



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANALICE DORS DEMBINSKI

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PRODUZINDO PRÁTICAS DE LEITURA E
ESCRITA

ERECHIM
2014

ANALICE DORS DEMBINSKI

**CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PRODUZINDO PRÁTICAS DE LEITURA E
ESCRITA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Professora Me. Zoraia Aguiar Bittencourt.

**ERECHIM
2014**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
Rua Seminário Nossa Senhora de Fátima, Avenida 7 de Setembro, 1305
CEP: 99700000
Caixa Postal 181
Bairro Seminário
Erechim - RS
Brasil

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Dembinski, Analice Dors
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: : POLÍTICAS
EDUCACIONAIS PRODUZINDO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA/
Analice Dors Dembinski. -- 2014.
50 f.

Orientadora: Me. Zoraia Aguiar Bittencourt.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Pedagogia , Erechim, RS , 2014.

1. Internacionalização das Políticas Educacionais. 2.
Currículo na Educação Infantil. 3. Práticas de Leitura e
Escrita na Educação Infantil. I. Bittencourt, Me. Zoraia
Aguiar, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANALICE DORS DEMBINSKI

**CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PRODUZINDO PRÁTICAS DE LEITURA E
ESCRITA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.


Orientadora: Prof.^a. Me. Zoraia Aguiar Bittencourt

Aprovado em: 12/12/2014

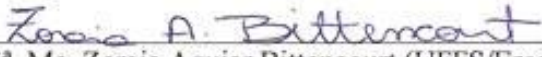
BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Marilane Maria Wolff Paim (UFFS/Erechim)



Michele Martele (SMED/Santa Maria)



Prof.^a. Me. Zoraia Aguiar Bittencourt (UFFS/Erechim)

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PRODUZINDO PRÁTICAS DE LEITURA E
ESCRITA

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Prof.^a. Me. Zoraia Aguiar Bittencourt

Aprovado em: 12/12/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Marilane Maria Wolff Paim (UFFS/Erechim)

Prof^a Me. Fernanda Figueira Marquezan (UNIFRA)

Prof.^a. Me. Zoraia Aguiar Bittencourt (UFFS/Erechim)

Dedico este trabalho à minha família, que sempre esteve junto a mim incentivando-me e apoiando em todas as minhas decisões, dando coragem para enfrentar os desafios em busca da concretização dos meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que possibilitou durante esses cinco anos realizar essa graduação e conhecer pessoas admiráveis que contribuíram significativamente para a minha formação inicial.

A minha família, ao meu pai Pedro João Dembinski e Elisabete Dors Dembinski, aos meus irmãos, Fernanda Maria Dors Dembinski e João Pedro Dors Dembinski, pelo companheirismo e apoio incansável. Agradeço também ao meu namorado Anderson dos Santos, demais familiares e amigos que sempre me incentivaram a seguir em frente.

A esta universidade e principalmente aos professores, por me proporcionarem a possibilidade de crescimento acadêmico, incentivando a autonomia e reflexão diante da realidade aliada ao conhecimento teórico, indispensável para minha formação enquanto profissional.

Agradeço de coração a minha orientadora Prof^a Me. Zoraia Aguiar Bittencourt, que ao longo de minha trajetória acadêmica foi um exemplo, enquanto pessoa e profissional, principalmente, neste último ano de graduação dedicando seu tempo para me orientar e incentivar na busca de demonstrar o melhor de mim e acreditar na possibilidade de aperfeiçoar ainda mais o meu trabalho a partir de críticas construtivas e diálogos apontando novos caminhos. Sou grata por tudo que me ensinou e ainda me ensina.

Concluindo o que tenho observado, sentido nas crianças (e em mim), como reflexo do nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer. O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora.

Madalena Freire

RESUMO

A presente pesquisa propõe uma reflexão sobre a temática da *repercussão da Internacionalização das políticas educacionais no currículo da Educação Infantil, especialmente nas práticas de leitura e escrita propostas na transição para o Ensino Fundamental*. Considerando que as crianças da Educação Infantil têm especificidades diferentes das que estão no Ensino Fundamental, tanto a organização curricular quanto a estrutural, propostas para cada etapa devem considerar essas especificidades a fim de assegurá-las, o que nem sempre acontece. Neste sentido, é importante salientar que esse processo sofre profundas interferências das Políticas Educacionais, que, por sua vez, são influenciadas por organismos internacionais, os quais intervêm na elaboração dos documentos e materiais norteadores e propõem aos países considerados em desenvolvimento ações para mudanças nas disparidades econômicas, sociais e culturais, como no processo de alfabetização, por exemplo, em troca de empréstimos e financiamentos. Diante disso, faz-se necessário analisar e investigar como os conteúdos de leitura e escrita da Educação Infantil podem estar sendo influenciados e incentivados pelas políticas internacionais voltadas para preparação para o Ensino Fundamental. A metodologia utilizada nesta pesquisa é bibliográfica e documental, tendo como fonte livros, artigos, teses, documentos legais e pedagógicos relacionados ao assunto pesquisado. A análise realizou-se a partir da comparação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e um Plano de Estudos de um município do Alto Uruguai. Este estudo revelou que as recomendações e critérios respectivos à leitura e escrita presentes nos dois documentos, em sua maioria, se assemelham, contribuindo para a concretização das metas educacionais. Além disso, a falta de conhecimento dos profissionais da área sobre a temática contribui para que organizem seus Planos de Estudos desconsiderando se essas interferências são realmente significativas, bem como suas consequências na qualidade do ensino, uma vez que repercutem o que está sendo proposto pelos documentos oficiais sem uma análise mais aprofundada. Desse modo, os conteúdos de leitura e escrita estão voltados para uma antecipação do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, uma preparação para as avaliações externas. Conclui-se que a realização de estudos sobre as políticas educacionais, bem como a busca por propostas diferenciadas, são essenciais para promover um olhar mais atento, que considere realmente as especificidades e os interesses das crianças, algo que vem sendo desconsiderado nas medidas de homogeneização da educação.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Infantil. Práticas de Leitura e Escrita. Currículo.

Lista de Siglas

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BM	Banco Mundial
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEAME	Grupo de Estudos em Alfabetização de um Município do Alto Uruguai
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índices de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)
SAEB	Sistema de Avaliação Externa da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNLD	Década das Nações Unidas para a Alfabetização

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	15
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	15
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
2.2.1 Aspectos Legais da Educação Infantil.....	21
3 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	24
4 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	27
4.1 A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
4.2 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	31
4.3 CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ENVOLVENDO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA	34
5 METODOLOGIA.....	39
6 ANÁLISE DAS DCNEI E PLANO DE ESTUDOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO ALTO URUGUAI	42
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICES	62

1 INTRODUÇÃO

As práticas de leitura e escrita surgiram a partir das necessidades de comunicação e constituem um patrimônio cultural que hoje deve estar disponível a todos os seres humanos.

As instituições escolares são a base para que essas práticas sejam ofertadas. Segundo Brandão e Rosa (2010, p.7), “[...] a cultura letrada faz parte do nosso cotidiano, ainda que se apresente com nuances específicas para segmentos diferenciados da população, entendemos que a leitura e a escrita também interessam as crianças, incluindo as menores de seis anos”.

Em todos os níveis escolares existe uma preocupação com relação à leitura e escrita. Porém, nem sempre as práticas realizadas nas instituições que contemplam a Educação Infantil contribuem significativamente para despertar o seu interesse. Neste sentido, é importante destacar que, por muito tempo e ainda hoje, “[...] a educação de crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora / preparatória para o Ensino Fundamental [...]” e ainda “[...] esses fatos somados ao modelo de “educação escolar” explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação [...] e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006, p.9).

Analisando a Educação Infantil, percebe-se tem passado por um intenso processo de revisão de concepções. Dentro deste processo, está o currículo, que, de alguma forma, é influenciado pelas políticas educacionais brasileiras, as quais, ao serem elaboradas, tiveram também influências de organismos internacionais: “a partir dos anos 90, o Banco Mundial definiu a educação básica como alvo principal, incluindo a Educação Infantil e foram propostas políticas educacionais homogêneas para todos os países da América Latina” (ROSSETTI-FEREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p.74).

Essa nova dinâmica baseia-se em um sistema econômico capitalista, que através desses organismos internacionais propõe aos países considerados em desenvolvimento ações para mudanças nas disparidades econômicas, sociais e culturais, a fim de garantir aos governos empréstimos e financiamentos, utilizando-os como mecanismos de pressão, acabando por incentivar a implantação de programas de ação em várias esferas, como na Educação.

O discurso oficial, presente nos documentos, conduzidos para as mudanças solicitadas por esses organismos influenciam também a organização do trabalho na Educação Infantil, a partir das orientações presentes em seus aspectos legais, que, conseqüentemente, se traduzem nos currículos escolares.

São as conhecidas Políticas Educacionais Brasileiras que, a partir de seus instrumentos de ação, como os documentos legais, procuram elaborar apontamentos abrangendo metas como as estabelecidas pelo Plano Nacional da Educação (PNE), entre outros, a fim de concretizá-las. Para isso, estabelecem relações entre governo federal, estadual e municipal, assumindo diferentes âmbitos de ação.

Nesta perspectiva, este Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Currículo da Educação Infantil: Políticas Educacionais produzindo práticas de leitura e escrita*, busca compreender a repercussão da Internacionalização das políticas educacionais no currículo da Educação Infantil, especialmente nas práticas de leitura e escrita propostas na transição para o Ensino Fundamental, com a finalidade de entender como os conteúdos de leitura e escrita da Educação Infantil podem estar sendo influenciados e incentivados pelas políticas internacionais educacionais voltadas para preparação para o Ensino Fundamental.

A partir dessa temática foram definidos os seguintes objetivos: Analisar as Políticas Educacionais Internacionais para verificar suas influências na preparação da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; Pesquisar a importância do Currículo da Educação Infantil e os aspectos legais da Educação Infantil, bem como seu currículo; Investigar quais são os conteúdos trabalhados na Educação Infantil que envolvem práticas de leitura e escrita; Perceber a relação das Políticas Educacionais Internacionais e a elaboração dos conteúdos curriculares de leitura e escrita previstos como período preparatório nos anos finais da Educação Infantil.

A metodologia usada para sistematizar e materializar a pesquisa utilizou apreciações bibliográficas e documentais, tendo como fonte livros, artigos, teses, documentos legais e pedagógicos com a finalidade de destacar as contribuições teóricas e concepções acerca do assunto pesquisado.

A divisão dos capítulos ao longo da pesquisa ocorreu da seguinte maneira.

Inicialmente será realizada uma discussão sobre a *Internacionalização das Políticas Educacionais*, na qual se levantam alguns apontamentos do controle dos organismos internacionais sobre as políticas brasileiras e aspectos legais desde sua formação até os dias atuais, percebendo suas relações com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Para aprofundar ainda mais a discussão, é preciso compreender como funcionam essas instituições, bem como seu currículo, percebendo que as interferências externas nem sempre correspondem às necessidades reais que envolvem seu contexto.

Já no capítulo 3, *Currículo na Educação Infantil*, são apresentados os pontos centrais que envolvem o currículo, como seus condicionantes e a complexidade acerca dessa temática,

principalmente porque o currículo é a peça central de uma escola, por isso faz-se necessário perceber sua organização e compreender suas especificidades, analisando a complexidade e refletindo sobre as práticas educativas destinadas a essa etapa, como, por exemplo, as que envolvem a leitura e escrita.

Desse modo, o quarto capítulo, denominado *Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil*, apresenta aspectos relevantes sobre a alfabetização e as práticas de leitura e escrita, refletindo sobre diferentes influências, como as avaliações externas, especificamente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O seguinte capítulo trata da metodologia, cujo procedimento já foi citado anteriormente.

No quinto capítulo, *Análise da DCNEI e Plano de Estudos de uma escola de Educação Infantil de um município do Alto Uruguai*, é apresentada a apreciação dos resultados nos dois documentos encontrados a partir de suas comparações, discutindo as principais semelhanças e diferenças entre eles.

Nas considerações finais, baseada nos conhecimentos teóricos já existentes, serão evidenciadas as conclusões a partir da análise documental sobre o Currículo da Educação Infantil e a relação das Políticas Educacionais na produção das práticas de leitura e escrita bem como outras possibilidades de intervenção.

Neste sentido, a partir desse Trabalho de Conclusão de Curso, através da sistematização dos conhecimentos científicos já produzidos e das análises realizadas, pretende-se demonstrar e entender se as metas estipuladas pelo governo interferem na elaboração do Plano de Estudos de Educação Infantil e de que maneira contribuem para antecipar ou não a iniciação desenfreada das práticas de leitura e escrita, ou seja, se esta fase da educação vem sendo novamente pensada como um período preparatório para o Ensino Fundamental.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nos últimos anos, o debate em torno das Políticas Educacionais vem sendo constante. A fim de abranger, discutir e problematizar alguns conceitos e mecanismos que para muitos parecem inquestionáveis, serão apresentados, a seguir, apontamentos que nos levam a entender como funcionam e de que maneira a internacionalização interfere na organização educacional das políticas brasileiras.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A origem da Educação brasileira em sua essência, assim como a de outros países, foi permeada por disputas de poder, envolvendo o público e o privado, especialmente por ser alvo de desejo e possibilidade de igualdade.

