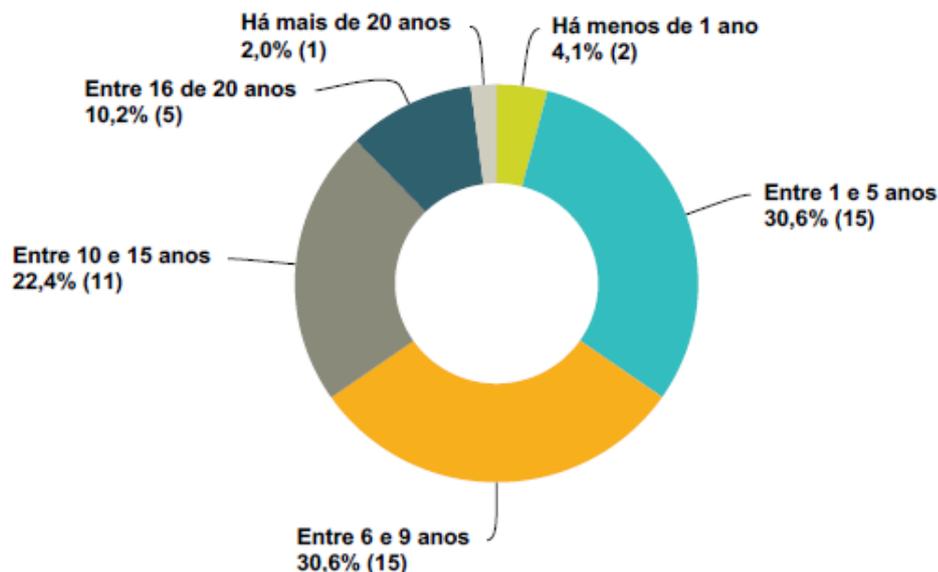
docentes tiveram com as reformas mais recentes na América Latina (Oliveira, 2006a). Os professores costumam assumir mais de uma jornada de trabalho, como observa essa autora, por necessidade de complementar a renda, em função dos baixos salários do magistério em relação a outras ocupações de formação semelhante. Outra dimensão da intensificação do trabalho docente, segundo Oliveira (2006b), é decorrente da extensão das horas e da carga de trabalho sem remuneração adicional, dentro da própria escola ou “levando trabalho para casa”. Tardif e Lessard (2005, p.112), ao refletirem sobre o ofício docente, afirmam: “é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias e inclui diversos fatores que não são quantificáveis”. O conjunto das atividades docentes compreende a carga mental de trabalho proposta por esses autores e referem-se às tarefas de preparação que demandam o envolvimento pessoal e afetivo dos professores. Ainda de acordo com Tardif e Lessard (2005), percebe-se que a carga de trabalho docente vem aumentando em dificuldade e em complexidade, tanto no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias e desmoronamento dos valores tradicionais, entre outros fatores), como no plano cognitivo (heterogeneidade das clientelas com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação).

Apenas 2% das professoras que responderam ao questionário desempenham outra função remunerada além do magistério. O restante, 98%, trabalham apenas na área da educação. Algumas não trabalham os dois turnos, outras trabalham os dois turnos na mesma UMEI, outras dobram em outra UMEI e ainda outras trabalham em uma escola privada.

A questão da formação é outro fator fundamental que manifesta o perfil das professoras pesquisadas. A maioria das professoras, concluíram o magistério há mais de dezesseis anos, sendo 37,3% entre dezesseis e vinte anos e 33,3% a mais de 21 anos. Porém, seguindo a tendência das Professoras para Educação Infantil do município, as respostas do questionário nos mostra que 94,2% das professoras possuem graduação, sendo que 82% cursaram na modalidade de ensino presencial e 18% `distância. Com relação ao curso de graduação concluído pelas docentes, 78%, cursou Pedagogia, 10% cursou o Normal Superior e 12% outros cursos como: Artes Plásticas, História, Fisioterapia, Educação Artística e Pedagogia com ênfase no Ensino Religioso. Com relação às instituições onde a graduação foi concluída, 65,3% foram Privadas, 30,6% Estaduais e 4,1% Federais. E ainda, 82% foram cursos presenciais. Com relação ao tempo de término da graduação, os dados mostram que há grande dispersão, sendo que as professoras se distribuem conforme dados do gráfico abaixo.

Gráfico 3

Tempo de formação na graduação



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. ÁVILA, 2015.

Ainda que a maioria das respondentes possuam a formação em nível superior e, mais especificamente, tenham cursado pedagogia, é importante ressaltar a fragilidade dessa formação no que se refere às demandas de atuação profissional na Educação Infantil. Os cursos de Pedagogia, responsáveis legais pela formação em nível superior do docente da Educação Infantil, enfrentam a carência de um tratamento mais específico para a formação do professor que atuará junto a crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). A formação do pedagogo é bastante genérica, certificando o egresso do curso para atuar como professor da Educação Infantil, professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como docente das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Além dessas licenciaturas, o curso certifica ainda para desempenhar funções de supervisão, orientação, gestão e coordenação pedagógica. E mais ainda, para atuar, em funções pedagógicas, em espaços não escolares.

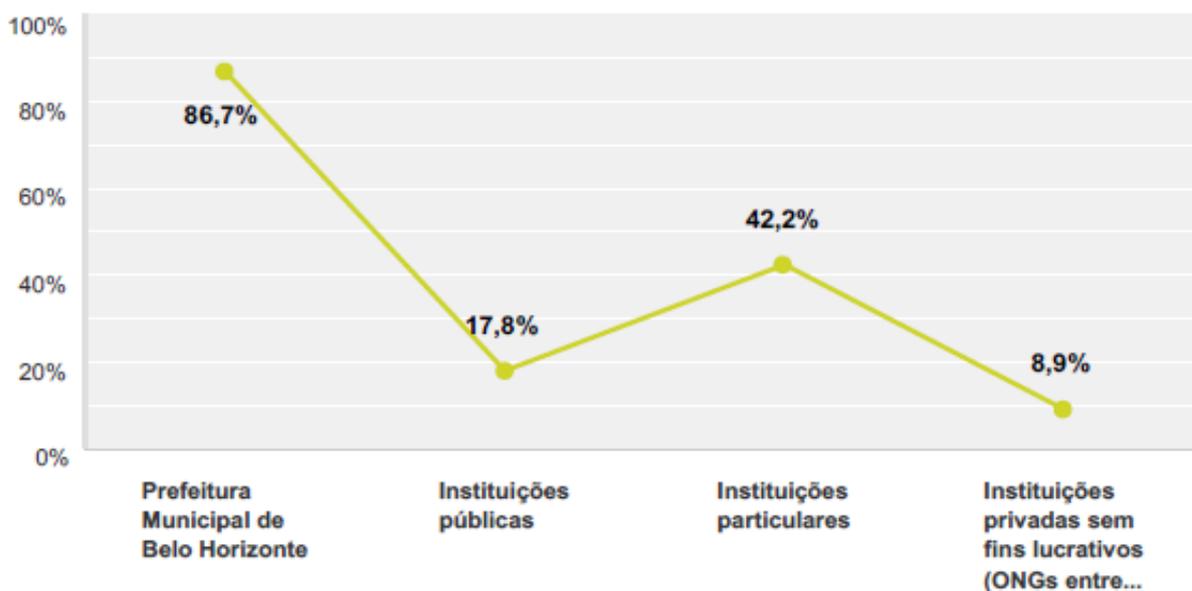
Ainda que as temáticas relacionadas à Educação Infantil venham ganhando destaque nos cursos de Pedagogia, principalmente em decorrências das mudanças na política que situam

a Educação Infantil num patamar de igualdade com outras etapas educativas, não obstante, o que se verifica ainda é uma defasagem na formação inicial dos docentes quer pela abrangência das temáticas afetas à formação do pedagogo, quer pela conseqüente escassez de tempo para abordar essa gama de conteúdos, quer pelo desconhecimento do que seja educar crianças tão pequenas em espaços coletivos. Dessa maneira, observa-se que muitos profissionais buscam pela formação continuada, oferecida em serviço.

Considerando a formação continuada como um fator presente na construção da formação profissional da população respondente, 94,3% afirmam que sentiram necessidade de formação após a conclusão do curso profissionalizante de magistério ou da graduação e 74,5% dizem que tiveram oportunidade para realizá-lo. Além disso 84,3% participaram de ações de formação em serviço oferecidas pela RME/BH e 40,8% possuem especialização *latu sensu*. Além das formações em serviço, outras ações também foram contempladas pelos docentes da Educação Infantil municipal em diversas instituições, de acordo com os dados do gráfico a seguir.

Gráfico 4

Caso tenha participado de ações de formação, quais instituições foram responsáveis por oferecê-las



nº	Título/temática
1	Promovendo leituras
2	Alfabetização na educação infantil
3	Linguagem musical
4	Avaliação da Educação
5	Literatura Infantil
6	SEMINÁRIO: REFLEXÕES, EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
7	espaços educativos- repensando os ambientes como contexto de aprendizagem
8	Investigando o mundo - transformando o olhar
9	PNAIC
10	Contação de história e planejamento
11	AVALIAÇÃO (PALESTRA)
12	Seminário: Temáticos da Educação Infantil
13	AGUA - RECURSOS HÍDRICOS
14	Linguagem musical
15	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA
16	Projeto Político e Pedagógico
17	linguagem oral e escrita na educação infantil
18	CURSO DE LINGUAGEM DIGITAL
19	Libertas
20	Linguagem Corporal

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. ÁVILA, 2015.

Há uma diversidade de temáticas que foram abordadas nas ações de capacitação frequentadas pelos profissionais, sendo algumas delas. Um dado bastante promissor é o fato de que, ainda que quase todas as respondentes tenham a formação em nível superior, a maioria busca alternativas para melhorar o desempenho por meio de ações de formação continuada. E, ainda que haja um cenário de desvalorização profissional e salarial, 73,5% das respondentes afirmam estarem satisfeitas com a profissão do magistério. E, finalmente, ainda que a grande maioria, 86,5%, reconheça que um dos maiores problemas da profissão docente seja a sua desvalorização salarial, 72,5% afirmam que não optariam por outra profissão, caso tivessem oportunidade. Outro fato interessante é que dos vinte cursos mencionados, sete dizem respeito a temas ligados à linguagem escrita – “Promovendo leituras, Literatura Infantil, Linguagem oral e escrita”, entre outros. É a temática que mais concentra temas de cursos. Dois trataram de

avaliação, dois de música e nove eram de temáticas bastante dispersas que não concentravam um assunto específico. Este episódio nos leva a compreender que o trabalho com a linguagem escrita configura-se como um problema que as professoras enfrentam na prática e a demanda por parte delas mostra-se muito favorável quando buscam formação sobre este tema.

Além da questão salarial, outros dilemas foram apontados pelas professoras no fazer diário do docente que atua na Educação Infantil. Dentre os dilemas mencionados pelas respondentes é interessante notar a presença da temática da leitura e da escrita na Educação Infantil entre temas como: a presença maciça de crianças em situação de vulnerabilidade social, os procedimentos, intervenções e instrumentos de ensino a serem utilizados junto às crianças e a dicotomia entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Difícil dimensionar em que medida a menção ao tema da leitura e da escrita como um dos dilemas enfrentados no dia a dia das professoras não seja resultado da influência da pesquisa.

Ao serem instruídas por meio de uma pergunta aberta no questionário a elaborarem uma questão sobre os desafios e dilemas enfrentados na prática cotidiana do fazer pedagógico, enfocando a linguagem escrita, percebemos que algumas questões trazem o viés da participação da família no processo educativo da criança e des possíveis déficits culturais que as crianças das classes populares poderiam apresentar. Nas suas respostas, as professoras alegam que tal característica incide na dificuldade de aprendizagem. São exemplos de algumas dessas questões:

“Entendendo a criança enquanto sujeito advinda de diferentes realidades sociais, tendo em suas relações sociais bagagens de vivências humanas e culturais ricas ou quase extintas, como avaliar os processos de leitura e escrita na educação infantil de forma nivelada e enrijecida conforme nova proposta de metas para a educação infantil estabelecida pela PBH?. Uma proposta de trabalho que contemple as diversidades sócioeconômicas das crianças nas UMEIs é o maior desafio.

"Qual é a melhor estratégia para trabalhar com a linguagem oral e escrita dentro das UMEIs e a preparação para o ensino fundamental?"

"Como realizar um trabalho com o envolvimento da família no processo de letramento, quando há alienação familiar ou mesmo uma falta de interesse da mesma ?"

(Banco de dados da pesquisa Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. ÁVILA, 2015).

A expansão da Educação Infantil em Belo Horizonte, estabelecendo a prioridade de atendimento para as crianças com deficiência, crianças sob medida de proteção e de 70% das crianças em situação de vulnerabilidade social, conforme os critérios de matrícula estabelecidos pela SMED, modificou expressivamente o perfil das crianças atendidas nessa etapa da Educação Básica na RME/BH. A implantação desses critérios pode ser considerada uma tentativa de superar anos de déficit e de correção de desigualdades educacionais. Na população infantil, estão os índices mais elevados de pobreza no Brasil, segundo o relatório da UNESCO (2004b), baseado nos dados da PNAD (1999). Consta ainda, no mesmo relatório, que as crianças com até três anos de idade oriundas das famílias com renda inferior a meio salário mínimo são aquelas que têm menos acesso à Educação Infantil. Não obstante o reconhecimento do direito à Educação Infantil, há que se considerar o aumento de responsabilidades, para as professoras, que precisa lidar com as consequências nefastas da pobreza e da exclusão social de crianças em situação de vulnerabilidade. Essa dimensão da carreira docente vem sendo avaliada como um fator que sobrecarrega e traz dificuldades para a realização do trabalho docente.

Ainda com relação às questões levantadas pelas respondentes acerca das tensões e dilemas enfrentados na prática cotidiana, algumas respostas destacaram a insegurança das professoras em relação às propostas curriculares da RME/BH para a Educação Infantil. Apesar do fato de que todas as respondentes haverem afirmado que conhecem as Proposições Curriculares, todas ressaltaram haver um abismo entre o que o texto aponta, o entendimento entre as professoras e as ações propostas pela SMED. Nas Questões formuladas abaixo podemos notar tais aspectos:

”Que especialidades devem caracterizar o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil?; Por que na Educação Infantil da PBH a alfabetização não acontece de forma sistêmica?”;

“Sabendo que a Educação infantil deve proporcionar à criança um ambiente de letramento e após ouvir alguns discursos sobre esse mesmo assunto pela própria SMED, ainda permanece o seguinte questionamento: é obrigatório ou não alfabetizar na Educação Infantil?”

(Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. ÁVILA, 2015).

Na próxima seção, examinaremos as questões relacionadas ao perfil da professora da Educação Infantil e as propostas curriculares da PBH para o trabalho com a linguagem escrita.

4.2 As professoras da Educação Infantil e as Proposições Curriculares

No ano de 2007, a equipe da GECED, órgão que discute e propõe as ações e políticas voltadas para a Educação Infantil junto à SMED, organizou uma rede de formação, assim como as outras gerências que atuam nos demais segmentos educacionais do município. A ação contou com a participação de diversos profissionais da área: formadores externos, acadêmicos, educadores infantis e servidores técnicos educacionais. Os encontros estenderam-se por um ano e culminaram na elaboração da versão preliminar das Proposições Curriculares para a Educação Infantil, divulgada a primeira vez no ano de 2009 (BELO HORIZONTE, 2009). O processo de revisão e reelaboração dessa primeira versão, se estendeu nos anos seguintes e ainda continua em andamento, tendo sua última revisão iniciada no ano de 2012. O objetivo é a construção de um instrumento de sistematização das diretrizes que nortearão o trabalho na educação das crianças de zero a cinco anos, nas instituições públicas e nas instituições conveniadas com a PBH, na cidade de Belo Horizonte. O texto fundamenta-se na legislação e conta com contribuições acadêmicas e de outros órgãos da SMED.

