

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL NA CIDADE DE SÃO PAULO

Susanne Elfriede Memmel¹

RESUMO²: Em pesquisa exploratória em documentos oficiais nacionais e, principalmente, do município de São Paulo, que orientam a Educação Infantil, procuramos detectar concepções de infância ao longo dos oitenta anos desse segmento da Educação Básica na capital paulista. Objetivamos observar as repercussões na área de linguagem durante o percurso histórico, assim como possíveis implicações para a pesquisa em linguística na Educação Infantil no momento atual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Interação. Ensino de língua materna.

ABSTRACT: Investigating federal and, more importantly, local official documents which provide guidance for early childhood and pre-school education, we pursue to discern the different concepts of childhood during the eighty years of this segment of the so-called basic education in São Paulo city. We aim to show the impact on the area of language during the eighty years trajectory, as well as possible implications for research in linguistics in early childhood and pre-school education.

KEYWORDS: Early childhood education. Interaction. First language teaching.

Introdução

Em 2015, comemoraram-se os oitenta anos da Educação Infantil Paulistana, fato que nos motivou a empreender pesquisa exploratória em documentos oficiais nacionais e, principalmente, do município de São Paulo, que orientam esse segmento, o qual hoje integra a Educação Básica: procuramos detectar concepções de infância e educação ao longo do percurso histórico, observando as repercussões na área de *linguagem*. Ainda buscamos refletir sobre

¹Mestranda na Faculdade de Educação, área Linguagem e Educação, pela Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil. E-mail: memmelse@gmail.com.

² A versão final deste texto é de total responsabilidade da autora.

implicações para o trabalho didático com o texto verbal e possíveis contribuições da área da linguística.

Concepções de criança e infância

Entendemos com Carvalho (2006), que as concepções de infância e de criança são construtos sociais e históricos, influenciados pelas forças atuantes em uma sociedade, de origem econômica, política e cultural, entre outras, sendo possível conviverem várias concepções divergentes em uma mesma época, assim como existem mudanças nas concepções ao longo do tempo. Ainda é importante ressaltar que esta abordagem se diferencia de um enfoque individualizado ou universal. Procuraremos, portanto, entender os conceitos encontrados no contexto de sua época. Postulamos com Kuhlmann Jr. (1998), de que as instituições destinadas à infância, mesmo tendo diferentes origens, têm objetivos educacionais.³

Perante a consulta a autores e documentos, identificamos três períodos com características próprias no percurso dos oitenta anos de Educação Infantil Paulista: o primeiro, dos parques infantis, é seguido pelo intermediário, da educação infantil durante a ditadura militar, que, após a transição para redemocratização, culmina no período atual.

Os parques infantis foram idealizados em 1935 pelo então Secretário da Cultura Mário de Andrade para crianças de três a doze anos, filhos de operários. Segundo Faria, visavam-se três objetivos principais: “educar, assistir e recrear” (FARIA, 1999, p. 62). Para tanto, partiu-se de “uma concepção de criança competente e capaz, sujeito de direitos, criadora e consumidora da cultura” (idem). As crianças, ainda conforme Faria (1999, p. 61-62) “tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, e movimentarem-se em grandes espaços (...). Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional...”. O folclore tinha grande destaque como eixo integrador das crianças muitas vezes provenientes de diferentes etnias, filhos e filhas de imigrantes atraídos para o Brasil pela crescente industrialização. Houve ênfase no jogo e no artístico, e o aspecto lúdico em si “foi entendido como elemento integrante da cultura dos povos” (FARIA, 1999, p. 63). De acordo

³ Cf. Kuhlmann Jr. (1998), p. 197-210. Fazemos essa ressalva, principalmente, porque até 2002/2003 as creches na cidade de São Paulo não eram responsabilidade da Secretaria de Educação, mas da Assistência Social.

com Faria (1999, p. 67): “Em relação às crianças em idade pré-escolar, não foi encontrada nenhuma referência voltada a sua preparação para a escola, pré-alfabetização, currículo com disciplinas etc.”.

Paulatinamente surgiram mudanças nas concepções que orientaram a educação infantil, de maneira que em 1975, a Secretaria Municipal de Educação (SME) publicou o seguinte posicionamento, oriundo de um encontro havido entre atuantes na educação infantil municipal:

[...] verificou-se mais do que nunca a imperiosa necessidade de que esse trabalho [dos Parques Infantis] fosse valorizado, não só pelos pais dos educandos, como também pelos administradores e técnicos em educação, [...]. Procurou-se, então, por todos os meios, fazer com que a Superior Administração sentisse a importância de classes pré-primárias nos Parques Infantis, a fim de:

- a) Ser valorizado o trabalho com a criança pré-escolar.
- b) Ser elaborado currículo que atendesse:
 - à estrutura organizacional: vertical e horizontal
 - ao conteúdo programático
 - às estratégias
 - à avaliação

[...].