Neste contexto, principalmente no século XX, as políticas voltadas para a área da educação começaram a ser o foco das grandes massas, que exigiam sua democratização, como também da elite, que necessitava de mão de obra especializada. De acordo com Souza (2005), para analisar as políticas educacionais e seus eixos condicionantes atuais, faz necessário levar em consideração as minuciosas e amplas teorias do Estado e alguns de seus conceitos e pressupostos centrais.

Não obstante, para entender melhor a importância das políticas públicas educacionais brasileiras, segundo Rodrigues e Lara (2006, p.91), é imprescindível:

[...] conhecer o contexto socioeconômico, determinante dos projetos sugeridos aos países periféricos, pelo Banco Mundial – BM, para este nível de ensino. Faz-se necessário compreender a economia e a política do Estado capitalista, por meio das ações do governo para manutenção dos interesses políticos e de diferentes segmentos num mundo cada vez mais globalizado.

Inicialmente existia um grupo chamado de pluralistas, os quais concebem o Estado como uma organização “[...] que está acima dos conflitos sociais e que representa a sociedade como um todo. De acordo com tais teorias, a principal função do Estado está em promover a integração da sociedade, constituindo-se como um mecanismo neutro [...]” (SOUZA, 2005, p. 90).

Porém, em uma perspectiva marxista, Souza (2005, p. 90) diz que o Estado é condicionado pelo modo de produção capitalista. Esse modo de produção surgiu com a consolidação da burguesia e o fim do feudalismo. Em contradição ao pluralismo, o marxismo afirma que o Estado moderno não pode ser considerado um organismo neutro, defendendo

que o Estado não é expressão da vontade geral das pessoas, mas sim “[...] é condicionado pelo modo de produção capitalista e por suas estratégias resultantes da divisão do trabalho e propriedade privada” (SOUZA, 2005, p.92).

Na teoria marxista é apresentada a crítica ao sistema capitalista. Contudo, segundo Maroneze e Lara (2009), o capitalismo, sistema estatal vigente, passava por uma crise estrutural. Dessa maneira, precisava de uma reestruturação para um novo padrão de acumulação capitalista. A fim de superar essa crise, foi difundido um ideário neoliberal, que no Brasil teve seu auge nos anos de 1990, com a imposição de novos padrões tecnológicos “[...] e formas mais flexíveis de organização do trabalho e da produção, pautados no paradigma da racionalidade econômica [...]” E, ainda, consideravam o “[...] estado de bem-estar-social¹ como ineficiente, ineficaz e pouco produtivo, para apregoar o Estado neoliberal e as estratégias de ajustes estruturais que legitimavam o consenso em torno dos padrões de relações sociais vigentes” (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3281).

Com relação à área educacional, segundo Cerisara (2002), esse estado neoliberal² contribuiu para o longo período de disputas e embates entre as diferentes esferas políticas da época, principalmente na aprovação do projeto inicial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, resultando em uma versão final em plena sintonia com pensamento neoliberal.

O Brasil submete-se a eles³ desde 1989, do governo Fernando Collor de Melo ao de Fernando Henrique Cardoso, passando pelo governo atual, de Luís Inácio Lula da Silva. Ao término dos anos 90, a situação social na América Latina não melhorou com relação ao período anterior e, com o aprofundamento dos processos de ajuste, apresenta fortes evidências de deterioração e retrocesso social (RODRIGUES; LARA, 2006, p.92).

Neste sentido, para Sardagna (2014, p.6), as falas que permeiam e compõem as políticas educacionais, “[...] através dos processos de significação, vão produzindo modos específicos de ser aluno, sujeito, cidadão, cujos sentidos estão também nos discursos

¹ O estado de bem-estar-social, ou welfare State, refere-se à configuração que o Estado assumiu no pós-Segunda Guerra até meados da década 70 do século XX, visando ampliar investimentos sociais através da economia pelo Estado, com políticas governamentais de garantia de pleno emprego e de taxas contínuas de crescimento controlando aliado à política, a intensidade do conflito de classes, favorecendo a acumulação capitalista (SOUZA, 2005, p.92).

² Segundo Souza (2005), o neoliberalismo, ideologia capitalista, considera que as desigualdades não são reflexos do capitalismo, mas sim atribuídas à sorte que cada pessoa tem de superá-las ou não, onde isto é, “[...] a provisão de renda, bens e serviços pelo Estado — constituem uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibem a atividade e a concorrência privadas, geram indesejáveis extensões dos controles da burocracia” (SOUZA, 2005, p.94).

³ Submetem-se ao Neoliberalismo.

econômicos, sociais, culturais em âmbito nacional e internacional, que tecem as práticas da globalização”.

Dessa forma, o sistema capitalista visa o aumento da produtividade e para isso é necessária uma reestruturação do capital, na qual atores externos “globais” buscam utilizar da educação, por exemplo, para aumentar os índices e concretizar seus interesses de desenvolvimento econômico com estratégias disfarçadas de diminuição da desigualdade.

O discurso da globalidade, para Barleta e Petry (2009, p.5), visa atender os objetivos universais do capital financeiro mundial, expressos pela “[...] interdependência das economias nacionais e a emergência de um sistema transnacional bancário-produtivo-comunicativo, [...] que vai colaborar para a divisão entre países ricos e pobres [...]”. E ainda para os autores:

Dentre os mecanismos de inculcação ideológica, chama-se atenção para escola, que está pautada numa organização política de acordo com as necessidades mercadológicas, negando com isso o desenvolvimento pleno do sujeito [...] sabe-se que a escola também representa a materialização das contradições do discurso neoliberal na medida em que não consegue concretizar suas promessas apontando com isso suas contradições, que marcam o movimento existente nas relações sociais e na dinâmica societal (BARLETA ; PETRY, 2009, p.14).

Nesta perspectiva, para esses autores, as reformas educativas baseadas no neoliberalismo, alaistradas para diversos países do mundo, entre eles o Brasil, foram disseminadas principalmente por organismos multilaterais, como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Todos esses organismos, unidos nos anos de 1990, redigiram um documento a nível mundial denominado “Declaração Mundial Educação para Todos”, que serviu de referência educacional, para os brasileiros, por exemplo, na elaboração dos Documentos Oficiais, como no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Diretrizes, entre outros.

Esses documentos surgiram, em sua maioria, para colaborar na construção e melhoramentos de índices. Foi então, a partir daí, em consequência a essas ações que a educação brasileira passou a ser alvo de avaliações governamentais.

As políticas educacionais, para Souza (2005), através de seus mecanismos de avaliação, pretendem controlar as práticas escolarizantes, principalmente porque os dados de desempenho escolar propostos pelos organismos internacionais pressionam o governo na concessão ou não de empréstimos financeiros.

Essas instituições dirigem as reformas educacionais para os países devedores em desenvolvimento, exclusivamente, para o incentivo à Educação Básica Fundamental regular [...] à erradicação do analfabetismo adulto e à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Identifica-se assim a intervenção dessas organizações internacionais, no sentido de harmonizar ou estandardizar as políticas sociais e econômicas, contribuindo para que o mercado mundial possa trabalhar de forma mais efetiva (CAMINI, 2009, p.42).

No Brasil, a implantação do Sistema de Avaliação Externa da Educação Básica (SAEB), juntamente com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), aliados aos demais programas educacionais, pretendem garantir a elevação no ranking dos países em desenvolvimento para que, melhorando seus desempenhos, avancem até a superação das metas.

Através da análise das Políticas Educacionais brasileiras, evidencia-se o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos, devendo servir de base para estados e municípios elaborarem seus planos estabelecendo vinte metas a serem alcançadas nos próximos anos.

Entre essas vinte metas do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovadas na Câmara dos Deputados, se destacam em especial a meta 5, que pretende “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, e a meta 7, a qual visa “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental [...]”.

Anteriormente a esse Plano, o Brasil aprovou a Lei federal n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino fundamental de nove anos para todos os sistemas de ensino.

O Ensino Fundamental de 9 anos amplia a jornada escolar de 8 para 9 anos, bem como, o programa criado pelo MEC instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que se configura como um compromisso assumido pelo governo federal, estadual e municipal e tem como principal objetivo alfabetizar até o 3º ano do Ensino Fundamental todas as crianças com até oito anos de idade.

As influências dessas leis na Educação Infantil podem ser percebidas principalmente no que diz respeito às crianças com idade entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos mais especificamente, com a aprovação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que visa a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade na Educação Infantil.

Esse foi o contexto em que surgiram as políticas públicas internacionais, as quais influenciam fortemente a educação, direcionando e dando as coordenadas para os novos rumos que ela deve seguir. É nesse universo que se encontra a Educação Infantil.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já destacado, o ano de 1990 foi um ano de intensas mudanças sociais. Segundo Arelaro (2000), estas foram orientadas principalmente pela Conferência Mundial de Educação para Todos. Os organismos internacionais – Banco Mundial (BM), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Infância (UNESCO), nesse período do governo de Fernando Henrique Cardoso:

[...] vão pressionar o Brasil em razão do seu atraso, evidenciado por estatísticas educacionais, e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema “Educação para todos” se constituiria critério para recebimento prioritário de empréstimos internacionais (ARELARO, 2000, p.97).

A educação tornou-se o ponto chave em todas as suas esferas, com a finalidade de melhorar os condicionantes sociais desde a alfabetização até noções básicas de saúde, principalmente reduzindo a escola a um mero fornecedor de soluções. (TORRES, 2001, p 29 apud LIBÂNEO, 2013, p.3). Analisando essas políticas derivadas dessa internacionalização, o autor conclui:

desse modo, a visão ampliada de educação converteu-se em visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem para a melhoria e avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem para a melhoria das condições internas da instituição escolar (TORRES, 2001, p 29 apud LIBÂNEO, 2013, p.3).

Devido ao aumento do volume de empréstimos do Banco Mundial (BM) ao governo brasileiro, as políticas educacionais foram influenciadas, bem como as da Educação Infantil:

[...] o Banco Mundial entra no Brasil com uma nova concepção: a de “desenvolvimento infantil”, que, a meu ver, não significa apenas alteração de terminologia. Significa, sim, alteração de concepção, pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa. E mais: no bojo de programas “focalizados” para o combate à pobreza corre-se o risco (já conhecido) de que eles não sejam complementares, mas substitutos dos programas setoriais universais. Isto é, a despeito dos avanços das concepções, de teorias e leis de assistência social contemporânea, a prática de sua implantação em programas para crianças pequenas pobres atesta que os recursos alocados são poucos significativos para cobrir a complexidade das propostas de desenvolvimento integrado (biopsíquicosocial) (ROSEMBERG, 2002, p. 66).

Segundo Rosemberg (2002), a influência dos organismos internacionais pode ser considerada contraditória, pois aponta que essa etapa escolar de educação pode ser realizada com poucos investimentos, como pelo voluntarismo, organizações, entre outras, retornando as práticas assistencialistas, ou seja, ao invés de avançar significativamente nos investimentos em educação, preferem apostar em resultados advindos de ações instantâneas.

Conforme Rodrigues e Lara (2006, p.104), essas organizações se pautam no discurso que enfatiza atender as necessidades das classes mais pobres, “[...] propondo programas de baixo custo, e, conseqüentemente, ensino de baixa qualidade. Baseados nessas reflexões, conclui-se que a educação pré-escolar está sendo pensada dentro da função compensatória, pois se torna perceptível à prevalência do “cuidar” ao “educar”.”

A partir dessas considerações, percebe-se que, apesar de todos os avanços legais da época, essas interferências estrangeiras na educação do país trouxeram poucas contribuições para essa etapa da educação brasileira no sentido de superar as práticas assistencialistas.

Segundo Mortatti (2013, p.16), a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) declarou oficialmente os anos de 2001 até 2012 como a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (*United Nations Literacy Decade– UNLD*), que “[...] trata-se de conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tendo como slogan “Alfabetização como Liberdade”.

A autora também destaca que, concomitante a essa época, no Brasil foram implementadas muitas iniciativas: algumas trouxeram avanços, outras, porém, contribuíram e ajudaram a agravar muitos problemas históricos.

Tornar a instituição de educação infantil mais transparente e participativa pode ser o início de uma nova forma de estabelecer políticas públicas mais desafiadoras e construtivas. É no movimento conjunto de todos os envolvidos que a educação de crianças em espaços coletivos poderá avançar ainda mais e cumprir sua função: cuidar, com qualidade, de crianças pequenas, educando-as para o exercício da cidadania e da autonomia (ROSSETTI-FERREIRA, 2006, p. 182).

Contudo, todas essas mudanças surgiram e se evidenciaram nos anos de 1990 em um contexto político, social e cultural influenciado pelas políticas educacionais internacionais, as quais contribuíram para transformar essa época na era da globalização.

Estes são alguns dos grandes desafios que perpassam a Educação de crianças menores de seis anos de idade. Para compreender ainda mais a Internacionalização e suas influências, faz-se necessário conhecer como esse cenário produziu/resultou aspectos legais que permeiam essa etapa da educação básica brasileira.