A equipe que trabalhou na produção do documento das PCEI/RME (BELO HORIZONTE, 2009-2013), acredita que as profissionais que atuam nessas instituições não possuem clareza do papel da Educação Infantil. De acordo com o texto das Proposições, “a falta de clareza sobre o papel da Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento integral das crianças também é um outro desafio a ser enfrentado pelos profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica” (BELO HORIZONTE, 2013: p. 17). Entretanto, nas respostas dados no questionário, 98,1% das professoras acreditam ser atribuição das instituições garantir o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade. 92,2% acreditam que o papel central da Educação Infantil seja o de ensinar às crianças a estabelecerem uma convivência harmônica em sociedade. E ainda, 90,4% das professoras acreditam que a função primordial das UMEIs seja a de atender as crianças em suas necessidades básicas de higiene e alimentação. Ainda com o foco no cuidado, mas já inserindo as questões pedagógicas nas respostas, verificamos que 65,4% dizem que é incumbência das UMEIs atender às mães que trabalham fora e não têm com quem deixar seus filhos. O mesmo percentual, 65,4%, também

acreditam ser função da Educação Infantil preparar as crianças para a entrada no Ensino Fundamental.

Importante destacar que a pergunta foi formulada da seguinte maneira: "Na sua opinião, a função principal das UMEIs é:" podendo a respondente eleger mais de uma opção, desde que informando o seu grau de concordância. Desse modo, tivemos um problema tanto na formulação da pergunta quanto na compreensão das professoras sobre o seu preenchimento. Nossa intenção era de que a respondente escalonasse, marcando de forma que poderia concordar com mais de uma opção mas não no mesmo grau. De acordo com as DCNEI (2009), é função da Educação Infantil:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (DCNEI, 2009: p. 18)

Moss (2008), identifica quatro tipos de relações que as instituições Educação Infantil e Ensino Fundamental estabelecem entre si. Uma delas é a subordinação da Educação Infantil que assume a função de preparar as crianças para o Ensino fundamental, funcionando como uma anti-sala da infância. Outros estudos ainda buscam compreender os significados da transição entre os espaços da Educação Infantil para as instituições de ensino fundamental: Corsaro(2011), Molinari(2005), Thorp, Rosember, Berzoni(2004), Kramer(1992) e Castanheira(1991). Neves, Castanheira e Gouvêa (2011), afirmam que:

No contexto brasileiro, algumas pesquisas sinalizam um processo de impasse na transição entre a Educação Infantil ...tais impasses foram localizados principalmente, na entrada das crianças no ensino fundamental, caracterizado por um maior controle corporal e desenvolvimento das atividades de caráter repetitivo. Uma das tensões identificadas ao se fazer o levantamento e análise de publicações acerca desse tema é sobre o lugar do letramento e da alfabetização nesses dois níveis de ensino. (Neves, Castanheira, Gouvea, 2011: p. 124)

Kramer e Baptista (2013) ²³ ressaltam que a questão da alfabetização encontra-se no centro do debate que focaliza a preparação da criança da pré-escola para as instituições de ensino fundamental. Tal fato se dá em decorrência da história da escola que é perpassada pela história da alfabetização e pela expectativa da sociedade de que a criança torne-se o quanto antes usuária da linguagem, alcançando assim o “status de sujeito alfabetizado”. Além deste fato, saber ler e escrever abre portas para novas vivências culturais e exige certa postura de regulação do comportamento e planejamento, condutas essas que são legitimadas pela instituição escolar. Os profissionais que atuam nas escolas de Ensino Fundamental, esperam que as crianças cheguem com posturas adequadas às novas formas de organização do tempo, do espaço e das atividades materiais tipicamente didáticos: horários fragmentados por disciplinas, uso de mesas individuais, cadernos pautados, livros didáticos, filas para deslocamentos e horários para o recreio.

Com relação à organização do trabalho nas UMEIs, cerca de metade das respondentes, 49,1%, afirmam que o trabalho pedagógico sempre é pensado e decidido coletivamente e 50,9% afirmam que às vezes isso acontece. 60,4% dizem que há parceria nas ações pedagógicas entre as professoras. No que se refere ao papel da coordenação pedagógica, 54,7% reconhecem que esta profissional sempre oferece suporte teórico e metodológico para que as professoras realizem adequadamente o trabalho junto às crianças e 41,5% relataram que somente às vezes este apoio acontece.

É importante esclarecer que, quando uma UMEI é inaugurada, a coordenação pedagógica é assumida por uma profissional que ocupa o cargo de professor municipal de Ensino Fundamental ou de Educação Infantil. Essa professora passa por um processo interno de seleção, composto por escrita de memorial e entrevista com representantes da escola polo²⁴ e da Gerência de Coordenação da Educação Infantil - GECED, órgão que coordena as discussões a respeito da política municipal da Educação Infantil. Após o primeiro mandato, a coordenação passa a ser escolhida pela direção eleita.

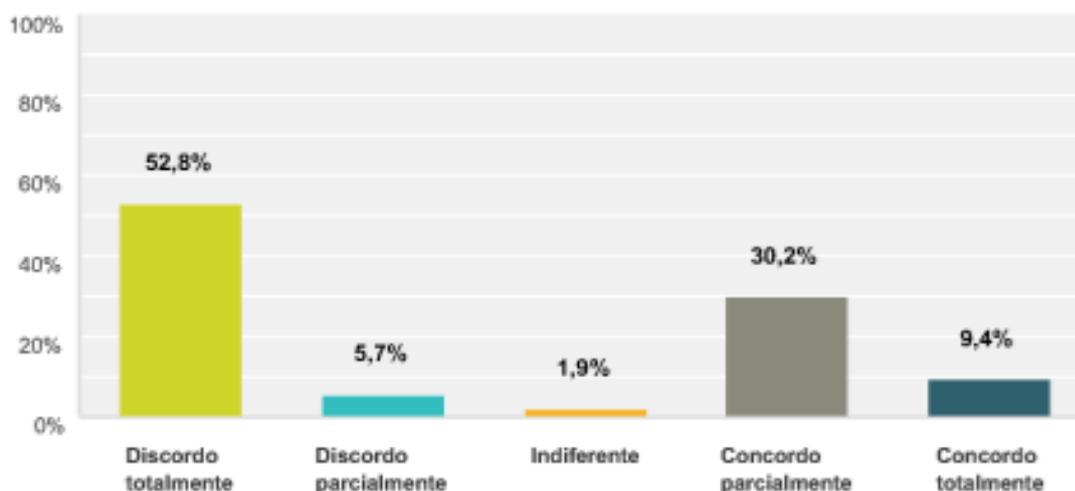
²³ Vídeo disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=9SMozv6LgJ8>. Acessado em 17 de janeiro de 2016

²⁴ A lei Nº 8679/2003 que criou as UMEIs estabelece que essas instituições devem estar vinculadas a uma Escola de Ensino Fundamental ou a uma Escola de Educação Infantil municipal. Essa determinação visou a contenção de gastos para que fosse possível assegurar a ampliação da rede pública.

Percebemos ao analisar as respostas das docentes que, na maioria das vezes, no contexto das UMEIs, as professoras reconhecem que o trabalho é realizado coletivamente e que o coordenador desempenha a função de oferecer embasamento para que os procedimentos pedagógicos aconteçam de maneira adequada às necessidades das crianças na primeira infância. Ainda nesta pergunta, com relação à materialidade, 62,3 % dos professores afirmam que os materiais e equipamentos fornecidos são adequados e suficientes para que um trabalho congruente e de qualidade aconteça junto às crianças. Precisáramos, entretanto, compreender quais materiais os professores consideram fundamentais para a concretização de uma prática adequada ao desenvolvimento da criança da Educação Infantil. Ao serem questionados sobre a adoção de um livro didático, auferimos o seguinte resultado:

Gráfico 5

Seria um bom apoio para a sua prática se a PBH adotasse um livro didático ou uma apostila para ser trabalhada com as crianças?



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. ÁVILA, 2015.

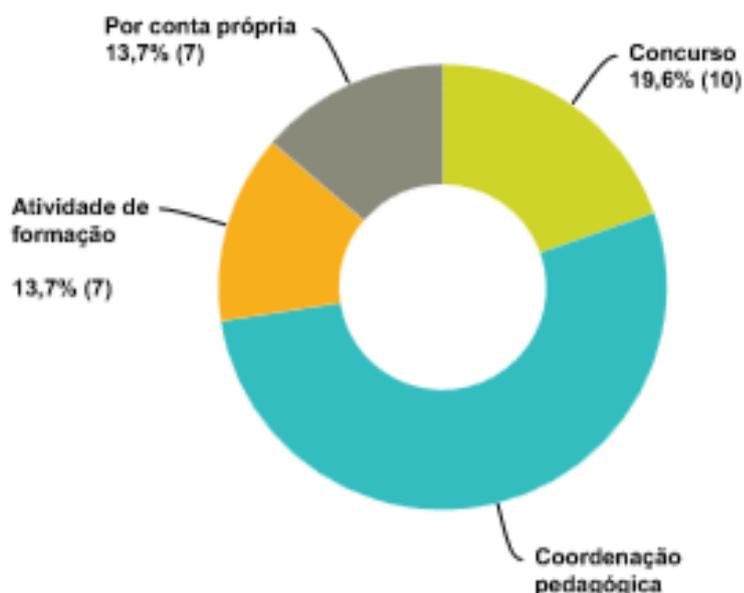
Verificamos que 58,5% das respostas apontam para o reconhecimento de que a adoção do livro didático não seria um bom apoio para a prática pedagógica da professora na Educação Infantil. Entretanto, 39,6% das professoras acreditam ser este instrumento, usualmente

incorporado às práticas dos Ensinos Fundamental e Médio, um recurso facilitador para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Tais respostas reforçam a ideia de alguns docentes que compreendem a Educação Infantil como preparação para a próxima etapa da Educação Básica. A transposição de uma prática típica do Ensino Fundamental para as instituições de Educação Infantil desconsidera as características próprias de aprendizagem do sujeito que vive sua primeira infância, submetendo-os a procedimentos didáticos que nada ou muito pouco contribuem para o seu pleno desenvolvimento.

A proposta de trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil municipal está contemplada no documento das Proposições Curriculares(2012). Todas as respondentes afirmaram conhecer o documento e 52,9% dizem que tomaram conhecimento por meio da coordenação pedagógica. Outras fontes também foram apresentadas como canal para o conhecimento das PCEI/PBH, como podemos visualizar no gráfico abaixo:

Gráfico 6

Como ou quem lhe apresentou as Proposições Curriculares para a Educação Infantil?

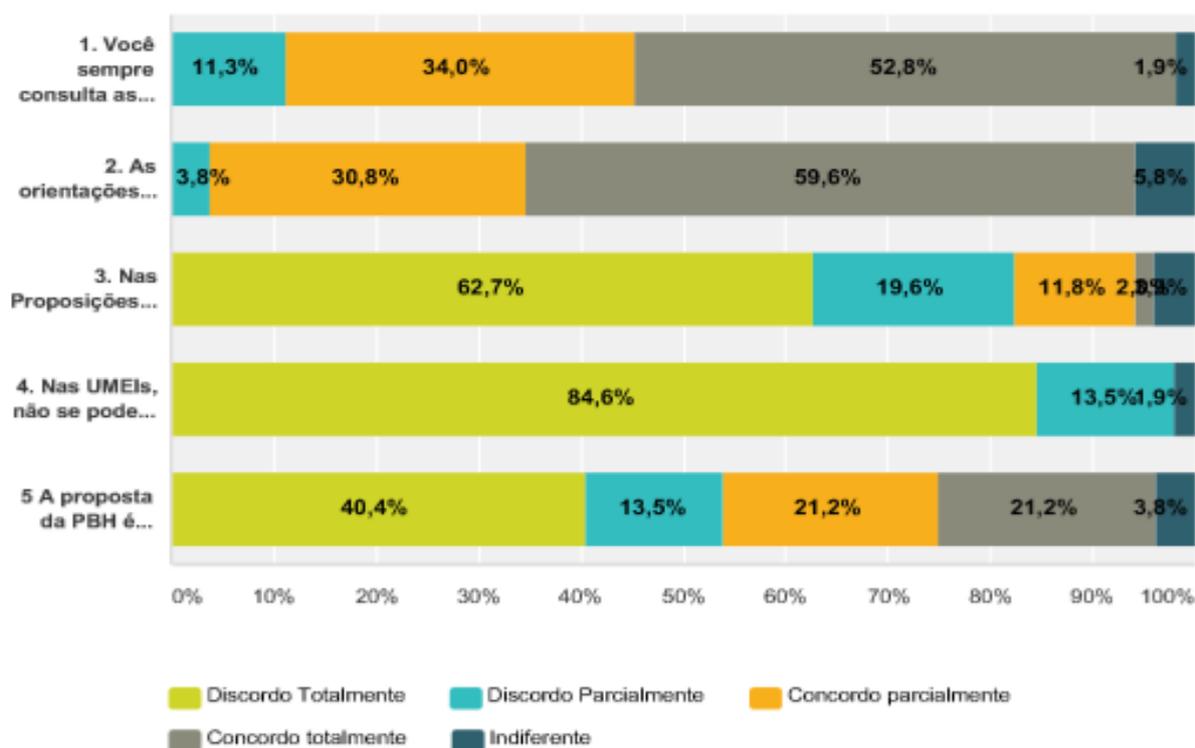


Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. ÁVILA, 2015.

Com o objetivo de verificarmos o posicionamento e a conduta dos professores frente à utilização das PCEI/PBH, analisamos algumas questões relacionadas à necessidade, à contribuição e à proposta de trabalho contemplada nas Proposições Curriculares e o modo como os docentes se relacionam com o instrumento. O resultado nos apresentou o seguinte panorama:

Gráfico 7

Resposta de acordo com a sua opinião sobre o tema



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. ÁVILA, 2015.

Os números da tabela acima nos mostram que a maioria dos professores dizem que adotam as Proposições a fim de buscar orientações para o planejamento da ação pedagógica e consideram o documento fundamental para o seu trabalho com as crianças. Quase a totalidade das respondentes também confirma que o trabalho com a linguagem escrita pode acontecer nas UMEIs, de acordo com as orientações oficiais. No entanto, não deixa de surpreender o fato de

33% das respondentes, umas discordando parcialmente, outras concordando parcialmente e uma pequena minoria (2%) concordando integralmente, de alguma maneira acharem que haja alguma orientação nas Proposições para não se trabalhar com leitura e escrita na Educação Infantil. Interessante também a visão predominante expressa de que é um mito a ideia de que não se pode trabalhar com leitura e escrita nas UMEIs (84,6% rechaçam essa afirmação).

Quanto a comparação entre a proposta da PBH e a da rede privada no que diz respeito ao trabalho com a linguagem escrita, segundo a qual a primeira privilegiaria a brincadeira e a segunda a alfabetização, as respostas se dispersam. 42,4% concordam com tal afirmação, 13,5% discordam parcialmente e 21% concordam parcialmente. Se considerarmos que as pessoas que discordam parcialmente são aquelas que possuem mais afinidades do que discordâncias com a afirmativa, então 63,4% das pessoas que responderam ao questionário acreditam que na rede pública de Educação Infantil a ênfase da proposta pedagógica é a brincadeira, ao passo que no caso da rede privada a ênfase é na alfabetização das crianças. E neste caso, salientamos também que parece confirmar a hipótese de que, segundo as professoras, a brincadeira não faz parte do processo de alfabetização.

Complementando a questão anterior, perguntamos às professoras o grau de concordância com relação à admissão ou não da PBH sobre o trabalho de alfabetizar as crianças na Educação Infantil. O resultado nos apresenta que 77,3% das professoras discordam que a PBH não admite a alfabetização nas UMEIS, contra 22,6% que afirmam receberem orientações da PBH para não alfabetizar as crianças nessas instituições.

