

# Letra

O JORNAL DO ALFABETIZADOR

MALA DIRETA  
POSTAL  
9912240297 DR MG  
CEALE/UFMG



ISSN 1808-0650



Belo Horizonte, outubro/novembro de 2014 - Ano 10 - nº40

EDIÇÃO ESPECIAL | EDUCAÇÃO INFANTIL

## Educação Infantil

Edição especial aborda a primeira etapa da educação básica, com reflexões sobre o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos

8

**Desenvolvimento**

A aquisição das linguagens e o lugar da escrita

12

**Entrevista: Ana Teberosky**

O processo cognitivo de aprendizagem da criança

15

**Desde bebês**

O contato com a literatura antes da alfabetização

# Educação Infantil brasileira: identidade em construção



Apesar de definida pela Constituição Federal de 1988 como um direito social, somente em 1996 é que a Educação Infantil recebeu da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o detalhamento quanto a sua oferta e funcionamento. Mas a LDB necessitava de normas, de leis complementares e de políticas – sobretudo, de financiamento. No final dos anos 1990, a prioridade do país era universalizar o Ensino Fundamental. Somente em 2007, com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) pode-se dizer que a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, "nasceu" efetivamente no Brasil.

Desde então, o país vem alterando importantes instrumentos legais e normativos e, assim, ampliando investimentos na educação da criança de 0 a 5 anos. Essas alterações, extremamente importantes, convivem, entretanto, com o problema relutante da qualidade do atendimento. Dentre os múltiplos aspectos que perpassam a discussão sobre qualidade, as questões sobre o que ensinar e de como fazê-lo constituem desafios. A discussão sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita é um dos temas emblemáticos na construção da identidade e da qualidade do atendimento na Educação Infantil. Nesse campo, diferentes visões em disputa buscam lugar nas políticas e nas práticas dos educadores.

Apesar de deliberações do Conselho Nacional de Educação determinarem o corte etário para o ingresso no Ensino Fundamental (6 anos completos ou a completar até março do ano da matrícula), estados e municípios têm praticado cortes etários diversos, matriculando crianças com 5 anos no 1º ano. O que se observa é uma entrada precoce em um Ensino Fundamental sem adequações consistentes de espaços, mobiliário, equipamentos, currículos e propostas de trabalho. Em muitos casos, essa entrada das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental é acompanhada da expectativa de que a apropriação do sistema de escrita ocorra já nesse primeiro ano. Como consequência, imputa-se à Educação Infantil a tarefa de preparar para esse aprendizado.

O contexto atual mostra o quanto o aprendizado da leitura e da escrita tem relevância na construção da identidade da Educação Infantil. A discussão é polêmica e igualmente importante e urgente. Qual é a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual é o seu papel na formação de leitores? Que textos podem ser disponibilizados para as crianças e de que forma devem ser trabalhados? Que práticas educativas devem ocorrer na primeira etapa da Educação Básica? Como as crianças pequenas leem e escrevem? Qual é o interesse delas por esse objeto de conhecimento? O que podem ou devem ler e escrever nas creches e pré-escolas? Que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação do professor da Educação Infantil para assegurar à criança uma prática eficaz e adequada às especificidades da primeira infância?

Essas e outras questões, centrais para a definição do lugar da Educação Infantil no país, nortearam esta edição especial do *Letra A*, toda voltada à primeira etapa da educação básica. A reportagem principal, ao refletir sobre a centralidade das linguagens na constituição dos sujeitos e de suas identidades, reforça a ideia de que a Educação Infantil não deve ter função preparatória para o Ensino Fundamental, mas, sim, a de garantir o acesso a formas complexas e variadas de compreensão e representação do mundo, com um currículo aberto à curiosidade da criança. Nessa perspectiva, a linguagem escrita cumpre um papel importantíssimo de apoiar as investigações de interesse das crianças, de ajudar a encontrar respostas para as perguntas que elas se fazem e de possibilitar o registro do que se aprendeu. A partir da entrevista com a pesquisadora argentina Ana Teberosky, bem como dos demais textos deste número, fica ainda mais evidente a necessidade da afirmação da Educação Infantil como uma etapa que encare as crianças de 0 a 5 anos como sujeitos que devem ser escutados e respeitados em seu processo educativo.

Boa leitura!



O jornal *Letra A* é uma publicação trimestral produzida pelo Ceale desde 2005. Seu principal objetivo é oferecer aos educadores o acesso permanente a materiais que alimentem seu processo de formação e que os mobilizem para responder aos desafios da alfabetização e do letramento.

## Assine o Letra A

Para assinar o Letra A, basta enviar e-mail para [assinaturajornal@fae.ufmg.br](mailto:assinaturajornal@fae.ufmg.br) ou ligar para (31) 3409 5334. Qualquer pessoa, escola ou empresa pode assinar o jornal, presentear um amigo ou doar a uma instituição!

Assinatura anual (4 exemplares)	R\$ 15
Exemplar avulso	R\$ 5
Pacote de 50 assinaturas	R\$ 12 (cada)

ENVIE SUAS CRÍTICAS E COMENTÁRIOS À EQUIPE DO LETRA A. ESCREVA PARA [JORNALISMOCEALE@FAE.UFMG.BR](mailto:JORNALISMOCEALE@FAE.UFMG.BR) OU LIGUE (31) 3409-5334.

## Expediente

Reitor da UFMG: Jaime Arturo Ramírez | Vice-reitora da UFMG: Sandra Goulart Almeida | Pró-reitora de Extensão: Benigna Maria de Oliveira | Pró-reitora adjunta de Extensão: Cláudia Mayorga  
 Diretora da FaE: Juliane Corrêa | Vice-diretor da FaE: João Valdir Alves de Souza | Diretora do Ceale: Isabel Cristina Frade | Vice-diretora do Ceale: Maria Zélia Versiani Machado  
 Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho, Isabel Cristina Frade e Mônica Correia Baptista (convidada para esta edição) | Editor de Jornalismo: Vicente Cardoso Júnior (18707/MG) | Projeto Gráfico: Marco Severo  
 Diagramação e ilustrações: Daniella Salles | Foto da Capa: Alexandro Auler/Central de Mídia MEC | Reportagem: Clara Tannure, Daniel Henrique, Izabella Lourença, Jeisy Monteiro, João Vítor Marques | Revisão: Lúcia Helena Junqueira

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - CEP 31.270-901 Belo Horizonte - MG Telefones (31) 3409 6211/ 3409 5334 Fax: (31) 3409 5335 - [www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br)



# Qual o papel da avaliação na Educação Infantil?



CATARINA MORO - Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil

Geralmente, a referência de base, quando falamos em avaliação educacional, é a que se efetiva na escolaridade fundamental e se associa quase sempre com o desempenho do estudante. Em relação à Educação Infantil, a avaliação precisa ser concebida em outras bases. Isso significa dizer que o objeto a ser avaliado não se resume única e exclusivamente à criança. Inicia antes e vai para além do que podemos considerar em relação

aos aprendizados e ao desenvolvimento das crianças.

O tema é pauta da política nacional. Desde 1995, com a primeira edição do documento *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*, de autoria de Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, temos uma ideia de qualidade, como objetivo a ser alcançado. Seguiram-se outros documentos que indicam como passível de avaliação: a implementação e o acompanhamento das políticas para a Educação Infantil; as propostas pedagógicas das instituições; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos profissionais (professores e demais funcionários); a infraestrutura necessária.

As atuais *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* reiteram que avaliar as crianças implica "a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações" que elas realizam no cotidiano. O registro é a estratégia fundamental e complementar para que o professor reflita sobre o que vê e entende acerca dos modos como a criança se mostra e revela seus saberes, podendo se dar por meio de relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, entre outros. É ainda papel do processo avaliativo proporcionar a interlocução com as famílias, permitindo que conheçam o trabalho que a instituição vem realizando e o modo como a criança vivencia a Educação Infantil. É direito dos pais acompanhar o que está acontecendo com seus filhos. A avaliação deve, inclusive, permitir às próprias crianças acompanharem suas conquistas, dificuldades e possibilidades, ao longo de seu processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.



LIVIA FRAGA VIEIRA - Professora da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre a Infância e Educação Infantil

O tema da avaliação *da/na* Educação Infantil tem ganhado o interesse de diferentes atores dentro e fora das esferas governamentais brasileiras, com a participação de atores internacionais. Percebe-se que existem tensões decorrentes do entendimento de como avaliar (procedimentos, métodos) e do que avaliar em relação à Educação Infantil.

No contexto atual de debates e embates, ressalta-se a iniciativa do Ministério da Educação (MEC) de criar o Grupo de Trabalho "Avaliação da Educação Infantil", composto pela representação de entidades da área educacional, para propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil. Foi produzido o documento *Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação*, de outubro 2012, disponível no portal do MEC.

O documento compreende a avaliação como uma atividade inerente à execução das políticas públicas e que pode contribuir com os gestores dos programas, coordenadores, docentes e beneficiários, fornecendo subsídios ao aprimoramento da educação. Serve para induzir ações, redirecionar objetivos e decisões, formular planos e políticas. E não somente para averiguar se os objetivos estão sendo alcançados, mas se respondem às necessidades dos sujeitos afetados diretamente pela Educação Infantil: pais (especialmente as mães), profissionais e crianças.

Ao incidir sobre as condições do atendimento em creches e pré-escolas, a avaliação *da* Educação Infantil tem o papel de produzir informações sobre profissionais, infraestrutura e recursos, capazes de orientar iniciativas das diversas instâncias governamentais, verificando os fatores que condicionam a qualidade da educação. Diferencia-se da avaliação *na* Educação Infantil, que trata da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, e que é competência da escola ou creche.

Numa perspectiva democrática, enfatizando uma dimensão formativa dos sujeitos envolvidos, a avaliação não deve induzir a competição ou produção de "ranking". Pode contribuir na definição e no acolhimento de parâmetros de qualidade, que garantam os direitos da criança.

## DICIONÁRIO da ALFABETIZAÇÃO

### Primeira Infância

O termo "primeira infância" tem sido utilizado para dar relevância às especificidades das crianças pequenas, dentro da categoria mais ampla de infância. Atualmente, existem diferentes concepções que justificam a importância do momento inicial de vida para o desenvolvimento infantil, bem como para a construção de experiências educativas.