(SÃO PAULO apud SOUZA, 2012, p. 65-66).

Detectamos nesse posicionamento, que valorização era igualada à escolarização da criança, tanto que a criança que frequentava uma escola de educação infantil neste momento histórico era considerada *pré*, em um vir-a-ser, e não vista em sua fase atual de vida. Ao mesmo tempo, de um modo geral, as crianças frequentadoras da educação infantil municipal que, muitas vezes, provinham das classes populares, eram vistas como carentes e deficitárias em termos de saúde, alimentação ou cultura. Essas meninas e meninos, portanto, eram duplamente discriminadas: pela faixa etária, e pela origem social. Começava-se a defender um ensino compensatório na educação infantil, para evitar prováveis fracassos desses alunos no ensino primário.

Esta concepção ganhou mais força nos anos que seguiam, e resultou, logo, na criação de Escolas Municipais de Educação Infantil que, inicialmente, funcionavam paralelamente ao atendimento nos Parques Infantis, depois os substituíram. O documento que oficializou as propostas mencionadas foi o *Currículo Pré-Escolar*, de 1975 (cf. SOUZA, 2012). Nele, a SME assumiu uma visão teórica baseada em Piaget, que ressaltava a aprendizagem da criança por via de ações sobre e interações com o meio e apresentava uma concepção “naturalizante” (SOUZA,

2012, p. 72). A pesquisadora vê nesse fato um paradoxo com a visão igualmente divulgada da criança culturalmente carente.

O *Currículo Pré-Escolar* foi seguido por publicações com conteúdo semelhantes, sendo elas: O *Currículo* de 1980 e *Documentos de Treinamento*, em 1981 (cf. SOUZA, 2012). O primeiro, traz em sua organização campos específicos de conhecimentos, similar a um currículo para o ensino primário. Os segundos, de acordo com Souza (2012), mudam o foco da visão piagetiana puramente desenvolvimentista para o interacionismo, mas permanecem com a visão de uma criança ideal e previsível em seu desenvolvimento. A autora, avaliando esta fase, conclui que “há um processo de continuidade entre o currículo de 1975 e os documentos de 1980 e 1981, mas que aprofunda a função da EMEI como lugar de preparo para a escola” (SOUZA, 2012, p. 80).

Com as mudanças políticas a nível nacional, de ditadura para democracia, houve também uma reestruturação das orientações para a Educação Infantil Paulistana. Em 1989, iniciou-se um processo de construção a partir de “problematizações com professores, alunos e pais” (SÃO PAULO, 1992, p. 5) e os idealizadores começaram a se “defrontar com uma dificuldade pois estávamos indo na contramão de um processo convencional de concepção de textos na Secretaria Municipal de Educação” (idem).

O documento da *Reorientação Curricular da Escola Municipal de Educação Infantil EMEI: 1989-1992* parte de uma “concepção de ser humano como sujeito histórico, que se constitui socialmente por meio da linguagem” (ABUCHAIM, 2015, p. 261).⁴ Nessa linha de pensamento, a criança é igualmente vista como “um ser social” (SÃO PAULO, 1992, p. 20), que “pertence a um extrato dessa sociedade, compartilha de sua cultura e vive em um determinado tempo histórico” (idem). O documento distancia-se de considerar essa criança meramente como “conjunto de características definidas pela idade” (ibidem). Não quer “supor uma criança abstrata, mas (...) levar em conta suas condições materiais de vida, não para comparar essa criança a uma suposta ‘criança modelo’ (concebida pela ideologia burguesa), desembocando em uma educação compensatória, mas para concretizar a educação que interessa à criança dessa camada social” (SÃO PAULO, 1992, p. 11). Os autores do documento ainda

⁴ Para a apresentação seguinte, orientamo-nos no quadro comparativo, elaborado por Abuchaim (2015, p. 261).

afirmam “pensar numa Escola de Educação Infantil para as camadas populares” (SÃO PAULO, 1992, p. 11).