A análise dos resultados demonstra que, apesar de afirmarem que conhecem e de legitimarem as Proposições Curriculares para a Educação Infantil como um documento político e pedagógico fundamental para a realização de um trabalho de qualidade junto às crianças, ainda permanecem dúvidas com relação à compreensão do que é proposto para o trabalho de alfabetizar e letrar nesta etapa da Educação Básica. Desta forma, ainda se observa a prática de algumas professoras da pré-escola de importarem práticas do Ensino Fundamental para a Educação Infantil ou, em contrapartida, apoiarem-se no discurso de que não há orientação direta da SMED para trabalhar a alfabetização com as crianças nas UMEIs, autenticando práticas que priorizam o cuidar em detrimento do educar.

Verificamos que as docentes afirmam ter afinidade com as Proposições Curriculares para a Educação Infantil e com as orientações que chegam nas UMEIs por meio das

acompanhantes técnicas das regionais. As respostas dadas ao questionário demonstram que as professoras conhecem (100% das respondentes) e consultam sempre que necessário o documento das Proposições (87%). Quanto ao trabalho com leitura e escrita, as profissionais não encontram no documento nenhuma proibição de se trabalhar com leitura e escrita na Educação Infantil ou indicação de não fazê-lo (62,7% discorda de que haja alguma orientação para não se trabalhar leitura e escrita na Educação Infantil). As respondentes reconhecem, na maioria das vezes, que há uma adequada organização do trabalho dentro das instituições. Apontam que há uma boa infraestrutura material, e consideram a figura do coordenador como o principal responsável por apresentar as Proposições Curriculares para a equipe de professoras.

Na próxima seção finalizaremos a análise dos dados, com a verificação das concepções presentes entre as professoras sobre o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, a partir das congruências entre as respostas dadas nas questões do questionário relativas aos procedimentos, recursos, e organização da rotina de trabalho com as crianças.

4.3 O que pensam as professoras da Educação Infantil sobre o trabalho com leitura e escrita junto a crianças menores de seis anos

De acordo com as pesquisas de Vigotski (1984-2010), compreendemos o desenvolvimento da linguagem escrita como um processo complexo que antecede a aprendizagem dos signos linguísticos e o aprendizado formal da escrita na escola. Entendemos também que as crianças atribuem sentidos e significados à linguagem escrita tanto na vida social quanto na escola. Contudo, sabemos que é na escola que o ensino e o aprendizado de tal linguagem são sistematizados. Antes de delinear as concepções presentes entre as professoras a respeito do trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil, principal finalidade deste estudo, faz-se necessário retomar brevemente o conceito de linguagem escrita descrito no capítulo 2, afim de embasarmos essa análise.

Vigotski (1984-2010) considera a aprendizagem da linguagem escrita pela criança como um processo de elaboração simbólica que se inicia em idades ainda precoces e evolui a partir das interações que a criança estabelece com o meio sociocultural. A construção dos significados pela criança é para o autor o estabelecimento crescente de uma relação entre pensamento e

palavra, constituindo o pensamento verbal. O pensamento verbal permite a nossa comunicação efetiva uns com os outros e a formação da capacidade de abstração, da formação de conceitos e das funções psíquicas superiores, que são de origem cultural e que, mais especificamente, nos possibilitam a aprendizagem do sistema de escrita alfabético. Prestes, em seu trabalho de análise das traduções dos estudos de Vigotski, afirma que, para esse autor, “a fala e o pensamento são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em certo momento do desenvolvimento, unem-se, dando lugar à unidade pensamento e fala, que é o pensamento verbal” (Prestes, 2010:p. 176). Tal fato é condição prévia fundamental para a aprendizagem da linguagem escrita.

Para Vigotski (1984-1993), o sujeito é social e também constitui-se enquanto sujeito individual ao apropriar-se do mundo externo. Dessa forma, podemos dizer que a criança, ao apropriar-se do uso da linguagem escrita, atribui-lhe sentidos que são próprios. Essa apropriação da linguagem, antecede a entrada da criança na escola. Assim, compreendemos que a discussão a respeito de ensinar ou não ensinar a linguagem escrita na escola é inadequada uma vez que é direito da criança ter acesso aos bens produzidos socialmente e na cultura em que ela está inserida. Além da discussão de se ensinar ou não a ler e escrever na pré-escola, há a discussão do que significa aprender a linguagem escrita e quais percursos a criança percorre, até aprender o sistema de notação alfabético. Ao entendermos que a alfabetização é um processo que se inicia quando o bebê começa a atribuir sentidos a gestos, expressões e palavras faladas até chegar às elaborações mais complexas de simbolização por meio da escrita concebemos que o processo de apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais precisa ser assumido de forma sistemática e competente pela Educação Infantil.

É importante que as professoras que atuam com as crianças pequenas compreendam que uma prática de trabalho com a linguagem escrita adequada às características da criança de zero e a cinco anos de idade precisa privilegiar o jogo simbólico, a brincadeira, o acesso às narrativas e obras literárias, o desenho, a dramatização entre outros recursos que dêem à criança a oportunidade de construir e desenvolver a sua capacidade de simbolizar. Considerando as questões apontadas até agora, analisaremos as respostas das professoras no que diz respeito ao trabalho efetivo com a linguagem escrita. Nessa perspectiva, perguntamos às professoras qual é a função da Educação Infantil no trabalho com alfabetização e letramento. A maioria das respostas analisadas demonstra que as professoras, ao referirem-se ao lugar da linguagem escrita na pré-escola, apontam que a ênfase deve se dar no trabalho com o letramento. Essas

respostas sugerem que está presente entre elas a concepção de que, na Educação Infantil, deve-se trabalhar o letramento e não a alfabetização. Ao propormos a seguinte questão: “Qual o papel da Educação Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança?” Muitas perguntas demonstraram esta concepção. Alguns exemplos:

“Estimular a leitura e a escrita (de forma lúdica) dos diversos gêneros textuais para que aprendam e percebam a funcionalidade de cada um e as diversas finalidades da leitura e escrita no seu dia a dia (a função social de ler e escrever)”;

“A EI tem a função de proporcionar um ambiente letrado para as crianças através de contato com livros, jornais, revistas e outras, ser escriba para as crianças na construção de pequenos textos e listas de palavras, bilhetes, etc”

“Proporcionar um rico ambiente de letramento, com recursos interessantes e experiências reais do uso social da escrita; Letramento, descoberta do mundo”.

(Banco de dados da pesquisa Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. ÁVILA, 2015).

De acordo com os referenciais teóricos utilizados para esta análise, alfabetização e letramento são termos diferentes, porém indissociáveis (Soares, 1998). Segundo Street (2010), letramento refere-se tanto ao aprendizado de um código alfabético quanto aos usos da leitura e da escrita na vida cotidiana. Goulart (2006), em seu trabalho sobre letramento e modos de ser letrado realizado com crianças de quatro e cinco anos, definiu o termo letramento a partir de autores que discutem o tema (Soares, 1998; Kleiman, 1995; Tfouni, 1996; Terzi, 1997), e assim concluiu que, em termos gerais, o letramento estaria relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade (Goulart 2006). Diante do aporte teórico utilizado para este estudo, definimos que letramento é a utilização social da leitura e da escrita, ou seja, da linguagem escrita, resultante dos processos de interação entre participantes de um grupo sociocultural.

A alfabetização é a aprendizagem da tecnologia da escrita (Soares, 1998), que por si só não basta para que o indivíduo participe ativamente da cultura letrada. Sendo assim, acreditamos que alfabetização e letramento são termos e práticas que se interrelacionam e que, na prática, são indissociáveis. Na criança de zero a cinco anos de idade, tais processos também desenvolvem-se mutuamente. A apropriação da linguagem escrita, segundo Vigotski (1984-2010), constitui um dos processos mais importantes do desenvolvimento humano e acontece quando a criança descobre que pode desenhar além das coisas, também as palavras, ou seja, a

fala. A criança constrói a sua capacidade de simbolizar por meio dos signos linguísticos à medida que insere-se em situações em que possa representar, utilizando os gestos e a fala como mediadores iniciais e posteriormente, deslocando a fala da ação. A compreensão da linguagem escrita é mediada primeiramente pela linguagem falada. Gradualmente, este elo de interdependência vai diminuindo e a fala desaparece como elo intermediário. É na fase em que a criança está na Educação Infantil que tais processos acontecem e que irão incidir diretamente na aprendizagem da tecnologia da escrita. Concomitantemente, à medida em que participa de situações de uso real da leitura e da escrita, a criança reconhece os signos utilizados e aprende a dar significado a eles no seu dia a dia.

Partindo do princípio de que alfabetização e letramento são práticas indissociáveis, o trabalho com a leitura e a escrita junto a crianças deve conhecer, observar e considerar as práticas sociais típicas da infância. Dessa forma, a linguagem escrita se inscreveria efetivamente no cotidiano das crianças como uma prática real. O trabalho com a consciência fonológica e a aprendizagem do traçado das letras, quando desvinculado da brincadeira e do jogo de faz de conta, nos remete à ideia de treino artificial, memorização e transmissão de conteúdos artificialmente selecionados numa lógica disciplinar. Quando questionamos as professoras sobre a utilização do livro didático como suporte pedagógico na Educação Infantil, 41,5% não discordam de que este recurso, típico da escola de Ensino Fundamental, seria um bom apoio para a prática pedagógica na Educação Infantil. Acreditamos que ao separar momentos para treinar habilidades de reconhecer sons, de treinar grafia de letras e memorizar sílabas, as docentes estão trabalhando com atividades que desconhecem esses princípios e se fundamentam na lógica disciplinar e do ensino de conteúdos, mais comumente assumidas no Ensino Fundamental. Trabalhar a leitura e a escrita junto às crianças dessa faixa etária requer colocar a brincadeira como eixo das situações de aprendizagem e fazer com que a leitura e a escrita sejam parte de atividades reais e demandadas pela criança nessas situações.

Ainda com relação à função da Educação Infantil na aprendizagem da leitura e da escrita, muitas professoras, apontaram a função da Educação Infantil de preparar as crianças para terem sucesso na alfabetização que acontecerá no Ensino Fundamental. São exemplos de algumas dessas respostas:

“Já familiarizar as crianças neste universo, para que ela já tenha esta experiência no fundamental. Não sofra quando chegar a alfabetização”;

“O papel da educação infantil é proporcionar uma base sólida para que a criança se aproprie das diversas linguagens e ao chegar no ensino fundamental ela esteja preparada para desenvolver os conhecimentos adquiridos de forma mais específica”;

“O papel da educação infantil é viabilizar o acesso; introduzir”.

(Banco de dados da pesquisa Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. ÁVILA, 2015).

Para essas professoras, a Educação Infantil estaria submetida ao Ensino Fundamental, exercendo práticas que têm como único objetivo prepará-las para a aprendizagem formal que se dará naquela segunda etapa da Educação Básica, desconsiderando-se as características, necessidades e possibilidades das crianças de zero a cinco anos, de constituírem uma aprendizagem própria para esta faixa etária. Nessa perspectiva, Baptista (2010) e Kramer (2010) afirmam que, a forma como a linguagem escrita é ensinada na Educação Infantil deve assegurar o direito da criança de viver plenamente a infância. As autoras também afirmam que, o que se ensina sobre leitura e escrita na Educação Infantil, depende da demanda da criança: o que ela pode, deseja, necessita e tem o direito de aprender. Continuaremos analisando o que as professoras acreditam ser função da Educação Infantil no que tange o trabalho de alfabetização e letramento.

Perguntamos às professoras qual é a principal contribuição que a Educação Infantil pode dar no trabalho com alfabetização. Entre as principais categorias de respostas, a maioria, 79,2%, afirmou que é ampliar as experiências da criança em relação a leitura e a escrita e 16,9% afirmaram que é treinar as capacidades visuais, e auditivas, além da consciência fonológica. A ampla maioria. Pouco mais de 15 % acredita que é treinar as capacidades ou levá-las a adquirirem a consciência fonológica.

Em consonância com a afirmação acima, ao serem questionadas sobre a concepção que melhor representa a opinião acerca da relação entre linguagem escrita e Educação Infantil, a maioria de 94,3% diz que a Educação Infantil deve estimular o gosto pela leitura e pela escrita. Contudo, tal afirmação não é suficiente para saber como garantir que as crianças conheçam as diferentes funções que a língua escrita desempenha na sociedade, ou assegurar que as crianças exerçam sua capacidade de representação, antes mesmo de se apropriarem do registro formal.

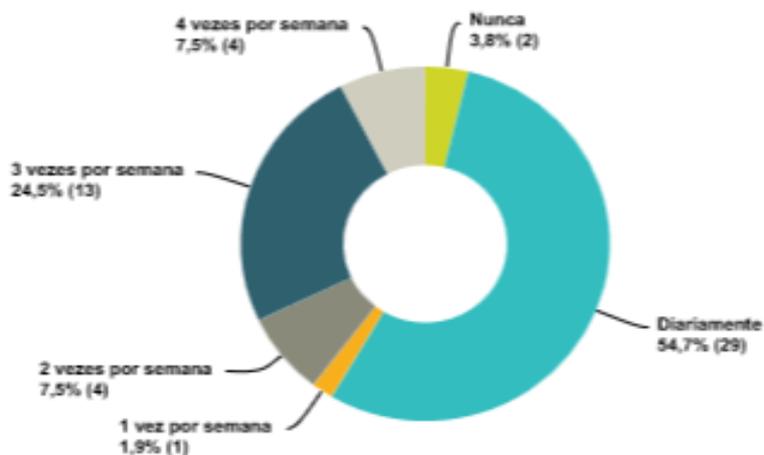
Até aqui, o perfil revelado pela análise dos questionários aponta para a noção de que linguagem escrita deve estar presente nas práticas educativas da Educação Infantil. Porém, a análise aponta também para uma espécie antagonismo: ora as professoras demonstram que as práticas pedagógicas devem preparar as crianças para terem sucesso no Ensino Fundamental, desconsiderando assim, as características e capacidades próprias do indivíduo de zero a cinco anos de idade, ora enfatizam as práticas que trabalham o uso social da leitura e da escrita.

Na tentativa de perceber se a prática condiz com o discurso das professoras para delinear as concepções pedagógicas acerca dessa temática, agregamos questões em que as professoras informam os recursos pedagógicos que elas utilizam no dia a dia, junto às crianças. Veremos agora como as professoras trabalham os aspectos relacionados a leitura e escrita com crianças de cinco anos de idade.

Com relação à leitura, perguntamos se as professoras liam para as crianças e com que frequência o faziam:

Gráfico 8

Você lê textos para as crianças?



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. ÁVILA, 2015.

Aproximadamente metade das respondentes afirmam que lêem todos os dias, 54,7%, 7,5% que lêem quatro dias por semana e 24,5% que lêem três dias por semana. A leitura diária

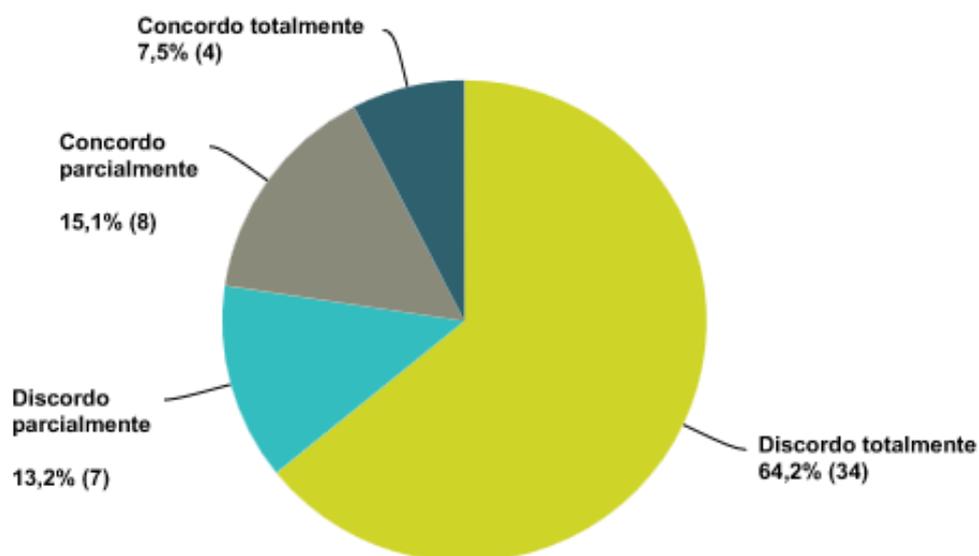
é fundamental para que a criança tenha contato com o uso social da leitura e da escrita e ainda tenha a possibilidade de vivenciar a fantasia própria do universo literário. Dentre os gêneros textuais elencados, as docentes afirmam que os mais lidos são parlendas, literatura infantil em prosa e textos poéticos. As notícias e reportagens são os gêneros menos lidos na Educação Infantil. Os dados nos revelam que há uma crença por parte das docentes de que os gêneros literários são os mais indicados para o trabalho diário com as crianças. Assim, os gêneros utilizados no dia a dia, cuja função comunicativa é a informação, muito presentes no meio sociocultural, são pouco vistos nas instituições de Educação Infantil.