2.2.1 Aspectos Legais da Educação Infantil

No Brasil, conforme Wajskop (1995), durante anos, as instituições de Educação Infantil eram organizadas para suprir as necessidades, que envolviam basicamente cuidados com a alimentação e hábitos de higiene, as quais faziam parte da rotina diária dessas crianças, ou seja, práticas assistencialistas. Na década de 1980 ampliaram-se os debates que diziam respeito a essas educações infantis.

Anteriormente à Constituição e legislação educacional de 1988, segundo Abreu (2004), o atendimento às crianças de 0 a 6 anos não era considerado como uma atividade de caráter educacional. A história da Educação Infantil no Brasil e no mundo foi marcada pelo caráter assistencialista. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, definiu a etapa da Educação Infantil como direito da criança, dever do Estado, mas ainda uma opção da família.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, “[...] explicitou mecanismos que possibilitam a exigência legal dos direitos da criança” (RODRIGUES; LARA, 2006, p. 95).

O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violação dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2006, p.184).

Esses dois dispositivos legais contribuíram significativamente para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996, grande marco para a Educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, pois estabelece em seu Art. 29 que “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Rossetti-Ferreira et al. (2006, p. 185) acrescentam que:

[...] a criança é cidadã agora, e não somente no futuro. Portanto, deve ser respeitada enquanto ser em desenvolvimento, com necessidades e características específicas. Com a LDB os direitos da criança, no que diz respeito à educação, assegurados na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente, transformam-se em diretrizes e normas que deverão ser regulamentadas em uma série de procedimentos. Com isso, a LDB pretende valorizar as atividades desempenhadas nas creches e pré-escolas, ressaltando a integração do cuidado com a educação.

A Resolução Ceb nº 1, de 7 de abril de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e em seu Art. 3º IV define que:

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Desse modo, a legislação que contempla a Educação Infantil destaca que tanto a creche, que abrange crianças de 0 a 3 anos, quanto à pré-escola, que abriga crianças de 4 a 6 anos, devem desenvolver ações conjuntas com a família e a comunidade em defesa da criança e de seu pleno desenvolvimento.

Outro fato histórico que afetou diretamente a constituição da Educação Infantil no país foi a promulgação da Lei nº 11.114/2005, que regulamenta a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, ampliando este para 9 anos de duração, ficando a Educação Infantil para o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade. A justificativa para a inserção, segundo as orientações gerais publicadas pelo MEC para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos (2004), foi garantir às crianças um tempo mais longo de convívio escolar a partir da ampliação da escolaridade obrigatória.

Os grandes índices de fracasso escolar correspondentes ao Ensino Fundamental acabam de alguma maneira interferindo também na preocupação com as demais etapas, como a Educação Infantil, sendo esse um dos motivos necessários de torná-la obrigatória a fim de superar esses índices apontados pelos organismos internacionais.

Segundo Melo (2014, p. 22), “a partir de então, foram surgindo diversos e urgentes questionamentos de ordem interpretativa e de orientação ao Conselho Nacional de Educação em relação a esta medida [...]”. Os documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer CNE/CEB Nº 6/2005, Resolução CNE/CEB Nº 3/2005 e o Parecer CNE/CEB Nº 18/2005 tiveram como objetivo orientar as propostas pedagógicas da Educação Infantil com a preocupação de não antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental para essa etapa.

Entretanto, apesar dessas preocupações, práticas visando à antecipação de conteúdos ainda se fazem presentes, principalmente as relacionadas às práticas de leitura e escrita com ênfase nos dois últimos anos da Educação Infantil, utilizando métodos de codificação e decodificação do sistema alfabético, como forma de preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Principalmente, porque a Internacionalização das Políticas Nacionais e suas exigências tramadas nas Avaliações Externas previstas pelo governo federal acabam por ajustar as escolas a fim de aumentar seus índices de alfabetização, entre outros.

Desse modo, a elaboração dos currículos das escolas sofre interferências externas e nem sempre correspondem às necessidades reais que envolvem seu contexto. Essas interferências se fazem presentes em todos os campos da Educação Básica, bem como na Educação Infantil, onde se observa também a presença desses instrumentos nos documentos legais que norteiam o trabalho dessas instituições. Neste sentido, se faz necessário ter um olhar mais cauteloso sobre alguns aspectos que envolvem o currículo da Educação Infantil.

3 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fim de compreender melhor o universo que envolve a Educação Infantil, é inevitável refletir sobre alguns aspectos de grande relevância que perpassam o seu cotidiano, e o currículo é um deles. Para isso, perceber como é organizado o currículo da Educação Infantil auxilia na melhor compreensão dessa etapa que envolve a Educação Básica e que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), caracteriza-se como espaço institucional que se constitui em um estabelecimento educacional. As Diretrizes também definem o Currículo da Educação Infantil como:

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, 2010, p. 12).

O currículo é inerente à prática educativa. Ele é uma construção histórica e social que permeia a cultura escolar. Através dessa concepção, é possível explicitar que o currículo abrange muito mais que a documentação escolar ou planejamento de aula; ele envolve todos os elementos que compõem o ambiente escolar, ou seja, é o coração da escola (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.19).

Se a escola é um instrumento de disseminação de cultura, o currículo é o caminho para que esta prática aconteça. Este precisa atender as especificidades e desejos emergentes de cada indivíduo e de cada grupo. De acordo com Glap, Brandalise e Rosso (2014, p.46-47):

No centro do currículo, a criança é considerada sujeito histórico e de direitos que, nas relações, nas práticas e nas interações cotidianas, vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade. Essas concepções de educação para crianças pequenas devem fundamentar as concepções de ensino-aprendizagem, consequentemente, de avaliação na Educação Infantil para que, de fato, o professor possa acompanhar o desenvolvimento da criança a partir dos pressupostos legais, ou seja, do processo educativo destinado a promover continuamente o desenvolvimento infantil.

Segundo Antunes (2007, p.44), “existe por toda a parte uma obcecante preocupação com os conteúdos que se deve ministrar em qualquer nível de ensino e essa ansiedade é tanta que até mesmo esconde a inegável importância dos conteúdos procedimentais”. De acordo com o Projeto de Cooperação para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil (2009), elaborado pelo MEC e UFRGS, o currículo da Educação Infantil, para além

de uma listagem prévia de conteúdos, deve considerar as diferentes aprendizagens tendo como foco principal as crianças. Neste sentido:

Currículo é aqui compreendido como as intenções, as ações e as interações presentes no cotidiano [...] e ainda enfatiza que a [...] elaboração de um currículo é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. Isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem apenas ser planejados tendo em vista sua abertura ao inesperado (BRASIL, 2009, p.57).

Sendo assim, é necessário aliar o conhecimento não formal ao currículo valorizando a realidade dos estudantes, pois ele traz também dimensões importantes ao desenvolvimento humano, bem como as outras dimensões que ele envolve: “um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos e o acesso dos bens culturais e ao conhecimento, está assim, a serviço da diversidade” (LIMA, 2008, p.20).

Não podemos esquecer que o currículo também compreende a Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico. Faria (2012, p. 20) afirma que “é a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa”. Segundo a autora, o currículo precisa ser pensado e repensado para que possa possibilitar experiências educativas a fim de formar o sujeito, e não deformá-lo.

Porém, muitas vezes, a Proposta Pedagógica está nas escolas de Educação Infantil de maneira descontextualizada, havendo a necessidade de “[...] avanço e de maior coerência entre aquilo em que se acredita e aquilo que se faz” (FARIA, 2012, p.21).

É fundamental, dessa maneira, que as formas de trabalhar sejam coerentes com as nossas concepções de sociedade, de homem, de criança, de educação, de desenvolvimento/aprendizagem que foram definidas pela Proposta Pedagógica da instituição e que nos levem, continuamente, a buscar estratégias e a assumir posturas mais condizentes com essas concepções, promovendo o desenvolvimento de atitudes solidárias e cooperativas por parte das crianças (FARIA, 2012, p.185).

Existem diferentes maneiras de organizar o currículo: algumas escolas o fazem de maneira mais simplória, outras com mais informações. Embora todos procurem demonstrar o que selecionam para trabalhar com as crianças, a falta de comprometimento prejudica o trabalho pedagógico.

Dessa forma, o currículo na Educação Infantil tem pontos centrais, como buscar o pleno desenvolvimento da criança, pois não pode partir somente do cotidiano e ali se esgotar, mas sim entender todos os condicionantes que vão influenciar e direcionar suas práticas.

Entre esses condicionantes, para analisar a complexidade que permeia o currículo da Educação Infantil, especialistas da área deparam-se com a grande incógnita “do que” e “como” ensinar. A leitura e a escrita são algumas delas, pois, apesar de consideradas indispensáveis para a vida em sociedade, o universo que as permeia é desafiador, provocando algumas controvérsias.

4 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao se tratar de educação, em todas suas esferas, é comum debater sobre a prática e metodologia utilizada para o seu ensino. Na etapa da Educação Básica, denominada Educação Infantil, não é diferente. Ao longo desses anos, diversos autores vêm tensionando essas práticas e suas influências reais para o desenvolvimento integral dos sujeitos, aqui entendidos como crianças até 6 anos de idade. Neste sentido, debater sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil é fundamental.

4.1 A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao se remeter à ideia de alfabetizar na Educação Infantil, percebe-se que ainda faltam aos profissionais entendimentos sobre os diferentes pressupostos que a envolvem. Diante do exposto, é imprescindível dedicar um espaço a fim de revisar a origem dos métodos de alfabetização no Brasil.

Para Mortatti (2006), a história da alfabetização brasileira ficou mais aparente a partir do surgimento dos métodos de alfabetização, que, desde o final do século XIX, corroboraram significativamente para intensas disputas entre os antigos (tradicionais) e novos (revolucionários) métodos, que em suas essências buscavam superar na aprendizagem das crianças a dificuldade de ler.

Segundo a autora, por muito tempo, saber e aprender a ler e escrever eram práticas restritas e destinadas a poucos. Com o estado republicano, ainda no século XIX, esses saberes ganharam um grande incentivo, sendo considerados os primeiros passos para o desenvolvimento social e a modernização do país. Ao longo do tempo, a escola passou a ser obrigatória, laica e gratuita, e o ensino, organizado sistematicamente e intencionalmente, necessitando de profissionais especializados e bem preparados.

Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores (MORTATTI, 2006, p. 3).

Mortatti (2006) apresenta em seu texto quatro momentos decisivos, relativos a essas disputas e métodos de alfabetização.

O primeiro momento, intitulado *A metodização do ensino e da leitura*, aconteceu no final do Império brasileiro com as denominadas aulas régias, de uma maneira pouco organizada em prédios pequenos em classes multiseriadas, com materiais de ensino que eram precários. “Para o ensino da leitura, utilizavam-se [...] métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas (MORTATTI, 2006, p. 5).

Iniciava-se o processo de alfabetização com a apresentação “[...] das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p.5).

A autora aponta que, no início da década de 1880, surge o “método João de Deus” ou método da palavração, método linguístico moderno que iniciava pelo ensino da leitura pela palavra, para depois avaliá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Neste contexto, surge uma disputa entre os que querem continuar com o método anterior e os que querem o João de Deus, fazendo emergir um novo panorama em que o ensino da leitura envolve essencialmente uma questão de método.

O segundo momento se deu pela *institucionalização do método analítico*. Nos anos de 1890, com a criação da Escola Modelo em São Paulo, normalistas praticavam a docência dando aulas para o Jardim de Infância baseando-se nesse mesmo método que acabou sendo disseminado pelos professores para outros lugares do país: “[...] o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (MORTATTI, 2006, p. 7). Uma das técnicas utilizadas para melhorar a caligrafia era exercitar e treinar, utilizando exercícios de cópia e ditado.

E assim iniciou-se outra disputa entre os que defendiam esse modelo em oposição aos que defendiam os mais tradicionais (sintético e silabação) e ainda “[...] já no final da década de 1910, que o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2006, p. 8).

No terceiro momento, *a alfabetização sob medida*, que aconteceu aproximadamente até o final da década de 1970, diz que a “[...] alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) abrange obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas [...]” e ainda, a escrita permaneceu sendo apreendida com enfoque na promoção de habilidade caligráfica e ortográfica, ensinada concomitantemente à habilidade de leitura, demandando para a alfabetização um “período preparatório” “[...] que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros” (MORTATTI, 2006, p.9).

O quarto e último momento, *alfabetização: construtivismo e desmetodização*, surge com a urgência de novas políticas sociais na década de 1980. A fim de sanar as dificuldades na alfabetização das crianças, é implantado o construtivismo, inspirado pelas pesquisas de Piaget e Emilia Ferreiro e, logo, servindo de base para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre tantos outros documentos oficiais.

Esses métodos servem de base para muitos estudiosos dedicados em compreender o ato de alfabetizar. Eles surgiram e ainda perduram no currículo de muitas escolas. Nem sempre os profissionais da área, ou seja, professores que atuam nas escolas de Educação Infantil sabem quais métodos estão utilizando: aí a importância de compreendê-los.

Segundo Schwartz (2008b, p.10), “no sentido epistemológico alfabetizar significa “levar a aquisição do alfabeto”, o que deixa o termo reduzido a uma estratégia mecânica, articulado com a habilidade de codificar e decodificar grafemas e fonemas”.