É preciso considerar que a produção de divisões no ciclo da vida serve para atender às demandas políticas, sociais e culturais de um determinado momento histórico e, portanto, são variáveis. Em relação à faixa etária, é mais comum usar esse termo para se referir às crianças desde o nascimento até os 6 anos de idade. Também é possível encontrar a infância dividida em três faixas etárias (primeira, de 0 a 3 anos; segunda, de 3 a 6 anos;

terceira, de 6 a 11 anos), marcadas por mudanças no desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. Essa terminologia é frequentemente utilizada pelos organismos internacionais (*early childhood*, em inglês).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), por exemplo, define primeira infância de 0 a 8 anos, período crucial para o desenvolvimento do cérebro, servindo como base para aprendizagens subsequentes. Helen Penn (2002), ao discutir a visão do Banco Mundial para a primeira infância, afirma que o interesse nesse público se justifica pelas ideias de preparação para a entrada na escola e de produção da força de trabalho capaz de se adaptar e contribuir para o crescimento econômico do país. Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan

Pence (2003) trazem a utilização do termo associado à qualidade da educação voltada para as crianças de 0 a 6 anos, dando ênfase para uma concepção de infância como construção social e histórica. José Gongra e Inára Garcia (2004), numa reflexão sobre a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância, citam a utilização dessa terminologia pelo médico Alfred Becquerel – que, em seu *Tratado elementar da higiene privada e pública* (tradução livre), de 1864, já considerava a primeira infância do nascimento até os 2 anos de idade.

Por fim, é importante salientar que, nos principais marcos legais brasileiros, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases, não há referência ao termo "primeira infância".



BEATRIZ CORSINO PEREZ - Doutora em Psicologia pela UFRJ  
MARINA CASTRO E SOUZA - Doutoranda em Educação pela PUC-Rio





## Frota colorida

Separando aviõezinhos pela cor, crianças começam a aprender conceitos matemáticos

POR JEISY MONTEIRO

Na turma da professora Maria José Campos Ferreira, no Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal (RN), o trabalho com representação numérica e problemas matemáticos já é desenvolvido com crianças com idades entre 2 e 3 anos.

Apesar de não trabalhar com a escrita de números nessa faixa etária, Maria José elaborou atividades que abrangiam comparação e classificação, recitação (contagem oral) e representação de quantidades por meio da investigação científica: as crianças eram instigadas a apresentar hipóteses a serem testadas por elas próprias junto à professora.

Em uma sequência didática sobre meios de transporte, cada aluno usou sua cor preferida para colorir uma miniatura de avião. Quando terminaram, a professora pediu a eles que comparassem os objetos aos dos colegas e sugerissem uma forma de classificar e dividir a frota. A primeira ideia

foi colocar todos os aviões em apenas um grupo, mas, conforme Maria José apontava para as diferenças entre os objetos, as crianças decidiram desenhar um aeroporto para cada cor. Os alunos também concluíram que o avião do colega que havia faltado à aula – e portanto não foi colorido – não deveria ser incluído em nenhum aeroporto.

Para Maria José, a importância de começar a trabalhar esses conceitos com crianças tão novas é evidenciar que a matemática está presente no dia a dia. "Mesmo que eles não façam uma classificação hierárquica, de que antes do 5 vai ter o 4, é importante trabalhar recitação com eles, para que eles percebam a matemática no cotidiano", afirma a professora. "Isso também é trabalhado quando a gente escreve diariamente a rotina, para eles perceberem a sequência de tempo, que uma coisa vem após a outra, ou então quando mostramos quantos dias faltam para o aniversário de um coleguinha", completa.

## Castelo da leitura

Reestruturação na sala de aula facilita o contato das crianças com textos

POR DANIEL HENRIQUE

O reino encantado das letras ficou mais próximo dos alunos do Centro Municipal de Educação Infantil Príncipes e Princesas, em Palmas (TO). Graças aos professores Marlon Brito e Núbia Oliveira, que criaram o Castelo da Leitura. "Antigamente, tinha uma caixa grande no canto da sala, que chamávamos de biblioteca. Com a reforma, mudamos o nome para Castelo da Leitura, porque ali, além de livros, colocamos todo tipo de material", conta a professora.

Os pais dos alunos forneceram diversos portadores de texto para o futuro castelo, o que contribuiu com a diversidade de gêneros e materiais disponíveis. "Eles trouxeram gibis, receitas, bulas, livros convencionais, poemas. Até aparelho telefônico e teclado de computador apareceram", lembra Núbia.

A partir dos novos materiais coletados, o ambiente e a disposição dos materiais foram repensados para

facilitar o acesso dos alunos, na faixa etária dos 4 anos. "Anteriormente, ficava tudo em uma caixa que dificultava o acesso. Com a reforma, colocamos um colchonete e almofadas, penduramos um varal e personalizamos os prendedores, além de organizar tudo em um armário em que as crianças pudessem alcançar até a última prateleira", conta Núbia. "Foram várias mudanças no ambiente que facilitaram o manuseio e a interação com os materiais."

A insegurança dificultava o processo de aprendizagem: justamente por não terem o hábito da leitura, os alunos apresentavam resistência. "Inicialmente, eles tinham medo de ler e não se interessavam pela biblioteca. Com o surgimento do Castelo da Leitura, os alunos se predispõem mais; tornou-se o espaço mais disputado da sala de aula", conta a professora.

## Sacola viajante

Professora incentiva a leitura em casa, com envolvimento da família

POR DANIEL HENRIQUE

O caminho que a história percorre é o diferencial do projeto Sacola Viajante. Gercilene Rodrigues de Lima Campos, professora na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Eteuvina Malha de Ciqueira, em Aracaju (SE), mostra que a leitura deve ser estimulada também fora da escola. Gercilene leciona para alunos de 3 anos de idade e afirma a importância desse incentivo desde o princípio da educação. "Trabalho em outra escola, de Ensino Fundamental, e percebo uma dificuldade maior com leitura por parte dos alunos que não tiveram a oportunidade de frequentar a Educação Infantil".

Para estimular o interesse pela leitura literária nos alunos mais novos, Gercilene conta com o auxílio de duas sacolas: cada uma contém duas folhas de papel em branco, uma caixa de lápis de cor, uma borracha, um lápis de grafite e um livro literário escolhido pela turma. Toda sexta-feira acontece um sorteio, e cada criança sorteada leva para casa uma das "sacolas viajantes", que ficam com elas durante o fim de semana. "Dentro da sacola vai também um bilhete para os pais, explicando que uma das folhas em branco é para que o aluno ilustre a história contada por eles, e a outra para que os responsáveis relatem como foi a experiência."

Um dos resultados do projeto, segundo a professora, tem sido uma mudança na visão que alguns pais têm sobre a Educação Infantil. "Principalmente quem não está inserido na escola pensa, muitas vezes, que o aluno só está ali para passar o tempo, o que não é verdade: tem todo um planejamento e uma preparação para os anos seguintes", comenta Gercilene.



# Câmera na mão

Desde cedo, crianças vivenciam experiência estética da fotografia

POR JOÃO VÍTOR MARQUES

Com a câmera fotográfica na mão, os alunos de 5 anos do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal (RN), andam livres pelo pátio para registrar brincadeiras tradicionais da região. Carrinho de rolimã, pula carniça, pé de lata e outras brincadeiras recebem novos significados no projeto coordenado pela professora Maria de Fátima Araújo. O cenário foi baseado nas casas coloridas das pinturas de Ivan Cruz, artista plástico que retrata em suas obras brincadeiras do tempo de pais e avós das crianças. "Montamos peças grandes. Então aproveitamos para trabalhar proporcionalidade, grandezas e medidas, perguntando aos alunos: 'que altura tem que ser a porta dessa casa para que todos possam entrar?'. Depois de tudo pronto, eles se arrumavam: uma hora fotografavam os colegas e, depois, eram fotografados brincando em frente às casinhas", conta a professora.

A experiência foi programada para durar três meses. Antes de saírem com a câmera, os alunos participaram de uma oficina de fotografia. Lá, refletiram sobre as características e a importância dessa tecnologia, além de aprenderem recursos da fotografia, como o *zoom* e o enquadramento. As crianças foram levadas a espaços da escola para treinarem com plantas, quadros, brinquedos – e, depois, descreviam o que aparecia na câmera. "Trabalhamos com o olhar observador da realidade, mas sem muita preocupação com a técnica. Uma coisa bem adequada à lógica da Educação Infantil", explica Maria de Fátima. Os alunos ainda conheceram o recurso da montagem, ao combinarem fotografias trazidas de casa com imagens que encontraram em sala. "Esse contato desde cedo é importante, pois temos que entender a fotografia como um outro tipo de texto, como uma arte pela qual a criança pode aprender e vivenciar experiências estéticas", ressalta a professora.

**PARTICIPE! ENVIE SEU CLASSIFICADO.**

Se você é um professor alfabetizador e realizou recentemente um trabalho interessante com ensino da leitura e da escrita em escolas públicas de qualquer lugar do Brasil, entre em contato! Sua experiência pode aparecer na próxima edição do *Letra A!*

Mande um breve relato da proposta e dos resultados alcançados para [jornalismoceale@fae.ufmg.br](mailto:jornalismoceale@fae.ufmg.br). Envie também seu número de telefone pessoal e o de sua escola.

# Como nascem as aves?

A descoberta de um ninho de beija-flor levou o conhecimento das crianças às alturas

POR IZABELLA LOURENÇA

As aves que visitavam o Centro Municipal Criança Cidadã, em Goiânia (GO), despertaram grandes dúvidas entre as crianças da turma de Marluce Ferreira de Assis Costa, que queriam saber, entre outras dúvidas, se os pássaros nasciam da barriga da mãe. Observando esse interesse, a professora confeccionou um monóculo de papel e a busca por aves levou os alunos a encontrarem um ninho. A curiosidade aumentou: "de que animal era aquele ninho?" Assim a turma partiu para a investigação. Chamaram os pais para tentar descobrir, depois mandaram fotos do ninho para um biólogo, que constatou: era de um beija-flor.

Enquanto as crianças acompanhavam o ninho, Marluce levou um pombo para a sala de aula, para que elas pudessem conhecer melhor o corpo da ave e até tocá-la. "Eu também levei poesias, músicas, filmes e livros sobre pássaros e sobre preservação do meio ambiente", conta Marluce.