Sabemos da importância dos textos literários para as crianças. Cândido (1995), afirma que a literatura é um direito indispensável a todas as pessoas. Para o autor “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (Candido, 1995:p. 180). Reyes (2010: p.14)) afirma que o contato precoce com a literatura promove “nutrição cognitiva e emocional” na medida em que favorece a construção de material simbólico.

Para tentar identificar as concepções das docentes em relação ao trabalho com literatura na Educação Infantil, investigamos o grau de concordância das professoras sobre a seguinte afirmação: "A literatura infantil é arte e não deve ser compreendida como um recurso para se trabalhar aspectos fundamentais da alfabetização, tais como os sons das letras, as rimas, a cópia de palavras e de sílabas". De acordo com o gráfico abaixo, a maioria, 77,4%, discordou da afirmação. E para complementar, e reafirmar a nossa hipótese de que a literatura é vista na Educação Infantil como um recurso didático para alfabetizar, perguntamos se a literatura infantil é um recurso eficaz para trabalhar aspectos fundamentais da alfabetização, tais como os sons das letras, as rimas, a cópia de palavras e de sílabas. 92,5% concordam com a afirmação.

Gráfico 9

A literatura infantil é arte e não deve ser compreendida como um recurso para se trabalhar aspectos fundamentais da alfabetização, tais como os sons das letras, as rimas, a cópia de palavras e de sílabas:



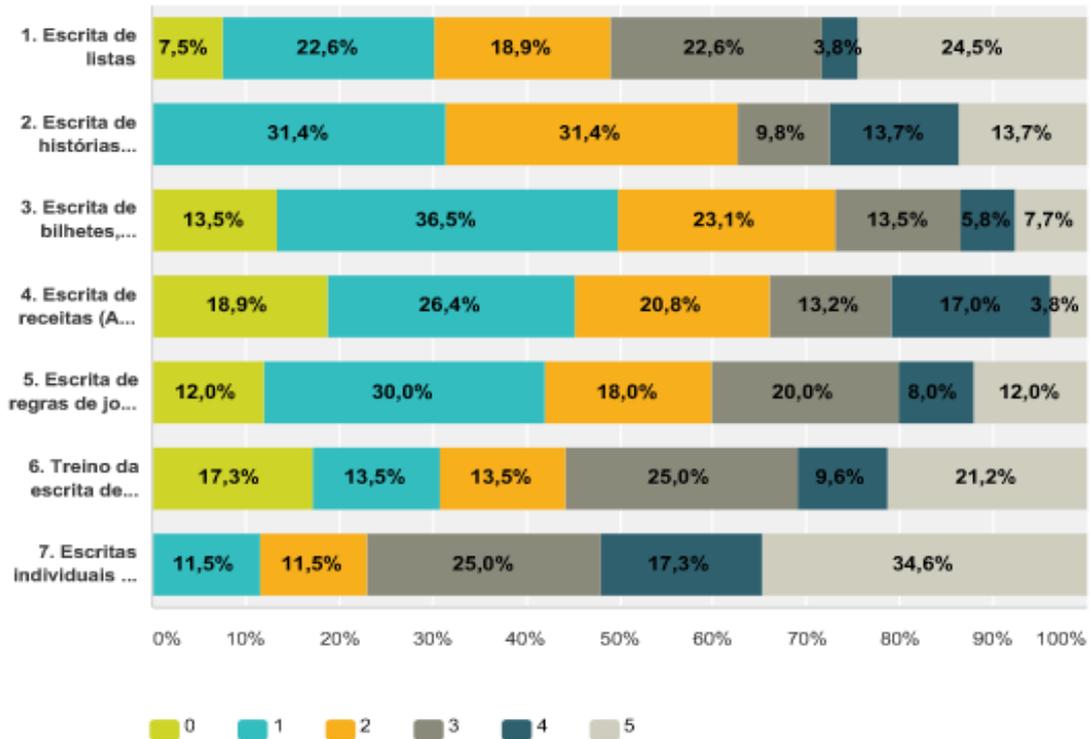
Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. ÁVILA, 2015.

Nessa vertente, Reyes (2010) salienta que, embora o contato prematuro com experiências literárias repercuta positivamente na qualidade da alfabetização, esse não é o objetivo nem deve ser a intenção para se trabalhar literatura com as crianças. Para essa autora, oferecer leitura e fomentar práticas literárias, na escola ou fora dela, desde a pequena infância, não significa escolarizar nem apenas criar artifícios para entreter as crianças. Trata-se muito mais da construção de uma bagagem sociocultural e abertura de possibilidades no campo cognitivo e afetivo.

Com relação ao trabalho com a escrita, perguntamos às professoras se, no trabalho com as crianças, há diariamente atividades voltadas para o desenvolvimento da capacidade de expressar-se por meio da escrita. Quase a totalidade das respondentes, 96,2%, afirmaram que sim. Então, perguntamos com que frequência é proposta para as crianças a realização de atividades de escritas variadas, em uma semana de trabalho. As respostas nos apontam o seguinte cenário:

Gráfico 10

Com que frequência você propõe para as crianças a realização dessas atividades, em uma semana de trabalho?



Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. ÁVILA, 2015.

Os números do gráfico acima demonstram com que frequência a professora insere na sua rotina de trabalho, as atividades de escrita. Ao escolher determinado procedimento de ensino, a professora o faz de acordo com sua concepção de aprendizagem. Atividades focadas no treino, cópia e repetição, demonstram uma crença de que o conhecimento vem de fora para dentro, numa perspectiva tradicional de aprendizagem. Giusta (1985:p.26) ao analisar as concepções tradicionais de aprendizagem, mais especificamente o behaviorismo, afirma que “nessa via de interpretação, ganha sentido a definição de aprendizagem como mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência”. Neste contexto cabe ao professor transmitir o conhecimento por meio de atividades que privilegiam exercícios de repetição e treino com a finalidade de memorização. Vigotski (1984-2010) afirma que a psicologia, por muito tempo considerou a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora,

desconsiderando a linguagem escrita tal como ela realmente é: um sistema particular de símbolos e signos que ocasiona mudanças no comportamento individual cultural da criança.

Com relação à rotina de trabalho, consideramos que, ao desenvolver determinada atividade por, pelo menos três dias na semana, a professora estabelece uma frequência e uma sistemática no processo de ensino e aprendizagem que podem resultar em situações adequadas para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para a ampliação dos conhecimentos acerca da escrita. Evidentemente, não basta propor situações de aprendizagem para que isso ocorra. Seria preciso analisar como essas atividades são criadas, como se desenvolvem, que mediações ocorrem, como as crianças são motivadas e desafiadas para pensarem sobre o sistema de escrita e sobre as funções sociais da língua escrita. A maioria das professoras afirma que propõe uma rotina de trabalho com a escrita às crianças. 50,9% realizam atividade de produção de listas sendo a professora escriba das crianças, 76,9% oportunizam as crianças escreverem ainda que de forma não convencional e 55,% fazem treino da escrita de letras, de palavras ou de frases. Em contrapartida, quando se trata de propor atividades de produção de receitas, poemas e regras de jogo, mesmo tendo a professor como escriba, a frequência semanal diminui. As respostas dadas à questão preconiza que as docentes possuem a convicção de que nem todos os gêneros são possíveis ou são desejáveis de serem trabalhados com crianças de cinco anos. Será que produzir uma lista coletivamente é uma atividade diária porque oferece menos dificuldades para as crianças realizarem a tarefa? Em contrapartida, escrever poemas, regras de jogos e receitas, por serem gêneros mais complexos, quando são trabalhados, ocorrem com frequência menor. Será que a cópia de letras, palavras e frases ocorre de maneira descontextualizada, sem que haja uma necessidade do grupo de realizar essas cópias, sem que tal atividade resulte em uma produção textual que faça sentido para situações enunciativas do grupo? No caso de serem cópias descontextualizadas, como treino motor ou como exercícios de memorização, essas atividades reafirmam uma concepção que vinha se delineando de que a concepção tradicional de ensino da linguagem escrita, que considera apenas o ensino da tecnologia da escrita, está presente na prática pedagógica das professoras da Educação Infantil.

Ainda com relação às atividades que constituem a rotina de trabalho nas classes de crianças de cinco anos, pedimos que as professoras indicassem com que frequência algumas atividades são propostas para a turma, considerando uma semana de trabalho. A questão contempla atividades que costumam fazer parte da rotina de trabalho na Educação Infantil. As

atividades mais frequentes, segundo as respondentes são: desenho livre, brincadeiras livres e brincadeiras dirigidas, leitura em voz alta de livros e textos, manipulação de livros pelas crianças, conto oral de histórias, cantar músicas, desenho dirigido, visita à biblioteca e principalmente roda de conversa. Percebemos que quando questionadas especificamente sobre os procedimentos utilizados para o trabalho com a escrita, a cópia de letras, palavras e frases aparece com frequência na rotina. Mas, quando perguntamos sobre as atividades sem enfatizarmos a escrita, a cópia e o treino não aparecem como atividades diárias na rotina, mesmo fazendo parte das opções elencadas.

Tabela 12

Indique com que frequência você propõe essas atividades para sua turma de crianças de 5 anos na UMEI em que atua, considerando uma semana de trabalho

	0	1	2	3	4	5	Total
1. Cópia de palavras, nomes, sílabas	8,3% 4	29,2% 14	12,5% 6	20,8% 10	10,4% 5	18,8% 9	48
2. Desenho livre	0,0% 0	7,7% 4	5,8% 3	11,5% 6	15,4% 8	59,6% 31	52
3. Brincadeiras livres (situações em as crianças criam as regras e brincam sem interferência direta de um adulto)	0,0% 0	3,8% 2	9,6% 5	11,5% 6	19,2% 10	55,8% 29	52
4. Brincadeiras dirigidas pelos adultos (os adultos propõem as regras e acompanham a brincadeira)	0,0% 0	3,9% 2	5,9% 3	9,8% 5	37,3% 19	43,1% 22	51
5. Leitura em voz alta de livros ou textos	0,0% 0	2,0% 1	8,0% 4	14,0% 7	16,0% 8	60,0% 30	50
6. Manipulação pelas crianças de livros infantis	0,0% 0	0,0% 0	0,0% 0	11,5% 6	25,0% 13	63,5% 33	52
7. Conto oral de uma história	1,9% 1	1,9% 1	9,6% 5	23,1% 12	15,4% 8	48,1% 25	52
8. Cópia dos numerais	26,0% 13	26,0% 13	12,0% 6	14,0% 7	10,0% 5	12,0% 6	50
9. Colorir desenhos fotocopiados	58,0% 29	16,0% 8	10,0% 5	6,0% 3	0,0% 0	10,0% 5	50
10. Pintura	1,9% 1	26,9% 14	19,2% 10	17,3% 9	5,8% 3	28,8% 15	52
11. Cantar músicas	0,0% 0	3,9% 2	2,0% 1	5,9% 3	9,8% 5	78,4% 40	51
12. Roda de conversa	0,0% 0	2,0% 1	0,0% 0	0,0% 0	7,8% 4	90,2% 46	51
13. Jogos comercializados (memória, dominó, etc)	0,0% 0	12,0% 6	10,0% 5	42,0% 21	22,0% 11	14,0% 7	50

14. Jogos e brincadeiras orais com rimas	0,0% 0	5,8% 3	17,3% 9	19,2% 10	19,2% 10	38,5% 20	52
15. Desenho dirigido (solicitar à criança que registre algo por meio de um desenho)	0,0% 0	3,9% 2	11,8% 6	23,5% 12	9,8% 5	51,0% 26	51
16. Atividades de treino motor fino (amassar e colar bolinhas, traçar linhas, etc)	7,7% 4	21,2% 11	15,4% 8	26,9% 14	7,7% 4	21,2% 11	52
17. Brincadeiras de faz de conta	0,0% 0	9,8% 5	9,8% 5	11,8% 6	19,6% 10	49,0% 25	51
18. Realizar tarefas de treino de escrita em folhas fotocopiadas (ligar letras, palavras a imagens, etc)	51,9% 27	17,3% 9	17,3% 9	7,7% 4	5,8% 3	0,0% 0	52
19. Visita à biblioteca, sala de leitura ou cantinho de leitura	1,9% 1	1,9% 1	17,3% 9	11,5% 6	15,4% 8	51,9% 27	52

Fonte: Banco de dados da pesquisa Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. ÁVILA, 2015

Aliados às atividades propostas pelas professoras e que integram a rotina com as crianças, estão os recursos didáticos. Os livros de literatura foram apontados por 94,3% das professoras como o item de maior relevância na prática pedagógica, seguido dos materiais de artes, apontados por 77,4% das respondentes. O kit de primeiros socorros foi escolhido por 42,3%, sendo apontado como mais relevante que os portadores de textos, as sucatas, os jogos comercializados, jornais e revistas. Mesmo a questão tendo como foco a prática pedagógica, o kit de primeiros socorros aparece como ítem mais relevante que os materiais que podem ser recursos interessantes para uma prática com foco no desenvolvimento da capacidades de representação e uso social da leitura e da escrita.

Para finalizar a análise das atividades e recursos utilizados pelas professoras, foram ressaltados como atividades rotineiras nas classes de cinco anos: brincadeiras de faz de conta, roda de leitura de histórias, identificação dos nomes dos colegas em fichas, repetição de textos orais para trabalhar a consciência fonológica. Em contrapartida, as atividades que são pouco são realizadas pelas professoras são: atividades de treino motor, colorir imagens fotocopiadas, passar o lápis em letras pontilhadas e ligar a palavra à sua letra inicial.

A literatura que embasa este estudo nos propõe que as crianças da Educação Infantil têm direito de ter acesso à leitura e à escrita na escola, porque além da grande maioria das crianças já serem capazes de descobrir a função simbólica da escrita em idades mais precoces, a linguagem escrita faz parte da cultura dessas crianças. No entanto, o ensino deve ser organizado

de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias e relevantes para as crianças. Além da literatura, o desenho e a brincadeira também são aspectos a serem discutidos quando falamos em alfabetização e letramento na Educação Infantil.

Vigotski, no texto “A pré-história da linguagem escrita” (1984-2010:p. 125) discorre sobre o simbolismo infantil no brinquedo, no desenho e na escrita, demonstrando as esferas que unem os gestos e a linguagem escrita. Para esse teórico, tais práticas são imprescindíveis para o desenvolvimento da capacidade de representação por meio da escrita e deveriam estar presentes no cotidiano da Educação Infantil. Nesse sentido, interessa-nos saber a opinião das professoras sobre de que maneira o brincar pode contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil. Entre as opções estavam as seguintes alternativas: jogos de faz de conta; brincadeiras espontâneas criadas pelas crianças; jogos tais como bingo de letras, jogo da memória e alfabeto móvel e, por fim, a opção “não considero que a brincadeira possa contribuir para o desenvolvimento da linguagem escrita”. 100% das respondentes disseram que os jogos tais como bingo de letras, jogo da memória e alfabeto móvel são a melhor opção para o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Montessori (1983) demonstrou que os aspectos motores da escrita podem ser desenvolvidos por meio do brinquedo infantil, e que o melhor método é aquele em que as crianças descobrem as habilidades da linguagem escrita durante a brincadeira. Vigotski (1984-2010) afirma que a escrita deve ter um significado e ser uma necessidade intrínseca para a criança. O panorama descrito nos parágrafos anteriores nos mostram que nas rotinas diárias atividades de brincadeiras, arte, leitura literária e rodas de conversa estão muito presentes.