Alguns educadores desconsideram as práticas de leitura e escrita por considerarem que elas podem antecipar as práticas realizadas no Ensino Fundamental, deixando para considerar aí a possibilidade de trabalho com um dos aspectos importantes para a Educação Infantil: o lúdico. Outros acreditam que através da leitura e escrita a criança se aproxima mais da cultura do mundo e com os usos sociais da leitura e da escrita.

As políticas relativas à Educação Infantil oscilam, conseqüentemente, entre duas posições extremas: antecipar a iniciação da leitura e da escrita, assumindo alguns dos conteúdos (e, sobretudo, das práticas) que correspondem tradicionalmente ao primeiro ano da escola primária, ou então oposta – evitar que a criança entre em contato com a língua escrita. Acontece que, nesta época de suas vidas, a maioria das crianças já iniciou, de fato, a construir pensamentos sobre a cultura escrita (SCHWARTZ, 2008a, p.235).

Segundo Cagliari (1998, p.312), a essência do ato de alfabetizar está em ensinar a criança a ler compreendendo a escrita: “[...] alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler,

ou seja, a decifrar a escrita. Escrever é uma decorrência desse conhecimento, e não o inverso [...]”. Segundo o autor, para alfabetizar o professor precisa compreender que esta não é uma tarefa simples, e sim uma etapa desafiadora que deverá ser conduzida de maneira agradável e produtiva. E ainda enfatiza que:

Aos cinco anos uma criança está mais do que pronta para ser alfabetizada basta o professor desenvolver um trabalho correto de ensino e aprendizagem na sala de aula [...] e ainda [...] nessa idade, ela já conheceu e aprendeu muita coisa da vida, do mundo e até da história, já testou sua participação na sociedade, seu relacionamento com pessoas diferentes (CAGLIARI, 1999, p.106)

A respeito da alfabetização na Educação Infantil, Ferreiro (2001, p.97) diz “[...] vemos a sala de aula da pré-escola, assemelhar-se notavelmente à do primeiro ano primário, e a prática docente passa a seguir o modelo das mais tradicionais práticas do primário [...]”. Dessa maneira, segundo a autora, essas escolas prezam por exercícios de cópia de letras, motricidade e nenhum uso funcional da língua. As crianças já fazem parte de um mundo letrado, ou seja, utilizar a linguagem oral e escrita para interagir com as situações de uso no seu dia-a-dia.

Muitas escolas de Educação Infantil, segundo Piccoli (2012, p.39), colocam a alfabetização em oposição ao brincar, “[...] como se apenas fosse possível fazer uma coisa ou outra, como se aprender a ler e escrever fosse algo maçante e, por isso, incompatível com o estímulo à imaginação, à fantasia e à ludicidade, predicados associados à infância”.

Porém, para Mortatti (2013), a influência das políticas internacionais acaba por enfraquecer e confundir qual é o verdadeiro papel de trabalhar a alfabetização.

Dentre esses problemas, destaca-se o silenciamento da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o princípio do “aprender a aprender” derivado de modelo político neoliberal, fundamentam-se as políticas educacionais e correspondentes “sistemas de avaliação” de habilidades e competências de leitura e escrita, a partir das quais se espera que os alunos aprendam e são definidoras da função do professor como mero “provedor de estratégias” para essa aprendizagem (MORTATTI, 2013, p.16- 17).

Neste sentido, a alfabetização na Educação Infantil é um dos assuntos mais intrigantes, pois ainda em sua essência não é bem compreendida e avaliada. Ela preocupa não somente a esse nível de ensino, mas também o Ensino Fundamental, principalmente na transição de uma para a outra.

4.2 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental vem sendo um dos pontos de discussões que, com a “[...] ampliação do ensino fundamental brasileiro para nove anos, com a promulgação da Lei Federal 11.274 (Brasil, 2006) e a discussão acerca da obrigatoriedade escolar para pessoas de 4 a 17 anos (PL 414/2008; PL 06755/2010) reforçam a relevância e o interesse por essa temática” (NEVES; GOUVEA; CASTANHEIRA, 2011, p. 123).

A partir dessa ampliação da obrigatoriedade escolar, ocorreu uma mudança significativa no cenário educacional, ampliando a idade de matrícula das crianças no Ensino Fundamental e a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. A lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, tenta garantir maior tempo de escolaridade obrigatória, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

A lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, no Plano Nacional de Educação (PNE) define a ampliação da oferta “de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e a 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (meta 1).

Segundo Mortatti (2013), essas metas estabelecidas pelo PNE vêm sendo monitoradas por órgãos internacionais, como a UNESCO, que se põe a analisar a formulação e implementação, ou seja, se esses países emergentes, como o Brasil, estão cumprindo ou não o que é previsto pela política global para a educação.

Moss (2008 apud Neves; Gouvea e Castanheira, 2011) indica que, na relação Educação Infantil e Ensino Fundamental, em muitos casos, ocorre uma subordinação da primeira pela segunda, ou seja, a função da primeira etapa da Educação Básica é preparar as crianças para o Ensino Fundamental com um desempenho significativo, porém pode ocorrer também uma negação recíproca que se trata de outra possibilidade, citada a seguir:

[...] inverte o modelo preparatório no sentido de adotar práticas da educação infantil no ensino fundamental, adaptando a escola desse nível de ensino às crianças. [...] a quarta possibilidade apontada e defendida por Moss. Nessa, as práticas e concepções de ambos os níveis de ensino são integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias e concepções. (NEVES; GOUVEA; CASTANHEIRA, 2008, p. 123).

Para Kramer (2007), a fragmentação que acontece na relação entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental pretende sempre separar essas duas etapas de ensino. No âmbito educacional, muitos estudiosos e professores se perguntam se devem ou não alfabetizar na Educação Infantil e de que maneira associá-la ao Ensino Fundamental.

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (KRAMER, 2007, p.20).

Arce e Martins (2007) enfatizam a importância de trabalhar jogos e brincadeiras no Ensino Fundamental, assim como na Educação Infantil, acreditando que são importantes e significativas ferramentas para desenvolver crianças de seis anos de idade no momento de transição da idade pré-escolar e no início do Ensino Fundamental.

No entanto, em relação aos conteúdos, afirmam que inserir os processos de leitura, escrita, cálculos, entre outros, ainda na Educação Infantil, promove “o êxito obtido nas aprendizagens de leitura, escrita e cálculo em idades mais avançadas [...]” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 85).

Nota-se aqui a ênfase, segundo Arce e Martins (2007), de iniciar antes que a criança complete sete anos de idade, tendo em vista a possibilidade de trabalhar com a linguagem e escrita, porém, muitas vezes, essa cobrança em garantir o êxito contribui para inserção desacerbada das crianças nos processos de leitura e escrita, sem garantir a qualidade, preocupando-se simplesmente com a preparação para um nível superior.

Referindo-se ainda à ampliação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, é imprescindível ponderar sobre algumas avaliações externas que vêm ocorrendo nos últimos anos no Brasil. Elas têm como principal finalidade melhorar os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), bem como os da educação.

Um dos compromissos assumidos pelo governo Federal, Distrito Federal, estados e municípios a fim de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), comprometendo-se na realização de avaliações em Língua Portuguesa e Matemática.

O Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, instituído pelo decreto nº. 6.094, de abril de 2007, estabeleceu 28 metas na busca da melhoria da educação brasileira.

Entre essas metas está a meta III, que se propõe acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente.

A fim de cumprir essas metas, surge nesse mesmo ano o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o propósito de funcionar como um indicador nacional, monitorando, por meio de índices da Educação Brasileira.

Além disso, ficou estabelecida a aplicação da Provinha Brasil avaliando bianualmente a todos estudantes matriculados no 2º (segundo) ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras em Português e Matemática. Além dela, existem outras provas aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De acordo com o próprio site do Instituto, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é que se avalia a educação, a fim de melhorar as Políticas Públicas e a eficiência da educação. Além da Provinha Brasil, mais recentemente será aplicada outra prova, conhecida como Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

O documento básico da ANA criado pelo INEP diz que essa avaliação se propõe a produzir indicadores a fim de contribuir na aprendizagem no decorrer das etapas da alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

Através de instrumentos variados, objetiva-se “[...] aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas”. Pretende-se ainda: “[...] produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino. Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional”.

Neste sentido, existem muitos estudos a partir dessas novas maneiras de avaliar. Para Mortatti (2011, p.29), essas avaliações que acontecem no Ensino Fundamental, os também conhecidos testes padronizados:

[...] servem de base para a organização do trabalho pedagógico do professor, visando a que os alunos avancem para o nível seguinte – por meio da aplicação de “testes simulados” para os alunos “aprenderem” a responder ao que deles se espera –, a sala de aula tem-se tornado lugar, não de relações de ensino-aprendizagem, mas de treinamento contínuo, para obtenção de resultados positivos, os quais, por sua vez, retroalimentam classificações e novos simulados como procedimento didático. Uma “didática de resultados”, um “ativismo pragmático”, relacionados também com o declínio do prestígio da Didática, como teoria do ensino, que se reflete no lema

“aprender a aplicar”, característico da “identidade funcional” dos cursos e ações de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores.

No que diz respeito à Educação Infantil, percebe-se que muitos professores sentem-se perdidos, pois acreditam que as crianças precisam sair da pré-escola preparados para enfrentar o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Gláp, Brandalise e Rosso (2014), ao analisar produções científicas na avaliação da Educação Infantil, percebem que muitas dessas avaliações são muito parecidas com as do Ensino Fundamental.

[...] constata-se que no segmento da pré-escola, destinado às crianças de 4 e 5 anos, as práticas cotidianas estão muito próximas de práticas escolarizantes, voltadas ao Ensino Fundamental, produzindo e reproduzindo uma avaliação disciplinadora, mais comportamental do que formativa. Há, portanto, uma dualidade de posturas avaliativas nesses segmentos que compõem a Educação Infantil: de um lado a creche com práticas avaliativas desvinculadas do acompanhamento do desenvolvimento das necessidades infantis; e, de outro, práticas avaliativas com caráter escolarizante inadequado para a faixa etária de 4 e 5 anos (GLÁP; BRANDALISE; ROSSO, 2014, p. 56).

Neste sentido, para eles a avaliação na Educação Infantil deve ser desenvolvida de maneira que integre todos os aspectos da instituição, e isso somente será possível com a articulação entre os sujeitos e o espaço no qual cada um tem consciência de sua necessidade ao bom funcionamento institucional.

Neste sentido, para avaliar na Educação Infantil é importante que se tenha o que avaliar. O trabalho com a leitura e a escrita também integra uma dessas etapas que constam na avaliação, porém perceber de que maneira devem ser trabalhados é essencial.

4.3 CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ENVOLVENDO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento oficial que serve como referência, ou seja, uma possibilidade de fundamentar cada município na elaboração de suas propostas, baseadas na autonomia institucional e no pluralismo de ideias. Para Rossetti-Ferreira (2006, p.191), o documento:

Contém um capítulo introdutório, que apresenta concepções e princípios sobre desenvolvimento e educação infantil. [...] o brincar, a identidade e o meio como determinantes das interações humanas [...] a construção de uma proposta pedagógica para cada faixa etária [...] define ainda, o perfil do profissional de educação infantil, demonstrando, através de exemplos, diversas formas adequadas de organizar, conduzir e avaliar seu trabalho junto às crianças e famílias.

De acordo com o RCNEI (1998), aprender a linguagem oral e escrita faz com que a criança amplie suas possibilidades de participação, inclusão social e interação com os demais sujeitos. A linguagem é um conteúdo básico e de grande importância que vai muito além de estudar palavras, mas sim aprender a interpretar a sociedade.

Esse referencial traz algumas percepções acerca do trabalho com a leitura e a escrita, questionando alguns modelos que foram e são muito trabalhados no decorrer dos anos em muitas escolas de Educação Infantil: “[...] exercícios mimeografados de coordenação perceptivo-motora, como passar o lápis sobre linhas pontilhadas, ligar elementos gráficos (levar o passarinho ao ninho, fazer os pingos da chuva etc.) [...]” (BRASIL, 1998, p.120).

Ao longo dos anos os conteúdos de leitura e a escrita na Educação Infantil são alvo de inúmeras discussões. O RCNEI (1998) dá ênfase em trabalhar, como dito em capítulo anterior, com o construtivismo, afirmando:

A constatação de que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha e de que elaboram hipóteses originais na tentativa de compreendê-la amplia as possibilidades de a instituição de educação infantil enriquecer e dar continuidade a esse processo. Essa concepção supera a ideia de que é necessário, em determinada idade, instituir classes de alfabetização para ensinar a ler e escrever. Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 1998, p. 123).

Apesar de o construtivismo servir de base para esses documentos, conforme Mortatti (2006 p. 11-12), evidentemente a publicação de novas cartilhas “[...] como as para o Ensino Fundamental [...] não impediu a continuidade de circulação das antigas, muitas das quais continuaram a ser utilizadas por várias décadas, após a publicação de suas primeiras edições, desde aquelas do final do século XIX [...]” Além disso, dificuldades “[...] decorrentes, em especial, da ausência de uma “didática construtivista” vêm abrindo espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de apresentar "novas" propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos, como os de marcha sintética”.