Certo dia, alunos de outra turma derrubaram o ninho por acidente e as crianças se entristeceram. Mas a tristeza durou pouco, já que outro beija-flor começou a fazer seu lar na área da casa da auxiliar pedagógica da turma. Então, a professora passou a levar as crianças para visitar e acompanhar o novo ninho. Quando os alunos descobriram dois ovos de beija-flor, puderam compreender e visualizar como nasciam as aves.

Dessa experiência, Marluce afirma que as crianças começaram a observar mais ao seu redor e a contar sobre os passarinhos que viam em casa. Assim, desenvolveram a oralidade, a memória e a atenção aos espaços que frequentam. "Para crianças na idade delas [3 anos], esse despertar é fundamental para absorver novos conhecimentos", avalia Marluce.

# Para crescer sem preconceitos

Escola promove reflexões de gênero e raça na Educação Infantil

POR IZABELLA LOURENÇA

*Menino brinca de boneca?* A questão que dá título ao livro de Marcos Ribeiro é constantemente trabalhada na Escola Municipal Julio de Castilhos, no Rio de Janeiro (RJ), que atende cerca de 50 crianças na Educação Infantil. A partir dessa leitura, os professores fazem uma brincadeira com os alunos: primeiro misturam brinquedos na sala de aula, depois apresentam uma caixa de menina e outra de menino, embaladas com cores diversas, buscando fugir do rosa e do azul. Então, cada criança deve pegar um brinquedo e colocar na caixa que considerar adequada, refletindo se ele é de menina ou de menino. Segundo a diretora, Esméria Freitas, cerca de 90% dos alunos ficam na dúvida sobre em qual caixa devem colocar cada brinquedo. Ao final, os professores apresentam a caixa única, onde todos os objetos são colocados, para a turma entender que meninos e meninas podem brincar do que quiserem.

O livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, também é trabalhado ali, com o intuito de combater o racismo. Entre outros conflitos raciais, a obra destaca a autoestima das meninas negras e tem efeito sobre muitas alunas da escola. Após a leitura, as crianças manifestam suas compreensões por meio de desenhos, teatro e também no dia a dia. "Uma das meninas negras disse: 'eu nunca pensei que eu fosse tão bonita'. E de um tempo para cá ela tem vindo de cabelo encaracolado e solto", conta Esméria.

Na rotina escolar, os educadores da escola também desconstróem preconceitos. Entre outros exemplos, não há filas separadas para meninos e meninas, e brincar de casinha é livre para todas as crianças. A diretora se empenha nesse trabalho por acreditar que a escola tem um papel social para além do conteúdo programático. "Eu acredito em uma escola que educa para a vida, e educar para a vida está além de ensinar tabuada", afirma.



# O direito à infância

A criança, enquanto sujeito de direitos, se relaciona com o mundo à sua maneira, sendo papel da Educação Infantil garantir a integridade dessa fase da vida

POR IZABELLA LOURENÇA

A fama de "cidade das bicicletas" de Amsterdam, capital da Holanda, é um exemplo de conquista social alcançada com o protagonismo infantil. Devido aos acidentes que ocorriam principalmente com crianças que se locomoviam para a escola de bicicleta, o movimento *Stop de Kindermoord* (Pare o Assassinato de Crianças), com protestos dos quais elas também fizeram parte, pressionou o governo pela construção de ciclovias. Maria Cristina Soares de Gouvêa, professora da Faculdade de Educação da UFMG, cita este caso dos anos 1970 para falar da necessidade de se reconhecer a criança como sujeito de direitos, de maneira articulada a uma política cultural e urbana. "Cada vez mais se tem pensado a criança enquanto sujeito social, que pode ter formas e linguagens diferentes de significar o mundo, mas ainda assim um sujeito que exerce seu lugar na vida social e nela intervém", afirma.

A maneira de a criança experimentar e representar o mundo é fundamental para a construção de seu conhecimento – e nesse processo seus tempos precisam ser respeitados. Maria Cristina considera que, ao engatinhar, por exemplo, a criança já está se preparando para andar, mas também vive essa fase à sua maneira. "É sua forma de significar o mundo neste momento, olhando aquelas pernas todas. O adulto vai deixar a criança viver aquilo ou vai acelerar o desenvolvimento, colocando-a para ficar de pé?". A singularidade das infâncias requer a preservação de suas experiências, linguagens e relações sociais. Para Maria Cristina, a Educação Infantil deve ser estruturada nessa concepção, entendendo as diferentes infâncias.

As representações construídas nessa fase da vida estão condicionadas, entre outros elementos, aos ambientes que as crianças habitam. Isso coloca diferentes vivências, por exemplo, para as que crescem nas cidades e para as do campo. Para Isabel de Oliveira e Silva, também professora da Faculdade de Educação da UFMG, nas áreas rurais, as crianças têm uma relação com os elementos da natureza muito mais intensa do que é possível nos ambientes urbanos. O campo pode oferecer, por exemplo, a possibilidade de construir brinquedos com madeiras, pedras e folhas, experiência que pode ser muito mais instigante do que usar objetos padronizados na sala de aula. Ao mesmo tempo, Isabel observa que as infâncias no campo também são diversas. "Existem meios rurais sem um ambiente natural tão instigante, seguro e desafiador. Em outros lugares, as crianças moram muito longe umas das outras e não têm tanta possibilidade de se encontrar". Nesse último contexto, a escola aparece como espaço crucial de contato entre as crianças.

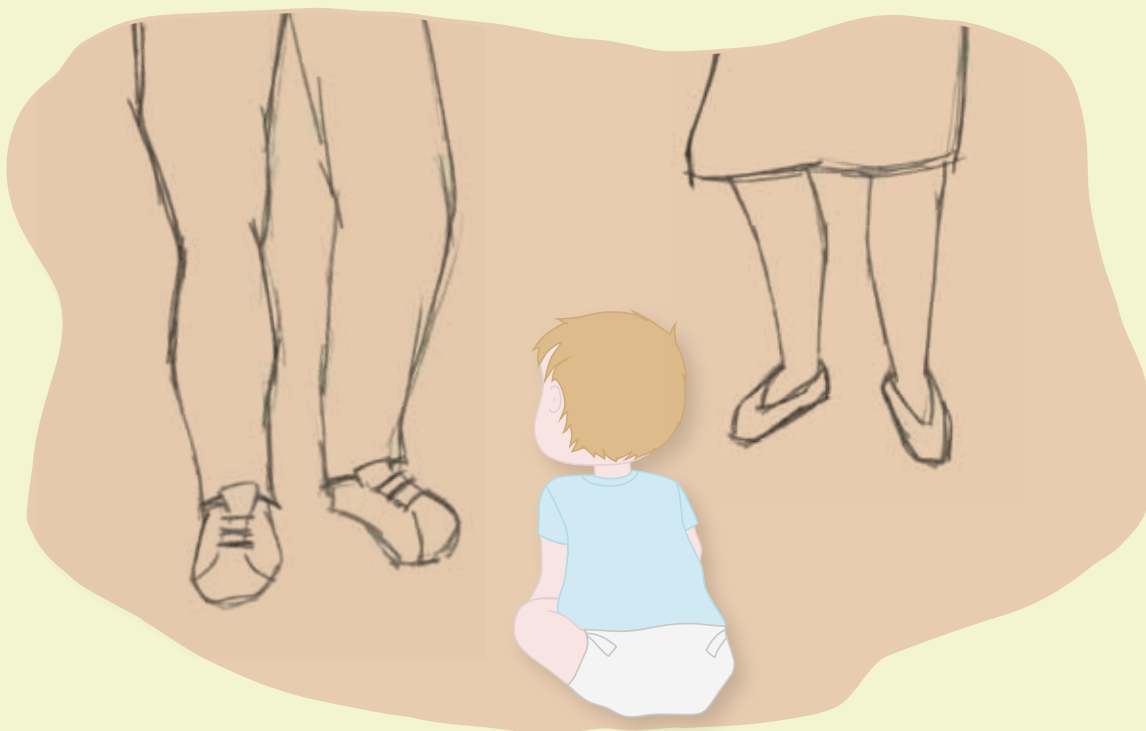
Sob a perspectiva das diferentes experiências possibilitadas pelos ambientes distintos, Isabel considera que a Educação Infantil no campo deve ser planejada conforme o modo de vida das famílias e a forma como as crianças se relacionam com a natureza. Segundo ela, "levar para o campo os padrões da escola urbana pode eliminar elementos como a luminosidade solar, o cheiro e a percepção do vento. Isso acaba gerando desconforto para as crianças e empobrecendo a infância, ao invés de enriquecer".

## O conhecimento em seu tempo

A coletividade é característica das brincadeiras das crianças. Ainda que ela esteja brincando sozinha, as brincadeiras têm um significado coletivo. A imitação, por exemplo, é um ato pelo qual "a criança tenta entender o que é o mundo ancorando-se no mundo adulto. Mas é uma reprodução interpretativa", afirma Maria Cristina Gouvêa. Brincadeiras como o "faz de conta" são linguagens que a criança utiliza para significar o mundo e devem ser preservadas na primeira infância.

Entretanto, a ansiedade pelo sucesso em uma sociedade competitiva já tem tido reflexos em experiências da Educação Infantil, o que força essa etapa educacional a se distanciar da fantasia e se aproximar de modelos escolares. Miriam Stock Palma, professora do departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), afirma que existe uma visão distorcida de que brincar se contrapõe a aprender. As brincadeiras, até a faixa dos 6 anos de idade, podem desencadear habilidades importantes para toda a vida, pois é o momento em que as pessoas estão mais desinibidas para aprender. "Uma criança que não brinca, quando estiver mais velha e sentir vontade de jogar, não vai se sentir capaz. Isso acontece porque ela não desenvolveu habilidades básicas na primeira infância", explica Miriam.

Lenir Rosa André, professora da Fundação Educacional de Divinópolis e presidente do conselho municipal de educação de Divinópolis (MG), acredita que, ao não se respeitar o tempo da criança, as instituições de Educação Infantil que insistem em forçar o aprendizado da leitura e da escrita acabam ensinando-as apenas a desenhar as letras. "A criança fica muito tempo repetindo, copiando, sentada em fila. Mas, para dominar a língua escrita, é preciso dominar um sistema simbólico muito mais complexo", defende Lenir. Para ela, a imaginação e a representação desenvolvidas através da manifestação de outras linguagens, como nos jogos simbólicos e corporais, também são bases fundamentais para se iniciar a aquisição da escrita como esperado na Educação Infantil.