O brincar não é compreendido e tratado da mesma forma nas diferentes pesquisas no campo da Educação Infantil, devido aos diferentes focos dados pelos autores, entre eles, Vigotski (1934), Winnicott (1971a), Piaget (1979) e Brougère (1992). A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento da linguagem escrita pelas crianças nos indica que o brincar é, de fato, uma atividade guia para o desenvolvimento social, emocional, cultural e cognitivo. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a brincadeira desempenha papel importante no desenvolvimento psíquico das crianças. Nesse sentido, Vigotski nos explica que existem duas questões fundamentais:

A primeira delas é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar (VIGOTSKI, 1930-2010: p. 23).

A imitação e o faz de conta na brincadeira, acontece entre as crianças e constitui uma (re)produção do que elas vivenciaram em sala de aula, o que não significa que tal reprodução é idêntica ao que foi vivenciado. Da mesma forma que Vigotski, Corsaro (2011) defende que a brincadeira de faz de conta não é uma simples imitação, mas um processo de apropriação, internalização e transformação do mundo adulto, o que não quer dizer que a imitação não aconteça. O autor nos explica que, enquanto as crianças imitam ou brincam de faz de conta, elas estão reproduzindo e interpretando. A reprodução interpretativa, nome dado por esse autor a essa brincadeira das crianças, permite que elas se tornem parte da cultura adulta, por meio da (re)produção criativa (CORSARO, 2011: p. 53).

O resultado revela uma concepção acerca do que o lúdico, a brincadeira e o jogo simbólico representam para as professoras indicando que o lúdico nem sempre é considerado como eixo de aprendizagem no trabalho com as crianças da Educação Infantil. Aponta também um possível desconhecimento, por parte das professoras, de como se processa o desenvolvimento da capacidade de representação pelas crianças e, ainda, que o aprendizado da linguagem escrita não se resume ao aprendizado da tecnologia do sistema de escrita. Confirma também a ideia de que as atividades típicas do Ensino Fundamental são transpostas para o trabalho com as crianças pequenas. Dessa maneira, percebemos que a linguagem escrita é vista pelas docentes apenas como um sistema de símbolos alfabéticos que devem ser aprendidos e não como um sistema de representação cujo sentido é cultural, conforme define Vigotski (1930-2010). Nessa perspectiva, num estágio precoce, quando a criança brinca, ela estabelece uma relação simbólica com o brinquedo que é uma forma particular de linguagem e, futuramente, tal atividade incidirá na representação por meio da linguagem escrita.

A partir dos dados apresentados, podemos concluir que as professoras que atuam com crianças de cinco anos de idade nas UMEIs pesquisadas possuem curso superior, sendo a grande maioria em Pedagogia. Mesmo sendo graduadas sabemos que a formação inicial não é suficiente para a atuação em classes de Educação Infantil. As professoras relatam a necessidade

de cursos de formação em serviço e todas afirmam já terem feito alguma formação oferecida pela própria rede municipal de ensino ou outras instituições.

Quanto às Proposições Curriculares para a Educação Infantil, um dos principais documentos oficiais da PBH para a Educação Infantil, todas as professoras respondentes afirmam conhecê-lo, e uma parte significativa diz ter tomado conhecimento por intermédio da coordenação pedagógica.

Foi recorrente entre as professoras a manifestação de dúvidas em torno de como deve ser o trabalho com alfabetização e letramento na Educação Infantil. As dúvidas apontadas e as estratégias pedagógicas escolhidas nas opções apresentadas nas questões nos levam a indagar se as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da linguagem escrita, quando acontecem, não estariam privilegiando as mesmas atividades que são recorrentes no Ensino Fundamental. Outro ponto interessante é que a pergunta “alfabetizar ou não na Educação Infantil” permanece nas questões apontadas pelas docentes.

“Como realizar intervenções conscientes no processo de aquisição da escrita para ajudar as crianças nesse processo?”;

“Que fatores vêm interferindo nas mudanças de concepções sobre alfabetização e letramento?”

“Que especialidades devem caracterizar o trabalho com a leitura e escrita na educação infantil?”

“Na educação infantil, o que é mais importante: trabalhar a consciência fonológica ou a escrita de palavras e frases através de cópia?”

"Como desenvolver o trabalho com leitura e escrita com as crianças até os 6 anos favorecendo conjuntamente o desenvolvimento das múltiplas linguagens".

"Sabendo que a Educação Infantil deve proporcionar à criança um ambiente de letramento e após ouvir alguns discursos sobre esse mesmo assunto da própria SMED, ainda permanece o seguinte questionamento: É obrigatório ou não alfabetizar na Educação Infantil?"

(Banco de dados da pesquisa Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte. ÁVILA, 2015)

Até o momento procuramos demonstrar e explorar os dados coletados por meio do questionário, estabelecendo relações entre as respostas dadas pelas professoras às questões. As

reflexões acerca da pergunta inicial: *quais são as concepções presentes entre as professoras da Educação Infantil a respeito do trabalho com a linguagem escrita nesta etapa da Educação Básica, visando a alfabetização e letramento?* Serão feitas no próximo tópico, com o propósito de esboçar os perfis e as concepções encontradas entre as professoras que compuseram o *corpus* dessa investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realizar estas considerações, propomos uma retrospectiva de alguns pontos importantes presentes nos capítulos apresentados. No primeiro momento, destacaremos a contextualização do problema da pesquisa e como ele se insere no panorama histórico da Educação Infantil. Depois retomaremos as possibilidades de reflexão que construímos a partir da nossa orientação teórico-metodológica. Finalmente, a partir do aporte teórico utilizado, reportaremos à análise das concepções das professoras que compuseram o *corpus* dessa investigação, buscando assim, responder à pergunta inicial. Cremos que os resultados apresentados neste estudo poderão contribuir, sobretudo para as políticas de formação docente relacionadas ao trabalho com a linguagem escrita, reforçando a necessidade de que tais políticas considerem as características específicas do sujeito que vive a primeira infância, a sua demanda de uso social e o direito ao acesso aos bens culturais produzidos na sociedade entre eles a linguagem escrita.

Por meio desta investigação buscamos identificar as concepções das docentes das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMeIs) do município de Belo Horizonte com relação ao trabalho com a leitura e a escrita, com foco na alfabetização e letramento. O referencial teórico-metodológico, a pesquisa tipo Survey e os estudos desenvolvidos por Soares (1998), Ferreiro (1985), Bakhtin (1979), Vigotski (1984-2010), entre outros, nos permitiram realizar análises quantitativas e qualitativas, por meio do cruzamento dos dados coletados. A metodologia quantitativa foi uma escolha permeada por desafios. Enveredamos por uma área que ainda não havia sido explorada por nós. Investimos nos estudos sobre os métodos quantitativos, amostras, instrumentos, variáveis e escalas. Os estudos de Babbie (1999) e outros autores foram essenciais para que esta pesquisa se realizasse nessa perspectiva. É fundamental ressaltar que o questionário foi o único instrumento utilizado no campo da investigação, e sua estruturação demandou esforços e investimentos de tempo e de aprofundamento teórico, a fim de que conseguíssemos percorrer alguns dos atributos que consideramos essenciais para a composição das concepções das docentes. Segundo Gil (1991); Perrien, Chéron e Zins (1984), deve-se ter muita cautela ao se elaborar um questionário: considerar as implicações das perguntas quanto aos procedimentos de tabulação e análise de dados; a clareza e precisão das questões, considerando o nível de informação dos respondentes e a formulação de questões que contenham apenas uma ideia e uma interpretação, são alguns cuidados fundamentais.

Por acreditarmos que as concepções das professoras são elaboradas no decorrer da profissão, e são permeadas pelas vivências pessoais, pelas experiências profissionais e formação acadêmica, e também pela maneira como elas se relacionam com a política da rede municipal de educação, local onde a pesquisa se realizou, optamos por estruturar o questionário em torno de três eixos: informações sobre o perfil acadêmico e pessoal; as relações entre as docentes e a política de educação municipal, por meio das Proposições Curriculares para a Educação Infantil e os conhecimentos pedagógicos. Somente após o pré-teste configuramos o questionário na plataforma SurveyMonkey, na as respostas foram tabuladas e organizadas por meio de tabelas e gráficos.

Uma dificuldade que encontramos foi a escolha das regionais onde a pesquisa seria feita. Vários atributos foram considerados para que escolhêssemos as regionais Centro-sul, Leste e Oeste, uma vez que não seria possível realizar a pesquisa com todas as professoras que trabalham com crianças de cinco anos de idade em todas as regionais. Outro fator que precisamos considerar com relação ao questionário foi a forma como ele chegaria às professoras. Optamos por não distribuí-lo no modo virtual para que pudéssemos obter um número maior de respostas, mantendo a amostra válida. Ainda que todos os esforços tenham sido feitos no intuito de não gerar dúvidas nem incompreensão das respondentes quanto às questões, sabemos que todo instrumento de pesquisa pode apresentar falhas no momento da elaboração das questões e também durante a coleta dos dados por diversos motivos.

Outra questão que o questionário evidenciou foi a grande quantidade de dados obtidos. Como não seria possível abarcar todas as análises cabíveis em torno dos dados obtidos, focalizamos algumas respostas que, na congruência com outra questão, nos dariam indícios de como a professora pensa o trabalho com a linguagem escrita com crianças de zero a cinco anos de idade.

Após esse percurso, retomamos ao objetivo desta investigação, traçando os perfis e as concepções das docentes a respeito do trabalho com a linguagem escrita. Percebemos que essas concepções estão vinculadas, entre outros fatores, à constituição da Educação Infantil, que sofreu influência tanto de abordagens assistencialistas e médico-higienistas, quanto de submissão ao modelo educacional assumido pela etapa seguinte. Também sofrem influência das determinações que nas últimas décadas pretendem definir o atendimento à criança de zero a cinco anos como primeira etapa da Educação Básica.

Ao que tudo indica, a maneira como a Educação Infantil é vista hoje pela sociedade e definida pelo poder público, sofre resquícios de uma história marcada por avanços e retrocessos, por conquistas e desafios, tanto no que se refere à questão quantitativa, quando observamos o déficit que sempre houve na oferta de vagas para crianças de zero a cinco anos, quanto qualitativa, considerando-se os eixos pedagógicos a serem trabalhados nessa etapa da Educação Básica, a fim de que a criança desenvolva-se de maneira global.

O Estado teve papel fundamental para o estabelecimento da Educação Infantil como um direito da criança. Leis e documentos oficiais foram promulgadas e diretrizes foram formuladas e, em conjunto, configuraram o que chamamos hoje de primeira etapa da Educação Básica. Ressaltamos as mais importantes: A LDB/96 situou a Educação Infantil como o início da Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 1999, 2009) e as Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2000); a Lei 1114/05 (BRASIL, 2005), que tornaram obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, a Lei 11494/07 (BRASIL, 2007), que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB), a Emenda Constitucional 59 (BRASIL, 2009), a Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que modifica a LDB/96, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei Nº 13.005, de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação - PNE - (BRASIL, 2014-2024).

Apesar dos preceitos legais indicarem avanços na configuração da Educação Infantil como direito das crianças e desencadearam uma ampliação significativa na oferta de vagas nesta etapa da Educação Básica no setor público, permanece um grande desafio: oferecer uma educação de qualidade, que privilegie práticas apropriadas às infâncias e considerem as demandas das crianças. É neste aspecto que esta pesquisa se insere. Assim, além dos diplomas legais, autores que discutem o desenvolvimento da linguagem escrita junto a crianças antes dos seis anos de vida e a maneira como ela aprende a ler e escrever nos subsidiaram na composição das concepções das professoras que atuam com crianças de cinco anos em instituições públicas municipais em Belo Horizonte.

Para finalizar, voltamos à pergunta inicial deste estudo: quais são as concepções presentes entre as professoras da Educação Infantil a respeito do trabalho com a linguagem escrita nesta etapa da Educação Básica, visando a alfabetização e letramento? Ao analisarmos

as respostas podemos traçar alguns perfis, que nos levam a conclusões e geram também outros questionamentos.

Os resultados indicam que as docentes consideram que estão trabalhando a linguagem escrita apenas quando propõem atividades voltadas para a aprendizagem da tecnologia da escrita: trabalho com a análise fonológica, traçado de letras, cópia de nomes, entre outros procedimentos. As atividades relatadas pelas professoras apesar de possuírem componentes lúdicos, têm como principal objetivo treinar a escrita de letras e a memorização de sílabas. Isso não significa que, nas práticas cotidianas, não sejam realizadas atividades que priorizem jogos de faz de conta, brincadeiras geridas pelas crianças, brincadeiras e práticas próprias das culturas infantis e herdadas como tradição popular, narrativas orais de histórias, leitura de histórias, jogos simbólicos. O que fica evidente é que essas atividades, caso ocorram, não são compreendidas como atividades relevantes e associadas ao trabalho com a linguagem escrita.

Outro fator a se considerar é que as professoras reconhecem as especificidades dos termos alfabetização e letramento e afirmam que propõem às crianças a realização de atividades que lhes faça compreender quais os usos sociais da leitura e da escrita. Porém, nem sempre as demandas específicas de leitura e escrita da infância são levadas em conta. Por exemplo, a literatura é vista como instrumento pedagógico para ensinar letras, sílabas, palavras e frases. Dessa maneira, reforça-se a ideia já mencionada de que haja, na prática cotidiana, pouco espaço para a ludicidade, talvez por não reconhecê-la efetivamente como eixo norteador do trabalho de alfabetização e letramento na Educação Infantil. A indagação sobre a obrigatoriedade de se alfabetizar ou não na Educação Infantil é persistente, e acreditamos que tal pergunta se dê em decorrência do entendimento de que a aprendizagem da linguagem escrita ainda esteja vinculada predominantemente à aprendizagem da tecnologia da escrita em detrimento do seu uso social.

Como evidenciam os autores pesquisados, as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da linguagem escrita junto a crianças de zero e a cinco anos de idade precisam privilegiar o jogo simbólico, a brincadeira, o acesso às narrativas e obras literárias, o desenho, a dramatização entre outros recursos que dêem à criança a oportunidade de construir e desenvolver a sua capacidade de simbolizar. Também destacam, como vimos ao longo desta dissertação, a necessidade de a leitura e a escrita fazerem sentido para as crianças como práticas

que apoiam sua relação com o mundo, ou seja, que ler e escrever sejam práticas que as ajudem a construir sentidos para aquilo que vêm e experimentam no seu dia a dia .

Como salientamos acima, as professoras pesquisadas, consideram que estão trabalhando leitura e escrita quando ensinam aspectos relacionados à tecnologia da escrita. Tal concepção de ensino e aprendizagem da linguagem escrita traz implicações para as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, tais como:

- Algumas docentes afirmam que não trabalham alfabetização e letramento na Educação Infantil, mesmo quando declaram realizar atividades tais como de desenhos, jogos simbólicos, músicas e literatura. Esses depoimentos revelam uma maneira de compreender a alfabetização não como a apropriação de um sistema de representação simbólica;
- Algumas docentes afirmam não ser função da Educação Infantil alfabetizar. Essa posição também revela um determinado conceito de alfabetização e que, provavelmente, se distancia da noção de que a aprendizagem da linguagem escrita começa quando o bebê e a criança pequena esboçam suas primeiras representações por meio de gestos, desenhos e brincadeiras;;
- Há professoras que afirmam ser função da Educação Infantil alfabetizar. Seriam essas mesmas professoras as que afirmam realizar atividades que se centram na tecnologia da escrita, tais como cópia do alfabeto, da ficha de nomes, de atividades de reconhecimento de letras, sílabas e sons? ;
- Alguns depoimentos ainda que considerem as especificidades das crianças da Educação Infantil enfatizando o trabalho com a literatura, indicam que esse trabalho ocorre de forma inadequada, restringindo o contato das crianças a determinados gêneros textuais, , como por exemplo as parlendas. Estaria essa opção condicionada à concepção de alfabetização? Será que a escolha desses textos baseia-se na ideia de que são tipos de texto que favorecem a apropriação do sistema de escrita por suas aliterações, rimas; ;
- Nos depoimentos, menciona-se a presença significativa da literatura infantil no cotidiano pedagógico e, ao mesmo tempo, são também predominantes as respostas que afirmam que texto literário é utilizado com o intuito de ensinar a tecnologia do sistema de escrita: letras, sílabas e consciência fonológica.