De acordo com Mortatti (2006), os métodos são e foram importantes, porém existem muitos outros processos que são essenciais e envolvem a alfabetização.

Diferentemente do que já foi citado acima, além da falta de esclarecimento de quais conhecimentos e de que maneira devem ser trabalhados na Educação Infantil, ainda existem correntes teóricas que desconsideram essa etapa de ensino como desprovida de conteúdos. Contrariando essas afirmações, Schwartz (2008a, p. 243):

Defendo, então, a percepção incerta de que a Educação Infantil precisa ter conteúdos sim, pois sem eles não há aprendizagem e também porque qualquer interação humana está permeada de conteúdos. Sendo assim, eles precisam ser pensados, refletidos criticamente, planejados, organizados de modo coerente com as concepções que os embasam, pois, se assim não acontecer, “outros” conteúdos serão contemplados, mesmo sem a percepção e a consciência dos educadores.

Sendo assim, a partir dessas considerações percebe-se que existem conteúdos para se trabalhar com essa faixa etária, porém com especificidades próprias que vão para além de junção de conhecimentos cumulativos.

Nesta direção Junqueira Filho (2011) apresenta, como uma nova alternativa de trabalho para a Educação Infantil, denominadas, Linguagens Geradoras. Fundamentado na semiótica de Peirce (1839-1914), norte-americano, filósofo e matemático, considera como Linguagem não somente a linguagem verbal, mas também a não verbal, ou seja, toda e qualquer produção. Tendo em vista que a escola, os alunos e o professor são produções humanas, são entendidos por esse autor e também por Junqueira Filho (2011) como linguagem.

Tanto o professor quanto o aluno são sujeitos-linguagem e objetos de conhecimento-linguagem. Sendo assim, ambos têm muito a oferecer um para o outro através da interação com as múltiplas linguagens que acontecem por meio da relação entre os sujeitos, ou seja, o modo de falar, agir, os gostos, aprender de cada um, entre outros vão se constituindo em suas especificidades:

[...] vão produzindo a si e o mundo; trocas, diálogos e produções que são interrompidas em seus vínculos quando se encerra o ano letivo, mas que são retomadas, resignificadas por meio de novos vínculos, pelo resto da vida de cada um desses sujeitos, por intermédio de outras trocas e diálogos com outros sujeitos, outras instituições, em outras linguagens, para além da escola de Educação Infantil, num processo contínuo, provisório e inacabado de autoconstituição, de produção de si e do mundo (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p.30).

Neste sentido, Junqueira Filho (2011), ao pensar nos conteúdos programáticos e se de fato são significativos às crianças que estão nas instituições de Educação Infantil, apresenta uma nova proposta, intitulada Linguagens Geradoras, ou seja, que acontece a partir do diálogo entre professor e aluno, reconhecidos por ele como sujeitos-leitores e objetos-linguagens um do outro, servindo como base para a seleção e articulação dos conteúdos.

Na mesma perspectiva o autor apresenta a situação de aprendizagem, referindo-se a “[...] o instrumento, o recurso, a circunstância, a oportunidade prática elaborada pela professora para colocar seus alunos em interação junto a objetos de conhecimento-linguagem que, por um lado, ela considera, sejam importantes as crianças – para o conhecimento –

linguagem [...] de si e do mundo, para as intervenções sobre si e no mundo [...]” (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p.55).

O autor apresenta os conteúdos-linguagens que correspondem primeiramente ao que a professora reconhece como fundamental para a aprendizagem das crianças, baseada nas teorias de todo seu tempo de formação e documentos oficiais, compreendendo o que se faz necessário trabalhar, como, por exemplo, em uma determinada faixa etária e conforme as características locais da comunidade escolar. Tudo isso vai construindo a primeira parte da seleção dos conteúdos, que ele intitula como Parte Cheia do planejamento, necessária para organizar os elementos principais (conteúdos) presentes no currículo daquela turma.

Ao contrário do que alguns educadores acreditam, que ela deve ser utilizada com a finalidade de encher de tarefas as crianças da Educação Infantil, ou ser um simples passatempo, esta Parte Cheia do planejamento deve melhor elaborar os conteúdos-linguagem, instrumentos que devem ser utilizados para conhecer as crianças, desafiá-las, interagir com as mesmas:

[...] para que as crianças possam colocar em prática o conhecimento de si e do mundo e, conseqüentemente, as intervenções sobre si e o mundo, possibilitando, dessa maneira, que a professora vá, cotidianamente vendo-ouvindo-lendo-dialogando com as crianças, conhecendo-as, enquanto interagem com os colegas, com a professora e com os objetos de conhecimento-linguagem que compõe a parte cheia do planejamento. (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p.55).

A Parte Vazia é aquela que será preenchida no decorrer dos dias, tendo como base as leituras e articulações que serão preenchidas através dos projetos de trabalho elaborados pelos professores, pois é nesses projetos que o professor abrirá o espaço para sua flexibilidade.

O que o professor vai percebendo e trabalhando no dia-a-dia denomina-se Parte Vazia do planejamento, ela fica em aberto, como um espaço em branco para ser preenchido a partir dos primeiros contatos nas interações com as crianças na escola . Dessa forma, será “[...] a surpresa, o inusitado, a indefinição, a perplexibilidade [...] o conjunto de vestígios, indícios, sinais, pistas, setas que a professora precisava encontrar para continuar a produzir sua proposta, seu planejamento [...]” (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p.25).

Desse modo, utilizar as Linguagens Geradoras para o autor propõe ao professor um maior comprometimento com os diferentes conhecimentos que envolvem a infância, ampliando-os tanto do professor quanto para o aluno.

Junqueira Filho (2011, p.12) relembra que algumas das propostas de seleção e Articulação de Conteúdos em Educação Infantil foram produzidas a partir das décadas de 70, 80 e 90, como “[...] Marinho (1978), Amorim (1986), Kramer (1991) e Ministério da

Educação e do Desporto (1998) [...] baseando alguns documentos [...] com a finalidade de promover o desenvolvimento físico, sócio afetivo, intelectual e moral [...]”.

Entretanto, a proposta de Junqueira Filho (2011) é diferente, pois se propõe a ressignificar o [...] conceito de linguagem, de conteúdo programático, do papel do professor e da concepção de criança de zero a seis anos.

Nesta perspectiva, esta proposta vem opor-se com as demais conhecidas, porque apesar de sim, considerar os conteúdos necessários para o trabalho com a Educação Infantil, se propõe a ir além, considerando a articulação entre os demais saberes existentes, valorizando o interesse da criança, despertando a curiosidade. Desse modo, é dever do professor em sua prática observar esses condicionantes e desenvolver metodologias adequadas ao período da Educação Infantil, tal como esta proposta apresentada aqui neste TCC.

O próximo capítulo corresponde à descrição metodológica, que se propõe a expor de que maneira iniciou-se a pesquisa em questão e, principalmente, como ocorrerá a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e do Plano de Estudos de uma escola de Educação Infantil de um município do Alto Uruguai.

5 METODOLOGIA

A realização da pesquisa *Currículo da Educação Infantil: Políticas Educacionais produzindo Práticas de Leitura e Escrita* resultou dos conhecimentos e experiências vivenciadas no decorrer da graduação em Pedagogia, e, principalmente, da participação no Grupo de Estudos em Alfabetização de um Município do Alto Uruguai (GEAME), os quais possibilitaram o contato com diferentes assuntos relativos à alfabetização e seu contexto, direcionando o interesse para o tema.

O contato com as teorias e essas práticas foi essencial para fomentar e instigar a curiosidade sobre a importância da temática e entender de que maneira essas práticas de Leitura e Escrita estavam sendo enfocadas na pré-escola da Educação Infantil. A metodologia utilizada serviu para materializar essas indagações.

A metodologia desenvolvida para a realização deste trabalho baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental para que, através da leitura dos textos adotados, fosse possível questionar e destacar suas concepções e contribuições.

A pesquisa bibliográfica “[...] tem como objetivo encontrar respostas aos problemas formulados, e o recurso utilizado para isso é a consulta dos documentos bibliográficos” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p.81). Além disso, “a documentação bibliográfica destina-se ao registro dos dados de forma e conteúdo de um documento escrito: livro, artigo, capítulo, resenha, etc. Ela constitui uma espécie de certidão de identidade desse documento” (SEVERINO, 2007, p.70).

O embasamento teórico utilizado para a pesquisa se baseou em alguns autores que contribuíram para as análises, contemplando a leitura, análise e interpretação de livros, artigos e legislação, envolvendo assuntos norteadores e autores respectivamente significativos, como: Cerizara (2002) e Souza (2005) trabalhando conceito e o que envolve a Internacionalização das Políticas Educacionais; Moreira e Candau (2008) fazendo considerações acerca do Currículo na Educação Infantil; e Schwartz (2008), Mortatti (2013) e Junqueira Filho (2010) referindo-se às Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil.

A presente pesquisa pode ser considerada bibliográfica, diante da observação de artigos, livros, dissertações, entre outras fontes de informação a fim de sustentar os argumentos expostos no estudo. Este foi desenvolvido com base em seus objetivos e procedimentos sistemáticos, de modo a obter os entendimentos relativos às condições geradoras de pareceres sobre o enfoque do mesmo. Simultaneamente, assume um caráter documental, tendo como fonte de consulta Documentos Oficiais, por exemplo, as Diretrizes

Curriculares para Educação Infantil (DCNEI), Legislação, entre outros. Para Bardin (2009, p. 47), a análise documental objetiva:

[...] dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.

E ainda, é uma das peças-chave para a consulta desta pesquisa, servindo como base para compreender as relações com o Currículo e as Políticas Educacionais. Para melhor estabelecer relações e investigar a temática, analisou-se também o Plano de Estudos, parte integrante do Currículo nas escolas, entendido aqui como um dos mais expressivos e necessários documentos e elementos culturais do processo histórico, de suma importância social.

É esse Plano que orienta os professores a perceber quais os conteúdos necessários ou mínimos a se desenvolver em cada faixa etária e etapa escolar.

Neste sentido, utilizou-se a Análise de Conteúdo para fazer a leitura dos textos do Plano de Estudos de uma escola de Educação Infantil Municipal da região do Alto Uruguai. A Análise de Conteúdo para Bardin (2009, p.44) é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis indeferidas) destas mensagens.

Ainda segundo a autora, a Análise de Conteúdo é empírica e deve seguir regras a fim de atingir objetivamente o que se propõe alcançar, sendo três as etapas que compõem este processo. A primeira fase é a pré-análise, que caracterizou a “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2009, p.121). Seguida pela exploração do material encontrado, fase que se estendeu por um período longo, de atenciosa dedicação e interpretação dos mesmos. A fase final tratou os resultados obtidos, para que a partir de uma observação minuciosa e crítica se possa verificar a aplicação e veracidade dos documentos. Considerando a fidelidade dos dados, “pode propor inferências e adiantar

interpretações a propósito dos objetivos previstos –, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2009, p.127).

Anteriormente a esses procedimentos, foi realizada uma leitura flutuante para “[...] estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações [...] pouco a pouco a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material [...]” (BARDIN, 2007, p.122). Em seguida, a análise baseou-se na construção das seguintes etapas.

Primeiramente, foi realizada a coleta de dados que se desenvolveu a partir da leitura do Plano de Estudos de uma escola municipal de Educação Infantil do Alto Uruguai, identificando os pontos presentes no documento que mais abordavam o objeto de pesquisa, ou seja, as Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil.

Em seguida, analisou-se o documento que compreende as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o objetivo de realizar um comparativo cruzando as informações contidas nos documentos e classificando os dados.

Algumas categorias foram consideradas em forma de comparativos dispostos em quadros⁴. O primeiro quadro analisou as Definições e Objetivos das expressões: Escola, Educação Infantil e Avaliação, a fim de perceber as aproximações e os distanciamentos nos documentos acima citados.

Logo após foram feitos outro dois quadros, um comparando o que está proposto para a Área da Linguagem na pré-escola, tanto no Plano de Estudos quanto na DCNEI também, separando em aproximações e distanciamentos, e outro somente demonstrado a listagem de conteúdos prevista para a Área de Linguagem (oral e escrita).

Por fim, com o material já organizado, o texto da pesquisa foi construído a partir da interpretação dos dados, ou seja, na análise entre os resultados da pesquisa com os artigos, livros e documentos encontrados que fazendo parte do referencial teórico sustentado durante a pesquisa.

Diante desses argumentos, no próximo capítulo, serão apresentadas análises comparativas referentes aos dois documentos escolhidos, procurando discutir e refletir teoricamente a partir das evidências constatadas.

⁴ Os quadros de comparação estão inseridos nos Apêndices deste TCC.

6 ANÁLISE DAS DCNEI E PLANO DE ESTUDOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO ALTO URUGUAI

Nesta etapa será apresentada a análise realizada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e do Plano de Estudos de uma escola municipal. Inicialmente, é necessário compreender o porquê da escolha desses dois documentos para a apreciação.