# Eu, criança, no mundo

O desenvolvimento da percepção de si e do outro insere a criança no universo que a rodeia

POR JEISY MONTEIRO

No Dia do Brinquedo, uma aluna levou para a aula uma boneca acompanhada por algo inusitado: uma certidão de nascimento em branco. A situação levou a professora Núbia Paiva, da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), a iniciar um projeto sobre identidades com seus alunos de 4 e 5 anos. O primeiro passo foi preencher o documento, instigando os alunos a refletir sobre a importância das características que iam sendo listadas por eles. A partir desses atributos, a turma estabelecia relações com o novo mascote, que passou a fazer parte da rotina da sala de aula. "A primeira identificação veio da compreensão de que a boneca era um bebê que precisa ser cuidado", relata a professora.

Priscila foi o nome escolhido pela turma, após um processo de resgate da história do nome dos próprios alunos, seguido por uma votação. Acompanhada dos pertences pessoais que lhe foram dados, Priscila passou um fim de semana na casa de cada criança que, quando retornava, relatava para todos os colegas como havia sido a experiência. "As crianças se colocaram em relação ao brinquedo, ao se perguntarem 'quem sou eu na relação com esse bebê?' Daí veio à tona a reflexão sobre o lugar que elas ocupam em suas próprias famílias", explica Núbia sobre a atividade.

Reconhecer-se como parte de determinada esfera social, cultural, geográfica e étnica é fundamental para a criança entender quem é e como age no mundo. Quando entra na escola, a criança, que lidava com as identidades de filho e irmão no núcleo familiar, passa a construir também sua identidade como aluno e colega de classe, onde tem novas funções. Nesse contexto, a professora Roseli Iolanda da Cunha realizou uma atividade com seus alunos de 0 a 3 anos nos primeiros dias de aula no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Com a participação das famílias, os alunos confeccionaram chocalhos com suas próprias fotos. Depois de prontos, os



Foto: Banco de Imagens/freemag.com

instrumentos foram disponibilizados na sala, de forma que todos pudessem manusear os objetos produzidos pelos colegas, podendo reconhecer as fotos dos colegas em separado, assim como todas em conjunto. "Com isso, foi possível trabalhar o que chamamos de identidade de grupo, que é a capacidade de se perceber como parte daquele grupo específico, e entender que a escola é constituída por vários desses grupos", diz a pedagoga Dalânea Cristina Flor, da equipe de coordenação do Núcleo.

Um ponto fundamental na construção e afirmação da identidade é o nome que a criança reconhece como dela. "O nome próprio traz todo um conjunto de significações a partir da reflexão 'meu nome é esse e eu tenho tais características'", afirma Dalânea Flor sobre a atividade *Vamos nos conhecer: qual é o seu nome?*, também desenvolvida no Núcleo do Desenvolvimento Infantil da UFSC, na turma da professora Vânia Maria Broering. Eram pendurados pela sala saquinhos personalizados pelas famílias com o nome de cada uma das crianças presentes no dia. A atividade propunha identificar os colegas por meio do nome próprio, escrito no saquinho, e relacioná-lo com as características de cada um dos itens, observadas nas cores e nos desenhos pintados nos objetos. Para Dalânea, com essa atividade foi possível perceber que a significação dada ao nome próprio amadurece na proporção em que a identidade se constrói. "A criança começa a perceber que, mesmo que um colega tenha o mesmo nome, ela continua possuindo suas características particulares", conclui.

## O valor das diferenças

"São duas crianças lindas,/ Mas são muito diferentes!/ Uma é toda desdentada,/ A outra é cheia de dentes...". O poema *Pessoas São Diferentes*, de Ruth Rocha, fez parte de outro trabalho sobre reconhecimento de identidade desenvolvido por Núbia Paiva. Nessa atividade, os alunos receberam o desafio de apontar no espelho suas características, como a cor dos cabelos e a roupa que vestiam. Depois disso, desenhavam algum colega de sala, observando o que era diferente e semelhante entre eles. "O processo de construção de identidade passa por reconhecer a si e reconhecer ao outro", observa Núbia. "Ao olhar o outro e registrar em desenho, eu me percebo, percebo minha diferença em relação a ele, e passo a estabelecer uma relação de respeito e reconhecimento desse outro", completa.

Nas brincadeiras, a criança está em constante contato com o outro e com o espaço, onde ela pode experimentar, pelo "faz de conta", papéis e práticas sociais que observa no mundo. Segundo a psicóloga da ESEBA/UFU, Liliane Nunes de Araújo, nessas situações de brincadeira podem surgir conflitos que fazem parte da construção da identidade e da significação dos papéis sociais. "O conflito surge em falas como 'você que é menina não pode ser o papai'", exemplifica Liliane, que defende que o aluno possa encontrar soluções para o problema na própria interação. Nos casos em que elas não conseguem chegar a um consenso, ou em que começam a reproduzir estereótipos e preconceitos, o professor, observador da brincadeira, deve intervir, propondo a elas novas formas de construir as narrativas dentro da brincadeira. Nas palavras da psicóloga, "a escola tem que ajudar a criança a responder a essas dúvidas sem definir caminhos, mas apresentando as possibilidades que fazem parte da diversidade humana".

# Lugar de estímulos e experiências

Desde os primeiros anos de vida, as linguagens, as emoções, o conhecimento e a identidade da criança se constroem de forma integrada. É papel da Educação Infantil propiciar vivências que garantam esse desenvolvimento

POR CLARA TANNURE

Essa história começa em uma estrada que se divide em dois caminhos: um deles é um túnel feito daqueles tecidos leves, esvoaçantes e coloridos. O segundo não tem nada de especial: é apenas um caminho simples, direto e de fácil acesso. Por qual deles você passaria? É a partir dessa reflexão que o professor da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) Levindo Diniz Carvalho diferencia o universo infantil do universo adulto. "Nós, adultos, vamos preferir passar pelo caminho mais fácil; uma criança de 4 anos muito provavelmente vai preferir passar pelo túnel", ele responde. "Essa forma de experimentar o mundo e de se relacionar com ele nessa perspectiva lúdica e de fantasia é típica da criança", completa.

Nas últimas décadas, muitas coisas mudaram em relação à Educação Infantil no Brasil, a começar pelas concepções de infância e de criança, com o período entre 0 e 5 anos de idade passando a receber cada vez mais a devida atenção. A criança na primeira infância é vista, agora, como um sujeito integral. "A criança não é um 'vir a ser', ela já é uma pessoa e precisa ser considerada enquanto tal", afirma Denise Maria de Carvalho Lopes, professora da Universidade

Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Como resultado dessas mudanças, o que antes era considerado apenas um lugar em que a criança ficava enquanto a mãe trabalhava se transformou, hoje, em um ambiente de desenvolvimento das linguagens, das relações sociais e da identidade.

A consultora de redes de ensino Vitória Faria, que atuou no Ministério da Educação (MEC) de 2001 a 2006, conta que, a partir da reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, publicadas em 2009, a Educação Infantil passa a ser pensada como "um espaço de formação humana em todas as dimensões". "O cuidar e o educar, que são questões básicas dessa etapa, passam a ser entendidos como um trabalho com todas as dimensões humanas: cognitiva, física, afetiva, emocional e social". Após esse marco na política pública nacional, fica bem claro que essa etapa educacional não é uma preparação para algo que vem depois. Por isso, Denise Lopes não concorda com a nomenclatura "pré-escola": "Eu discordo desse nome, pois a Educação Infantil não deve ser encarada como um período preparatório para o Ensino Fundamental; ela tem uma função em si mesma".

## Que função é essa?

No Dia do Meio Ambiente, uma professora propõe aos alunos que encham pequenos sacos plásticos com sementes de girassol. Após distribuir os saquinhos, a professora repara que algumas crianças estão os enchendo de ar e mostrando para as outras, dizendo que os sacos estavam gordinhos. Interessando-se pela situação, ela questiona os alunos quanto ao conteúdo do saco. Eles respondem, logo de cara, que os saquinhos não estão cheios de nada, pois não há nada visível. "Se não tem nada, porque o saquinho está cheio? Por que ele muda de forma quando nós abrimos a boca dele? Tem que ter algo aí, vocês não acham?" Com questões assim, a professora foi instigando a turma, até que eles começaram a elaborar suas próprias hipóteses. No começo, chegaram à conclusão de que os saquinhos estavam cheios de vento. Pensaram mais um pouco: o que estava no saquinho não se movimentava, então o que estava ali não era vento, era ar. Mas ainda não faziam ideia de que o que estava dentro dos saquinhos envolve todo o nosso ambiente. Passado algum tempo, criaram um jeito de saber se havia ar em um determinado lugar, com uma evidência empírica de confirmação, que era: inspirar fundo e expirar. Então começaram a correr por diferentes lugares, inspirando, expirando e dizendo: "Olha! Aqui tem ar!" Decidiram, então, fazer uma lista dos lugares onde encontravam ar. Como ainda não sabiam escrever, a professora os seguia fazendo o registro. A lista foi ficando longa! A turma descobriu que havia ar na biblioteca, no parquinho, ao lado do bebedouro, fora da escola, em casa, até que uma das alunas chamou a todos e, com a mãozinha na cintura, concluiu: "Ah, gente! Então eu já sei! Tem ar em todo lugar!".

Maria Inês Mafra Goulard, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da UFMG, relata com entusiasmo esse evento que observou em uma pesquisa, entre 2003 e 2004, com uma turma de crianças de 4 anos de idade,



Foto: Banco de imagens/freemimages.com





Foto: Washington Alves/Central de Mídia MEC

de uma escola municipal de Belo Horizonte. Maria Inês fala da importância dessas situações que propiciam à criança um encontro com o conhecimento, que parte do desenvolvimento das linguagens na Educação Infantil. "Não é um conhecimento já selecionado pelo professor para ser passado para a criança, mas que brota da curiosidade da criança, porque as crianças são seres ávidos pelo conhecimento; elas estão o tempo todo querendo aprender", afirma a pesquisadora. O professor de Educação Infantil deve, então, criar situações para que a criança pense, experimente, crie, decida, escolha. "As crianças têm voz, nós é que muitas vezes não ouvimos o que elas têm a dizer", afirma Patrícia Corsino, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Patrícia entende que o professor, durante essa etapa, deve deixar que as crianças explorem novas possibilidades nas atividades realizadas, mesmo que seja algo fora do planejado. "A gente precisa sair desse lugar do controle, daquele que sabe, que tem a proposta pré-determinada, para entrar na interação, que é o que realmente gera conhecimento."