Detectamos, que, dessa maneira, o documento, comparado a versões anteriores da SME, ampliou consideravelmente a visão sobre o que é ser criança, entretanto, que ele ainda não visa todas as crianças para a Educação Infantil Municipal, mas primordialmente as das chamadas “camadas populares” (SÃO PAULO, 1992, p. 11). Por outro lado, vê-se um empenho de não só dar acesso à Educação Infantil, mas de oferecer educação de qualidade às crianças que a frequentam. Os anos seguintes serão caracterizados pela discussão de que seria essa qualidade.

Na *Orientação Normativa Construindo um Regimento da Infância*, de 2004, conseqüentemente, a criança é citada como “sujeito de direitos” (SÃO PAULO, apud SOUZA, 2012, p. 105), e nas *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil* (2007) como “um ser simbólico e de linguagem” (SÃO PAULO, apud SOUZA, 2012, p. 109).

Linguagem na Educação Infantil Paulistana

Nesta breve análise, consideramos documentos desde o início da Educação Infantil na cidade de São Paulo até as *Orientações Curriculares* de 2015. No primeiro período, o dos Parques Infantís, por nós destacado no capítulo anterior, não encontramos nenhuma referência à *linguagem* nos documentos oficiais consultados (cf. FARIA, 1999).

Já no período militar, as referências à *linguagem* ficaram recorrentes. No *Currículo Pré-escolar*, de 1975, de acordo com Souza (2012, p. 72), é abordada “apenas a oralidade: verbalizar, nomear, comunicar-se; a escrita e a leitura não são tratadas de forma explícita”. Souza vê nisso mais uma contradição, pois o extenso trabalho viso-motor objetivava treinar as crianças para a alfabetização. A linguagem aparece nas considerações sobre o aspecto cognitivo na criança, como um de três campos: “Linguagem, Perceptivo-Motor e Raciocínio Lógico-Matemático” (SOUZA, 2012, p. 72).

São objetivos que o documento coloca no campo da linguagem:

“1) Desenvolver as funções básicas de linguagem:

Conscientização corporal

Percepção visual

Percepção auditiva

Percepção tátil

Percepção temporal

Orientação espacial

2) Ampliar o vocabulário significativo em adequação ao desenvolvimento articulatorio.

3) Ampliar o vocabulário de acordo com as estruturas gramaticais de forma a:

- Desenvolver a morfossintaxe
- Desenvolver a estrutura dos vocábulos
- Ampliar a organização frasal

4) Utilizar a linguagem como meio de ampliação do pensamento.

- Organizando *ideias*
- Organizando sequências lógicas

5) Utilizar a linguagem como meio de comunicação:

1. Recebendo estímulos (auditivos, visuais, táteis, olfativos, gustativos)

2. Recebendo mensagens

3. Interpretando mensagens

- Transmitindo mensagens.”

(SÃO PAULO apud SOUZA, 2012, p. 72, grifo no original).

Observamos que nos tópicos 1 e 2, a linguagem é abordada em seus aspectos técnicos, como percepção, vocabulário e gramática e que os tópicos 3 e 4 estão orientando seu uso cognitivo e comunicativo.

No currículo que segue, o de 1980, *linguagem* é apresentada dentro do conteúdo específico Língua Portuguesa, que, por sua vez, faz parte da matéria Comunicação e Expressão. (cf. SÃO PAULO, apud SOUZA, 2012, p. 75). A linguagem é literalmente abordada como oral, e há referências ao preparo para leitura e escrita; no subtópico Educação Artística da mesma matéria, porém, são mencionadas as linguagens musical, corporal e plástica como *expressão*.

1992, nas *Reorientações Curriculares*, *linguagem* aparece como eixo e área de conhecimento. Já em 1998, na 2ª edição dos *Orientadores de Áreas – Educação Infantil*, *linguagem* surge como conceito em seis das dez áreas a serem trabalhadas com as crianças – linguagem oral, escrita, computadorizada, plástica, corporal, musical (cf. SOUZA, 2012) – e o jogo simbólico como meio para alcançar a aprendizagem significativa pretendida. Também o documento *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs*

da cidade de São Paulo, de 2006, “trabalha com a ideia de diferentes linguagens que compõem as experiências infantis” (SOUZA, 2012, p. 108), usando como meio o jogo. A publicação, ainda, de acordo com a mesma autora, nomeia em suas orientações didáticas cinco áreas de linguagem “comunicação e expressão gestual, comunicação verbal, apropriação da leitura e da escrita, criação plástica e visual e dança e música” (idem).