Faria e Salles (2012) consideram que o atual documento da Educação Infantil, instituído pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) ainda em 1999, revisado e fixado no ano de 2009, denominado Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI) tem o intuito de direcionar a Educação Infantil para uma nova fase. Neste sentido, a escolha por este documento se deve ao fato de que, diferentemente de outros que se encontram um pouco descontextualizados, apresenta aspectos atuais e planos para o futuro do Brasil, como o alcance das metas estabelecidas pelo Plano Nacional da Educação (PNE).

E ainda, segundo o próprio documento intitulado *Política Nacional de Educação Infantil* (2006, p.17), “as instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e com a participação das professoras e dos professores”.

Outras referências ao longo dos anos foram e são utilizadas na Educação Infantil, como os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI), elaborados pelo MEC com o auxílio de organismos internacionais, como UNESCO, UNICEF. Porém, a DCNEI é a mais atualizada e serve como meio de consulta para elaboração da Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico, elaborados pelas secretarias federais, estaduais e municipais.

Ressalta-se, enfim, o papel dessas secretarias de definir políticas para a Educação Infantil que considerem a diversidade do real, a articulação com os diversos setores envolvidos no atendimento à criança pequena, a profissionalização e a valorização dos recursos humanos, as condições estruturais e de funcionamento das instituições e as necessárias articulações, possibilitando a concretização, com qualidade, de tarefa de cuidar e educar crianças em creches e pré-escolas. (FARIA; SALLES, 2009, p.25).

Desse modo, percebe-se que a DCNEI direciona o trabalho da Educação Infantil salientando a importância de ampliá-lo para novas possibilidades. Essas constatações fizeram confirmar o interesse em tê-las como corpus de análise da pesquisa.

A análise de dados dedicou a pesquisar também o Plano de Estudos. Primeiramente, houve interesse em coletar os demais Planos de Estudos de outras escolas municipais de um

município da região do Alto Uruguai, porém, informando-se com os responsáveis, descobriu-se que as escolas mantinham a mesma “lista de conteúdos”, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), juntamente com as coordenações pedagógicas das escolas.

Entretanto, cada escola tem a liberdade de elaborar suas definições e objetivos em relação aos conceitos de: Escola; Educação Infantil e Avaliação. Faz-se ainda necessário destacar que o documento é intitulado pelas escolas como Plano de Atividades.

A escola de Educação Infantil, atende cerca de 108 alunos com idade de 2 a 6 anos, funcionando no período matutino e vespertino em turno integral, ou seja a aula inicia as 7 h 50 min da manhã até as 17h da tarde. As crianças fazem as refeições como, café da manhã, almoço e lanche, higiene, e dormem após o almoço na escola.

Este é o ponto inicial da análise, pois se percebe que essa ideia de Plano de Atividades ainda está fortemente difundida nas escolas, principalmente nas que se referem à educação de crianças menores de seis anos de idade, como na escola em questão. Alguns autores criticam esse tipo de olhar para o planejamento, pois em muitos casos a preocupação dos professores está somente em preencher o tempo das crianças na escola, de forma rudimentar, sem se preocupar com a qualidade das ações e das atividades fornecidas.

Junqueira Filho (2011) sobre esse aspecto procura substituir a expressão atividades por situações de aprendizagem, já que acredita que, apesar das duas expressões em qualquer situação proporcionarem às crianças a realização de uma ação através da interação, há sim diferença entre elas.

A criança é um sujeito histórico e social que está inserido em uma determinada cultura. Como já destacavam os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998), a criança está inserida em uma sociedade que se desenvolve, mas também a marca. Sua singularidade está expressa nas atitudes, modos de pensar e nas relações, que se estabelecem desde muito cedo. No processo de construção do conhecimento, utilizam de inúmeras linguagens e símbolos que são associadas às relações que se concretizam diariamente.

No que se refere à expressão atividades, Junqueira Filho (2011) alega que em sua maioria estão deturpadas, presas em uma lógica de listar as atividades a serem trabalhadas durante o ano letivo a fim de dar conta das crianças, ou seja, “ocupar o tempo” e “abarrotá-las” com muitas “atividades”, “[...] sejam materiais (desenhos, muitos deles mimeografados ou xerocados, principalmente, sobre datas comemorativas, para as crianças colorirem; pinturas, modelagens, recortes e colagens explorando “técnicas” diversas em artes plásticas, etc) ou puramente simbólicas [...]” (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p.51).

Contudo, de acordo com o autor, o mais preocupante, é o direcionamento dos profissionais da área nesses momentos de interação, pois nem sempre querem saber se as crianças, ao realizarem todas essas atividades, realmente descobriram coisas novas, aprendendo, trocando ideias. Ao contrário, em muitos casos observam se simplesmente contribuíram “[...] para que as pastas de atividades fiquem cheias, indicando que a professora fez o seu trabalho, que ficou, inclusive, parte dele registrado e que, portanto, pode ser apresentado aos pais, como prova de seriedade e organização [...]” (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p.51).

Nessa visão que se resumem os currículos escolares de algumas escolas de Educação Infantil do país, onde o bom profissional é aquele que consegue realizar inúmeros trabalhos escolares com as crianças, sem se preocupar de fato com a intencionalidade dos mesmos. A criança não é ativa e sim passiva, desconsiderando suas particularidades e necessidades.

Referindo-se a situações de aprendizagem na abordagem das Linguagens Geradoras, o autor enfatiza essa diferença quando diz que os objetos de conhecimento-linguagem são tanto o aluno quanto o professor e que a aprendizagem acontece na interação realizada pelos dois sujeitos.

Professores e alunos são uma dupla forte, um par dinâmico que pode muito na vida de cada um deles, na vida da escola, na vida da família, na vida do planeta e de tudo o que está em volta deles. Mas, para isso, têm que estar atentos a si e um ao outro; têm que aprender a ler o seu próprio jeito – em constante produção – e o jeito do outro – também em produção contínua. E quanto mais perto chegam um do outro, mais conhecem sobre si, sobre o outro, sobre conhecer, sobre conviver; sobre parceria, sobre o mundo. (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p.54).

Diferentemente de só existir o planejamento da professora, os conteúdos propostos para serem trabalhados denominados pelo autor como conteúdos-linguagens não se resumem somente no que a professora elabora, Parte Cheia do planejamento, mas vão além, pois a partir da prática vão sendo elaboradas situações de aprendizagem que vão considerar outros aspectos essenciais da criança, ou seja, a Parte Vazia.

Essa é a principal diferença de concepções e um dos motivos que a deixa ainda mais encantadora e diferenciada, sendo esta a razão que fez desta proposta a escolhida para a presente pesquisa como uma possível alternativa de mudança, pois lança um grande desafio, porém possível de ser realizado.

Para Glap, Brandalise e Rosso (2014, p.45), “as concepções de infância e de criança presentes na contemporaneidade foram tecidas durante anos e a várias mãos, sob diferente contexto histórico, político, cultural e social”. É neste sentido que se faz pertinente analisar cada situação e buscar novas experiências para aperfeiçoar as já existentes.

As práticas de leitura e escrita estão imersas nesse universo e, conseqüentemente, repercutem aspectos positivos ou negativos advindos das Propostas Pedagógicas ou Projeto Político Pedagógico (PPP) presentes, então, nos Planos de Estudos.

Sobre esse ponto de vista, na escola em questão, ao analisar as influências das Políticas Públicas na elaboração dos Planos de Estudos, principalmente voltada para a Leitura e Escrita, foram elaborados alguns quadros comparativos entre as DCNEI e o Plano de Estudos ou Atividades da escola.

Inicialmente observaram-se as definições e/ou objetivos respectivos à palavra *Escola*, tanto para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI), quanto para o Plano de Estudos. Como já dito anteriormente, a fim de melhor compreendê-las foram estabelecidos aproximações e distanciamentos correspondentes ao conteúdo proposto.

As DCNEI têm como principal objetivo para as escolas de Educação Infantil a garantia do acesso a diferentes conhecimentos, enfatizando que é dever das escolas em sua proposta pedagógica a renovação e articulação, bem como a utilização de diferentes linguagens, assegurando os direitos respectivos às crianças, como o cuidado com a saúde e amparo, “[...] à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p.18).

Referindo-se especificamente aos direitos das crianças, o ECA tenta garanti-los reforçando que as políticas educacionais devem respeitar e colaborar para que sejam cumpridos. Porém, ainda a respeito desses direitos é importante lembrar que, principalmente nos anos 90, inicia-se a forte influência das agências internacionais, em especial a do Banco Mundial que lança novas colocações para a política educacional:

[...] com o propósito de adequá-la aos interesses econômicos regulados pelo ideário neoliberal. As propostas de uma educação básica de qualidade, como instrumento necessário ao desenvolvimento econômico dos países e como forma de assegurar a equidade, convergem-se, assim, em discursos oficiais para estabelecer um consentimento geral, bem como na formação de valores e atitudes desejáveis para a manutenção e reprodução da ordem capitalista. Desse modo, novas relações entre Estado e sociedade são definidas para a conformação social, tendo, na educação, instrumento hegemônico de legitimação das relações sociais vigentes (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3292).

Ao se deparar com os documentos oficiais, pouco se busca compreender o que está por traz deles, como a internacionalização. Para Godoi (2006), os direitos sociais na lógica do sistema vigente se transformam em mercadoria, de modo que só podem ser consumidores quem por eles pagar.

Nesta lógica é que o sistema funciona. Muitas vezes, ainda segundo a autora, acabam influenciando fortemente toda a sociedade com o discurso de melhoria de vida e alcance dos objetivos futuros, de modo que a pré-escola acaba “[...] antecipando a escolarização e assumindo uma postura que se acredita ser a mais adequada para as nossas crianças, que viram alunos e acabam assumindo responsabilidades que não são próprias para a sua idade” (GODOI, 2006, p. 45).

A partir desses fatores, evidenciam-se os grandes empasses referentes à Educação Infantil, que de um pensamento global com ideários extremamente capitalistas mascaram o que realmente está por trás de suas concepções.

Retornando à análise em relação ao Plano de estudos da escola, o Plano de Estudos analisado entende que, ao contrário do já citado acima, a escola deve propiciar um ambiente acolhedor incentivando e proporcionando diferentes estímulos, momentos de socialização e autonomia para construção de diversos saberes, além de respeitar as crianças em sua individualidade e diversidade, como também, o ambiente familiar em que está inserida na busca de seu desenvolvimento integral. Com respeito a esse aspecto, Schwartz (2008a, p. 235) destaca:

O período de escolarização é vida e não preparação para a vida. Trata-se de experiência significativa para o desenvolvimento emocional e cognitivo do sujeito. Sendo vida, demanda articulação com a realidade social, histórica, subjetiva, tendo clareza do mundo em que vivemos, buscando a coerência com o mundo que queremos e que sujeito desejamos que nele interaja, oportunizando e estimulando o desenvolvimento.

Neste sentido, considerar o desenvolvimento integral pede que cada escola e, conseqüentemente, o professor vá além da simples listagem de conteúdo, baseada nas DCNEI e outros documentos buscando aceleradamente cumprir metas e aligeirar os conteúdos programáticos, sem considerar os objetivos do triênio da Educação Infantil: Educar, Cuidar e Brincar e refletir quais das ações propostas ou advindas do inesperado contribuirão para que isso realmente aconteça. Como diz Junqueira-Filho (2011, p.46):

É portanto meu desejo que essa possibilidade de acesso às crianças, por meio das significações produzidas pelas crianças – tanto as previsíveis, quanto as inusitadas, provocadas da perplexidade do professor – faça sentido e seja consentida como desafio pelo professor, despertando-lhe ou aguçando-lhe a curiosidade e a atenção, no sentido de ver-ouvir-ler-acompanhar-registar seus alunos [...].

Voltando para a análise dos documentos, entre as aproximações visíveis nos dois casos, pode-se perceber que tanto as Diretrizes quanto o Plano salientam a promoção de práticas diferenciadas, inovadoras e integradoras que respeitem os direitos das crianças.

O que distancia os dois documentos é que as Diretrizes trazem inovações ao citar a articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. Demonstra-se, então, a importância desse trabalho articulado e a valorização dada pelas DCNEI para as linguagens, sendo esta uma diferente metodologia para pensar o currículo.

Apesar das DCNEI trazerem muitas inovações e alguns benefícios para a educação, Sardagna (2006, p.6), acrescenta acredita nos benefícios de uma educação para todos, porém, as políticas internacionais interferem fortemente nesses documentos estipulando objetivos globais que “[...] através dos processos de significação, vão produzindo modos específicos de ser aluno, sujeito, cidadão, cujos sentidos estão também nos discursos econômicos, sociais, culturais em âmbito nacional e internacional, que tecem as práticas da globalização”.

Outra expressão destacada foi *Educação Infantil*. Da mesma forma, também se buscou perceber o que se aproximava e o que se distanciava nos dois documentos.

As DCNEI e o Plano de Estudos se aproximam afirmando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, considerando o caráter integral, bem como a obrigatoriedade do atendimento de crianças de 0 a 5 anos.

Entre os distanciamentos, o mais relevante está na declaração das DCNEI em afirmar que a Educação Infantil deve ser regulada e supervisionada por órgão competente do sistema de ensino e submetida ao controle social.