### Das experiências às linguagens

A consultora Vitória Faria entende que a Educação Infantil tem o papel de proporcionar experiências que ela chama de intencionais. "Eu entendo que nada é natural [no desenvolvimento das linguagens pela criança]. Nem mesmo brincar, a criança brinca naturalmente. Todas as linguagens – corporal, plástica, musical, oral, gestual,

escrita, digital – a criança aprende conforme experiências que são possibilitadas a ela", afirma. Vitória fala também da diferença entre as experiências que são geradas pelos pais e as que devem ser geradas pelo professor, as chamadas intencionais. "O professor é aquele que pensa, que planeja, que reflete, que busca, que estuda para trabalhar com a criança. Então, quando ele dá comida para a criança na boca, ele tem uma intencionalidade; quando ele escolhe o alimento que vai dar, quando ele pergunta alguma coisa... Aquilo que ele faz sempre tem uma intenção", afirma.

Para Patrícia Corsino, na Educação Infantil, "a linguagem tem que ser central não como área de conhecimento, mas como aquilo que constitui a criança". Opinião semelhante à de Denise Lopes, que fala da importância do desenvolvimento das linguagens na Educação Infantil para a criação da identidade própria da criança e para suas interações sociais. "Pelas linguagens é que nos comunicamos, interagimos com os outros, e os outros interagem conosco. O papel da linguagem é constitutivo da criança como pessoa: constitutivo de sua identidade, de sua personalidade, de suas relações pessoais. Então, o lugar dela na Educação Infantil é central". As atividades desenvolvidas pelo professor durante essa fase não podem ser segmentadas: uma para trabalhar linguagem matemática, outra para linguagem artística e outra para desenvolver a linguagem escrita. Pelo contrário, é importante que todas as linguagens são trabalhadas como uma coisa só, conversando entre si e sendo apropriadas pelas crianças para gerar conhecimento.

## »» A escrita na Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem currículo como sendo "o 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". Esse conjunto de práticas deve ser capaz de provocar, nas crianças, o desejo de saber mais e deve dar a elas as condições materiais e intelectuais para realizar suas investigações em áreas de seu interesse.

Assim, as crianças são estimuladas a aprender sobre o sistema de escrita porque necessitam, por exemplo, registrar uma informação que julgaram muito importante para o que estão estudando, ou para ler algo que lhes ajudará a conhecer mais sobre determinado assunto. Nessa perspectiva, não faz sentido, por exemplo, treinar as crianças para decorar o nome das letras. "As letras não devem ser trabalhadas separadamente nessa fase, como um conjunto de símbolos, mas sim onde elas estão vivas. As letras separadas para uma criança não têm muito sentido. Elas têm vida nos textos, nas palavras", afirma Denise Lopes.

Evangely Maria Oliveira, coordenadora da UMEI Alaíde Lisboa, na UFMG, conta como a linguagem escrita é trabalhada ali, corroborando a ideia de partir de algo em que a letra tem vida: "O primeiro contato que o aluno da Educação Infantil tem com as letras é a partir de seu nome, que é o elemento principal que vai desencadear o reconhecimento das letras, porque, a partir daí, começam a surgir comparações entre os nomes deles com nomes dos colegas, das professoras, das histórias que são contadas para eles, e assim por diante".

Ainda que para muitos a alfabetização formal aconteça no Ensino Fundamental, de acordo com o professor Levindo Diniz, esse processo se inicia bem antes. "A gente vive na Educação Infantil hoje uma tensão permanente da necessidade do investimento de tempo nas atividades de leitura e de escrita", afirma. Atento a esse ponto, Levindo Diniz defende que as linguagens não podem ser trabalhadas apenas como um suporte para desenvolvimento da leitura e escrita. "Muitas vezes essas outras linguagens estão sendo colocadas a serviço exclusivo do processo de leitura e de escrita", conta.

### Explorando a narrativa

Uma maneira eficaz de desenvolver integradamente as inúmeras linguagens é estimular que elas contem histórias. Vitória Faria afirma que, quando é possibilitado desde cedo à criança o contato com histórias, filmes, conversas, tudo isso vai dando a ela a habilidade de criar enredos. "A narrativa é de uma riqueza ímpar, pois ela possibilita tanto os conhecimentos linguísticos como os conhecimentos de tempo e espaço". Ela ressalta como a narrativa conversa com todas as linguagens, o que é extremamente necessário na Educação Infantil. "A narrativa pode ser expressa tanto por meio da oralidade, como por meio da escrita ou do desenho",

afirma. "Você pode ilustrar uma história, pode colocar uma sequência de fatos escritos, pode relacionar músicas aos acontecimentos, ao tempo, a tudo. As linguagens são muito amplas e a narrativa perspassa todas elas de certa forma. Isso é fundamental para a estruturação do pensamento da criança", completa Vitória.

Na exposição das produções dos alunos realizada pela Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Alafide Lisboa, no final do ano letivo, a professora Denise Alves dos Santos contou sobre a atividade realizada em parceria com a professora Renata Costa com crianças de 3 anos de idade. O projeto, que surgiu devido à dificuldade dos mais novos

em compartilhar seus brinquedos, explorou a questão da narrativa a partir da oralidade e da interação com os objetos. Os alunos levavam um saco para casa no qual deveriam trazer alguns de seus brinquedos para dividir com os colegas na sala de aula. Quando as crianças chegavam com o saco de brinquedos, a turma era organizada em uma roda, onde a narrativa era desenvolvida. "Eles tinham que mostrar o que trouxeram, falar do brinquedo, contar quem deu para eles, explicar o nome do brinquedo, ensinar a brincar e, por fim, compartilhar com os colegas", relata Denise.

### Brincar e interagir

A pesquisadora no campo da Matemática da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e professora da Unidade de Atendimento à Criança da mesma universidade, Priscila Domingues Azevedo Ramalho, fala sobre a diferença entre a prática educativa no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, usando como exemplo o trabalho com o conhecimento matemático. "A proposta de resolução de problemas no Ensino Fundamental traz problemas mais estruturados, com enunciado. A criança tem que resolver com algoritmo, que seria aquela continha para dar um resultado", explica. "Já na Educação Infantil, trabalhamos a partir de jogos, brincadeiras, histórias infantis e resoluções de problemas não convencionais, que vão utilizar o raciocínio lógico matemático", completa. No desenvolvimento da linguagem matemática na Educação Infantil, nem sempre a resposta esperada na resolução do problema é um número. "O que vai valer é a forma como a criança pensou, as estratégias que utilizou e as hipóteses que levantou", afirma Priscila. As Diretrizes Curriculares Nacionais preconizam como eixos principais do trabalho realizado na Educação Infantil as interações e as brincadeiras. Esses eixos seriam, portanto, o principal diferenciador da prática educativa que acontece nesta etapa educacional e na seguinte. Na Educação Infantil, a criança vai aprender conceitos matemáticos sem saber que aquilo é matemática. E isso acontece não só com essa linguagem, mas com todas as demais que são trabalhadas nesse momento.

Pensando nessa prática educativa presente na Educação Infantil, que é planejada de modo a respeitar a infância, Priscila Domingues entende que a essência dessa forma de trabalho deveria ser estendida aos primeiros anos do Ensino Fundamental: "Uma criança é criança até os 12 anos. Será que os anos iniciais do Ensino Fundamental não deveriam repensar a forma como é trabalhada a Matemática com essas crianças? Será que é passando um monte de exercícios, sentando na cadeira durante horas que se vai aprender a Matemática? Será que os anos iniciais não deveriam resgatar um pouco o que a Educação Infantil tenta priorizar, que são os jogos e as brincadeiras?", problematiza a educadora.

## OS PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

### 1988 - Constituição de 1988: Artigo 208, IV

Garante Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças de 0 a 5 anos de idade.

### 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Artigo 4º  
Expressa que é dever do poder público assegurar o direito das crianças e adolescentes à educação.

Artigo 54, IV.  
Expressa que é dever do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade

### 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Criada em 1996, reformulada em 2013

Lei nº 9.394: Artigo 4º, I.  
Garante educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, organizada com a seguinte divisão:  
a) Pré-escola;  
b) Ensino fundamental;  
c) Ensino médio.  
Além disso, garante também educação infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade.

### 2007 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)

Incluiu creches e pré-escolas no financiamento público para a educação.

### 2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

De caráter mandatório, amplo, não traz uma lista de conteúdos a serem tratados, mas princípios que devem ser respeitados. O documento é inteiramente voltado para nortear o trabalho que deve ser feito na educação infantil no Brasil.

### 2014 - Plano Nacional de Educação (PNE)

1ª Meta: Até 2016, todas as crianças de 4 a 5 anos de idade devem estar matriculadas na pré-escola. Além disso, a oferta de Educação Infantil em creches deve ser ampliada de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE (2024).

(Com colaboração de Vanessa Ferraz Almeida Neves, professora da FaE-UFMG)



Fotos cedidas por Priscila Domingues

## »» Novas tecnologias, novas possibilidades

Na periferia da cidade de São Carlos, em São Paulo, grande parte das crianças não tem computador nem acesso à internet em casa. Uma pesquisa realizada para o projeto de pós-doutorado da pesquisadora da UFSCar Priscila Domingues consistiu na implantação de um "Cantinho Tecnológico" em uma sala de aula do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) que atende a essas crianças. O uso desse "cantinho" é baseado nos "cantos de trabalho", presentes na teoria de Freinet. "Nós fomos contra instituir salas de computação, senão ia voltar àquela coisa de escolarização: agora é aula de Informática. A gente não quer isso. Nós queremos colocar a tecnologia permeando todas as atividades que o professor pode desenvolver na sua rotina", conta Priscila. No cantinho criado havia notebook, tablet, data show, impressora e câmera fotográfica, e a dinâmica da utilização desses elementos acontecia sempre ligada a algum projeto. "Se a professora estava contando a história do Saci Pererê, por exemplo, eles pesquisavam 'Saci' no Google, viam que informações estavam disponíveis ali sobre o Saci, buscavam imagens e, se gostavam de alguma, podiam usar a impressora e imprimir", relata Priscila.