Em 2007, nas *Orientações Curriculares*, a própria criança é apresentada como constituída a partir da linguagem: “ser simbólico e de linguagem” (SÃO PAULO, apud SOUZA, 2012, p. 109), aproximando se da abordagem de Reggio Emilia⁵ (Cf. EDWARDS;

⁵ Essa concepção dos educadores de Reggio Emilia é melhor representada no poema *Ao contrário, as cem existem*, do idealizador dessa corrente pedagógica, Loris Malaguzzi (In: EDWARDS; GANDINI:

FORMAN, 1999, p. V):

A criança

é feita de cem.

A criança tem

cem mãos

cem pensamentos

cem modos de pensar

de jogar e de falar.

cem sempre cem

modos de escutar

as maravilhas de amar.

Cem alegrias

para cantar e compreender.

Cem mundos

para descobrir.

Cem mundos

para inventar.

Cem mundos

para sonhar.

A criança tem

cem linguagens

(e depois cem cem cem)

mas roubaram-lhe noventa e nove.

GANDINI; FORMAN, 1999). A partir de 2013, dá-se início à nova reestruturação curricular, com o *Programa Mais Educação São Paulo* – e a *Orientação Normativa nº 01/2013 Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares*, que, no entanto, não trazem mudanças estruturais. A publicação mais recente, *Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*⁶, de 2015, continua com a visão de *linguagens*.

Neste ponto da nossa breve análise fica evidente uma grande divergência do que seria *linguagem* no entendimento pedagógico e nos termos da linguística, a qual recorre ao termo apenas se tratando de linguagem verbal. Outras referidas linguagens, abordadas nas orientações pedagógicas – linguagem artística, musical, matemático-lógica etc. – são consideradas *semioses*. (Cf. GOMES-SANTOS, 2012). Quando um texto inclui várias semioses ao mesmo tempo, ele é considerado *multissemiótico*.

Implicações para o trabalho com a linguagem verbal na Educação Infantil

A escola e a cultura

lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

e pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e de não falar

de compreender sem alegrias

de amar e maravilhar-se

só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

de descobrir o mundo que já existe

e de cem

roubaram-lhe noventa e nove.

⁶ A adaptação municipal às exigências feitas pelo Ministério da Educação nos *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*, de 2009.

Ao longo do caminho investigativo percorrido, identificamos três modelos de concepções de criança de quatro a seis anos na Educação Infantil Municipal, que tiveram maior impacto nas épocas referidas:

1: a criança que produz e consome cultura, detentora do direito de viver intensamente esta fase especial do desenvolvimento do ser humano, como era vista pela proposta pedagógica dos Parques Infantis;

2: a criança pré-escolar, limitada e carente das décadas de 1960 e 1970, com extensão dessa visão até meados de 1980;

3: a criança como ser que se constrói histórica e culturalmente, por meio da linguagem, cidadã e, portanto, sujeito de direitos, das publicações mais recentes.

Notamos que, assim como as concepções de criança, o conceito do que seria *linguagem*, também passou por alterações significativas ao longo das diversas publicações. Uma conceituação mecanicista, nos primeiros documentos, dá lugar a uma abordagem comunicativa. No *Currículo* de 1980 e, com mais continuidade, a partir das *Reorientações* de 1992, é divulgada uma visão cada vez mais abrangente, não mais de linguagem, mas de linguagens.

Essa crescente abertura na caracterização do que é considerado *linguagem*, por sua vez, naturalmente traz implicações para o trabalho didático em sala de aula e é possível enxergar um empate: concomitantemente a uma ênfase cada vez maior concedida a outras semioses, procura-se a formação integral e cidadã da criança, como foi possível acompanhar ao longo do percurso investigado, sendo que ela necessariamente passa pelo domínio da linguagem verbal. Torna-se, portanto, imperioso à pesquisa linguística direcionada à área da Educação Infantil investigar novos métodos de ensino da linguagem verbal.

Em publicações mais recentes da rede municipal de ensino de São Paulo encontramos um caminho possível nas referências ao dispositivo chamado *roda de conversa*. Nas *Orientações Curriculares* de 2007, a roda de conversa é caracterizada como instrumento de trabalho com a linguagem oral por excelência: ela é atividade permanente, ou seja, recomenda-se que aconteça rotineiramente, de preferência, todos os dias; ela deve compor “uma real interlocução entre vários sujeitos” (BRASIL, 2007, p. 82), não sendo forçada; e, para isso, deve ser interessante. Havendo essa “experiência de imersão em um ambiente falante rico e diversificado [...], ao longo de toda a educação infantil” (idem), tornar-se-ia possível alcançar

“aprendizagens das mais importantes para a manutenção de um bom bate papo, tais como: escutar atentamente os colegas; emitir opiniões pessoais sobre um assunto; relatar episódios cotidianos e explicar fatos e fenômenos sociais e /ou naturais, imaginar soluções para uma questão levantada e comunicá-las ao grupo, argumentar a respeito de um assunto” (ibidem).