Finalmente, cabe destacar que esta dissertação poderá servir como instrumento de consulta para análise e propostas de redes de formação para professores que atuam com crianças da Educação Infantil. Foi possível perceber pontos que necessitam de intervenção urgente, por parte do poder público e entidades de formação de professores. Tais temas referem-se de maneira ampla, à definição e finalidade da Educação Infantil em relação à leitura e à escrita e que contribuições essa etapa pode dar para a formação dos sujeitos como membros da cultura letrada. É preciso que as docentes tenham clareza acerca dos conceitos de alfabetização, letramento e cultura escrita, para que saibam se posicionar em relação a essa discussão e também planejar e desenvolver autonomamente práticas pedagógicas comprometidas com o direito da criança de participar como membro ativo da cultura escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de Survey*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAPTISTA, Mônica Correia; COELHO, Rita de Cássia Freitas. Educação Infantil: a construção de um direito. *Planejar*. Belo Horizonte, nº 7, p. 18-27, abr. 2000.

_____. Alfabetização e letramento em classes de crianças de sete anos. In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *A educação infantil em Belo Horizonte: a constituição histórica de uma etapa de ensino*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, mar. 2012.

_____. Leitura Literária na primeira infância: a experiência da bebeteca Can Butijosa em Barcelona. In: VERSIANI, Maria Zélia (org.). *A criança e a leitura literária: livros, espaços e mediações*. Curitiba: Editora Positivo, 2012.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Lei n. 7.543, de 30 de junho de 1998. Institui o Sistema Municipal de Ensino e cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 01 jul. 1998.

_____. Conselho Municipal de Educação. *Resolução n. 01/2000*, de 11 de novembro de 2000. Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

_____. SMED. *Cenários de Atendimento Público Municipal para a Educação Infantil*. Belo Horizonte : PBH/SMED 2001.

_____. SMED. *Estudo Técnico para ampliação do Atendimento Público Municipal para a Educação Infantil na Rede de Ensino de Belo Horizonte*. Belo Horizonte : PBH/SMED, 2002.

_____. Conselho Municipal de Educação. *Resolução n. 02/2003*, de 26 de junho de 2003. Regulamenta a renovação da autorização de funcionamento da educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

_____. *II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural*. Belo Horizonte: PBH/SMED, 2003.

_____. SMED. *Referenciais Curriculares para a Educação Básica: Escola Plural*. Belo Horizonte: PBH/SMED, 2003.

_____. *Lei n. 8.679*, de 11 de novembro de 2003. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil e dá outras providências.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Proposições Curriculares para a Educação Infantil*. 2009.

BICKMAN, L. & ROG, D.J. *Handbook of applied social research methods*. Thousand Oaks, Sage, 1997. 580p

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: Brait, B (org.) *Bakhtin, Dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

BOBBIO, Norberto. *As ideologias e o poder em crise*. Trad. João Ferreira. Brasília: UnB, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Parecer CEB/CNE n. 22/98, de 17 de dezembro de 1998. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 dez. 1998.

_____. Resolução CNE/CEB n. 1/99, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 abr. 1999.

_____. *Parecer CNE/CEB n. 20/2009*, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. Resolução CNE/CEB n. 5/2009, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009.

_____. *Lei n. 11.079*, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

_____. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação.

_____. IBGE, *Cidades*. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 29 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB n° 4024*, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. *LDB N° 5.692/71*. Brasília: Edições Câmara, 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 05 DE MAIO DE 2015;

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Lei n° 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008b.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009b.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 22, de 9 de dezembro de 2009. Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 jan. 2010.

_____. IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, Diretoria de Pesquisas, 2014.

_____. Emenda Constitucional 59 de 11 de dezembro de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em 15 de maio de 2015.

BRITTO, L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: MASAGÃO, V (org.). *Letramento no Brasil*, São Paulo: Global, 2003. p. 47-63

BRYMAN, A. *Research Methods and organization studies*. London: Uniwin Hyman, 1989.

CAMPOS, Maria M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/DPE/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994, p.32-42.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995

CASTANHEIRA, M.L. *Entrada na escola, saída da escrita*. Belo Horizonte, 1991. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

CERISARA, A. B et al. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de. PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2002. p.19-49.

CORSARO, Willian A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA NETO, P. L. O. *Estatística*. São Paulo: Edgard Blücher, 1977. 264 p.

CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). *Educação Infantil Pra Que Te Quero*. Porto Alegre: Ed. Arimed, 2001. 166 p.

CURY, Roberto J. A educação infantil como direito. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições Educação Infantil*. Volume II, Brasília, maio, 1998.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Coord.); AMARAL, Ana Lúcia et al. *Educação Infantil: O desafio da oferta pública*. Belo Horizonte: Segrac, 2002. 186p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 79, p. 257-252, ago, 2002.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24.ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, 284p.
- FINK, Arlene. *The survey handbook*. Thousand Oaks, Sage, 1995a
- _____. *How to design Survey*. Thousand Oaks, Sage, 1995c
- _____. *How to sample in Surveys*. Thousand Oaks, Sage, 1995d
- GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ªed. São Paulo, Atlas, 1991.159p.
- GIUSTA, A. da S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. In: Educ. Rev. Belo Horizonte, 1985, v.1:24-31
- GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. In: Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33. set/dez, 2006
- KISHIMOTO, T.M. *Jogos infantis; o jogo, a criança e a educação*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.
- KRAMER, Sônia. *A Política do pré escolar*. 7ª Edição São Paulo: Cortez, 2003.
- KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MONTESSORI, Maria. *A criança*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1983, 256 p
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. 1976. *A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança*. Tese de Doutorado. Campinas: FE/UNICAMP.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. e ASSIS, Múscio Camargo (orgs.). 1999. PROEPRE. Fundamentos teóricos. Campinas: LPG/FE/UNICAMP
- MATTOS, I.R. de. Do Império à República. *Estudos históricos*. (Rio de Janeiro, v.2,n.4, p.163-171, 1989.
- MORATTI, M.R.L. *Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular*. Cadernos CEDES (Cultura escolar: história, práticas e representações), n. 52, p.41-54, 2000.
- MOSS, P. What future for relationship between early childhood education and care compulsory schooling. In: Research in comparative and international education. Vol.3, 2008.
- MOSCAROLA, J. *Enquêtes et analyse de données*. Paris, Vuibert, 1993. 307p.
- NEVES, V. F.A. Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

- NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. de; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, Jan./Abril, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 20 mar. 2012.
- OLIVEIRA, D.P.R. de. *Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e prática*. 6ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- ORGARI, B.; MOLINA, P. *A educadora de creche: construindo sua identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PERRIÉN, J.; CHERÓN, E.J. E ZINS, M. *Recherche en Marketing: Methodes et decisions*. Montreal: Gaetan Morins Editeur, 1984. 615p.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 370p.
- PINSONNEAULT, A & KRAEMER, K. L. *Survey research in Management Information System: an assesement. Journal of Management Information System*, 1993.
- PRESTES, Z. R. Quando quase não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- REYES, Yolanda. *A casa imaginária*. Global, 2010.
- ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. IN: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROSEMBERG, C. R., BORZONI, A.N. De la escuela infantil a la escuela primaria: Continuidad o ruptura em las matrices interactivas de la ensenanza y e laprendizaje? In: *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2), 2004.
- SILVA, Isabel de Oliveira e. Profissionais da Educação Infantil: uma contribuição ao debate sobre a formação das educadoras de creches comunitárias. *Infância na Ciranda da Educação*, Belo Horizonte, 5, p. 45-48, 2002.
- SILVA, Sonia das Graças Oliveira. Formação continuada dos profissionais da educação infantil. Disponível em: <http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/formacao-continuada-de-profissionais-da-educacao-infantil-5477/artigo/> Acesso em 20 jun 2015.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.287p.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 124p.
- STREET, B. *Literacy in teory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.
- TFOUNY, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2005.

TERRA, Cynthia Alessandra. *A implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte: processo e perspectiva*. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

TERZI, S.B. *A construção da leitura*. Campinas: Pontes, 1997. p. 20 – 35.

_____. Conselho Municipal de Educação. *Resolução n. 01/2000*, de 07 de novembro de 2000. Fixa normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

_____. *Lei n. 8.679*, de 11 de novembro de 2003. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil e dá outras providências.

VIEIRA, L. M. F. *Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970)*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

VIEIRA, Lívيا Maria Fraga. *Educação Infantil no município de Belo Horizonte: histórico e situação atual*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1998.

VIEIRA, Lívيا Maria Fraga. *Educação Infantil em Minas Gerais. o regime de colaboração e o desafio de políticas municipais*. In: CARVALHO, Alysson et all. *Políticas Públicas*. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p.87 -126

VIEIRA, Lívيا Maria Fraga. *Obrigatoriedade escolar na educação infantil*. In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WINNICOT, D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Apêndice

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) professor(a),

este questionário integra a pesquisa “Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: reflexões sobre as concepções dos professores que trabalham nas UMEIs do município de Belo Horizonte”. O estudo será realizado por meio do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG. Sua participação é de suma importância! Esperamos que os resultados da pesquisa ajudem na melhoria do atendimento educacional das nossas crianças da Educação Infantil.

- 1. Tomando como referência os dilemas e desafios enfrentados na sua prática cotidiana, elabore uma questão que você gostaria de ver respondida sobre o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil.**
- 2. Na sua opinião, a função principal das UMEIs é:**

(Marque com um X a opção que melhor expresse sua opinião acerca da função das UMEIs, sendo 0 para as opções com as quais você discorda totalmente, 1 para as opções com as quais você discorda parcialmente, 2 para as que você concorda parcialmente, 3 para as opções com as quais você concorda totalmente e 4 para aquelas que você for indiferente)

FUNÇÕES DA UMEI	0 Discordo totalmente	1 Discordo parcialmente	2 Concordo parcialmente	3 Concordo totalmente	4 Indiferente
1. Atender as mães que trabalham fora e não têm onde deixar seus filhos.					
2. Atender as crianças nas suas necessidades básicas de higiene e alimentação.					
3. Garantir o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade					
4. Ensinar as crianças regras para uma convivência harmônica em sociedade					
5. Preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental.					
6. Nenhuma dessas opções. A principal função das UMEIs é _____					

3. Na UMEI em que você atua como docente em uma turma de cinco anos de idade:

(Registre com o um X sua opinião acerca da frequência com relação a essas afirmativas, sendo 0 para Nunca, 1 para Às vezes e 2 para Sempre):

AFIRMATIVAS	0 Nunca	1 Às vezes	2 Sempre
1. A organização do trabalho pedagógico é pensada e decidida coletivamente.			
2. O trabalho pedagógico acontece em parceria com os seus colegas professores.			
3. A coordenação oferece o suporte teórico e metodológico para o trabalho a ser desenvolvido com as crianças			
4. Os recursos materiais são suficientes para desenvolver um bom trabalho pedagógico com as crianças.			

4. Seria um bom apoio para sua prática se a PBH adotasse um livro didático ou uma apostila para ser trabalhada com as crianças:

(Marque a opção que melhor expressar sua opinião)

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

5. Indique a relevância que cada um desses itens possui para sua prática pedagógica:

(Marque um X de acordo com a ordem de relevância que você atribui a cada item. ATENÇÃO: para cada item só pode haver uma opção, indicando, assim, o item mais importante e o menos importante em uma escala de 0 a 11).

MATERIAL DIDÁTICO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Livros de literatura infantil												
2. Jornais e revistas												
3. Jogos de tabuleiro, de memória e outros jogos comercializados												
4. Brinquedos comercializados												

(carrinho, boneca, bola, peteca, corda)																		
5. Livros didáticos																		
6. Portadores de textos diversos (panfletos, convites, cartas)																		
7. Sucatas																		
8. Projetor de imagens																		
9. Computador																		
10. Kit “primeiros socorros”																		
11. Material de artes (argila, tinta, massinha, cola, papel, lápis de cor, giz de cera)																		
12. Abecedário para fixar na parede da sala																		

6. Indique com que frequência você propõe essas atividades para sua turma de crianças de 5 anos na UMEI em que atua, considerando uma semana de trabalho:

(Marque com um X a melhor opção, sendo 0 para nenhuma ocorrência e 5 para o mais alto grau de ocorrência).

ATIVIDADES	0	1	2	3	4	5
1. Cópia de palavras, nomes, sílabas						
2. Desenho livre						
3. Brincadeiras livres (situações em as crianças criam as regras e brincam sem interferência direta de um adulto)						
4. Brincadeiras dirigidas pelos adultos (os adultos propõem as regras e acompanham a brincadeira)						
5. Leitura em voz alta de livros ou textos						
6. Manipulação pelas crianças de livros infantis						
7. Conto oral de uma história						
8. Cópia dos numerais						
9. Colorir desenhos fotocopiados						
10. Pintura						
11. Cantar músicas						
12. Roda de conversa						
13. Jogos comercializados (memória, dominó, etc)						
14. Jogos e brincadeiras orais com rimas						

15. Desenho dirigido (solicitar à criança que registre algo por meio de um desenho)						
16. Atividades de treino motor fino (amassar e colar bolinhas, traçar linhas, etc)						
17. Brincadeiras de faz de conta						
18. Realizar tarefas de treino de escrita em folhas fotocopiadas (ligar letras, palavras a imagens, etc)						
19. Visita à biblioteca, sala de leitura ou cantinho de leitura						

7. Você lê textos para as crianças?

(Marque a opção que melhor indica a frequência com que você lê textos para as crianças de cinco anos com as quais você trabalha. Caso você não leia textos para as crianças, vá para a questão 8):

- Nunca
- Diariamente
- 1 vez por semana
- 2 vezes por semana
- 3 vezes por semana
- 4 vezes por semana

8. Caso você leia textos para as crianças, marque um X de acordo com a frequência com que você propõe para as crianças a realização dessas atividades, em uma semana:

(Marque a melhor opção, sendo 0 para nenhuma ocorrência e 5 para a mais alta frequência da atividade).

ATIVIDADES	0	1	2	3	4	5
1. Leitura de notícias/reportagens						
2. Leitura de cartazes/panfletos						
3. Leitura de histórias em quadrinho ou gibis						
4. Leitura de parlendas						
5. Leitura de textos literários em prosa (contos, narrativas ficcionais)						
6. Leitura de textos literários poéticos						
7. Leitura de textos científicos ou informativos						

9. Com que frequência você propõe para as crianças a realização dessas atividades, em uma semana de trabalho?

(Marque com um X a opção que melhor caracteriza seu trabalho, de acordo com a frequência, sendo 0 para nenhuma ocorrência e 5 para a mais alta frequência da atividade)

ATIVIDADES	0	1	2	3	4	5
1. Escrita de listas						

2. Escrita de histórias coletivas ou de poemas (a professora escreve o que as crianças ditam)						
3. Escrita de bilhetes, cartas ou emails (A professora escreve o que as crianças ditam)						
4. Escrita de receitas (A professora escreve o que as crianças ditam)						
5. Escrita de regras de jogos (A professora escreve o que as crianças ditam)						
6. Treino da escrita de letras, de palavras ou de frases						
7. Escritas individuais das crianças (momentos em que as crianças experimentam a escrita sem ainda escreverem convencionalmente)						

10. A literatura infantil é um recurso eficaz para trabalhar aspectos fundamentais da alfabetização, tais como os sons das letras, as rimas, a cópia de palavras e de sílabas:

(Marque a opção que melhor expressa sua opinião)

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

11. A literatura infantil é arte e não deve ser compreendida como um recurso para se trabalhar aspectos fundamentais da alfabetização, tais como os sons das letras, as rimas, a cópia de palavras e de sílabas:

(Marque a opção que melhor expressa sua opinião)

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

12. Cite aspectos que você considera imprescindíveis para que o trabalho com a literatura infantil se efetive com a qualidade almejada com suas crianças.