A pesquisadora conta que, com o passar do tempo, o Google virou um aliado para todas as horas. Se a professora problematizava algo que causava dúvida, as crianças logo pediam para consultar o site de busca. "Elas respondiam com o que achavam que era a resposta, mas também falavam: vamos pesquisar no Google, vamos ver na internet!", relata.

Em uma das turmas onde a pesquisa foi realizada, a professora estava desenvolvendo um projeto chamado "Crianças do Mundo Inteiro". Naquele momento a pesquisa era sobre as crianças da França: o que fazem, que idioma falam, do que gostam de brincar, o que gostam de comer. Decidiram, então, pesquisar um pouco sobre o tema no Google, e descobriram o *petit gateau*. "A tecnologia potencializou o aspecto da investigação na Educação Infantil, de dar asas para a curiosidade que a criança tem", afirma a pesquisadora. As crianças acharam incrível que uma comida de que eles gostam e que comem aqui é originalmente francesa. Pesquisaram no Youtube, encontraram a receita, e a atividade terminou com culinária e *petit gateau* em sala de aula.

### Desde os bebês

No Brasil, a matrícula na Educação Infantil é obrigatória a partir dos 4 anos. Porém, o atendimento educacional da criança deve ser assegurado pelo poder público desde seu nascimento. As creches são atendimentos educacionais que devem assegurar à criança seu pleno desenvolvimento e, por isso, as atividades a serem realizadas com crianças de 0 a 3 anos, ainda que não sejam as mesmas que as realizadas com as crianças maiores, devem ser encaradas como de igual relevância. "O período de 0 a 3 anos é o mais importante do desenvolvimento da linguagem", comenta Alma Carrasco, pesquisadora da Benemérita Universidade Autónoma de Puebla, no México.

A criança, nesses três primeiros anos, além de começar a descobrir o próprio corpo e a desenvolver sua coordenação motora, inicia também o processo de tentar se comunicar. "A criança nesse período está aprendendo a ver o mundo, a representar o mundo e a representar e entender sua própria vida", afirma Alma. A pesquisadora, que trabalha em um espaço que, há 16 anos, tem uma biblioteca para bebês, fala um pouco da relação dessas crianças com os livros. Ela ressalta a importância de se trabalhar com obras que possuam linguagens diferentes da coloquial: "O que um bom

livro oferece às crianças são formas de linguagem ausentes em seus cotidianos". Lidar com esses diferentes modos de se comunicar amplia o conhecimento linguístico da criança. "A ausência de linguagens inteligentes, emotivas, criativas de comunicação em situações cotidianas das crianças de 0 a 3 anos pode fazer com que elas cresçam com uma linguagem muito utilitária".

Além de promover o desenvolvimento linguístico, muitas vezes, na Educação Infantil, o livro vai ganhar significações mais amplas. "Os bons livros para as crianças possuem um recurso fundamental para a vida social: encontrar maneiras de se expressar", afirma Alma. Para Alma, é fundamental o contato com linguagens complexas e variadas desde o primeiro ano de vida, sendo os livros infantis um dos mais importantes instrumentos para isso. "Não se trata de só ler, trata-se de aproveitar esse recurso cultural e direcionar as crianças, porque elas, de maneira natural, se interessam intensamente quando existem essas práticas regulares", completa. E, ao entrar para a escola, Alma acredita que a criança que teve essas vivências provavelmente terá mais recursos para se integrar, "porque já é tratada de maneira inteligente desde que nasceu".

## GLOSSÁRIO Ceale\*

Termos de  
**Alfabetização,  
Leitura e Escrita  
para educadores**

### Consulte o glossário!

- » **Apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil** (por Mônica Baptista Correia)
- » **Bebetecas – bibliotecas para a primeira infância** (por Mônica Baptista Correia)
- » **Mediação literária na Educação Infantil** (por Beatriz Cardoso)
- » **Modos de ler na infância** (por Heliana Maria Brina Brandão)

Esses e outros verbetes sobre alfabetização, leitura e escrita estão descritos no Glossário Ceale:

[www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale](http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale)



# A criança e as letras

Há três décadas, as crianças chegavam à alfabetização conhecendo muito menos as letras e o universo da escrita que nos dias atuais. A escola, por sua vez, não levava em conta esse conhecimento prévio. "Se as letras não eram ensinadas, se supunha que as crianças não sabiam." Essa é uma das reflexões feitas pela educadora argentina Ana Teberosky ao revisar *Psicogênese da Língua Escrita*, obra que publicou em parceria com Emilia Ferreiro, em 1979.

Enquanto desenvolve projetos com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental na cidade de Barcelona, Ana Teberosky busca acompanhar como as transformações culturais, tecnológicas e educacionais atualizam o processo cognitivo de aprendizagem das crianças. "Muitas vezes assisto aos programas que elas assistem", revela, ao defender que os professores precisam "se apropriar da contemporaneidade da criança". Após realizar a palestra "Leitura e Escrita na Educação Infantil: a experiência de Barcelona", na UFMG<sup>1</sup>, em setembro, a pesquisadora concedeu esta entrevista ao *Letra A*.

POR ISABEL FRADE E VICENTE CARDOSO JÚNIOR



Foto: Vicente Cardoso Junior/Acervo Ceale

***Psicogênese da Língua Escrita* ainda é uma obra de referência no Brasil para os estudos sobre alfabetização. Gostaríamos de saber que leitura você faz dessa obra atualmente, e que desdobramentos enxerga em relação a ela.**

*Psicogênese da Língua Escrita* foi escrito no final de 1979. Daquela época para cá, a criança mudou muito, a cultura mudou muito. Não havia espaço digital, nem internet, nem celular, e tudo isso tem muita influência na representação e na convivência que a criança tem com o mundo da escrita. Além disso, a Educação Infantil não era obrigatória; agora já está mais institucionalizada. São muitos fatores de ordem social e cultural que mudaram.

Nesse sentido, quando começamos, sob a direção de Emilia [Ferreiro], a entrevistar crianças sobre seu conhecimento da letra, a criança de 5 ou 6 anos não sabia das letras, não tinha consciência da importância da alfabetização. Do ponto de vista do processo psicológico, a escola nunca pensava que esse era um âmbito de desenvolvimento, de aquisição, mas, sim, que era do âmbito do ensino e ponto. Assim, claro, perguntar à criança sobre seu conhecimento da escrita era algo muito excepcional. Perguntar sobre o conhecimento das letras também, porque, se elas não eram ensinadas, se supunha que as crianças não sabiam. Elas até sabiam alguma coisa, mas não sabiam muito. Hoje em dia, uma criança de 5 anos sabe tudo sobre isso, o nível de conhecimento e de informação aumentou muito.

<sup>1</sup>Promovida pelo projeto Leitura e escrita na Educação Infantil, coordenado pela UFMG, UFRJ, Unirio e Coedi/MEC

Portanto, a criança é diferente. O contexto cultural é diferente. As condições técnicas, tecnológicas, são diferentes. As condições educativas também são diferentes. Quer dizer, então, que aquela obra não tem atualidade? Acho que tem atualidade, sim; mas muito da descrição teria que ser adaptada a essas novas circunstâncias. Por exemplo, o nível pré-silábico pode ser encontrado agora numa criança mais nova do que encontramos naquela época. A passagem do pré-silábico ao silábico, ou do silábico ao alfabético, é rapidíssima, hoje em dia você quase não chega a ver, é impressionante a rapidez do processo.

Então, do ponto de vista da descrição do processo, dos níveis de aquisição da escrita espontânea da criança, acho que é algo exatamente igual ao que fizemos – mas com adaptação, porque o nível de informação da criança mudou. Além disso, o conhecimento sobre que representação é essa, que aspecto da língua vai ser escrito, também é igual. Hoje em dia, você pergunta para a criança, inclusive para o adulto não muito alfabetizado, e eles pensam que o nome das pessoas e das coisas são a prioridade para se escrever. Há dificuldade de conceber na escrita o verbo, o adjetivo, a preposição; isso continua igual. Qual é então a diferença? Hoje em dia sabemos mais do ponto de vista linguístico e de aquisição da língua, sabemos que o predomínio nominal é muito forte na aquisição oral e também na aquisição escrita. O que ainda precisa ser feito é essa relação entre aquisição oral e aquisição escrita.

### Essa perspectiva da construção da linguagem oral, na época da pesquisa, não foi muito evidenciada, correto?

Naquela época, o predomínio, do ponto de vista linguístico, era basicamente o estruturalismo. Depois houve muita influência de Chomsky, com a orientação inatista na linguística, que não coincidia exatamente com nosso ponto de vista, porque nós vínhamos de uma formação piagetiana, mais construtivista. Então a linguística, de maneira geral, não acompanhava nosso processo de descrição. Foi por volta de 1990, mais ou menos, que teve início a linguística cognitiva e começou-se a dar prioridade à comunicação, por um lado, e à semântica, por outro lado. Então se abandonou essa descrição tão formal da língua, que é própria de Chomsky, da gramática universal, e se foi muito para a descrição da aquisição da criança e para a descrição de uso da língua. O que nós conhecemos agora é muito posterior àquele momento, e por isso é interessante pensar numa relação. Porque, se na escrita temos esse predomínio nominal, no oral é igual. Essa dificuldade com verbo, adjetivo, preposição, advérbio também ocorre no oral. Há autores que explicam que esse predomínio nominal sobre o verbo existe porque a relação de significação entre o nome e o referente é mais ou menos direta. São os nomes das coisas, de algo que está presente. Ao contrário, o verbo, o adjetivo e a preposição indicam uma relação. Quando você diz "come", trata-se de alguém que come algo. Quando diz "que bonito", é um atributo relacionado a algo. Quando diz "sobre", "debaixo", também é relacional. Então, quando aparece o verbo, trata-se de uma cena que a criança tem que entender na aquisição do oral, qual aspecto dessa cena está sendo apresentado pelo verbo.

*“Na aquisição do oral, a criança está em um contexto, olha o interlocutor e é olhada por ele, o que também está acompanhado da posição do corpo, dos gestos, do objeto visualmente presente. Na escrita não está presente essa multidimensionalidade.”*

*“Com a riqueza do ambiente contextualizado que entra na sala de aula, deixamos que o processo venha da própria criança.”*

### Quando você fala da mudança do tempo de aquisição da linguagem, pelo maior acesso ou rapidez, como pensa isso em relação a outros sistemas semióticos?