Evidencia-se que, apesar da liberdade para elaboração da Proposta Pedagógica e posteriormente do Plano de Estudos, cada escola está de algum modo reprimida pelo governo para as tomadas de decisão. Com relação a esse aspecto, Godoi (2006) ressalta que é injusto a Educação Infantil ser responsabilizada pelo “fracasso” do Ensino Fundamental, pois essas responsabilidades não condizem com suas especificidades.

Além disso, ao analisar o Plano de Estudos, percebe-se diferença, pois este relembra que a escola complementa a ação da família e da comunidade. Relativo a esta posição, pode-se chegar a duas análises. Inicialmente, reafirma seu papel em parte assistencialista ao assegurar que a escola complementa a educação, indicando também sua profunda influência na vida de cada criança. Logo após, ainda a respeito da família e da comunidade, destaca sua importância no âmbito educativo, demarcando a responsabilidade de ambas.

A terceira e última expressão observada na Análise de Conteúdo diz respeito à *Avaliação*. Ao caracterizar a avaliação, estão presentes algumas estratégias pedagógicas a serem utilizadas, enfatizando, principalmente, a avaliação enquanto processo.

A DCNEI afirma que a escola deve criar procedimentos para avaliar o trabalho pedagógico, assim como o Plano de Estudos enfatiza que a avaliação é um processo contínuo e cumulativo.

Os dois documentos levam em consideração o acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Esse olhar e incentivo são fundamentais para as práticas pedagógicas relativas a essa faixa etária, pois estabelecem diferenças entre esta e as outras etapas da Educação Básica.

As Diretrizes advertem que não é objetivo da Educação Infantil a seleção, promoção, classificação das crianças. Apesar disso, nota-se uma profunda pressão sobre as escolas, sobretudo, com relação à prática da alfabetização ainda nesta etapa.

A avaliação na Educação Infantil deve contemplar todos os sujeitos desse espaço, pois eles fazem a escola, eles são a escola. Assim, percebe-se que a avaliação na Educação Infantil deve ser desenvolvida de maneira que integre todos os aspectos da instituição, e isso somente será possível com a articulação entre os sujeitos e o espaço no qual cada um tem consciência de sua necessidade ao bom funcionamento institucional. (GLAP; BRANDALISE; ROSSO, 2014, p. 62).

Diante do exposto, apesar dos documentos trazerem a importância de considerar o desenvolvimento das crianças, por trás dessa concepção o que se vê em muitas escolas vai contra isso. Como salienta Mortatti (2013), a alfabetização vem sendo reduzida a suprir e superar os objetivos alcançando o sucesso dos testes padronizados, também conhecidas como avaliações externas originadas pelo “[...] movimento global de centralidade da aprendizagem [...] sintetizado no lema “aprender a aprender” se tornou o objetivo de processo educativos escolares, como se constata, por exemplo, nos documentos elaborados por organismos multilaterais [...] aos quais o Brasil também aderiu” (MORTATTI, 2013, p.27).

Os documentos oficiais como o PNE, propõe que a Educação Infantil seja avaliada a partir dos parâmetros de qualidade nacionais, procurando averiguar as condições que rodeiam essas instituições.

Contudo, pode-se constatar que a respeito das DCNEI e o Plano de Estudos há similaridade nas aproximações e distanciamentos de ambos em vários aspectos, como nos conceitos e definições relativos às expressões: Escola, Educação Infantil e Avaliação o que levando a perceber novamente a influência das políticas educacionais no currículo da

Educação Infantil.

Ao observar o ponto principal da pesquisa correspondente às práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil, analisou-se a Área da Linguagem (Oral e Escrita) presente nas DCNEI e no Plano de Estudos referente à Pré-escola, que compreende a faixa etária de 4 e 5 anos de idade.

A ênfase dada pelas DCNEI estabelece que sejam ofertadas às crianças diferentes gêneros, como também formas de expressão em todas as linguagens. Especificamente para a linguagem oral e escrita, a DCNEI prevê que a escola disponibilize experiências narrativas de apreciação e interação e o “[...] convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p.25).

A esse respeito, Baptista e Monteiro (2009, p.42), nos documentos orientadores para as crianças de 6 anos do Ensino Fundamental, propõem que se realizem estratégias relacionadas ao trabalho com leitura e escrita muito parecidas com as já propostas para a Educação Infantil, presentes nos documentos analisados, destacando que o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita pode levar tempo e “[...] treino por parte das crianças”.

A palavra “treino,” contida em documentos como esse, muitas vezes, acaba por confundir alguns professores tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, com o mesmo modelo de alfabetização que ocorreu até o final da década de 1970, onde tratava as habilidades de leitura e escrita, como um “período preparatório” a fim de exercitar exercícios a coordenação viso-motora e auditivo-motora, entre outros (MORTATTI, 2006).

Novamente voltando para a análise das DCNEI, percebe-se que estas prevêm também o incentivo ao trabalho com as diferentes linguagens, inclusive a oral, abordando a curiosidade, encantamento, questionamento, conhecimento de mundo, entre outros, por meio da utilização de diferentes recursos.

Já o Plano de Estudos estabelece que sejam ofertados estímulos às crianças para ampliação do vocabulário e formas de expressão. Propõem a elas o reconhecimento de diferentes representações gráficas estimulando a consciência fonológica; habilidades auditivas; exploração de diferentes formas de representação gráfica; diferenciar letras, numerais e desenhos; produção de escrita espontânea e coletiva; manuseio de diferentes tipos de textos, bem como o contato com diferentes línguas: LIBRAS, BRAILE e exercícios fonarticulatórios, aprimorando a comunicação.

As recomendações relativas à Área da Linguagem (oral e escrita) presentes na DCNEI e as do Plano de Estudos se assemelham, evidenciando a ênfase na utilização de diferentes suportes e gêneros textuais e o trabalho com as formas de expressão: a dramatização e

musicalização, entre outros.

É recomendável que essas questões sejam analisadas cuidadosamente, pois é claramente visível o destaque dado em relação a área da Linguagem (oral e escrita), porém nem sempre as práticas resultantes desses documentos são condizentes, o que remete a antecipar cada vez mais demasiadamente o contato com a leitura e a escrita.

No que diz respeito aos distanciamentos, nota-se que o Plano de Estudos prevê o conhecimento da LIBRAS e BRAILE e dá grande ênfase para estímulos auditivos e exercícios fono-articulatórios enquanto a DCNEI traz novamente o trabalho com as diferentes linguagens.

Em síntese, a respeito da linguagem (oral e escrita), aponta-se que a escola propõe para o desenvolvimento de exercícios preparatórios para que a criança amplie sua discriminação sonora, o que, muitas vezes, em prática, acaba a se resumir em “treinamento”, prática realizada em muitas classes de alfabetização do Ensino Fundamental.

Kramer (2007) enfatiza que a Educação Infantil é frequentemente separada do Ensino Fundamental, porém afirma que as duas são indissociáveis e que do ponto de vista da criança não ocorre fragmentação. Contudo, a falta de articulação entre as experiências vivenciadas na primeira e segunda etapa dificultam essa relação.

A autora afirma ainda que a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental “[...] requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras” (KRAMER, 2007, p.20).

Salienta-se que, apesar dessas considerações, a antecipação de conteúdos escolares também é uma maneira de contribuir com a ruptura, criando um grande impasse no entendimento da objetividade e sua derradeira funcionalidade.

Ao final da análise evidenciou-se a *Listagem dos Conteúdos* programáticos do Plano de Estudos a serem trabalhados na Pré-escola em relação às práticas na Área da linguagem (oral e escrita).

Entre os conteúdos observados, os que mais chamaram a atenção dizem respeito a: ampliação do vocabulário; nome próprio (reconhecimento e escrita); alfabeto; representação gráfica. Novamente, ao analisar o que se propõe para o Ensino Fundamental, observa-se a conexão entre eles. Baptista e Monteiro (2009) também trazem para o 1º ano do Ensino Fundamental, a necessidade de trabalhar o reconhecimento do próprio nome e representação gráfica, autônoma e compartilhada.

Aqui se visualiza o grande impasse ao refletir de que maneira esses mesmos conteúdos

devem ser trabalhados considerando as diferenças entre essas etapas. A partir desse argumento, compreende-se também o porquê de muitas escolas de Educação Infantil se basearem em documentos específicos do Ensino Fundamental na construção dos seus Planos de Estudos e, conseqüentemente, dos Planos de Aula.

Junqueira Filho (2011), ao propor conteúdos para a Educação Infantil, estabelece alguns critérios que auxiliam os professores a diferenciarem as propostas pedagógicas direcionadas para as crianças de 0 a 5 anos de idade. Para isso, apresenta os conteúdos-linguagens, referindo-se às linguagens, oral, espaço-temporal, plástico-visual, sonoro-musical, gestual-corporal, visual e verbal, escrita, matemática, da natureza, culinária; linguagens do (a) jogo simbólico, jogos regrados, jogos e brincadeiras em geral, alimentação, cuidados, sentimentos e afetos em geral, entre outras.

Ao articular com os conteúdos de leitura e escrita, Junqueira Filho (2011, p.17) propõe “[...] linguagem visual e verbal (oral e/ou escrita) das histórias infantis e da literatura infantil registradas em ilustrações (imagens fixas) e textos – nos livros –, ou em sons incidentais, trilha sonora, narração e vozes dos personagens – em fitas de vídeo e DVD”.

Com relação a esse aspecto é importante considerar que, para que as crianças possam construir seu conhecimento e suas relações, é fundamental que tenham liberdade para criar. A criação do mundo infantil está envolto em encantamentos e faz-de-conta, de modo que a brincadeira é parte integrante deste processo. A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão.

O desenvolvimento do aspecto lúdico, pessoal, social e cultural, facilitam os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Conforme Wajskop (2009, p. 26 e 27), a brincadeira, por si só, garante a construção de conhecimentos e de interações entre os sujeitos; e, para Moyles (2006, p. 25):

Quer seja o brincar fisicamente exuberante, as brigas, as perseguições de faz-de-conta ou as brincadeiras de dramatização que imitam o mundo dos adultos, quer seja o brincar com palavras e convenções verbais, o certo é que o brincar evoca um mundo infantil livre de preocupações [...]. De fato, o brincar frequentemente é visto como o oposto do trabalho – uma atividade realizada por si mesma, sem limitações externas.

Nesta perspectiva, a brincadeira e os jogos simbólicos possuem um papel educativo importante na Educação Infantil, pois, a partir de suas relações, ocorre a experimentação, a troca e a apropriação do conhecimento universal. Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, mas a ação do sujeito e o momento vivido. É através da

ludicidade que a criança incorpora características reais ou imaginárias a seus personagens, cenários e aventuras, bem como se familiariza com estes elementos.

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo. (BROUGÈRE, 1998, p. 3).

Diante do exposto até agora, pode-se perceber claramente a diferença dessa proposta em relação às outras, onde através da Seleção e Articulação de Conteúdos por meio de Linguagens Geradoras e dos conceitos trazidos anteriormente, como: Situação de Aprendizagem, Conteúdos-Linguagem, Parte Cheia e Parte Vazia do planejamento, é possível valorizar a tríade da Educação Infantil: educar, brincar e cuidar.

Perante esses argumentos, seguir à risca a lista de conteúdos sem se preocupar com sua intencionalidade, a fim de cumprir com as exigências (metas) estabelecidas, prejudica o trabalho educativo e reduz o universo de possibilidades a serem ofertadas e construídas para e com as crianças.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se no decorrer da pesquisa que as instituições escolares apresentam em sua estruturação componentes fundamentais que sustentam sua organização e que, apesar das adversidades, necessitam manter sua estrutura a todo o custo, para tentar alcançar os objetivos traçados. O currículo e, conseqüentemente, documentos advindos das Políticas Educacionais, tais como os Planos de estudos, orientam e norteiam os caminhos a serem seguidos, bem como selecionam o que é mais relevante a ser trabalhado pela escola.

Porém, a maioria dessas instituições, em especial aqui as de Educação Infantil, sentem dificuldade em avaliar o que é realmente relevante e adequado a ser trabalhado, acabando por seguir as exigências legais e desconsiderando outras peculiaridades próprias de cada etapa da Educação Básica.

Neste sentido, com base nos estudos desenvolvidos, experiências vivenciadas no decorrer da graduação em Pedagogia e a participação no GEAME, entende-se que há a necessidade de investigar o papel das Políticas Educacionais Internacionais, aqui em especial nas práticas de leitura e escrita propostas no Currículo da Educação Infantil, presentes nas mesmas, compreendendo e analisando sua relevância na preparação ao Ensino Fundamental.

A hipótese levantada durante a pesquisa destacava que os conteúdos de leitura e escrita são influenciados pelas políticas internacionais educacionais na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois através de propostas e metas que buscam antecipar a iniciação da leitura e da escrita, esta fase da educação vem sendo novamente pensada como um período preparatório para o Ensino Fundamental. No decorrer desta pesquisa pode-se perceber e confirmar a validade dessa hipótese lançada.