13. Qual o papel da Educação Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança?

14. A maior contribuição que a Educação Infantil pode dar para a alfabetização é:

(Marque a opção que melhor expressa sua opinião)

- Não se preocupar com a alfabetização
- Deixar que as crianças brinquem livremente
- Treinar as capacidades auditivas, visuais e motoras das crianças
- Ensinar as crianças a grafar letras e a reconhecer sílabas
- Treinar a consciência fonológica
- Ampliar as experiências da criança em relação a leitura e a escrita

15. No seu trabalho com as crianças há diariamente uma atividade voltada para o desenvolvimento da linguagem escrita.

(Marque a opção que melhor expressa sua opinião)

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

16. A PBH não permite que o trabalho com a leitura e a escrita seja realizado com crianças da Educação Infantil.

(Marque a opção que melhor expressa sua opinião)

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Indiferente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

17. Pensando em uma semana de atividades, marque de acordo com a frequência com que você propõe, para as crianças, a realização dessas atividades ou de atividades que você considerar semelhantes às descritas:

(Marque de acordo com a frequência, sendo 0 para nenhuma ocorrência e 5 para a mais alta frequência)

ATIVIDADES	0	1	2	3	4	5
1. Cópia de parlenda no caderno ou de outro tipo de texto						
2. Bingo de nomes ou de letras ou outros jogos para reconhecimento de palavras escritas						
3. Reconto de histórias lidas pelo professor						
4. Ligar as palavras à sua letra inicial						

5. Usar a escrita ou a leitura nas brincadeiras de faz de conta						
6. Passar o lápis em cima das letras do alfabeto pontilhadas ou colar bolinhas de papel						
7. Declamar parlendas ou poesias						
8. Treinar a escrita do nome próprio para garantir a grafia correta						
9. Brincar com jogos diversos que chamem atenção para as rimas entre as palavras para os sons						
10. Brincar de “faz de conta”						
11. Identificar o nome dos colegas em fichas						
12. Reescrever coletivamente uma parlenda ou um outro texto, tendo a professora como escriba						
13. Ajudar a professora a escrever um cartão de aniversário, cartão ou bilhete para um destinatário						
14. Repetir textos orais para trabalhar a consciência fonológica						
15. Roda de leitura de história						
16. Dramatização de histórias lidas ou contadas						
17. Desenhar a parte que mais gostou da história lida ou desenhar algum personagem, acontecimento, etc						
18. Colorir imagens fotocopiadas						
19. Construir uma agenda com os contatos da turma ou escrever uma receita culinária						
20. Realizar atividades de treino motor ou de discriminação visual e auditiva em atividades fotocopiadas						

18. Você conhece as Proposições Curriculares para a Educação Infantil, elaborada pela PBH?

Sim

Não. Caso não conheça, → vá para a questão de número 19 – tópicos 4 e 5.

19. Como ou quem lhe apresentou as Proposições Curriculares para a Educação Infantil

(Marque a opção que melhor indica a forma como tomou conhecimento das Proposições)

Concurso

Coordenação pedagógica

- () Atividade de formação
 () Por conta própria

20. Responda de acordo com sua opinião sobre o tema:

(Marque segundo sua opinião sobre o tema, sendo 0 para o menor grau de concordância e 4 para o maior grau de concordância):

AFIRMATIVAS	0 Discordo Totalment e	1 Discordo Parcialment e	2 Concordo parcialment e	3 Concordo totalmente	4 Indiferent e
1. Você sempre consulta as Proposições Curriculares para a Educação Infantil a fim de buscar orientação para o seu planejamento					
2. As orientações didáticas das Proposições Curriculares para a Educação Infantil são fundamentais para o seu trabalho com as crianças					
3. Nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil, elaboradas pela PBH, há uma orientação de não se trabalhar aspectos relacionados à leitura e à escrita na Educação Infantil					
4. Nas UMEIs, não se pode trabalhar aspectos relacionados à leitura e à escrita					
5 A proposta da PBH é diferente da rede privada porque esta última privilegia a alfabetização das crianças, já a primeira privilegia a brincadeira.					

21. A concepção que mais representa minha opinião acerca da relação entre linguagem escrita e Educação Infantil é:

(Marque a opção que melhor representar sua opinião sobre o tema)

- () As crianças, na Educação Infantil, ainda não estão maduras para aprender a ler e a escrever
 () A Educação Infantil deve ter como meta que as crianças atinjam o nível silábico-alfabético
 () A Educação Infantil deve estimular o gosto pela leitura e pela escrita
 () Nenhuma dessas. Cite qual seria a proposição mais adequada segundo suas concepções:

22. O brincar pode contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil, por meio de:

(Marque a opção que melhor expressar sua opinião sobre a relação entre o brincar e o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil.)

- () Jogos tais como, bingo de letras, jogo de memória, alfabeto móvel.

- Jogos de faz de conta
- Brincadeiras espontâneas criadas pelas crianças
- Não considero que a brincadeira possa contribuir para a aprendizagem da leitura

DADOS SOBRE A VIDA PROFISSIONAL

23. Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?

- Menos de 1 ano
- De 2 anos a 5 anos
- De 6 anos a 9 anos
- De 10 anos a 15 anos
- Mais de 15 anos

24. Há quanto tempo você trabalha nesta UMEI?

- de 2 anos a 5 anos
- de 6 anos a 9 anos
- de 10 anos a 15 anos
- mais de 15 anos

25. Em qual turno você trabalha com a turma de 5 anos?

- Manhã
- Tarde

26. Caso lecione em outro turno: (Se não leciona em outro turno vá para a questão 28)

- Leciona na mesma UMEI
- Leciona em outra instituição

27. No outro turno, você leciona em qual segmento:

- Educação Infantil
 - Ensino Fundamental
 - Ensino Médio
 - EJA
 - Outro (especifique):
-

28. Caso lecione em outra instituição diferente dessa UMEI em que você atua com a turma de 5 anos, indique qual a rede de ensino a que essa outra instituição pertence:

(Marque a opção que melhor representar sua opinião sobre o tema)

- Privada

- Estadual
- Municipal
- Comunitária/filantrópica
- Federal
- Outra: especifique

29. Você desempenha outra atividade remunerada que não seja o magistério?

(Marque a opção que melhor representar sua opinião sobre o tema)

Sim. QUAL?

Não

30. Marque com um X a opção que melhor represente sua opinião sobre o assunto, sendo 0 para o menor grau de concordância e 4 para o maior grau de concordância:

AFIRMAÇÕES	0 Discordo Totalmente	1 Discordo Parcialmente	2 Indiferente	3 Concordo parcialmente	4 Concordo totalmente
1. “Sinto-me plenamente satisfeita com a profissão do magistério”					
2. O maior problema da profissão docente é sua desvalorização salarial					
3. O maior problema da profissão docente é a escassez de oportunidades de formação					
4. Caso você tivesse a oportunidade de fazer outra opção neste momento da sua vida, você certamente escolheria uma outra profissão:					
5. Desde a conclusão do Ensino Médio ou da Graduação, <u>não senti necessidade</u> de fazer outros cursos de aperfeiçoamento					
6. Desde a conclusão do Ensino Médio ou da Graduação, <u>não tive oportunidade</u> de fazer outros cursos de aperfeiçoamento					

31. Você já participou de ações de formação em serviço (cursos, seminários, palestras), durante o tempo em que está atuando como docente da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte?

- Sim
 Não. Caso não tenha participado, → vá para a questão de número 34

32. Caso tenha participado de ações de formação (cursos, seminários, palestras, etc) , marque quais foram as instituições responsáveis pela oferta dessas ações:

- Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
 Instituições públicas
 Instituições particulares
 Instituições privadas sem fins lucrativos (ONGs entre outras)

33. Cite cursos ou ações de capacitação dos quais participou durante sua atuação como professora da Educação Infantil da Rede [Municipal de Ensino de Belo Horizonte, com os respectivos anos em que realizou cada uma delas e quais as instituições que as ofertaram (Caso não se recorde do título, mencione a temática dos cursos)

Instituição	Título/temática	Ano de conclusão

DADOS SOBRE O PERFIL DO ENTREVISTADO

34. Sexo

- Feminino
 Masculino

35. Idade

- Menos de 20 anos
 De 21 a 30 anos
 De 31 a 39 anos
 De 40 a 50 anos
 Mais de 51 anos

36. Você reside em Belo Horizonte?

- Sim
 Não. Onde reside? _____

37. Você tem filhos?

- Sim. Quantos? _____
 Não

38. Você concluiu o Ensino Médio:

- Há menos de 1 ano
 Entre 1 e 5 anos
 Entre 6 e 9 anos
 Entre 10 e 15 anos
 Entre 16 de 20 anos
 Há mais de 21 anos

39. Possui graduação? Se não, você concluiu o questionário. Obrigada!

- Sim
 Não

40. Qual a modalidade do seu curso de graduação:

- Presencial
 À distância

41. Qual o seu curso de graduação:

- Pedagogia
 Normal superior
 Outra. Especifique. _____

42. Em qual rede de ensino você realizou sua graduação?

- Privada
 Estadual
 Federal

43. Há quando tempo você concluiu sua graduação:

- Há menos de 1 ano
 Entre 1 e 5 anos
 Entre 6 e 9 anos

- Entre 10 e 15 anos
- Entre 16 de 20 anos
- Há mais de 20 anos

44. Você possui outra graduação além da mencionada na questão 41?

- Sim. Qual curso? _____
- Não

45. Possui pós-graduação? Se não,você concluiu o questionário. Obrigada!

- Sim.
- Não

46. Qual ou quais pós-graduações você concluiu?

- Especialização. Qual curso?

- Mestrado. Qual linha de pesquisa?_____

- Doutorado. Qual linha de pesquisa?_____

Obrigada pela disponibilidade e participação!

Produto final



Cartilha

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS
CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DAS UMEIS DO MUNICÍPIO DE BELO
HORIZONTE**

Fernanda Cecília Farias de Ávila

Belo Horizonte

2016

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS
CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DAS UMEIS DO MUNICÍPIO DE BELO
HORIZONTE**

**Encarte produzido a partir da
dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação e Docência
Mestrado Profissional – PROMESTRE -
da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais.**

**Mestranda: Fernanda Cecília Farias de
Ávila - fernandaavi@gmail.com**

Orientadora: Mônica Correia Baptista

Ano 2016

APRESENTAÇÃO

O Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência – Promestre, da Faculdade de Educação da UFMG, visa desenvolver conhecimentos e formar profissionais capacitados para a produção e a avaliação de materiais didáticos, criação e aprimoramento de novas metodologias e tecnologias de ensino. Por esse motivo, as investigações realizadas no âmbito do Promestre são de pesquisas aplicadas que enfatizam a intervenção na realidade da educação básica brasileira. Uma das maneiras de materializar essas definições é a exigência, juntamente com a dissertação, da elaboração de um produto final que reflita as análises realizadas à luz dos referenciais teóricos utilizados.

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as concepções das docentes das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) do município de Belo Horizonte acerca do trabalho com a leitura e a escrita, com foco na alfabetização e letramento. Como objetivos específicos, pretendeu-se identificar o perfil das professoras das UMEIs, caracterizá-las quanto à sua formação inicial, reconhecer as concepções teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas no que diz respeito ao trabalho com a linguagem escrita e analisar as concepções das professoras acerca do trabalho com alfabetização e letramento na Educação Infantil, considerando as características específicas das crianças desta etapa educativa. A pesquisa foi realizada com as professoras que trabalham com crianças de cinco anos de idade nas UMEIs das regionais Oeste, Leste e Centro-Sul, através de um questionário. Assim, a discussão tratada neste trabalho insere-se no âmbito da qualidade do atendimento pedagógico oferecido às crianças pequenas e coloca a professora da Educação Infantil no centro do debate.

O Sistema Municipal de Ensino em Belo Horizonte é composto pelas escolas municipais e pelas instituições de Educação Infantil privadas, pela Secretaria Municipal de Educação, órgão executivo do SME e pelo Conselho Municipal de Educação – CME, órgão normativo.

Desde meados da década de 1980, e principalmente, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, as discussões acerca da Educação Infantil como um direito da população menor de seis anos de idade têm se tornado mais categóricas, implicando em sua implantação – de formas muito diversas – pelos poderes públicos dos diversos municípios brasileiros.

A história da Educação Infantil brasileira é marcada por uma trajetória de conquistas e desafios tanto no que se refere à questão quantitativa, na oferta de vagas para crianças de zero

a seis anos, quanto qualitativa, considerando-se os eixos pedagógicos a serem trabalhados nesta etapa da educação básica, a fim de que a criança desenvolva-se integralmente.

A LDB/96 situou a Educação Infantil como o início da Educação Básica. Além da LDB, foram criados outros instrumentos legais que estabeleceram e aprimoram a concepção de direito à educação da criança pequena. São alguns deles:

- as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 1999, 2009) e as Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2000);
- a Lei 1114/05 (BRASIL, 2005) , que torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade;
- a Lei 11494/07 (BRASIL, 2007), que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB);
- a Emenda Constitucional 59 (BRASIL, 2009);
- a Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que modifica a LDB/96, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências;
- a Lei [Nº 13.005, de 25 de junho de 2014](#) que institui o Plano Nacional de Educação - PNE - (BRASIL, 2014-2024).

PRINCIPAIS REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA:

- ✓ Vigotski (1984-2010): afirma que a linguagem escrita é um sistema particular de símbolos e signos e o seu domínio requer o desenvolvimento de funções comportamentais complexas. Para que a criança seja capaz de apropriar-se da linguagem escrita, ela precisa desenvolver a capacidade de representação;
- ✓ Soares (1998): a alfabetização e o letramento são processos distintos, de naturezas diferentes, mas são também interdependentes e indissociáveis. Daí surge o conceito de alfabetizar letrando, o que remete à ideia de que alfabetizar-se requer apropriar-se do sistema de escrita o que, por conseguinte, exige que o sujeito alfabetizado seja aquele capaz de fazer uso efetivo desse sistema;

- ✓ Ferreiro (1985): rejeita a coexistência dos dois termos com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa.
- ✓ Baptista (2010): O trabalho com a linguagem escrita deve estar presente na Educação Infantil, pois, a compreendemos como “ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão e sua efetiva participação na sociedade contemporânea.

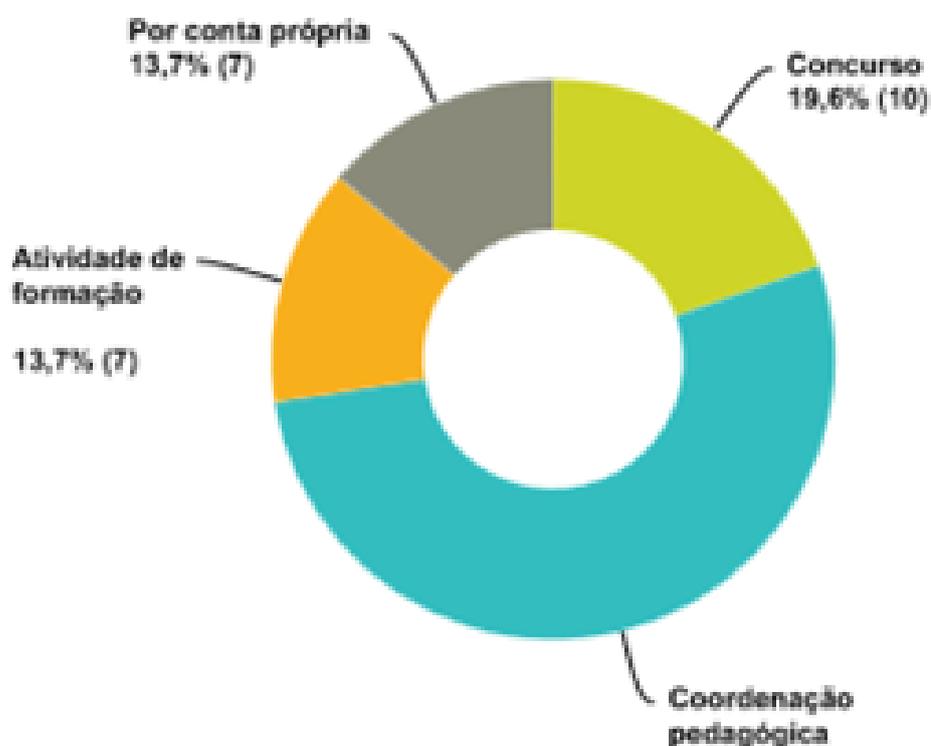
O QUE TRABALHAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL? DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E PROPOSIÇÕES CURRICULARES DA PBH

Com relação às DCNEIs (BRASIL, 2009) observa-se a perspectiva de uma identidade nacional comum para a Educação Infantil, regulamentado na construção da cidadania e na valorização da formação da totalidade humana. Não é uma perspectiva de escolarização da Educação Infantil, mas da construção de uma identidade educativa que dialogue tanto com os atores sociais que historicamente construíram esse atendimento quanto com as famílias objetivando a construção de um atendimento para todas as crianças, tendo como eixo organizador as especificidades desse período da formação humana.