A aquisição do oral é multidimensional, se dá na multimodalidade. Na aquisição do oral, a criança está em um contexto, olha o interlocutor e é olhada por ele, o que também está acompanhado da posição do corpo, dos gestos, do objeto visualmente presente. Se eu falo do lápis, é porque o lápis está presente aqui. Na aquisição do oral, essa multidimensionalidade colabora para a compreensão. Na escrita não está presente essa multidimensionalidade. Por isso insisto muito que a leitura em voz alta do professor tem que ser dramatizada, tem que ser acompanhada de gestos, de olhares, de ênfases, de prosódia, porque a criança entende essa multidimensionalidade, que é o contexto de aprendizagem que ela conhece. Por outro lado, a escrita é

linear, perde essa diversidade, por isso é muito importante recuperá-la na leitura em voz alta.

Na escrita, temos o elemento gráfico – e, dirigida à criança, temos também a ilustração. A criança compreende o desenho como uma ilustração figurativa, e sabe que a escrita é algo diferente. Parte do processo para ela é relacionar a ilustração com o texto, compreender qual é a relação existente entre os dois. O texto pode repetir a imagem, pode complementar a imagem, pode fazer referências recíprocas entre imagem e texto: há uma diversidade muito grande de relações. A criança sabe que é diferente e tem que aprender o tipo de relação que existe ali. Isso é a ilustração e o texto vistos por um lado, mas também é muito interessante a ideia de que o próprio texto é ilustrado. Hoje em dia, a tipografia – que é muito ligada às histórias em quadrinhos (HQs), à televisão, ao cinema – também representa no texto. Afinal, quais são os recursos de texto? O espaço gráfico (se está escrito em cima ou embaixo), o tipo de letra, a repetição... Você tem texto com uma repetição que pode ser desenhada. Na HQ, quando se desenha o grito, é possível fazer algo grande, ou algo pequeno, ou realizar um *zoom*, e dividir essa imagem em certo encadeamento... É super complexo e interessante de se estudar, porque a criança começa rapidamente a captar e a entender. Portanto, a questão semiótica está dentro do texto.

Sendo assim, estes são sistemas que existem um pouco integrados e um pouco em paralelo. A questão é saber quais são as relações entre os sistemas. Por isso eu insisto na literatura infantil, porque ela se utiliza desse conhecimento e o traz para a criança.

### Alguns de seus estudos falam sobre como as crianças se apropriam desses recursos. Pode falar um pouco sobre isso?

Um exemplo: em catalão existe muita palavra monossilábica. E temos lá um poeta que faz uma lista de monossílabos e desenha como uma taturana, realizando um grafismo com as palavras. Esse é o tipo de coisa que a criança capta e reproduz rapidamente. Mas, para isso, precisa ter muita familiaridade com esse tipo de texto. Muitas vezes, pode ser que a criança tenha mais consciência desses recursos do que o próprio professor, que precisa aprender esse tipo de coisa. O professor precisa se apropriar da contemporaneidade da criança. Eu estou sempre aprendendo a criança. Muitas vezes assisto aos programas que elas assistem para saber como aprendem atualmente.

**Cada vez mais você tem se dedicado a descrever ações e procedimentos em sala de aula em torno dessa aquisição da escrita, e investido em “modelos de cognição”. Você pode falar um pouco sobre isso dentro de sua trajetória?**

Quando comecei a ir para a escola, percebi que o professor precisa de muita formação. O que fizemos primeiro foi levar a realidade para a sala de aula. Por exemplo, você pode levar a criança ao supermercado, como quando ela vai com seu pai ou com sua mãe - fazemos muito isso com crianças de 4 anos. Podemos fazer disso uma situação de escolarização, utilizando os rótulos e as embalagens dos produtos. É interessante porque tudo que você compra hoje em dia está etiquetado. E tudo sempre tem um tipo; todos os produtos são super especializados. Se você compra leite, escolhe entre leite com lactose, leite sem lactose, leite integral, leite desnatado, leite de soja... Se você pega pasta de dente, é pasta de dente anticáries, pasta de dente com isso, com aquilo... Ou seja, a especificidade é impressionante. E a criança entende tudo isso. Ao fazer a lista de compra, temos a palavra composta, o que já gera uma situação complexa. Se você não pega essa riqueza do ambiente, está perdendo uma oportunidade muito importante. Porque é a riqueza do ambiente contextualizado que entra na sala de aula, e assim deixamos que o processo venha da própria criança. Porque você sempre está colocando a criança em situação de escolher a etiqueta correta, copiar a etiqueta correta, buscar no texto a palavra que tem que escrever. O trabalho de extração, de compreensão e de localização é da própria criança.

Our objective is to help the teacher create a situation, a material together with a question, in an interaction that makes the child think and learn. This is the great secret. Another example: the teacher had to work on the description as a type of text with students of 11 years. First, they have to have an *input*, because if they don't have models of description, they can't invent a description, they don't know what type of words they use, what type of structure they use. It is also necessary to guarantee access to diverse models, because the description depends on what we want to describe: describe an itinerary is not the same as describe a person, or describe a situation. After this, we decided to start with description of itinerary, and we asked the child to describe a daily itinerary. In this moment, they look at the itinerary in a different way, because it is to describe. This question of "for what" things are made is extremely important.

Let's see another example: in the fifth and sixth year (with students between 10 and 11 years), the curriculum asks for the learning of verbs. Traditionally, one teaches verbs from the point of view of the paradigm: first the persons, then the verbal tenses, like this in front of us – we suppose that this is the tradition. Then I found a very interesting reference that says: the best type of text to teach the verb is the kitchen recipe. And it's true! Because you have the ingredients and then the procedures: take this, mix that... Or, in other words, it's a list of verbs! Then comes the second question: work on the semantics of the verb. What do you want to say each one? Then we did a very nice activity: we gave the child a camera and we said: "you have to photograph a verb". Clear, to photograph a verb, what is necessary? First, a person, because without a subject there is no verb. Then, this person (or an animal, or something, or something animated) that is doing something. So they made a glossary of verbs starting from the photographs. Photographing the verb, they problematized and became aware of what is this category. It was super interesting, because they defined the verb, represented it, described its characteristics, understood what was transitive, what was intransitive...

*“Nosso objetivo é ajudar o professor a criar uma situação, um material junto a uma pergunta, em uma interação que faça a criança pensar e aprender.”*

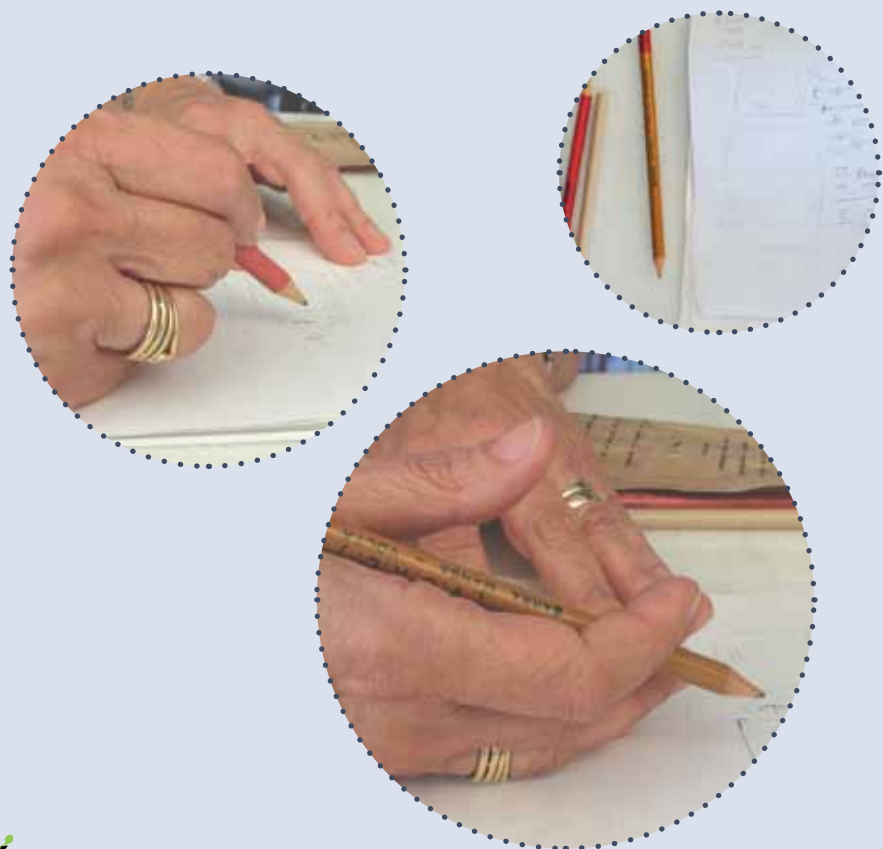
*“A base evolutiva, se é implícita ou se é explícita, está no currículo. Eu penso que ela tem que ser mais explícita e mais atualizada, em função das evidências empíricas da pesquisa atual.”*

**Considerando toda essa descrição do processo evolutivo da criança, até que ponto a organização do ensino dialoga com esse processo?**

The learning process is a psychological process and has an evolutionary restriction. Restriction in the sense of which elements are important to learn at each stage of life. The evolutionary base, whether it is implicit or explicit, is in the curriculum. I think that it has to be more explicit and more updated, in function of the empirical evidence of current research. For example, from 0 to 3 years, it is very important the joint attention and the beginning of the intentionality. To understand the language, and for the process of acquisition of knowledge, it is important the beginning of the development of emotions, as well as the symbolic game for the development of the symbolic representation – the drawing. Everything is evolutionary. From 3 to 5 years, it is important the mental understanding of the other, the beliefs, the thoughts, the emotions... Everything is very important for the language, for the cognition, for everything. The evolutionary base is super important, even more when they are small. After, older, the evolutionary weight is more relative. But, from 0 to 10, 11 years, it is very strong. For this I think that the knowledge of psychology is important. The cognitive psychology of the learning process. But in the formation of the teacher there are no materials of this type. As there are no materials about language. The teachers do not know how to teach a language, they do not have information, so it is necessary to help them.