A partir da análise comparativa entre os documentos DCNEI e Plano de Estudos de uma escola municipal da região do Alto Uruguai, pode-se comprovar que as indicações e critérios respectivos à leitura e escrita presentes nos mesmos, em sua maioria, se assemelham, contribuindo para a concretização das metas educacionais.

Outro aspecto importante diz respeito à falta de conhecimento para os profissionais da área, ou seja, professores da Educação Infantil e demais etapas da educação escolar sobre a temática das Políticas Educacionais e as interferências externas contribui para que organizem seus Planos de Estudos desconsiderando se essas interferências são realmente significativas, bem como suas conseqüências na qualidade do ensino, de modo que repercutem o que está sendo proposto pelos documentos oficiais sem uma análise mais aprofundada.

Os documentos norteadores, como as DCNEI são em sua essência resultado dessa internacionalização que estabelece valores, atitudes e objetivos globais, utilizando da educação para propor seus ideais de sociedade.

As metas previstas pelo PNE e os sistemas de avaliação propostos pelo governo, SAEB entre outros, especificamente, nas avaliações sobre a alfabetização já no Ensino Fundamental como a conhecida ANA, demonstram a intensa preocupação de elevar os níveis e antecipar o ensino, aqui em especial da leitura e da escrita.

Outro aspecto importante, diz respeito à obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade, na Educação Infantil pois, apesar de ser um avanço, deve ser bem analisado para que os conteúdos propostos não contribuam ainda mais para antecipar as propostas do Ensino Fundamental e os interesses globais.

Dessa maneira é imprescindível sobre o profissional da Educação Infantil precisa buscar embasamento teórico para refletir sua prática em sala de aula, percebendo quais conteúdos são mais significativos para as crianças, principalmente, referindo-se à Leitura e Escrita, intermediando estas com situações de aprendizagem, nas quais o mundo da criança seja parte de seu aprendizado.

Neste sentido, o professor deve proporcionar experiências que levem as crianças a conquistarem seu espaço, expressando suas opiniões, dúvidas, perguntas, descontentamentos, curiosidades, enfim, espaços que priorizem aspectos positivos com o intuito de contribuir para que essa criança seja protagonista de seu tempo.

Muitas vezes, fica notória e visível a distância entre o que está escrito nos Planos e o que é realmente significativo para as crianças, demonstrando que a busca acelerada em cumprir metas e aligeirar os conteúdos programáticos é muito maior e mais evidente do que o verdadeiro objetivo de educar, cuidar e brincar, tríade da Educação Infantil.

Com relação a esse processo, comprova-se a importância de um profundo conhecimento teórico sobre os diferentes aspectos que compreendem a educação, provocando um movimento intenso de consciência educacional.

Sabe-se que, através da brincadeira, a criança cria vínculos, laços e aprimora-se enquanto ser social, pois é neste ambiente que convive com as outras crianças que possuem características em comum e outras que servem para compartilhar diferenças. Dessa forma, salienta-se que a escola é um lugar de disseminação cultural e, independente da cidade ou localidade que ela esteja inserida, é fundamental que ocorra o respeito às especificidades de cada criança.

É necessário o aprofundamento dos estudos sobre as políticas educacionais, bem como

a busca por propostas diferenciadas, como a de Junqueira Filho (2011), as quais são essenciais para promover um olhar mais atento, que considere realmente as especificidades e os interesses das crianças algo que vem sendo desconsiderado nas medidas de homogeneização da educação.

Nesta perspectiva, ao final desse Trabalho de Conclusão de Curso, baseada nas análises e experiências vivenciadas, pode-se concluir que, a partir de um maior envolvimento e aproximação com o assunto dissertado, percebeu-se o quanto este trabalho é significativo e pode ser complementado se levados em conta outros quesitos, como uma pesquisa de campo nas escolas. Espera-se que ele venha contribuir com esse debate, servindo também de auxílio para novas pesquisas na área e contribuindo significativamente para a melhoria da educação, que sejam realizados processos de ensino e de aprendizagens de leitura e de escrita mais significativos na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Educação Infantil no Brasil: Legislação, Matrículas, Financiamento E Desafios**. Consultora Legislativa da Área XV Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia. Câmara dos Deputados, Brasília – DF, 2004. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/2004_10128.pdf> Acesso: 12 jun. 2014.

ARCE, A.; MARTINS, L.M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 95 – 116.

ANTUNES, C. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 2009.

BARLETA, I. A.; PETRY, O. J. Educação neoliberal e suas implicações formativas na era da globalização. **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa**, Unicamp, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html> Acesso: 20 set. 2014.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200007&script=sci_arttext&tlng=e!n>. Acesso em 18 jun. 2012.

BRANDÃO, A. C.; ROSA, E. C. DE S. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** conhecimento de mundo. v.3. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. CNE. **Resolução CEB 1/99.** Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18 Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/diretrizes%20nacionais%20para%20a%20EI.pdf>> Acesso:17 jun. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 de dez de 2009.

_____. SAEB. ANA. **Avaliação Nacional da Alfabetização.** Documento Básico. Brasília, DF, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Organização dos textos, notas e índices por Juarez de Oliveira. 6. ed. Atualizada e ampliada. São Paulo, Saraiva, 1996.

_____. MEC. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012.

_____. MEC. SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 1999.

_____. MEC. SEB. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/crianca_seis_anos_opt%20(3).pdf> Acesso: 20 set. 2014.

KRAMER, S. *A infância e sua singularidade*. In: **BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2007.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CERISARA, A. B. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas**. Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 19 ago. 2014.

CAMINI, Lucia. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional no PDE/ Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.observapoliticas.adm.ufba.br/wp-content/uploads/2013/12/Tese-educa%C3%A7%C3%A3o-e-federalismo.pdf> Acesso: 25 set. 2014.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. S. ; GOMES, S. F. D. R. (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2012, p.31 -60.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Coleção Questões da Nossa Época; v. 14. Tradução: Horácio Gonzáles (et. al.), 24 ed. atualizada – São Paulo: Cortez, 2001.

GLAP, G.; BRANDALISE, M. Â. T; ROSSO, A. J. Análise da produção acadêmica sobre a avaliação na/da Educação Infantil do período 2000-2012. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 43-67, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 23 jun. 2014.

GODOI, E. G. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. **Linguagens geradoras: um critério e uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental.** Disponível em: <professor.ucg.br>. Acesso em: 13 jun 2014.

LIMA, E. S. **Indagações sobre o currículo: Currículo e desenvolvimento humano.** Brasília: MEC/SEB, 2008.

MARONEZE, L. F. Z.; LARA, Â. M. de B. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.** III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009.

MELO, K. R. A. **Os usos da leitura e da escrita na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Disserta%20KEYLLA%202014%201.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. **Indagações sobre o currículo: Currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: MEC/ SEB, 2008.

MORTATTI, Maria Rosa Longo. **História dos Métodos de Alfabetização.** Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso: 22 set. 2014.

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 10 jun. 2014.

MOYLES, J. R. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre Educação Infantil e Anos Iniciais.** Porto Alegre, ARTMED, 2006. Cap. 1, p. 25-38.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. de; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. Universidade Federal de Minas Gerais **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011.

PICCOLI, L. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** Erechim: Edelbra, 2012.

PLANO DE ESTUDOS. **Plano de Estudos Escola Municipal do Alto Uruguai.** SMED, 2013.

RODRIGUES, G. S.; LARA, A. M. de B. Avaliação das propostas do Banco Mundial para a Educação Infantil: influências e consequências nos países periféricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, 2006.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 115, p. 65-100, mar. 2002.

SARDAGNA, H. V. **Educação para Todos: Uma política do mundo global.** v.7 n°8, 2006. Disponível em: <<http://gaia.liberato.com.br/ojs/index.php/revista/article/view/84/76>> Acesso em: 11 jun. 2014.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Ed.Cortez, 2007.

SOUZA, V. A. A política educacional dos anos 1990 no contexto da reforma do Estado: resignificação de conceitos e possibilidades. **Ensino em Re-Vista**, 13(1) : 89-101.

SCHWARTZ, S. A Educação Infantil tem conteúdos? **Revista Ciências e Letras.** n. 43. Porto Alegre, 2008a. Disponível em: <<http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo16.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Aprendizagem: questão de ritmo? In: ABRAHAO, Maria Helena M.B. (org.) **Professores e alunos: aprendizagens em comunidades de prática educativa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b.

APÊNDICES

QUADRO 1 – Comparativo (DCNEI e Plano de Estudos).

COMPARATIVO		
DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil)	PLANO DE ESTUDOS (Escola de Educação Infantil Municipal)	
DEFINIÇÕES E OBJETIVOS /DIRETRIZES	DEFINIÇÕES E OBJETIVOS/PLANO	COMENTÁRIOS
ESCOLA		
<ul style="list-style-type: none"> 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 (p.18). 	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar à criança um ambiente alegre, acolhedor e organizado, com espaços opcionais variados, ricos em estímulos que incentivem a socialização, a autonomia, a criação de hábitos e atitudes sadias, a construção de saberes e a troca de experiências em meio a novas descobertas, desafios e aprendizagens, buscando um desenvolvimento integral dos educandos através do lúdico, do respeito à diversidade e a integração com a vida familiar (p.2). 	Aproximações
		Percebe-se que tanto as Diretrizes quanto o Plano prezam pela promoção de atividades diferentes, inovadoras e integradoras, respeitando os direitos das crianças.
		Distanciamentos
As Diretrizes trazem inovações ao citar a articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.		
EDUCAÇÃO INFANTIL		
<ul style="list-style-type: none"> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção 	<ul style="list-style-type: none"> A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos e onze meses, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (p.3). 	Aproximações
		Afirmam a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica considerando o caráter integral das crianças de 0 a 5 anos.
		Distanciamentos

(p.12).		
AVALIAÇÃO		
<ul style="list-style-type: none"> As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação [...] (p.29). 	<ul style="list-style-type: none"> Por ser um processo contínuo e cumulativo, deve levar em consideração o estudante como um todo, sendo feita mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento (p.16). 	Aproximações
		Os dois levam em consideração o acompanhamento do desenvolvimento das crianças.
		Distanciamentos
		As Diretrizes advertem que não é objetivo da Educação Infantil a seleção, promoção, classificação das crianças.

Fonte: BRASIL, 2010 e PLANO DE ESTUDOS, 2013.

QUADRO 2 – Comparativo (DCNEI e Plano de Estudos) – Área da Linguagem (Oral e Escrita) = Dcnei e Pré-escola.

COMPARATIVO		
DCNEI	PRÉ-ESCOLA (4-5 anos de idade) (Plano)	
Área da Linguagem (Oral e Escrita)		COMENTÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> 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 (p.25). 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 (p.25). Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza (p.26). Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (p.27). 	<ul style="list-style-type: none"> Possibilitar a ampliação da comunicação, através do aprimoramento da linguagem e vocabulário, estimulando as formas de expressão criativa, aplicando-as de acordo com fins informativos ou expressivos desejados (p.7). Reconhecer seu nome e dos colegas, as letras que os compõem, produzindo escrita espontânea e participando de práticas de escrita coletiva (p.7). Estabelecer a relação entre os sons das palavras, estimulando a consciência fonológica e sua representação gráfica (p.7). Proporcionar leituras e releituras de diferentes tipologias: observação e manuseio de materiais impressos e áudio visuais, levando o estudante a valorizar a leitura como fonte de prazer, percebendo a função social da escrita (p.7). <p>Possibilitar o conhecimento de outras línguas: LIBRAS, BRAILE, assim como de diferentes culturas. (p.8).</p> <p>Utilizar recursos variados conforme suas necessidades e capacidades, como LIBRAS, BRAILE, recursos visuais, exercícios fono articulatórios, aprimorando a comunicação (p.8).</p> <p>Explorar as diferentes formas de representação gráfica, diferenciando letras, numerais e desenhos (p.8).</p> <p>Estimular as habilidades auditivas (localização, identificação e discriminação da fonte sonora), ampliando o tempo de interesse e concentração (p.8).</p>	<p>Aproximações Aprimorar a linguagem</p> <p>Utilização de diferentes suportes e gêneros textuais;</p> <p>Trabalhar com as formas de expressão: a dramatização e musicalização.</p> <p>Distanciamentos</p> <p>Utilização de recursos como e conhecimento da LIBRAS E BRAILE;</p> <p>Grande ênfase no Plano de Estudos para estímulos auditivos e exercícios fono articulatórios;</p> <p>As DCNEIS trazem novamente o trabalho com as diferentes linguagens.</p>

Fonte: BRASIL, 2010 e PLANO DE ESTUDOS, 2013.

QUADRO 3 – Comparativo (DCNEI e Plano de Estudos) – Área da Linguagem (Oral e Escrita) = Lista de Conteúdos, Plano de Estudos (Pré-escola).

PRÉ-ESCOLA
<ul style="list-style-type: none">• Diversas linguagens (LIBRAS, BRAILE)• Comunicação oral• Ampliação do vocabulário• Nome próprio (reconhecimento e escrita)• Alfabeto• Consciência fonológica• Leitura (escuta e leitura informal, manuseio de materiais impressos)• Habilidades auditivas (localização, identificação e discriminação da fonte sonora)• Representação gráfica

Fonte: PLANO DE ESTUDOS, 2013.