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil (PBH, 2009), foi reeditada no ano de 2013. De acordo com o texto oficial, os pressupostos que sustentam as Proposições Curriculares colocam a criança como foco do processo educativo, valorizando a diversidade, a promoção da igualdade étnico-racial, inclusão da Criança com Deficiência e a interação com Famílias e Comunidade.

Reconhecendo que a criança está imersa antes mesmo de chegar à escola, o documento afirma que não há momento para iniciar a alfabetização, e que “não há porque a escola atrasar ou cercear a aprendizagem da escrita” (PCEI-PBH, 2009: p. 149), visto que “deve-se permitir que as crianças aprendam sobre a linguagem escrita na pré-escola”. O texto declara ainda que não se deve permitir a entrada de práticas tradicionais comuns no ensino fundamental. Abaixo alguns dados coltados sobre a relação das professoras com as Proposições Curriculares:

Como ou quem lhe apresentou as Proposições Curriculares para a Educação Infantil?



	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Indiferente	Total
1. Você sempre consulta as Proposições Curriculares para a Educação Infantil a fim de buscar orientação para o seu planejamento	0,0% 0	11,3% 6	34,0% 18	52,8% 28	1,9% 1	53
2. As orientações didáticas das Proposições Curriculares para a Educação Infantil são fundamentais para o seu trabalho com as crianças	0,0% 0	3,8% 2	30,8% 16	59,6% 31	5,8% 3	52
3. Nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil, elaboradas pela PBH, há uma orientação de não se trabalhar aspectos relacionados à leitura e à escrita na Educação Infantil	62,7% 32	19,6% 10	11,8% 6	2,0% 1	3,9% 2	51
4. Nas UMEIs, não se pode trabalhar aspectos relacionados à leitura e à escrita	84,6% 44	13,5% 7	0,0% 0	0,0% 0	1,9% 1	52
5 A proposta da PBH é diferente da rede privada porque esta última privilegia a alfabetização das crianças, já a primeira privilegia a brincadeira.	40,4% 21	13,5% 7	21,2% 11	21,2% 11	3,8% 2	52

Fonte: Questionado elabora pela autora para esta investigação, 2015

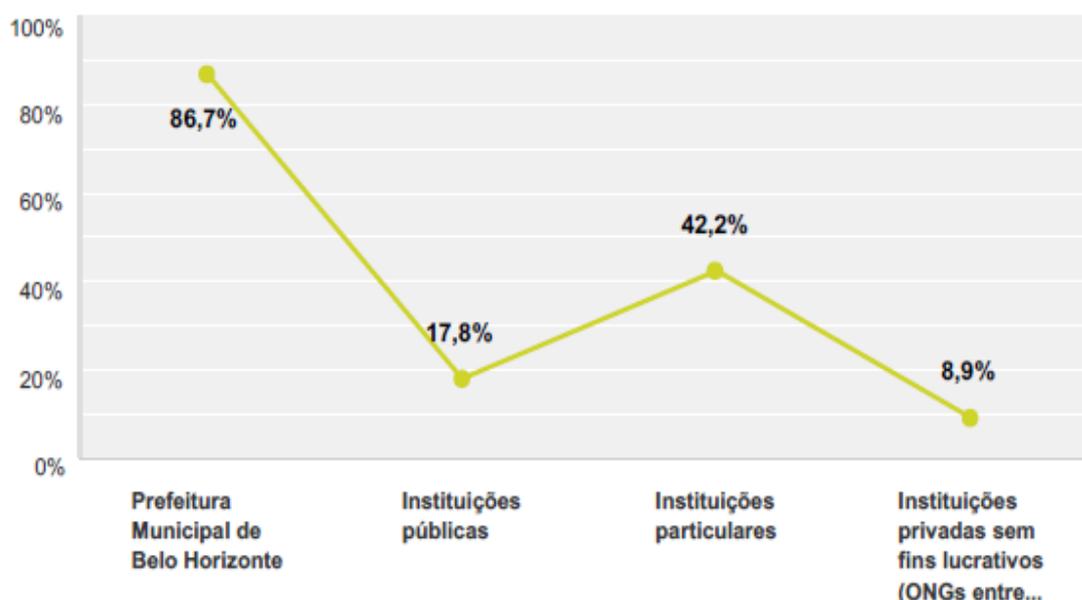
OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA PBH

Em busca de uma identidade docente

O cargo de Educador Infantil foi criado por meio do artigo 3º da Lei 8.679/2003. A definição da criação do cargo de educador infantil foi uma decisão tomada no âmbito do governo e a carreira do educador infantil conta com quinze níveis, sendo a habilitação mínima exigida o curso de nível médio, modalidade normal, ocorrendo a progressão de dois níveis por formação em curso superior. Com relação a formação, as respostas no questionário nos mostram que 94,2% das professoras possuem graduação, sendo que 82% cursaram na modalidade de ensino presencial e 18% `distância. Com relação ao curso de graduação concluído pelas docentes, 78%, cursou Pedagogia, 10% cursou o Normal Superior e 12% outros cursos como: Artes Plásticas, História, Fisioterapia, Educação Artística e Pedagogia com ênfase no Ensino Religioso. Com relação às instituições onde a graduação foi concluída, 65,3% foram Privadas, 30,6% Estaduais e 4,1% Federais. E ainda, 82% foram cursos presenciais.

Com relação a formação continuada, os dados nos mostram o seguinte panorama:

Caso tenha participado de ações de formação, quais instituições foram responsáveis por oferecê-las



Fonte: Gráfico elaborado a partir do questionário, 2015

Os temas escolhidos para formação, foram em sua grande maioria relacionados à linguagem escrita, o que demonstra que o assunto está entre as principais preocupações das docentes.

Após uma década de criação do cargo de Educador Infantil e sob forte tensão respaldada na luta sindical, em maio de 2014, foi aprovado o Projeto de Lei número 2.068/12 que transformou o cargo público efetivo de Educador Infantil em cargo público efetivo de Professor da Educação Infantil. Essa mudança atendeu a uma das reivindicações da categoria, ao reconhecer que são professores e não educadores os profissionais responsáveis pela educação das crianças de zero a cinco anos, em espaços educativos. A categoria continua lutando pela equiparação salarial e equivalência de plano de carreira em relação aos professores que atuam nas demais etapas e modalidades da Educação Básica na rede municipal de Belo Horizonte. Apresentaremos alguns dados relativos ao atendimento atual à Educação Infantil do município e à distribuição dos docentes no município.

Número de docentes na Educação Infantil nas UMEIs por regional 2015

Regional	Professores da Educação Infantil	Professores da Educação Infantil que atuam com crianças de 5 anos	Professores pesquisados
Barreiro	707	44	-
Centro-sul	487	28	28
Leste	277	12	12
Nordeste	795	56	-
Noroeste	490	30	-
Norte	754	48	-
Oeste	442	25	25
Pampulha	539	32	-
Venda nova	562	38	-
Total	5053	313	69

Fonte: sigabh.pbh.gov.br, 24 de julho de 2015.

Número atual de instituições de Educação Infantil, por regionais do município de Belo Horizonte, em 2015, segundo categoria administrativa

Instituições	Instituições	Número de unidades por regional em 2015								
		Barreiro	Centro-sul	Leste	Norte	Nordeste	Noroeste	Oeste	Pampulha	Venda Nova
UMEIs	116	16	11	6	19	21	11	10	11	11
Privadas Conveniadas	194	23	24	27	19	20	26	25	20	10
Privadas Não conveniadas	678	69	87	68	49	68	71	97	96	73
Total de instituições	988	99	122	101	87	109	108	132	127	94

Fonte: sigabh.pbh.gov.br, 24 de julho de 2015

Atendimento atual à Educação Infantil no município de Belo Horizonte no ano de 2015

RESULTADO REFERENTE A MATRÍCULA INICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL							
Creche (0 a 3)				Pré escola (4 a 6)			
Parcial		Integral		Parcial		Integral	
9.677	31,4%	3.944	12,8%	16.604	53,9%	541	1,7%

Fonte: sigabh.pbh.gov.br, 24 de julho de 2015

Alunos de 0 a 5 anos e 8 meses atendidos na rede municipal de educação, por regional – dezembro de 2015

Regional	Número de alunos
Barreiro	4473
Centro-sul	2453
Leste	1480
Nordeste	4514
Noroeste	2503
Norte	4854

Oeste	2373
Pampulha	3597
Venda nova	3171

Fonte: Portal Sigabh.pbh.gov.br. Acessado em 02/12/2015

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta investigação buscamos identificar as concepções das docentes das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEIs) do município de Belo Horizonte com relação ao trabalho com a leitura e a escrita, com foco na alfabetização e letramento. O referencial teórico-metodológico, a pesquisa tipo Survey e os estudos desenvolvidos por Soares (1998), Ferreiro (1985), Bakhtin (1979), Vigotski (1984-2010), entre outros, nos permitiram realizar análises quantitativas e qualitativas, por meio do cruzamento dos dados coletados

Por acreditarmos que as concepções das professoras são elaboradas no decorrer da profissão, e são permeadas pelas vivências pessoais, pelas experiências profissionais e formação acadêmica, e também pela maneira como elas se relacionam com a política da rede municipal de educação, local onde a pesquisa se realizou, optamos por estruturar o questionário em torno de três eixos: informações sobre o perfil acadêmico e pessoal; as relações entre as docentes e a política de educação municipal, por meio das Proposições Curriculares para a Educação Infantil e os conhecimentos pedagógicos.

Percebemos que essas concepções estão vinculadas, entre outros fatores, à constituição da Educação Infantil, que sofreu influência tanto de abordagens assistencialistas e médico-higienistas, quanto de submissão ao modelo educacional assumido pela etapa seguinte. Também sofrem influência das determinações que nas últimas décadas pretendem definir o atendimento à criança de zero a cinco anos como primeira etapa da Educação Básica.

Os resultados indicam que as docentes consideram que estão trabalhando a linguagem escrita quando propõem atividades voltadas para a aprendizagem da tecnologia da escrita: trabalho com a análise fonológica, traçado de letras, cópia de nomes, entre outros. Isso não significa que, nas práticas cotidianas, não sejam realizadas atividades que priorizem jogos de faz de conta, brincadeiras geridas pelas crianças, brincadeiras e práticas próprias das culturas infantis e herdadas como tradição popular, narrativas orais de histórias, leitura de histórias,

jogos simbólicos. O que fica evidente é que essas atividades, caso ocorram, não são compreendidas como atividades relevantes e associadas ao trabalho com a linguagem escrita.

Outro fator a se considerar é que as professoras reconhecem as especificidades dos termos alfabetização e letramento e propõem atividades de uso social da leitura e da escrita. Porém, nem sempre as demandas específicas de leitura e escrita da infância são levadas em conta. A literatura é utilizada como instrumento pedagógico para ensinar letras, sílabas, palavras e frases.

A questão sobre a obrigatoriedade de se alfabetizar ou não na Educação Infantil é persistente, e acreditamos que tal pergunta se dê em decorrência do entendimento de que a aprendizagem da linguagem escrita ainda esteja vinculada predominantemente à aprendizagem da tecnologia da escrita em detrimento do seu uso social. Além da discussão infundada de se ensinar ou não a ler e escrever na pré-escola, há a discussão do que significa aprender a linguagem escrita e quais percursos a criança percorre, até aprender o sistema de notação alfabético. Ao entendermos que a alfabetização é um processo que se inicia quando bebê começa a atribuir sentidos a gestos, expressões e palavras faladas até chegar às elaborações mais complexas de simbolização por meio da escrita concebemos que o processo de apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais precisa ser assumido de forma sistemática e competente pela Educação Infantil.

É importante reconhecer que as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da linguagem escrita, com crianças de zero e a cinco anos de idade precisam privilegiar o jogo simbólico, a brincadeira, o acesso às narrativas e obras literárias, o desenho, a dramatização entre outros recursos que dêem à criança a oportunidade de construir e desenvolver a sua capacidade de simbolizar.

PARCERIA NAS FORMAÇÕES REGIONALIZADAS

Durante a pesquisa, estabelecemos parcerias com as regionais Oeste e Centro-Sul, na formação das coordenadoras das UMEIs e Creches Conveniadas. Os temas discutidos foram: A linguagem verbal: oral e escrita; Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

As formações aconteceram de acordo com o cronograma:

Regional	Data	Público-alvo	Tema
Oeste	21/05/15	Coordenadores de UMEIs, EMEIs e creches conveniadas	Linguagem verbal: O desenvolvimento da Linguagem Oral e a relação com a linguagem escrita
Oeste	19/10	Coordenadores de UMEIs, EMEIs, creches conveniadas, coordenadores do Ensino Fundamental	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
Centro-Sul	20/11	Equipe de acompanhamento técnico pedagógico das Gerências de Educação Regional, GEREDs	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
Centro-Sul	02/12	Coordenadores de UMEIs, EMEIs, creches conveniadas, coordenadores do Ensino Fundamental	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Durante as formações, as coordenadoras da Educação Infantil demonstraram o desejo de compreender melhor a relação entre a linguagem oral e escrita, e quais procedimentos são eficazes para propiciar às crianças o desenvolvimento da linguagem verbal. Solicitaram à pesquisadora que fosse às UMEIs para fazer a formação das professoras e às regionais que ampliassem a formação para o grupo docente.

No encontro referente a transição para o Ensino Fundamental, as coordenadoras da Educação Infantil evidenciaram o quanto é relevante que as professoras do Fundamental conheçam e compreendam o trabalho que é realizado nas UMEIs para dar prosseguimento principalmente no que tange à aprendizagem da linguagem escrita. Percebemos que as diferentes concepções do que seja a alfabetização das crianças na Educação Infantil, gera tensões e conflitos. A ideia de que a alfabetização inicia-se com a aprendizagem da tecnologia da escrita está presente na maioria das profissionais de ambos os segmentos. Constatamos que

as professoras da Educação Infantil, ao propor atividades de brincadeiras, desenhos, cantar músicas e ouvir histórias, não concebem que estão trabalhando a capacidade de simbolização e representação nas crianças e que tais atividades são fundamentais no processo de apropriação da linguagem escrita.

Apresentamos aqui, de forma resumida, algumas reflexões feitas a partir da escuta das coordenadoras nas formações. Os dados coletados nesta investigação admitem uma amplitude de possibilidades e apontam indagações que permanecem e poderão ser fonte para outras pesquisas.

As questões levantadas pela pesquisa poderão ser importantes para uma reflexão acerca da formação docente e, mais especificamente para a discussão a respeito da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com as crianças da Educação Infantil. Acredita-se que este estudo poderá contribuir, sobretudo para as políticas de formação docente relacionadas ao trabalho com a linguagem escrita, reforçando a necessidade de que tais políticas considerem as características específicas do sujeito que vive a primeira infância e suas necessidades e demandas de uso social da leitura e da escrita, como bens culturais.