**O termo profissionalização apareceu hoje em sua palestra. Por quê?**

Exactly. We are even doing a work to professionalize the parents. Just as they receive information about vaccines, about nutrition, they need to receive information about the importance of the language. We are doing a project to explain to the parents which are the most important moments, what they can do to help the child. For example, if a mother only talks to the child in an imperative way – "Larga isso! Pega isso! Traz isso!" -, the child does not learn language. Because what the mother expects from the child is only the action: that she releases that, that she takes that, that she brings that; but she does not expect language. It is a type of communication that does not help the production and the comprehension. If you ask the child only "yes or no?", the child says "sim", "não", ponto. You have to make open questions, ask "for what", "how", "where", "for what", repeat, expand. On the contrary, it does not help the child.



# Ler antes de 'saber ler'

Mesmo sem serem alfabetizadas, as crianças pequenas podem vivenciar a literatura por meio da oralidade, do manuseio de livros e da leitura mediada

POR JOÃO VÍTOR MARQUES

Já no berço, a literatura suscita o riso, o choro, o espanto, o medo, e faz conhecer universos que jamais seriam visitados se não fossem suas histórias. O contato com narrativas literárias não se restringe ao texto escrito, e geralmente tem início com os contos e as cantigas escutados pelos bebês desde o nascimento. À medida que cresce, a criança conhece o livro e vê as possibilidades de leitura aumentarem, por meio da mediação do professor e da família.

Ter contato com livros desde muito cedo é o ponto de partida para a inserção numa cultura centrada na escrita. Para a pesquisadora francesa Dominique Rateau, autora de livros sobre leitura para bebês, o fundamental não é que a criança compreenda uma mensagem específica, mas que perceba a existência de significados no texto mediado por um leitor proficiente. "Quando a criança vê que o pai reage diante de uma imagem presente em um livro, ela se dá conta de que aquilo tem um significado e que se pode ler desde o nascimento, ainda que em um nível inicial de interpretação", explica. A familiaridade com o livro permite que a criança assimile, pouco a pouco, a ideia de que a sequência das páginas conformam uma narrativa. Além disso, também começa a conhecer os elementos básicos do suporte, como a presença do título, a divisão em capítulos e o nome do autor, produzindo gestos de leitura que podem ser materializados, por exemplo, no passar das páginas impressas ou no toque sutil na página digital.

É comum que os livros indicados para a fase da Educação Infantil reproduzam parlendas, adivinhas, trava-línguas e

outras manifestações da tradição oral que, devido às rimas e repetições, são encaradas como brincadeira pela criança. No entanto, esse caráter lúdico não garante, por si só, uma leitura ampla e proveitosa. Segundo a pesquisadora do Ceale e professora da Faculdade de Educação da UFMG Zélia Versiani, o fundamental é que o mediador não restrinja o número de interpretações possíveis da história. "Dependendo da pergunta que se fizer à criança durante a leitura de um livro, o processo de compreensão pode ser orientado a apenas certo tipo de interpretação. O ideal é uma leitura mais aberta, plural, que permita até opiniões diferentes a respeito de uma mesma narrativa", explica.

Pedir às próprias crianças que contem histórias a partir dos livros que são lidos para elas é outra forma de aumentar sua intimidade com a literatura. Com seus alunos de 4 anos, Alessandra Fernandes, professora de Educação Infantil da Escola Municipal Henfil, em Belo Horizonte (MG), seleciona uma criança por semana para recontar a narrativa de um livro. Com a mediação da família, ela conhece a história e os elementos da obra, para depois compartilhá-los com os colegas. "É interessante porque um mesmo livro dá origem a aulas completamente diferentes a cada vez que é contado, em razão da subjetividade da criança. A obra *Tuco, Guto e Vovó*, por exemplo, já suscitou relatos até sobre a morte, por causa da perda da avó pela aluna que o contou, ainda que esse tema não estivesse presente no enredo", conta a professora.

## »» A cada idade, uma leitura

A mediação não se restringe ao momento em que a história é lida para as crianças, mas perpassa também a escolha de títulos, o objetivo da leitura e seus respectivos desdobramentos. Essa seleção de histórias muitas vezes se dá com base no gosto pessoal ou na intuição do adulto. No entanto, os critérios podem ser mais objetivos e contemplar maior diversidade de temas.

Idade e capacidades físicas e motoras podem direcionar a escolha, conforme explica a pesquisadora da Universidade Autônoma de Barcelona (Espanha), Cristina Correro. "Quando o bebê é muito novo e ainda não consegue sair da cama e se mover, é recomendável que tenha contato primeiro com a voz de sua mãe, com a literatura oral tão importante dos cantos e brincadeiras", aponta.

Entre 6 e 12 meses, a criança aprende a sentar e adquire maior liberdade nas mãos. Para esse momento, Cristina indica livros com imagens e sons que possam ser manuseados pelos bebês. Quando a criança começa a aprender a falar, já se tornam mais interessantes obras que tragam o texto escrito: "Assim, ela pode, com o dedo, ir marcando os objetos e o mediador ir dizendo a palavra. Livros de primeiros conceitos e livros de imagens enriquecidos com textos são adequados para este momento", explica.

Na mesma época em que aprende a andar, a criança desenvolve maior familiaridade com a linguagem escrita. "A capacidade de concentração se amplia. Desse modo, a partir dos 24 meses de vida, já podemos selecionar histórias maiores, imagens mais complexas e ir ampliando esse itinerário", completa Cristina.



Foto: João Bittar/Central de Mídia MEC

## Olhar e escutar histórias

As narrativas literárias geralmente são contadas aos mais novos por meio da oralidade. Hoje, por mais que a leitura de livros tenha ganhado espaço na Educação Infantil, a transmissão oral ainda se faz muito presente nas atividades de contação de histórias. Nessa prática, o contador se vale mais da expressão corporal e tem maior autonomia em relação ao texto. "Quando contamos, estamos com o olho livre, pois ele não precisa estar no livro. Isso serve como um termômetro, pois você consegue sentir as emoções que vêm de lá para cá, e crescer a história, acelerá-la, fazer as pausas na hora certa para buscar o riso. A história vai longe", explica a contadora de histórias e pesquisadora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) Luciene Souza.

# Cuidar e educar

Instituição de Belo Horizonte reflete mudanças relacionadas ao atendimento à primeira infância

Por DANIEL HENRIQUE

Lucy era moradora do bairro Grajaú, em Belo Horizonte (MG), e uma das grandes entusiastas da construção de uma creche na comunidade, pensando na necessidade das mães de terem onde deixar os filhos enquanto iam trabalhar. Idealizada em 1972, a Creche Tia Lucy foi inaugurada em 1982. A homenagem no nome se explica porque Lucy encarnava o espírito solidário que levou à construção do espaço. "Lucy era enfermeira e ajudava em projetos da igreja. Todos gostavam muito dela, era uma pessoa muito prestativa, então a comunidade quis fazer essa homenagem." conta Sônia da Silva Machado, diretora da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Grajaú – nome atual da instituição.

A obra foi feita em um terreno da Prefeitura, como resultado da iniciativa dos moradores e colaboradores,



Fotos: Izabella Lourença/Acervo Ceale

que se responsabilizavam pela administração da Creche Tia Lucy. Por seu caráter filantrópico, a manutenção era desafio constante. "Como toda creche passava por muita dificuldade, naquela época havia os padrinhos, que ajudavam financeiramente", relata Sônia. Segundo a Prefeitura, ao final de 2007, o prédio da creche apresentou uma série de problemas estruturais e foi interditado pela Vigilância Sanitária. Foi no ano seguinte que a instituição foi municipalizada, tornando-se a UMEI Grajaú.

## Mudança de perfil

Diretora da UMEI desde o início de 2008, Sônia explica que, na época de sua fundação, o intuito era basicamente o de cuidar: as crianças até desenvolviam atividades como desenhar, colorir e algumas brincadeiras, mas com o simples propósito de passar o tempo. Agora, como UMEI, o objetivo de cuidar se alia ao de educar, com projetos e atividades planejados e baseados em materiais disponibilizados pela Secretaria de Educação. O quadro profissional também mudou, já que no início as cuidadoras baseavam seu trabalho muito na experiência e na intuição. "As cuidadoras brincavam, davam banho e se esforçavam para fazer o melhor enquanto estavam com as crianças. A diferença é que, hoje, existe planejamento, qualificação e uma estruturação melhor", afirma a diretora.

A professora Luzia Alves de Amorim explica que muitas pessoas ainda não compreendem a diferença de proposta, acreditando que a instituição ainda cumpra o mesmo papel de quando tinha caráter assistencial. "A maioria pensa que os alunos da UMEI ficam aqui somente para passar o tempo e serem cuidados, mas aos poucos eles vão compreendendo que existe todo um processo de aprendizagem", comenta Luzia. A professora ressalta que, como UMEI, o acompanhamento do desenvolvimento das crianças é muito maior. "Nós fazemos um portfólio para cada um, que é levado para casa e mostrado aos



pais, além da mostra cultural que acontece no fim do ano, também com o objetivo de envolver a família", relata.

Atualmente, a UMEI atende a 96 crianças, com capacidade máxima para 100. Pelo perfil da comunidade, é uma das poucas da rede municipal que atende a todas as faixas etárias em período integral. Na distribuição das vagas, conforme determinação da Prefeitura, 70% são destinadas às crianças com alto grau de vulnerabilidade e 10% a crianças que moram no entorno da instituição. Para preencher os 20% restantes, é realizado um sorteio.

## Dois significados

'Creche' é o termo legal para o atendimento educacional de 0 a 3 anos e integra a Educação Infantil, juntamente com a pré-escola (4 e 5 anos), constituindo a primeira etapa da Educação Básica.

No entanto, em Minas Gerais, como em algumas outras regiões do Brasil, a palavra 'creche' também se refere aos asilos diurnos para crianças cujos responsáveis estão no trabalho, o que eventualmente gera incompreensões em relação a esse serviço.

## CEALE NA INTERNET

Além do Jornal *Letra A*, você também pode acompanhar o Ceale em nosso site e no Facebook. Em nossas páginas, você confere a divulgação e a cobertura de eventos, notícias sobre educação e entrevistas e reportagens especiais.

ACESSE:

**SITE**  
[www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br)

**FACEBOOK**  
[www.facebook.com/cealeufmg](http://www.facebook.com/cealeufmg)