Ao mesmo tempo em que o documento apresenta essa desejável riqueza de interação, ele alerta para possíveis entraves: a roda não deve se tornar mero instrumento de “apresentação de assuntos e desenvolvimento” (SÃO PAULO, 2007, p. 82), pois, neste caso, a fala do professor torna-se quase que exclusiva, remetendo a criança ao papel de ouvinte, apenas. Também, mesmo tratando-se de uma atividade rotineira, não se deve deixar a roda cair na rotina, o que pode ser evitado por um planejamento prévio. O documento ainda indica ao professor o papel de coordenador da interação, ao qual cabe “evitar as falas estereotipadas, os revezamentos e o coro, disparar novos assuntos para discutir e trocar ideias com as crianças, puxar uma conversa interessante, curiosa, que dê às crianças vontade de saber, perguntar, contar etc.” (SÃO PAULO, 2007, p. 83). As próprias *Orientações Curriculares* deduzem que as dificuldades referidas provem “em parte, pelo desconhecimento do modo próprio como a criança articula pensamento e linguagem, e da própria conversa, que é algo a ser aprendido na cultura, já que ninguém nasce sabendo conversar” (SÃO PAULO, 2007, p. 83).

Notamos nas orientações didáticas referidas, além do alerta para a importância do conhecimento teórico do funcionamento da conversa na perspectiva da língua em ação, as referências ao contexto: a roda de conversa, por acontecer em ambiente institucionalizado, depende fortemente das implicações de um contexto físico ligado não só aos sujeitos, mas também a espaço e tempo disponíveis nas escolas. O primeiro item, do conhecimento teórico, demanda formação específica dos educadores no papel de coordenadores das rodas; o segundo, do contexto físico ou ambiente, apresenta-se como igualmente importante.

Dessa maneira, podemos pensar em um possível investimento da pesquisa linguística na área da Educação Infantil, procurando detalhar quais seriam condições ideais do trabalho linguístico com crianças pequenas, tais como: espaço, tempo, número de participantes, ações coordenativas do professor, dispositivos didáticos adequados, para que haja uma interação a qual possibilite atingir as metas lançadas nas regentes orientações didáticas. No mesmo contexto, pensando em uma ligação estreita da língua oral com a língua escrita, ainda

poderíamos lançar uma hipótese de possíveis retornos positivos na aprendizagem da língua escrita no ciclo de alfabetização.

Considerações finais

Gostaríamos de fazer a ressalva que para este breve estudo foram considerados os documentos oficiais sobre currículo, que, no entanto, pensamos com Sacristán (apud ABUCHAIM, 2015), que o currículo como documento só ganha vida na práxis dos envolvidos da comunidade escolar. Ainda vale lembra que, com a elaboração da Base Nacional Curricular Comum⁷, assim como a recente mudança de gestão no governo municipal de São Paulo, mais uma vez, as orientações curriculares estarão suscetíveis de reorganização.

Referências

ABUCHAIM, B. de O. A construção do currículo para a educação infantil na rede municipal de São Paulo. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 252-273, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/abuchaim.pdf> Acesso em: 15/12/15.

BRASIL. *Parâmetros de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008. 3 v.

_____. *Base Nacional Comum Curricular: apresentação para consulta pública*. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em: 15/12/15.

CARVALHO, A. M. O. T. *Políticas nacionais de educação infantil: MOBREAL, educação pré-escolar e a revista Criança*. Tese de doutorado. Campinas, SP: [s. n.], 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000391058> Acesso em: 15/12/2015.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

⁷ Cf. BRASIL (2015).

FARIA, A. L. G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

GOMES-SANTOS, S. N. *A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SÃO PAULO (PMSP/SME). *Reorientação curricular da escola municipal de educação infantil EMEI: 1989-1992*. São Paulo: [s. n.], 1992. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1373#page/1/mode/1up> Acesso em: 15/12/2015.

_____. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil*. São Paulo: [s. n.], 2007.

_____. *Padrões básicos de qualidade da educação infantil paulistana: orientação normativa nº 01/2015*. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35746.pdf> Acesso em: 01/03/2017.

SOUZA, I. G. C. de. *Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola*. Tese de doutorado. São Paulo: [s. n.], 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16082012-114112/pt-br.php> Acesso em: 15/12/2015.